



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK İÇERİKLİ ETKİNLİKLERİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Naciye BAŞPINAR YÖRÜK

MALATYA-2021

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK İÇERİKLİ ETKİNLİKLERİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Naciye BAŞPINAR YÖRÜK

Danışman
Prof. Dr. Nesrin SİS

MALATYA-2021

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Nesrin SİS'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “**Müzik İçerikli Etkinliklerin Türkçe Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Naciye BAŞPINAR YÖRÜK

ÖN SÖZ

Ruhuma iyi gelen şeylerden olan Türkçe ve müziği bir araya getirmeye çalıştığım bu araştırmanın her evresinde desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübelerini benden esirgemeyen kıymetli danışmanım, hocam Prof. Dr. Nesrin SİS'e; tezimin şekillenmesine yardımcı olan, araştırma sürecinde beni çalışmaya teşvik eden Tez İzleme Komitesi'nin üyeleri Prof. Dr. Esra MERT ve Dr. Öğretim Üyesi Betül KARAGÖZ DURSUN'a çok teşekkür ederim.

Bir akademisyende bulunması gereken değerlere yaşantısı ile örnek olan, pes ettiğimde manevi desteği ile elimden tutup kaldıran hocam Prof. Dr. Hasan KAVRUK'a, Türkçe Eğitimi Bilim Dalının değerli hocalarına üzerimdeki emeklerinden dolayı teşekkürü borç bilirim.

Doktora eğitimini, günlük hayatımın neredeyse ayrılmaz bir parçası gibi hissettiğim uzun bir süreç olarak tanımlayabilirim. Bu süreçte akademik desteği ile Prof. Dr. Zehra GÖRE'ye; manevi destekleri, dostlukları ve fikirleriyle varlığını hissettiğim Dr. Hüseyin ÖZTÜRK'e, Dr. Mustafa KAYA'ya, Sevil ALPARSLAN'a, Nurten KAYA'ya, Canan ÇEŞİT'e ve Doğan ÖZKARA'ya yürekten teşekkür ederim.

Son olarak benden ümidini hiç kesmeyen, tüm çabamın mimarı anneme, akademi yoluna çıkmamı sağlayan babama, varlığı destek kardeşlerime; gerek yüksek lisans gerek doktora sürecinde kahrımı çeken, genelgeçer yargıları bir kenara bırakıp daima yanımda olan kocam Murat YÖRÜK'e ve onu yetiştiren ailesine sonsuz minnettirim.

Naciye BAŞPINAR YÖRÜK

ÖZET

MÜZİK İÇERİKLİ ETKİNLİKLERİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

BAŞPINAR YÖRÜK, Naciye

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nesrin SİS

2021, xviii + 316 sayfa

Türkçe öğretimi, dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmek üzerine verilen bir dizi eğitim üzerine kuruludur. Bu eğitimin, sistemli biçimde gerçekleştirilmesi için kazanımlardan oluşan Türkçe Öğretim Programı ve programa göre hazırlanmış ders kitabı etkinlikleri yazılmıştır. Türkçe dersleri sınıf seviyelerine göre kazanımların edinimini sağlayan etkinliklerle yürütülmektedir. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları da yine kazanımların edinimi çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu sebeple kazanımların ediniminde etkinliklerin nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Kazanımları karşılayan etkinliklerin disiplinler arası çalışmalardan oluşması, eğlenirken öğretmesi nitelik açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı da Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin altıncı sınıf öğrencilerine kazandırılmasına müzik içerikli etkinliklerin etkisini tespit edebilmektir. Araştırma 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı, Adana ili, Seyhan ilçesi, Seyhan Sakarya Ortaokulu 6. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Müzik içerikli etkinliklerin kullanıldığı çalışmanın uygulama süreci 12 hafta sürmüştür. Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Her dil becerisi alanının kazanımlarına yönelik müzik içerikli etkinlikler hazırlanmış ve becerilerin edinimini ölçmek için karşılaştırmalı ön test-son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmaya 34 deney, 34 kontrol grubu olmak üzere toplam 68 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın nicel verileri; dinleme ve okuma becerisi başarı testleri, konuşma ve yazma becerisi dereceli puanlama anahtarları, kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Nitel veriler ise derslerin ardından uygulanan görüşmeler ile oluşturulmuştur. Kontrol grubunda MEB Türkçe dersi 6. sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleriyle deney grubunda ise müzik içerikli etkinliklerle ders işlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmının verileri SPSS 23.0'ten faydalanılarak çözümlenmiş ve

yorumlanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, bağımlı gruplar için t-testi, bağımsız gruplar için t-testi, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney öncesinde dil becerileri bakımından anlamlı bir fark yoktur fakat deney sonrasında iki grup arasında dil becerilerinin gelişimi bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark özellikle konuşma becerisi alanında görülmektedir. Nicel verilerin yanı sıra öğrenci görüşlerine bakıldığında müzik içerikli dil becerisi etkinliklerinin her bir beceri alanının gelişimi açısından etkili olduğu görülecektir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, temel dil becerileri, kazanım, müzik içerikli etkinlik.

ABSTRACT

THE EFFECT OF MUSIC CONTEXT ACTIVITIES ON TURKISH LANGUAGE SKILLS

BAŞPINAR YÖRÜK, Naciye

PhD, İnönü University Institute of Educational Sciences, Turkish Language Teaching Programme

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nesrin SİS

2021, xviii + 316 pages

Teaching Turkish is based on a series of trainings to develop four basic language skills (reading, listening, speaking, writing). In order to carry out this education in a systematic way, the Turkish Curriculum consisting of achievements and textbook activities prepared according to the program were written. Turkish lessons are carried out with activities that enable the acquisition of acquisitions according to grade levels. Measurement and evaluation studies are also handled within the framework of the acquisition of gains. For this reason, the qualities of the activities come to the fore in the acquisition of gains. It is very important in terms of quality that the activities that meet the gains consist of interdisciplinary studies and teach while having fun. The aim of this research is to determine the effect of music-based activities on the acquisition of basic language skills in Turkish teaching to sixth grade students. The research was conducted with the 6th grade students of Seyhan Sakarya Secondary School in Adana province, Seyhan district, in the 2019-2020 Academic Year. The implementation process of the study, in which musical activities were used, lasted 12 weeks. Mixed research method was used in the study in which qualitative and quantitative data were used together. Music-related activities were prepared for the achievements of each language skill area, and a quasi-experimental design with comparative pre-test-post-test experiment-control group was used to measure the acquisition of skills. A total of 68 sixth grade students participated in this research, 34 of which were in the experimental group and 34 in the control group. Quantitative data of the research; Listening and reading skill achievement tests, speaking and writing skill graded scoring scales were collected with a personal information form. Qualitative data, on the other hand, were created through interviews applied after the lessons. While the MEB Turkish lesson was taught with 6th grade Turkish textbook activities in the control group students, the lessons consisting of musical activities were taught in the experimental group students. The data of the

quantitative part of the research were analyzed and interpreted by using SPSS 23.0. In the analysis of the data, arithmetic mean, t-test for dependent groups, t-test for independent groups, frequency and percentage calculations were made. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis technique was used. Considering the findings of the study, there is no significant difference between the experimental and control groups in terms of language skills before the experiment. However, after the experiment, it was determined that there was a significant difference between the two groups in terms of the development of language skills. This difference is especially seen in the field of speaking skills. Considering the students' opinions as well as the quantitative data, it is understood that language skills activities with music content are effective in terms of the development of each skill area.

Keywords: Teaching Turkish, basic language skills, achievement, activity with musical content

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL VE GRAFİK LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	2
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	3
1.6. Tanımlar.....	3
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1. Temel Dil Becerisi Olarak Dinleme Becerisi.....	4
2.1.1. Dinlemenin Becerisinin Önemi ve Diğer Becerilerle İlişkisi.....	6
2.1.2. Dinleme Becerisi Eğitimi.....	9
2.1.3. Dinleme Şekil, Tür ve Stratejileri.....	13
2.1.3.1. Dinleme Şekilleri.....	14
2.1.3.2. Dinleme Türleri.....	14
2.1.3.3. Dinleme Stratejileri.....	16
2.1.4. Dinleme Yöntem ve Teknikleri.....	17
2.1.4.1. ELVES Yöntemi.....	17
2.1.4.2. Truesdale Yöntemi-Tüm Vücutla Dinleme.....	17
2.1.4.3. Munte Yöntemi-Birleştirilmiş Öğretim.....	18
2.1.4.4. Bütünleştirici Dinleme Yöntemi.....	18
2.1.5. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dinlemenin Yeri.....	18
2.2. Okuma Becerisi.....	22
2.2.1. Okuma Becerisinin Önemi.....	23

2.2.2 Okumanın Zihinsel ve Fiziksel Unsurları	25
2.2.3 Okuma Eğitimi.....	27
2.2.4 Okuma Anlamlandırma Süreci Modelleri.....	29
2.2.4.1 Bütünleştirici Okuma Modeli (Bottom Up).....	30
2.2.4.2 Çözümleyici (Top Down) Okuma Modeli.....	32
2.2.4.3 Etkileşimsel (İnteractive) Okuma Modeli.....	33
2.2.5 Okuma Teknik ve Türleri	35
2.2.5.1 Sessiz Okuma.....	35
2.2.5.2 Sesli Okuma.....	36
2.2.5.3 Göz Atarak Okuma	38
2.2.5.4 Not Alarak Okuma.....	38
2.2.5.5. Özetleyerek Okuma	39
2.2.5.6. İşaretleyerek Okuma	39
2.2.5.7 Tahmin Ederek Okuma.....	40
2.2.5.8 Tam Okuma	41
2.2.5.9. Hızlı Okuma.....	41
2.2.5.10. Tartışarak Okuma	41
2.2.5.11. Eleştirel Okuma	42
2.2.5.12. Söz Korosu (Grupla Okuma)	42
2.2.5.14. Ezberleme	43
2.2.5.15.Metin Türlerini İlişkilendirme	43
2.2.6.Türkçe Dersi Programlarında Okumanın Yeri.....	44
2.3 Konuşma Becerisi	47
2.3.1. Konuşma Becerisini Önemi	49
2.3.2 Konuşmanın Unsurları.....	53
2.3.2.1.Konuşmanın Fiziksel Unsurları	53
2.3.2.2 Konuşmanın Zihinle İlgili Unsurları.....	55
2.3.3.Konuşma Eğitimi	57
2.3.4. Konuşma Teknikleri ve Türleri.....	60
2.3.4.1. Hazırlıklı Konuşmalar.....	60
2.3.4.2.Hazırlıksız Konuşmalar	64
2.3.5.Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Konuşmanın Yeri.....	65
2.4. Yazma Becerisi	68

2.4.1 Yazma Becerisinin Önemi	69
2.4.2. Yazma Eğitimi	70
2.4.3 Yazma Yaklaşımları	74
2.4.3.1 Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı	74
2.4.3.2 Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı	76
2.4.3.3 Tür Temelli Yazma Yaklaşımı	78
2.4.4. Metin Türleri	79
2.4.4.1 Hikâye Edici Metinler	80
2.4.4.2 Bilgilendirici Metinler	81
2.4.4.3. Şiir Metinleri	81
2.4.5 Yazma Yöntem, Teknik ve Stratejileri	82
2.4.5.1 Serbest Yazma	82
2.4.5.2. Not Alma	83
2.4.5.3 Metin Tamamlama	83
2.4.5.4 Özet Çıkarma	83
2.4.5.5. Boşluk Doldurma	84
2.4.5.6 Güdümlü Yazma	84
2.4.5.7 Yaratıcı Yazma	84
2.4.5.8. Kontrollü Yazma	85
2.4.5.9. Kelime Havuzundan Seçerek Yazma	85
2.4.6 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yazma Becerisi	85
2.5. Müzik	88
2.5.1. Müziğin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi	90
2.5.2. Müzik, Beyin ve Öğrenme	93
2.5.3. Müzik ve Dil	94
2.5.4. Müziğin Eğitimde Kullanımı	96
2.6. Müzik ve Dil Eğitiminde Kullanımı	99
2.6.1. Müzik ve Kelime-Dil Bilgisi Edinimi	100
2.6.2 Müzik ve Sözlü İletişim Becerileri	102
2.6.3. Müzik ve Yazılı İletişim Becerileri	103
3. BÖLÜM: YÖNTEM	105
3.1. Araştırmanın Modeli	105
3.2. Çalışma Grubu	107

3.2.1. Kişisel Bilgiler	109
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	113
3.3.1. Dinleme Becerisi Başarı Testi	113
3.3.2. Okuma Becerisi Başarı Testi	117
3.3.3. Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı.....	122
3.3.4. Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı.....	126
3.4. Uygulama Süreci	131
3.5. Verilerin Analizi.....	133
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	135
4.1. Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	135
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	135
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	137
4.1.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Testi Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	138
4.1.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Testi Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	140
4.2. Öğrencilerin Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Puanlarına İlişkin Bulgular.....	141
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	142
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	143
4.2.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	145
4.2.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	147
4.3. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	148
4.3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	149
4.3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	150

4.3.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Testi Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	152
4.3.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Testi Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	153
4.4. Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Puanlarına İlişkin Bulgular.....	154
4.4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	155
4.4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	156
4.4.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	158
4.4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	160
4.5. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	161
5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	167
5.1. Sonuçlar.....	168
5.2. Öneriler	170
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	171
5.2.2. Ders Kitabı Yazarları ve Öğretmenlere Öneriler	172
KAYNAKÇA.....	173
EKLER.....	189
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	189
Ek-2 Uygulama İzni	191
Ek-3 Etik Kurul Onayı	192
Ek-4 Veli Onam Formu.....	193
Ek-5 Dinleme Becerisi Başarı Testi Metin Seçim Formu.....	194
Ek-6 Dinleme Becerisi Belirtke Tablosu	195
Ek-7 Dinleme Becerisi Başarı Testi.....	196
Ek-8 Okuma Becerisi Başarı Testi Metin Seçim Formu.....	199
Ek-9 Okuma Becerisi Belirtke Tablosu	201
Ek-10 Okuma Becerisi Başarı Testi	202
Ek-11 Konuşma Becerisi Belirtke Tablosu.....	209

Ek-12 Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	210
Ek-13 Yazma Becerisi Belirtke Tablosu	212
Ek-14 Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	213
Ek-15 Etkinlik Değerlendirme Formu	215
Ek-16 Ölçek Değerlendirme Formu	216
EK-17 Uygulama Etkinlikleri	217
Ek 18. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler	292



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Araştırmanın Yarı Deneysel Deseni	106
Tablo 2 Okuldaki Sınıfların Bir Önceki Yıl Genel Akademik Ortalamaları	108
Tablo 3 Okuldaki Sınıfların Bir Önceki Yıl Türkçe Dersi Ortalamaları	108
Tablo 4 Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Dağılımları	110
Tablo 5 Deney ve Kontrol Gruplarının Aile Bilgileri Dağılımı	110
Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Kişisel Bilgiler.....	112
Tablo 7 Dinleme Becerisi Başarı Testi için Seçilen Metin Havuzu	114
Tablo 8 Dinleme Becerisi Başarı Testi Madde Analizi	116
Tablo 9 Okuma Becerisi Başarı Testi için Seçilen Metin Havuzu	118
Tablo 10 Okuma Becerisi Başarı Testi Madde Analizi	121
Tablo 11 Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (KMO) ve Bartlett Testleri	124
Tablo 12 Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Faktör Analizi	124
Tablo 13 Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı İç Tutarlılık Katsayıları.....	125
Tablo 14 Konuşma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı Madde Puanları ve Ortalamaları.....	126
Tablo 15 Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (KMO) ve Bartlett Testleri ...	128
Tablo 16 Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı Madde Puanları ve Ortalamaları.....	128
Tablo 17 Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı İç Tutarlılık Katsayıları.....	130
Tablo 18 Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı Madde Puanları ve Ortalamaları.....	130
Tablo 19 Kazanımlara Göre Uzmanlarca Yapılan Etkinlikler Değerlendirmeleri	132
Tablo 20 Deney ve Kontrol Gruplarının Haftalık Ders Planları.....	133
Tablo 21 Deney ve Kontrol Gruplarının DBBT Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı	136
Tablo 22 Deney ve Kontrol Gruplarının DBBT Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımı	137
Tablo 23 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin DBBT Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı	139
Tablo 24 Deney Grubundaki Öğrencilerin DBBT Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı	140

Tablo 25	Deney ve Kontrol Gruplarının KBDPA Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı	142
Tablo 26	Deney ve Kontrol Gruplarının KBDPA Son Test Test Puan Ortalamalarının Dağılımı	144
Tablo 27	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin KBDPA Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı	146
Tablo 28	Deney Grubundaki Öğrencilerin KBDPA Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı	147
Tablo 29	Deney ve Kontrol Gruplarının OBBT Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı	149
Tablo 30	Deney ve Kontrol Gruplarının OBBT Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımı	151
Tablo 31	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin OBBT Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı	152
Tablo 32	Deney Grubundaki Öğrencilerin OBBT Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı	153
Tablo 33	Deney ve Kontrol Gruplarının YBDPA Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı	155
Tablo 34	Deney ve Kontrol Gruplarının YBDPA Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımı	157
Tablo 35	Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YBDPA Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı	159
Tablo 36	Deney Grubundaki Öğrencilerin YBDPA Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı	160

ŞEKİL VE GRAFİK LİSTESİ

Şekil 1 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin DBBT ön test puan ortalamaları grafiği	136
Şekil 2 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin DBBT son test puan ortalamaları grafiği	138
Şekil 3 Kontrol grubundaki öğrencilerin DBBT ön test-son test puan ortalaması grafiği	139
Şekil 4 Deney grubundaki öğrencilerin DBBT ön test-son test puan ortalaması grafiği	141
Şekil 5 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin KBDPA ön test puan ortalamaları grafiği	143
Şekil 6 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin KBDPA son test puan ortalamaları grafiği	145
Şekil 7 Kontrol grubundaki öğrencilerin KBDPA ön test-son test puan ortalaması grafiği	146
Şekil 8 Deney grubundaki öğrencilerin KBDPA ön test-son test puan ortalaması grafiği	148
Şekil 9 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin OBBT ön test puan ortalamaları grafiği	150
Şekil 10 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin OBBT son test puan ortalamaları grafiği	151
Şekil 11 Kontrol grubundaki öğrencilerin OBBT ön test-son test puan ortalamaları grafiği	153
Şekil 12 Deney grubundaki öğrencilerin OBBT ön test-son test puan ortalaması grafiği	154
Şekil 13 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin YBDPA ön test puan ortalamaları grafiği	156
Şekil 14 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin YBDPA son test puan ortalamaları grafiği	158
Şekil 15 Kontrol grubundaki öğrencilerin YBDPA ön test-son test puan ortalaması grafiği	159
Şekil 16 Deney grubundaki öğrencilerin YBDPA ön test-son test puan ortalaması grafiği	161

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
DBBT	: Dinleme Becerisi Başarı Testi
dk.	: Dakika
ILA	: International Listening Association
KBDPA	: Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı
KMO	: Kaiser Meyer-Olkin
KR	: Kuder Richardson
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MÖ	: Milattan Önce
N	: Kişi Sayısı
OBBT	: Okuma Becerisi Başarı Testi
P	: Anlamlılık düzeyi
Ss	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
vb.	: Ve benzeri
YBDPA	: Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı
yy.	: Yüzyıl

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu ortaya konularak araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları belirtilmiş ve araştırmanın temelini oluşturan kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

“Anlama ve anlatma yöntemlerinden olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin edinimlerinin geliştirilmesinde müzik içerikli etkinlikler kullanarak Türkçe eğitimine katkı sağlamak mümkün müdür, araştırmacı tarafından hazırlanan müzik içerikli etkinlikler bu becerilerin ediniminde etkili midir?” araştırmanın temel problem cümlesidir. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

- Araştırmacı tarafından temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan müzik içerikli etkinliklerle eğitim gören deney grubundaki ve Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle eğitim gören kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan müzik içerikli etkinliklerle eğitim gören deney grubundaki ve Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle eğitim gören kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan müzik içerikli etkinliklerle eğitim gören deney grubundaki ve Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle eğitim gören kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan müzik içerikli etkinliklerle eğitim gören deney grubundaki ve Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle eğitim gören kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretiminde temel dil becerileri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma beceri alanlarının altıncı sınıf öğrencilerine kazandırılmasına müzik içerikli etkinliklerin etkisini tespit edebilmektir. Müzik içerikli etkinliklerin dinleme becerisine ek olarak okuma, konuşma ve yazma becerilerini de geliştireceği düşünülmektedir. Kısaca araştırmacının geliştirdiği müzik içerikli etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisini araştırmak bu çalışmanın amacıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma disiplinler arası bir çalışmadır. Temel dil becerilerinin geliştirilmesi için müzik içerikli etkinliklerin kullanılması esası ile yapılan başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Müziğin Türkçe dersi temel dil becerilerinin kazandırılmasında sistematik bir etkinlik süreci olarak kullanılmadığı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle Türkçe eğitiminde müziğin sistemli bir şekilde kullanılabilmesi için bir etkinlik dizisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinlikler eğitim sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmanın hem disiplinler arası olması hem de mevcut (Demirel, 1999) Türkçe dersi temel dil becerisi etkinliklerine yeni bir bakış açısı getirmesi bakımından önemlidir.

Ayrıca etkinliklerde kullanılan farklı müzik türlerinin etkisi ile öğrencilere estetik ve sanatsal bir anlayış kazandırılabilmesi varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- 2019 - 2020 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi,
- Adana ili Seyhan ilçesi Seyhan Sakarya Ortaokulu 6. sınıfa devam eden deney ve kontrol grubu öğrencileri,
- Ortaokul 5-6-7-8. sınıflar Türkçe Öğretim Programı'ndan hareketle belirlenen dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri kazanımları,
- Araştırmacı tarafından tasarlanan 60 saatlik müzik içerikli etkinliklerden oluşan ders programı ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma sürecinde araştırmacı tarafından aşağıdaki maddeler varsayım olarak kabul edilmiştir:

- 60 saatlik müzik içerikli temel dil becerisi etkinlikleri uygulaması, süre olarak yeterlidir.
- Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri araştırma ve dil becerilerini geliştirme konusunda bilinçli bir katılım sağlayacaktır.
- Kontrol grubunda temel dil becerilerine yönelik seçilen kazanımlar, sınıf ortamında MEB tarafından hazırlanmış Türkçe dersi 6. sınıf ders kitabındaki etkinliklerle verilmiştir.
- Araştırma süresi boyunca karşılaşılan dış etkenler, tüm öğrencileri ve katılımcıları eşit oranda etkilemiştir.

1.6. Tanımlar

Dinleme: “Dinleme içine işitmeyi de alan aktif bir zihinsel süreçtir”(Doğan, 2013:5).

Okuma: “Okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alış verişidir” (Akyol, 2014:15).

Yazma: “Aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır” (Özay ve Karadağ; 2014:266).

Konuşma: “Konuşma bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini sözle anlatmasıdır” (Yörük, 1990:1).

Müzik: “Matematiksel bir mantık, disiplin, zamanı kullanma, susma, diyalog kurma, hareket etme ve ilişkiler kurma sanatıdır” (Selanik, 1996:2).

Temel dil becerileri: “Bir dilin yeterli düzeyde kullanımını sağlayan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına verilen genel ad” (MEB, 2006).

Müzik içerikli Türkçe dil becerisi etkinliği: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında, geliştirilmesinde kullanılan müziğin dâhil edildiği Türkçe dersi etkinliğidir.

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın temel bilgilerinin yer aldığı kuramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1. Temel Dil Becerisi Olarak Dinleme Becerisi

Dil öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimi esastır. Bu becerilerden dinleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma anlatma becerileri olarak anılır. Dinleme insan yaşamında gerek bilinçli gerek bilinçsiz ilk edinilen beceridir, denilebilir. Geçmişten günümüze yerli ve yabancı kaynaklarda birçok dinleme tanımı yapılmıştır. Johnson'a (1951) göre dinleme "etkili anlama ve yanıt verme becerisi" Hampleman (1958) içinse "konuşulan kelimelerin ses değerlerinden ziyade anlamlarına dikkat etmek" Wolff ve diğerlerine (1983) göre ise "işittiklerini anlamayı anladıklarını ilişkilendirmeyi ve ihtiyaç hâlinde yanıtlamayı gerektiren aktif bir süreçtir." Rost (1994) günlük duyulanların anlamlandırılmasına dikkat çekerken Jalongo (1995) işitmekten daha ileri düzeyde bir beceri olduğunu ifade etmiştir.

Türkçe kaynaklardaki tanımlara bakıldığında da dinleme ile ilgili ifadelerin birbirine yakın olduğu görülecektir. Göğüş (1978) dinlemeyi "kişinin işittiklerini anlama çabası" olarak tanımlarken Demirel (1999) "konuşan bireyin iletmek istediği mesajı tam olarak anlayabilme ve tepkide bulunma etkinliğidir" demiştir. Bu tanımların yanı sıra Ergin ve Birol (2000) seslerin ve görüntülerin farkına vararak işaret ve sembollerin hatırlanarak anlamlandırılmasına dayalı psikolojik bir süreç, Sever (2000) işittiklerimizi anlamak maksadı ile dikkat harcamak, Yangın (2002) sesleri anlamlandırma çabası gerektiren bilinçli bir süreç tanımlamalarını yapmışlardır. Mevcut tanımlardan hareketle dinleme becerisinde bazı kavramların öne çıktığı görülecektir. Bunlar; işitme, anlamlandırma ve süreç kavramlarıdır.

İşitmek TDK'de "kulakla algılamak, duymak" şeklinde tanımlanmıştır. Bu da işitmek ve dinlemek kavramlarının anlamlandırma bakımından farklı kavramlar olduğunu göstermektedir. İşitme kavramı işitme organlarının sağlıklı olması hâlinde doğal bir süreci ifade ederken dinleme kavramı psikolojik, bilinçli, istemli bir süreci ifade eder. İşitme eşiğinde olduğu müddetçe sesleri duyabiliriz fakat seslerin anlamlandırılması kişinin ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı anlamlandırma çabası ile dinlemeye

dönüşür. Sonuç olarak dinlemenin gerçekleştirilebilmesi işitmeye bağlıdır. Dinlemenin ilk şartı işitmektir. Motivasyon, bireysel farklılıklar, dinleme amaçları, içerik, ön bilgi düzeyleri, dinleme sürecine aktif katılım gibi faktörler de dinlemeyi olumlu veya olumsuz yönde etkiler (Ungan, 2014).

Günlük hayatta dinlemenin yanında konuşulanların daha iyi anlamlandırılabilmesi açısından konuşan kişinin jest ve mimiklerine dikkat etmek gerekir. Bu bakımdan dinleme bir beceri olarak ele alındığında izlemeyi de beraberinde incelemek ihtiyacı doğurur. Dinleme becerisinde işitme organları ve beyin işlev görürken izlemenin de bu sürece dâhil olması ile beş duyumuzdan görme de işlev kazanır. Böylece beynin hem işitmeyi hem görselleri anlamlandıran bölümleri çalışmış olur.

Konuşmacının iletisinin dinleyici tarafından doğru olarak kodlanması, konuşmacının (kaynağın) iletiyi doğru sunma yeteneği ile ilgilidir. Konuşmacı dinleyicinin kelime dağarcığında bulunmayan bir kelime söylediğinde dinleyici söylenenleri anlamlandırmakta zorlanır. Bu yüzden konuşmacının hitap ettiği dinleyicinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurması gerekir. Ayrıca dinleme süreci konuşmacının ses tonundan dinleyicinin işitme gücünden, dinleyicinin konuşmaları anlamlandırma yetersizliğinden de etkilenir (Ergin ve Birol, 2000).

Dinleme bireyin ana dili etkinliklerinden ilkidir. Çocuklar okuma yazma öğrenmeden önceki bilgilerin çoğunu dinleme yoluyla öğrenir (Özdemir, 1987). Dinleme becerisinin gelişimi algılama gücünün de gelişmesi ile 16 yaşına kadar devam eder (Yalçın ve Aytaş, 2002). Çocuklar okula başladıklarında okuma ve yazmayı öğrenmeleri daha öncelikli bir hedef hâline gelir. Bunun sebebi okula başlayan çocukların konuşma ve dinleme becerilerinin belli bir oranda gelişmiş olmasıdır fakat bu durum konuşma ve dinleme becerilerinin geri plana atılması gerektiği anlamına gelmez (Doğan, 2013).

Yapılan açıklama ve tanımlar ışığında dinleme, kişilerin dışardan işittikleri sesleri anlamlandırıp tepki vermesini kapsayan zihinsel, sosyolojik, psikolojik unsurlar barındıran çok yönlü bir süreçtir, denilebilir. Her ne kadar kişinin doğumundan itibaren kendi kendine öğrenildiği düşünülse de dinlemenin zaman içinde eğitimle gelişeceği anlaşılmıştır. Dinlemenin gelişimine ilk destek aileden gelirken okul çağı ile öğretmenler, öğrenciler ve eğitim süreci bu beceriyi geliştirir. Aslında dinleme gündelik

hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. Kulağımız sürekli seslere maruz kalırken bize gerekli olan müzikleri, konuşmaları, uyarıları, haberleri seçerek dinler hâle geliriz.

Günün büyük bir bölümünü dinleme / izleme faaliyeti ile geçiren kişinin yanlış bilgiler edinmemesi, yanlış yönlendirmelerle zaman kaybetmemesi, kendisine yarayacak bilgilerin eski bilgileriyle ilişkilendirebilmesi dinleme becerisinin yeterince gelişmiş olmasına bağlıdır (Ungan, 2014). Türkçe eğitiminin amaçlarından biri de bireye dinleme becerisi kazandırıp iletişim engellerine takılmadan onun iyi bir dinleyici olmasını sağlamaktır.

2.1.1. Dinlemenin Becerisinin Önemi ve Diğer Becerilerle İlişkisi

İletişimde temel unsurlar; kaynak, alıcı, kanal ve mesajdır. İletişim her ne kadar bir kaynakla başlıyor olsa da alıcısı olmayan bir iletişim sürecinden bahsedilemez. Dinleme becerisine sahip olmayan bir bireyin konuşma, yazma ve okuma becerileri de yeterince gelişemez. Günlük hayattaki öğrenmelerin çoğu dinleme vasıtası ile edinilir. Dinlemek öğrenmenin dolayısıyla başarmanın ilk adımıdır. İyi bir dinleyici olmadan başarıyı düşünmek sadece hayaldir. Dinlemek insanlara yeni bakış açıları kazandırır (Mackay, 1997). Kişinin işittiği seslere anlam yüklemesi, zihninde biriktirebilmesi, tecrübeler edinmesi dinleme becerisinin gelişmişliği ile bağlantılıdır (Karadüz, 2010).

Dinleme çeşitli amaçlarla gerçekleştirilir: İçinde bulunulan zamanı eğlenceli kılmak, herhangi bir konuda bilgi edinebilmek, deneyim edinmek veya bir deneyimi paylaşmak, eleştirmek ve eleştirilmek, konuşmacıların düşüncelerini değerlendirmek bu amaçlardandır. Wagner'a (1971) göre dinleme etkinliği fikirleri düzenlemek, edinilen bilgileri özetlemek, hatırlamak, konuşmacının anlattıklarını anlatma amacını belirlemek, olabilecekleri tahmin etmek, konuşmalardan çıkarımlarda bulunmak, yönergeleri yorumlamak, kelimelerin sözlük anlamlarını bağlamdan yararlanarak tahmin etmek, yeni kelimeler öğrenmek, anlatılan konuyu ve ana fikrini anlamak, kendisine yöneltilen soruları cevaplamak, anahtar kelimeleri tespit etmek, anlatılanların ezgisini saptamak, propaganda araçlarını fark etmek, eleştirel değerlendirmek için yapılır.

Çeşitli alanlarda başarılı olmuş insanların aslında iyi birer dinleyici oldukları, dinlemenin insanlar arasındaki saygı, sevgi ve etkileşimi güçlendirdiği, anlaşmayı daha kolay hâle getirdiği bir gerçektir. İyi bir dinleyici konuşmacıya saygı gösteren, onu anlamaya çalışan, empati yeteneği güçlü, konuşmacının sözünü kesmeyen kişidir.

Dinlemeyi bilmeyen bu beceriden yoksun olan kişilerin hayatında anlaşmadan ziyade anlaşmazlıklar hâkimdir. Günümüz dünyasında özellikle okullarda şiddet eğiliminin fazla olmasında bireylerinin dinleme becerilerinin yeterince gelişmemiş, geliştirilmemiş olmasının büyük payı vardır. İnsanlar birbirlerini anlayacak kadar birbirlerini dinleme zahmetine girseler günlük hayatta yaşanan anlaşmazlıklar en aza inecektir (Ungan, 2014).

Maxwel ve Dornan (2001), Buzan'a (2001) göre insanlar günün %9'unu yazarak, % 16'sını okuyarak, %30'unu konuşarak ve %45'ini dinleyerek geçirmektedir. Dinleme becerisinin oranı bazı kaynaklarda %42 olarak ifade edilse de kişilerin meslekleri, günlük hayat uğraşları dinleme oranlarının artıp azalmasında büyük etkindir. Örneğin bir öğrencinin gün içinde dinleme etkinliğine ayırdığı zaman oldukça fazladır. Yapılan araştırmalar sonucunda ortalama bir ilköğretim (ilkokul, ortaokul) öğrencisinin okuldaki zamanının % 50'sini, ortaöğretim ve lisans öğrencisinin %90'ını dinleyerek geçirdiği tespit edilmiştir. Düz anlatım öğretim yöntemine göre öğretmenlerin zamanlarının %66'sını konuşarak geçirdikleri, Türkiye'de bu oranın %67 olduğu ortaya konmuştur. Yine ortalama bir öğrencinin 2.5-4 saat arkadaşlarını ve öğretmenlerini dinlediği anlaşılmıştır. Bu sürenin yeterince verimli geçirilebilmesi akademik başarının artırılması için dinleme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Ergin & Birol, 2000).

Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak başta olmak üzere dinleme becerilerini geliştirmelerini gerektiren birçok neden vardır. Bunlardan bazıları:

- İletişim sürecinde taraflardan herhangi biri iyi bir dinleyici değilse iletişim sorunları meydana gelir.
- Birbirini nezaket kuralları çerçevesinde dinleyen insanlar arasındaki iletişim güçlüdür.
- Okulda edinilen gelişmiş dinleme becerisi toplumsal alanlarda da kendini gösterir.
- Toplu yaşamının kuralları gereği konuşan kişiyi olabildiğince dikkatli dinlemek gerekir.
- Dinleme becerisi gelişmiş bir birey konuşmacıdan günlük hayatın içinden pek çok şey öğrenir.

- Anlatılan konunun tekrar bahsi geçmesi durumunda veya konuyla ilgili sorular yöneltildiğinde zor durumda kalmamak için de iyi bir dinleyici olmak gerekir.
- Dinleme becerisi yetersiz olan bir bireyin tartışmalara aktif katılımı da yeterince mümkün değildir.
- Bir işin sıra ve işlem basamaklarının karıştırılması, yönergelerin dikkatli takip edilememesi, işlemlerin yanlış yapılmasından dolayı tekrarlara dolayısıyla zaman kaybına sebep olur (Ediger, 2002).

Dinlemenin doğal bir gelişim sonucu ortaya çıktığı düşünüldüğünden çoğu zaman sosyal bir beceri olduğu anlaşılır. Teknolojinin ilerlemesi ile sosyal medyanın hayatımıza girişi daha fazla dinleme / izleme materyali ile karşılaşmamıza neden olmaktadır. İnsanın ileti yığını içinde olduğu düşünüldüğünde etkili dinleme / izlemenin önem kazandığı görülecektir. Bu yüzden dinleme becerisi iletişimin temeli olmaya devam edecektir (Kalaycı ve Temür, 2005).

Dinlemenin önemini anlatan bir örnek vermek gerekirse ordudaki emir komuta zinciri dikkate alınabilir. Komutan tarafından yapılması istenen şeylerin askerler tarafından tam ve doğru olarak anlaşılması aynı şekilde yerine getirilmesi gerekir. Herhangi bir yanlışlık olmaması için de bulunulan duruma göre “emir tekrarı” uygulaması yapılır. Komutan kimi durumlarda verdiği emrin tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek amacıyla emrinin tekrar edilmesini isteyebilir. Bu yapılan işitmek ve dinlemek arasında, dinlediklerini anlama bakımından yaşamla ölüm arasındaki farka giden önemli bir uygulamadır (Doğan, 2013).

Dinleme iletişimin olmazsa olmazıdır. Hayatımızın her alanına yayılmıştır. İstesek de istemesek de toplumsal yaşama düzeni bizi konuşmaya, dinlemeye maruz bırakır. Bu yüzden ki dinleme becerisinin gelişimi kişiye insanları, olayları ve durumları anlamlandırma kabiliyeti kazandırır. Bireyin yaşam kalitesini artıracığı gibi iletişimsizlikten doğan sıkıntıların da bertaraf edilmesini sağlar.

Dinleme ve okuma iki temel anlama becerisidir. Dinleme ve okuma arasındaki bağlantıyı anlayabilmek için öncelikle okumanın öğrenilmesi sürecine odaklanmak gerekir. Dilin yazılı unsurlarına dayanılarak harf, hece, kelime gibi kavramlar öğretilir. Bu kavramların öğretimi dinleme becerisi kullanılarak yapılır. Okumanın öğretilmesi ve okuma becerisinin geliştirilmesi doğrudan dinleme ile ilgilidir. Yangın’a (2002) göre

okumayı öğrenmek çocuğun daha önce edindiği dille ilgili bilgilerin, işaret ve imgelerin görsel olarak yeniden öğrenilmesi sürecinden ibarettir.

Dinleme ve konuşma becerileri birbirinden ayrı düşünülemez iki beceridir. İletişimin temel unsurlarından olan kaynak ve alıcıyı dinleyici ve konuşmacı oluşturur. Çocukların öğrenme sürecinin dinleme ile başladığı farz edilirse konuşma becerisinin de edinilmesinde dinlemenin etkili olduğu söylenebilir (Mackay, 1997).

Dinleme becerisi ve yazma becerisi ilişkisi diğer becerilere göre biraz daha dolaylıdır fakat dikte çalışmalarında iki becerinin bir arada kullanılması gerekir.

2.1.2. Dinleme Becerisi Eğitimi

İşitme anne karnında başlayan bir duyudur. Anne karnındaki bebeğin, ses frekanslarını olumlu ve olumsuz olarak ayırt edebildiği henüz kanıtlanmamış çalışmalardandır ancak yeni doğan bir bebeğin yüksek seslere ağlayarak ve irkilerek tepki vermesi, ilk aydan sonra anne sesi ile susturulabildiği, 2 aylıkken çevresindeki seslere alıştığı bilinen bir gerçektir. Dört aylık bir bebek sesin geldiği yeri arar. Sevgi ve nezaket içeren bir konuşmayla öfkeli bir konuşma arasındaki farkı da 6 aydan önce ayırt etmeye başlar. Zaman ilerleyip 8-9. ayları sırasında ismine ve basit sözcüklere duyarlılık kazanır (Whirter ve Acar, 2000).

Dinleme becerisi çok küçük yaşlardan itibaren edinildiği için ayrıca öğretilmesi, kazandırılması gereken bir beceri olduğu uzun süre anlaşılammıştır. Gerek dünyada gerek ülkemizde dinleme becerisinin kazandırılması ile ilgili çalışmaların 20. yüzyıla kadar uzanmasının sebebi bu durumdur. ABD’de 1965’te sözlü iletişim başlığı altında ilk ve ortaöğretim öğrencilerine dinleme becerisi eğitimi verilmesi gerektiği Federal Eğitim Daire’sinin yaptığı çalışmalarda belirtilmiştir. Daha sonra dinleme becerisi sözlü iletişim başlığından çıkarılıp kendi başına bir beceri olarak ele alınmaya başlanmış İLA’nın (International Listening Association) 1979 yılında kurulması ile bu alanda yapılan çalışmalar artmış, içerik bakımından çeşitlenmiştir (Ridge, 1993). Ülkemizde dinlemenin bir beceri olduğunun anlaşılması ve bu beceri ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanması 1990’lara dayanmaktadır. Dinlemenin ihmal edilmiş bir beceri olduğu gerçeği ülkemiz açısından üzerinde durulması gereken bir konudur (Doğan, 2013).

20. yüzyılın ortalarında yapılan çalışmalarla dinlemenin önemli bir beceri olduğu ortaya çıkmıştır. “Dinleme öğretilir, geliştirilebilir, ölçülebilir bir beceridir” tanımlaması bu alanda yapılan çalışmaların bir ürünüdür (Keller, 1960).

Sosyal hayatta veya okullarda konuşmacı söylediklerinin dikkatle dinlenilmesini ister. Öğretmenler öğrencilerine anlattıkları konunun önemine dikkat çekmek için sık sık dinlemeleri gerektiği uyarısında bulunurlar. Öğrencilerse çoğu zaman dinleme becerilerinin gelişmemiş olduğundan, hazır bulunuşluk ve dikkat seviyelerinin düşüklüğünden kaynaklı olarak dinlememe ve konuşma eğilimi gösterirler. Okulda öğrencilere dersi dinlemeleri gerektiği söylenir fakat öğrencilerin neyi, nasıl dinlemeleri gerektiğini ve dinleme becerilerini nasıl geliştirebileceklerini çok az öğretmen ifade eder. Okullarda öğrencilere tamamıyla faydasız bir uyarı olan “dikkat et” ve “dikkatle dinle” gibi ifadelerle dinleme eğitimi verilmeye çalışılır (Anderson, 1960). Öğrencilerin dinledikleri arasında neyin önemli olduğunu, dinlerken nelere dikkat edeceklerini, nasıl dinleyeceklerini bilmeleri ancak doğru verilen bir dinleme eğitimi ile söz konusudur.

Dinleme becerisinin kazandırılması sürecinde birçok faktör vardır. Dinlemede başarıyı elde etmek mesaj kaynağından gelen görsel uyaranlara, alınan mesajların niteliğine, seslerin vurgu ve tonlanışına, dış faktörlere de bağlıdır (Çiftçi, 2001). Dinleme eğitimi verecek kişinin elbette önce kendisinin rol model olması gerekmektedir. Dinlemeyi hem dinleyici durumundaki kişinin motivasyonu, ön bilgileri, psikolojik durumu hem de konuşmacı durumundaki kişinin motivasyonu, ön bilgileri ve psikolojik durumu etkiler. Dinlemeyi etkileyen konuşma süresi, dinleme amacı, dikkat, zekâ, konuşulan konu ve dinleme ortamı gibi birçok etkenden bahsedilebilir (Tayşi, 2014).

İyi bir dinleme ortamının oluşması için fiziki şartların uygun olması gerekir. Örneğin dinleyiciler ve konuşmacılar birbirini görecektir şekilde oturmalıdır. Dinleme eğitimi öğrencilerin zihninin açık olduğu zaman dilimlerinde gerçekleştirilmelidir. Dinleme eğitimi yapılan ortamda mekânın dış seslerden arınmış olmasına dikkat edilmelidir (Kavcar, 2004). Dinlemenin gerçekleştirilmesi için uygun ortam sağlandıktan sonra dikkat edilecek husus dinleme süresidir. 1998 İlköğretim Kurumları Türkçe Dersi Taslak Programı’nda birinci sınıf öğrencilerinin 3-5 dakika, ikinci sınıf öğrencilerinin 5-8 dk., üçüncü sınıftakilerin 8-10 dk., dördüncü sınıftakilerin 10-15 dk., beşinci sınıftakilerin 15-20 dk., altıncı sınıftakilerin 20-25 dk., yedinci sınıftakilerin 25-30 dk. ve sekizinci sınıftakilerin 30-35 dk., etkili dinleyici olabildikleri ifade edilmiştir.

Öğrencilerin uygun ortam ve dinleme koşulları sağlandıktan sonra hazır bulunuşlukları tespit edilmeli, dinleme amaçları gösterilmelidir. Dinleme eğitiminde öğretmen amaç sağlayıcı olmalıdır. Öğretmenin eğitim sırasında sorumluluğu olan fakat en çok ihmal edilen özelliği dinlediklerini öğrencilere niçin dinlediğini hatırlatmaktır. Bu sebepten dolayı dinleme çalışmalarının her yapılışında öğrencilere bir amaç verilmelidir. Çocuk dinlemeye başlamadan önce dinleyeceklerini “ana fikir, konu, detay, kelime öğrenimi vb.” amaçlardan hangisi için dinleyeceğini bilmelidir (Funk & Funk, 1989). Dinleyeceği konu ilginç geldiğinde dinlemeyi etkin hâle getirmek mümkündür ayrıca öğrencinin etkin katılımı da dinleme becerisinin gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktada dinleme eğitimi verilirken bireysel farklılıklara da özen gösterilmesi gerektiği sonucuna ulaşabiliriz. Dinlediklerini görsel olarak ifade etmek isteyen veya duyuşsal süreçlerden geçiren öğrenciler olacaktır. Bu yüzden konuşmacı içeriği farklı materyallerle zenginleştirmelidir.

Okulda edinilen bir becerinin günlük hayata aktarılması ve çeşitli durumlarda tekrar edilmesi gerekir. Okulda öğrenilen bilgi gerçek hayatta karşılığını bulmazsa o bilginin işlevselliğinden bahsetmek zordur. Tekrar edilmeyen ve uygulanmayan bilginin beceri hâline geldiği söylenemez. Bu yüzden dinleme becerisi için hazırlanan eğitim materyalleri öğrencileri hayata hazırlayacak nitelikte olmalıdır (Doğan, 2013).

Dinleme eğitimi 3 aşamada yürütülür: 1. Dinleme öncesi, 2. Dinleme esnası, 3. Dinleme sonrası. Dinleme öncesinde yukarıda da bahsedilen dinlemenin fiziksel boyutunu etkileyen dinleme ortamı, süresi gibi unsurlara dikkat edilir. Ortamın sıcaklığının, oturma planının, büyüklüğünün, akustiğinin doğru olması dinleme öncesinde dikkat edilmesi gereken faktörlerdendir. Demirel’e (2010) göre dinleme öncesinde öğrencilere dinleyecekleri konu ile ilgili genel bilgiler aktarılmalı, başlık ve görsellerden hareketle içerik tahmin ettirilmeli, dinlenecek olan metindeki kelime ve kelime gruplarının bilgisi verilmeli, dinleme etkinliği amaçlı hâle getirilmelidir. Böylece dinleme etkinliği hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha verimli hâle gelmiş olur.

Dinleme esnasında dinlenen konuya ilişkin notlar alınmalı, önemli görülen noktalar hatırlatıcı ifadelerle ilişkilendirilmelidir. Belli bir plan çerçevesinde alınan notların dinlenen metnin doğru anlaşılması bakımından büyük önemi vardır. Öğrencilere yöneltilen metinle ilgili sorular bu notlar vasıtası ile doğru cevaplanır. Notların olmadığı durumlarda ise bilgilerin karıştırılması veya unutulması gibi durumlar

ortaya çıkacaktır. Dinlerken doğru notlar alabilen kişiler genellikle dinleme becerisini edinmiş kişilerdir (Robertson, 2004). Dinleme esnasında en önemli görev dinleyiciye düşer. Dinleyici konuşmacının anlattıklarına odaklanabilmeli, aklına takılanları not alabilmeli, konuşmacının konuşmasını bitirmesini beklemelidir. Okullarda dinleme sırasında öğretmen veya seslendirici metni anlaşılır bir sesle okur, öğrencilerin metnin vurgu ve tonlamalarına dikkat etmesi sağlanır. Dinleme sürecinin sonunda gerçekleştirilecek soru cevap vb. etkinlikler için notlar almaları sağlanır (Demirel, 2010). Öğrencilerin dinleme esnasında aldığı notlar dinleme öncesinde belirledikleri dinleme amaçlarına uygun olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerinde dinleme öncesinde önemli yerleri not almalarını isteyebilirler ancak önemli yerler ifadesi ortaokul öğrencileri için oldukça soyut kalır. Öğrencilerden böyle bir şeyi istemeden önce kelime ve kelime boyutunda dinleme etkinlikleri yapılmalı daha sonra metinlere geçilmelidir çünkü öncesinde dinleme çalışması yapmak mümkün değildir (Doğan, 2013).

Dinleme sonrasındaki çalışmalar dinlemenin ne kadar verimli yapıldığını gösterir niteliktedir. Dinlemenin veriminin ölçüldüğü yani dinlenenlerin ne kadar anlaşıldığının tespit edilmeye çalışıldığı bu uygulamalar soru-cevap, metnin özeti, konu veya ana fikrin tespiti, kelime öğrenimi, metnin değerlendirilmesi, yorumlanması vb. çalışmalardır. Doğan'a (2013) göre bu süreçte öğrenciler dinleme öncesinde yapılan çalışmalar ve dinleme sırasında alınan notlardan yararlanarak soru sorulmuşsa bu soruları cevaplandırma, metni özetleme, değerlendirmesini yapma gibi çalışmalarla dinleme uygulamasından en üst düzeyde yararlanmaya çalışır. Soru-cevap etkinliği sadece öğretmen öğrenci arasında olmaz. Zaman zaman öğrenciler de birbirlerine konuyla ilgili sorular yöneltebilirler. Bu tür uygulamalar hem dinlenen metnin ayrıntıları ile anlaşılmasını hem de bir sonraki metinde dinleme etkinliğinin daha bilinçli yapılmasını sağlar. Her dinleme metni öğrenci için bir deneyim özelliği taşımaktadır. Öğrencilerin de bunu fark etmeleri sağlanmalıdır. Dinleme sonrasındaki etkinliklerde sorulan sorulara ayrıntılı cevaplar istenebilir. Metnin yazılı veya sözlü özeti çıkarılır, dinlenenlerin tamamlanması istenir. Dinlenenlerle ilgili görseller oluşturulması veya görsellerin sıraya dizilmesi sağlanır, dinlenenlere yeni başlıklar buldurulur. Dinlenen metinle ilgili boşluk doldurma çalışmaları yaptırılır (Demirel, 2010).

Ayrıca Moore (2001), Kuşçu (2010), Güneş (2007) de dinleme sürecini üçe ayırmışlardır. Dinleme öncesini dikkat, ön bilgileri harekete geçirme, zihinsel ve

fiziksel hazırlık, amaç, yöntem, teknik belirleme; dinleme esnasını zihinde yapılandırma, uygulama, anlama, soru belirleme ve not alma; dinleme sonrasında dinleme amacına ulaşma, değerlendirme gibi isim ve kavramlarla gruplayıp açıklamışlardır.

Dinleme eğitiminin amacı öğrencileri hayata iyi birer dinleyici olarak hazırlamaktır. Bu sebeple dinleme eğitimi yapılırken dinleme eğitimi sürecinin her aşaması için doğru etkinlik ve materyaller bulunmalı, doğru sıra ile öğrencilere dinleme becerisi kazandırılmalıdır.

2.1.3. Dinleme Şekil, Tür ve Stratejileri

Dinleme becerisinin kişiye nasıl kazandırılacağı ve dinlemenin ne şekilde yapılacağı araştırıldığında ortaya pek çok görüş çıktığı anlaşılır. Dinlemenin modelleri, türleri, stratejileri ve yöntemleri vardır. Bazı kaynaklar ve araştırmacılar türlere göre dinleme stratejisi geliştirmenin dinleme becerisini kazandırmak açısından daha doğru olacağını düşündüğünden çoğu kaynakta dinleme türleri ve stratejileri bir arada verilmiş, bazılarında türler ve şekiller karışık olarak sunulmuştur. Dinleme türleri; dinleyicinin katılımı, amacı, dikkat düzeyi ve dinlerken bulunduğu zihinsel sürece göre çeşitli gruplara ayrılmıştır.

Karadüz (2010) dinleme türlerini iletişimsel ve estetik dinleme başlıkları altında incelerken Ungan (2014) etkili ve etkisiz dinleme olarak ele almıştır. Arı (2010) dinleme türlerini beş başlık altında toplayarak seçici, katılımlı, etkili, eleştirel ve empatik dinleme olarak değerlendirmiştir. Yalçın (2002) dinleme türlerini seçerek dinleme, katılımlı dinleme ve eleştirel dinleme olmak üzere üçe ayırmıştır. Tompkins (2005), Kingen (2000) Wolvin ve Cookley dinleme taksonomisinden yola çıkarak dinlemeyi; ayırt edici, estetik, etkili, eleştirel ve empatik dinleme olarak beş grupta incelemişlerdir. Hemen her taksonomide alt türler ve stratejiler bulunmaktadır. Örneğin Ungan (2014) etkili dinleme türlerini; gönüllü, stratejik, amaçlı, haz almak için alt başlıklarında sınıflandırırken etkisiz dinleme türlerini; gönülsüz, antipatik, yüzeysel, görünüşte dinleme olarak sınıflandırmıştır. Rost (1994), Tompkins (2005) etkileşimli ve etkileşimsiz dinlemeyi dinleme şekilleri olarak açıklamışlardır. Yapılan bu sınıflandırmalardan yola çıkılarak etkileşimli ve etkileşimsiz iki dinleme şeklinden; ayırt edici, amaçlı, eleştirel, empatik ve estetik olmak üzere beş dinleme türünden bahsedilebilir.

2.1.3.1. Dinleme Şekilleri

a) Etkileşimli Dinleme: Konuşmacı ile dinleyicinin karşılıklı etkileşim kurabildiği dinleme şeklidir. Karşılıklı sohbet esnasında yapılan dinlemeye etkileşimli dinleme denir. Dinleyici konuşmacıya aklına takılan noktaları sorabilir, söylediklerini tekrar etmesini veya farklı şekillerde açıklamasını talep edebilir (Doğan, 2013).

b) Etkileşimsiz Dinleme: Diğer araştırmacıların pasif dinleme (Maden ve Durukan, 2011) olarak adlandırdıkları dinleme şeklidir. Konuşmacı ve dinleyici arasında herhangi bir soru cevap veya rica etkileşimi söz konusu değildir. Bu tip dinlemeler radyo, sinema, müzik, konferans gibi dinlemeleri kapsar. Etkinlikler bir grup olarak gerçekleştirilir. Etkileşimsiz dinlemelerde düşünce hızı konuşma hızından daha yüksek olduğundan kişi iç dünyası ile daha fazla mücadele etmek zorunda kalır. Dikkat yönü zaman içinde değişebilen bir dinleme şekli olan etkileşimsiz dinlemede önemli olan dinlemenin odağını kaybetmemektir.

2.1.3.2. Dinleme Türleri

a) Ayırt Edici-Ayrıştırıcı Dinleme

Dinlemenin bu türü için “insanın doğumundan itibaren edindiği ilk dinleme türüdür” denilebilir. Önceki bölümde dinlemenin fizyolojik olarak ortaya çıkışı ve gelişiminde 6-8 aylık bir bebeğin sesleri ayırt edebildiği dışarıdaki seslerin öfke veya sevgi içerdiğini anlayabildiği belirtilmişti. Bu dinleme türüne seslerin anlamlandırılması denilebilir. Hayvan sesleri kuş, kedi, köpek, inek vb.; insan sesleri anne, baba, kardeş; mekanik sesler radyo, televizyon, mutfak robotu, çamaşır makinesi vb. seslerin ayırt edilmesi ve tanınması ayırt edici dinlemedir.

İnsanlar bu dinlemede sözlü olmayan bir iletişim geliştirmek için sesleri ayırt eder. Her öğrenim seviyesinde ayırt edici dinlemeler için farklı etkinlikler gerekir. Dinlemenin içine vurgu, tonlama, jest ve mimikler dâhil olduğundan öğrenciler zamanla sözsüz mesajları da ayırt edebilmeyi öğrenmelidir. Genç yaştaki bireyler anne babalarının davranış ve söylemlerinin, öğretmenlerin anlattığı içeriğin derinliğini tanımlayabilmelidir. Öğrenciler büyüdükçe sesleri anlamlandırma becerileri artar. Örneğin öğretmenin vurgulamak istediği yerleri ve anlatılanların kendisi için önemli olduğunu onun ses tonundan ve davranışlarından okuyabilir (Tompkins, 2005).

b) Amaçlı (Etkili) Dinleme

Bu tür dinlemeler öğrencilere özellikle kazandırılması gereken dinlemelerdir çünkü öğrenci amaçlı dinlemeler sırasında dinlediklerinin konusunu, ana fikrini tespit eder. Konuşmacının amacını fark eder. Amaçlı dinleme birçok etkinliği beraberinde getirir. Öğrenciler etkili dinleme yaparken konuşmacının amacını belirler. Konuşmadan elde ettiği bilgileri hatırlamak için organize eder (Tompkins, 2005). Etkili dinleme yapan bir birey bilgi edinir, konuyla ilgili soruları daha rahat cevaplar. Önceki bilgileri ile yeni edindiği bilgileri ilişkilendirebilir. Dinleme eğitiminde bilgilendirici metinler üzerinde bu tip sunumlar yapılabilir. Etkili dinleme metinlerinin kurguları sıralama, karşılaştırma, problem çözme, sebep-sonuç ilişkisi kurma nitelikleri taşır (Tompkins, 2005).

c) Eleştirel Dinleme

Eleştirel dinleme dinlediğini anlamamanın ötesine geçmektir. Dinlediklerini değerlendirmek, puanlamak, yargılar oluşturmak için yapılan dinlemeler bu tür dinlemelere girer. Yanlış ve gereksiz söylemleri tespit etmek, sözlerin ötesindeki anlamları ortaya çıkarmak, konuşmacıya konuştukları ile ilgili olumlu-olumsuz dönütler vermek için yapılan dinlemelere eleştirel dinleme denir. Okulda öğrencilere kazandırılması gereken nihai dinleme türüdür çünkü öğrenci bu tür dinlemeler yaptığında dinlediklerini anlamamanın ötesine geçmiş olur. Eleştirel dinleme becerisi edinmiş bireyler çıkarım yapabilme, yorumlayabilme, tahmin edebilme, karşılaştırabilme, ölçme ve değerlendirme alanlarında da kendilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin kimisinde bulunan çekingenlik, dikkat dağınıklığı gibi durumlar eleştirel dinlemenin edinilmesi ile ortadan kalkacaktır. Eleştirel dinleme sadece dinleyici için gelişimi kapsamaz, konuşmacıya dönütler sunulduğu için ona da olumlu katkılar sağlayacak bir dinleme türüdür (Kemiksiz, 2015).

Eleştirel dinleme hayatın birçok alanında kullanılabilecek bir dinleme türüdür. Örneğin politik konuşmaları dinlerken tartışma veya olay anında, mahkemede kendini savunurken; alışveriş sırasında, hizmet veya mal satın alırken bu dinleme türünden yararlanır (Tompkins, 2005).

d) Empati ile Dinleme

Eleştirel dinlemenin aksine yargılara, çıkarımlara varmadan konuşmacının anlattıklarını ve anlattıklarının ardındakileri empati kurarak dinleme türüdür. Birey konuşmacıyı sesiyle, mimikleriyle, jestleriyle bir bütün olarak ele alır ve kendisini onun yerine koyarak anlamaya çalışır. Doğan'a (2013) göre empatik dinleme konuşmacıyı

yargılamaktan uzak durarak herhangi bir öğüt veya mesaj vermeden duygularını anlamaya çalışmaktır.

e) Estetik Dinleme

Kişinin dinlediklerinden heyecan duymak, eğlenmek, zevk almak için yaptığı dinleme türüdür. Dinleme etkinliği olarak dizi-film seyirleri, hikâye-masal gibi edebî türlerin dinlenilmesi, şarkı-şiir gibi sanatsal dinletiler estetik dinleme olarak sıralanabilir. Estetik dinlemeyi gerçekleştirirken bağlantılar kurulabilir, görselleştirme ve tahmin etme etkinlikleri yapılabilir. Anlatılarda kurulan yargıların üstünden geçilip tekrar düzenlenmesi ve düşüncelerin örüntülenmesi sağlanabilir (Akyol, 2011).

Okulda estetik dinleme çalışmaları sırasında öğretmene de birtakım görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bunlar; öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle dinlediklerine yoğunlaşmasını sağlamak, öğrencilere iyi bir rol model olmak ve öğrencilere dinledikleri ile ilgili fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar hazırlamaktır (Tompkins, 2005).

2.1.3.3. Dinleme Stratejileri

Türk Dil Kurumu strateji terimini “bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta belirlenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askeri güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı, izlem” olarak tanımlamıştır.

Eğitim, özellikle dil eğitimi de bir strateji işidir. Kiewra’ya (2002) göre öğretmenler strateji öğretimi yaparken dört işlem basamağı uygulamalı ve öğretimi derslerle bütünleştirerek yapmalıdır. Bu işlem basamakları; tanıtmaya, benimsetme, genelleme, pekiştirme-mükemmelleştirme. Basamaklar sırasıyla öğretmenin stratejiyi açıklaması ve model olarak göstermesi, stratejinin yararlarından bahsetmesi, stratejinin nerelerde kullanılacağını açıklaması, strateji uygulayacak ortamlar oluşturmasıdır.

Dinleme stratejileri de dinleme modelleri gibi araştırmacılar tarafından çeşitli gruplandırmalar ve adlandırmalarla anılmaktadır. Bu gruplandırmalar kimi kaynaklarda dinleme türlerine göre kimilerinde ise etkinliklerin strateji temelli hazırlığına göre ayrılmıştır ancak içerik bakımından ele alındığında dinleme modelleri ve stratejilerinin hemen hemen aynı konuları içerdiği anlaşılmaktadır.

2.1.4. Dinleme Yöntem ve Teknikleri

Dinleme yöntemleri bu becerinin gelişiminin yanı sıra tür, teknik ve stratejilerin gelişimine de katkı sağlayan yöntemlerdir.

2.1.4.1. ELVES Yöntemi

Bu kelime “excite, listen, visualize, extend ve savor” kelimelerinin baş harflerinden oluşmuştur. Yöntemin amacı çocukların okuma heveslerini canlı tutarken dinlediklerini anlamalarını sağlamaktır. Bu yöntem daha çok dinleme becerisinin başlangıç düzeyinde uygulanabilecek bir yöntemdir. Öğrencilerin dil ile ilgili deneyim kazanmalarını sağlamak, dinlerken dikkat sürecini artırmak ve dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmek ELVES yöntemi ile mümkündür (Yangın, 2002).

Yöntemin uygulama basamakları ön bilgileri harekete geçirme, güdüleme (Excite), dinleme (listen), canlandırma-görüntüleme (visualize), geliştirme-detaya inme (extend), özümseme-belleğe atma (savor)’dır.

2.1.4.2. Truesdale Yöntemi-Tüm Vücutla Dinleme

Bu yöntem dinleme becerisinin kazanımını vücuda aktarmakla ilgilidir. Truesdale (1990), yöntemi açıklarken somutlaştırmalar yapmıştır. “Anlayarak dinlemeye çalıştığımızda kulağımıza gelen sesin veya konuşmanın ne anlama geldiğini düşünürüz. Dinlemenin sürekliliğini sağlayabilmek için bir taraftan düşünmeye devam etmek gerekir. Dinlerken konuşana bakar, gözlerimizle dinleriz. Dinleme sırasında bir şeyler yemek içmek veya oyalanmak odaklanma problemi göstergesidir. Dinleyici ağzında kalem veya başka bir materyal dahi bulundursa bu durum dinlemesine engel olur. Bir şeyler karalarken, düğme iliklerken, bağcık bağlarken, ritim tutarken tam dinleme gerçekleştirilemez. Meşgul eller konuşmacıyı dinlemekten alıkoyar. Aynı durum ayaklar için de geçerlidir. Bu yüzden konuşmacıyı rahat görebileceğimiz seviyede, dik bir şekilde ve ayaklarımız sabit oturmalıyız.”

2.1.4.3. Munte Yöntemi-Birleştirilmiş Öğretim

Munte'ye (1989) göre dil becerilerini teker teker geliştirmeye çalışmak yerine hepsinin etkinlikleri bir arada yapılmalıdır. Yöntemin temel amacı dil becerilerinin tamamının bir arada kullanılmasıdır. Örneğin ders içi etkinlik olarak öğrencilerden biri bir konu hakkında konuşturulur. Başka biri arkadaşının anlattıklarını tahtaya yazar, diğerleri defterlerine yazarlar. Sonrasında okuma etkinliği yapılır. Böylece dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri bir arada gerçekleştirilmiş olur.

2.1.4.4. Bütünleştirici Dinleme Yöntemi

Tompkins'e (2005) göre dinlemeyi bir bütün olarak ele almak gerekir. Dinleme becerisi bir süreç olarak dinleme hedefleri, tutumları, dinleme sırasında edinilecek bilgi ve davranışları değişen bir olgu olarak kabul etmek gerekir. Dinleme becerisini sistemli bir şekilde geliştirebilmek için 4 aşama belirlenmiştir. Bunlar; dinlemeye hazırlık, dinleme işleminin uygulanması, dinleme etkililiğinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, sonraki dinlemeler için yeni hedeflerin belirlenmesidir. Bu aşamaların tamamlanabilmesi için her birine yönelik kazanımlar tespit edilmiştir. Model döngüsel bir yapı içermektedir fakat her aşama kendi içinde sıralı bir yol izlemektedir. Dolayısıyla dinleme becerisinin edinim sürecinde aşamalar ayrı ayrı ele alınabilir. Ayrıca aşamalar öğrencilerin hazırbulunuşluk, eğitim seviyeleri gibi durumlarına göre daha karmaşık dinleme süreçlerini, farklı ortamlarda uygulanabilecek daha üst düzey becerileri, dinlemeyi etkileyen faktörleri ve daha karmaşık değerlendirme süreçlerini kapsayabilir.

2.1.5. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dinlemenin Yeri

Toplumsal yaşamın bir gereği olarak hukukun, ekonominin, eğitimin sistemli bir şekilde götürülmesi gerekir. Zaman içerisinde yaşanan teknolojik gelişmeler, gereksinimler, değişen anlayışlar çerçevesinde eğitim verilirken uygulanan programlar da geliştirilerek değiştirilmiştir. Türkçe dersine yönelik öğretim programları da zamanın ve eğitim anlayışının getirdiği şartlara göre sık sık değiştirilmiştir.

Türkçenin öğretimi binlerce yıldır devam ederken söz konusu öğretim bir program çerçevesinde ders konusu olarak öğretiliyse 19. yüzyıla dayanmaktadır.

Tanzimat yıllarına kadar Türkçenin öğretimi ile ilgili özel olarak hazırlanmış bir programın olmadığı anlaşılmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2006). Tanzimat'tan sonra Türkçe öğretimi okuma yazma boyutları ile alınmıştır. Ayrıca bu dönemdeki programlar okuma ve yazma dil becerilerinin hangi araç ve yöntemlerle geliştirilebileceği belirtilememiştir. Bugünkü çocuk edebiyatı ürünleri olmadığı için metin seçimlerinde sıkıntılar ortaya çıkmıştır (Göğüş, 1978). Bu dönemdeki öğretim programlarında yazma becerisine yönelik olarak sadece şeklen eğitim yapıldığı söylenebilir.

Cumhuriyetin ilan edilmesinden 1981'e kadar hazırlanan ve uygulanan Türkçe öğretim programlarını iki ana başlık etrafında incelemek mümkündür:

1. İlköğretim 1. Kademe Programları: 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981

2. İlköğretim 2. Kademe Programları: 1924, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981

1981 programı “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı” olarak birinci ve ikinci kademe bir bütün olarak ele alan tek bir programdır (Coşkun, 2014).

Burada ikinci kademe Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisinin ele alınmış biçimleri incelenecektir.

1924 yılında hazırlanan program kapsamlı olmakla birlikte dinleme becerisi ile ilgili herhangi bir ifadenin yer almadığı görülmektedir. Dönemin şartları göz önüne alındığında hazırlanan en iyi programlardan biri 1929 yılı Türkçe eğitim programıdır. Bu programda dersin, anlatma ve anlama becerilerini kazandırmak için yapılacağı belirtilmiştir. Bu programda “duyma” ifadesi kullanılarak dinleme becerisine işaret edilmiştir. 1949, 1962, 1968 programları içinde aynı durum geçerlidir. Dinleme becerisinin tam bir tanımı yapılmamakla birlikte farklı adlar ve tanımlamalarla bu beceri anlatılmış, programda dinlemeye dolaylı olarak yer verilmiştir (Demir, 2009).

Birinci ve ikinci kademenin birleştirilerek ilköğretim olmasıyla birlikte 1981 yılından 2005'e kadar kullanılan “Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı” hazırlanmıştır. Bu programda dinleme bir beceri alanı olarak gösterilmiş ve öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı verilmiştir. Bu program “Dinleme becerisine” yönelik hedef davranışların verilmesi bakımından kendisinden önceki programlardan üstündür (Coşkun, 2014).

2004-2005 yılları hazırlanan 2005-2006 yıllarında uygulanmaya başlayan Türkçe Öğretim Programı'nda birinci ve ikinci kademe ayrı ayrı ele alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım ve tema merkezli hazırlanan programda 6-8. sınıflarda dinleme becerisi kazanımları şu şekilde verilmiştir:

1. Dinleme / izleme kurallarını uygulama

1. Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler.
2. Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler.
3. Dinlenenle ilgili soru sormak, görüş bildirmek için uygun zamanda söz alır.
4. Dinleme / izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Dinlenen/izlenenin anlama ve çözümleme

1. Dinlenenin / izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.
3. Dinlediklerinin / izlediklerinin konusunu belirler.
4. Dinlediklerinin / izlediklerinin ana fikrini / ana duygusunu belirler.
5. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki yardımcı fikirleri / duyguları belirler.
6. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
7. Dinlediklerinde / izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.
8. Dinlediklerinde / izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
9. Dinlediklerindeki / izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.
10. Dinlediklerini / izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
11. Dinlediklerine / izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.
12. Dinlediklerine / izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
13. Dinlediklerinde / izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
14. Dinlediklerine / izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
16. Dinlediklerinde / izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine / izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.
18. Dinlediklerinin / izlediklerinin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar.
19. Dinlediklerinin / izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
20. Dinlediği / izlediği metne farklı başlıklar bulur.
21. Görsel / işitsel unsurlarla dinledikleri / izledikleri arasında ilgi kurar.
22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
24. Dinlediklerini / izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

25. Dinlediği / izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı / şairi hakkında bilgi edinir.

3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme

1. Dinlediklerini / izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Dinlediklerini / izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.
3. Dinlediği / izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.

4. Söz varlığını zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Tekerleme, sayısmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/kullanır.
4. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.
5. Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
6. Dinlediklerinden / izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Etkili dinleme / izleme alışkanlığı kazanma

1. Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır.
2. Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.
3. Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.
4. Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur.

Bu kazanımları davranış hâline getirmek ve uygulamak amacıyla dinleme yöntem ve teknikleri geliştirilmiş, her bir yöntemin nasıl uygulanacağına dair açıklamalar yapılmıştır. Programda her temada farklı metin türleri örneklerinin yer aldığı bir dinleme metnine yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenci ders kitaplarında bulunmayan bu dinleme metninin öğretmen kılavuz kitaplarına ekleneceği belirtilmiştir. 2006 programında dinleme becerisi, dinleme / izleme olarak ele alınmıştır. Dinleme becerisinin değerlendirilmesi konusunda “programda, öğrencilerin kullanacağı değerlendirme ölçütleri ile yapılan etkinlikleri değerlendirmeye yönelik formlar yer almaktadır” (MEB, 2006) denmiştir. Bu program yaklaşık 10 yıl kullanılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2016 yılında yeni bir Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır. Bu program bir önceki programdan farklı olarak 1-8. sınıfları yani temel eğitimin her kademesini ele almıştır. Ayrıca bu programda dinleme becerisi ayrı bir öğrenme alanı olarak değil, konuşma becerisi ile birleştirilerek sözlü iletişim becerisi olarak değerlendirilmiştir.

Sözlü iletişim öğrenme alanının öğretmenlerin danışmanlığında ve seçimleriyle farklı yöntem ve tekniklerle kazanılabileceği belirtilmiştir. Bu program tam olarak uygulamaya başlanmamışken 2018 yılında tekrar düzenlenmiştir. Dinleme becerisi yeniden ayrı bir beceri alanı olarak değerlendirilmiş ve her sınıf kademesine göre farklı kazanımlarla desteklenmiştir. 2006 programında dinleme türleri olarak ele alınan başlıklar bu programın kazanım kısmında strateji olarak gösterilmiştir. Ayrıca 2018 itibari ile öğretmen kılavuz kitapları kaldırılmıştır. Öğrenci kitapları ders kitapları ve çalışma kitapları olmak üzere iki taneyken tek kitap hâline getirilmiştir. Dinleme metinleri öğrenci ders kitaplarında verilmemektedir.

2.2. Okuma Becerisi

Bilgi, insanlığın var oluşunda temel ihtiyaçlarından sonra gelen en önemli gereksinimi olmuştur. Dilin oluşumu ve yazının bulunmasıyla yazılanları anlamlandırıp kavrayacak topluluklar meydana gelmiştir. Anlamak insan için bir ihtiyaçtır. İnsan bu ihtiyacını dinleyerek daha sonra okuyarak ve son olarak da bu iki beceriyi bir arada kullanarak giderir.

Okumanın çeşitli kaynaklarda farklı farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. TDK'ye (2020) göre okuma on farklı şekilde tanımlanan bir beceridir:

1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlenmek veya seslendirmek.
2. Yazılmış metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.
3. Bir konuyu öğrenmek için okulda bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek.
4. Sesli olarak söylemek.
5. Bir şeyin anlamını çözmek.
6. Hastalığı iyi edeceğini söylemek, okuyup üfleme.
7. Bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak.
8. Değerlendirmek.

9. Sövmek, küfretmek.

10. Bir yere çağırarak, davet etmek, okuntu göndermek.

Bir beceri olarak okumak basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1990). Okuma becerisi tanımlanırken öne çıkan kavramlar anlamak, anlam çıkarmaktır (Binbaşoğlu, 1973; Demirel, 1999; Göğüş,1978). Bu durumda okumanın bir beceri hâline gelebilmesi için sadece harfleri ve sesleri görmek, seslendirmek yetmez. Harflerin ve seslerin anlamlandırılması, yorumlanması da gerekir. Okumak anlık bir hal değil bütüne dayalı bir süreci ifade eden anlamlandırma faaliyetidir. Söz konusu süreç; dikkat, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, yorumlama ve çözümleme gibi zihinsel eylemlerle; bakma, görme, seslendirme gibi fiziksel eylemlerin bir arada gerçekleşmesi ile meydana gelmektedir (Coşkun, 2002). Akyol'a (2011) göre okuma esnasında ve sonrasında zihinde canlandırma, problem çözme, kıyas yapma, değerlendirme gibi karmaşık zihinsel faaliyetler de bulunmaktadır.

Bilgiye ulaşım onu yaymak ve çoğaltmanın bir parçası olan okuma süreci işaretleri, harfleri, sözcükleri, cümleleri, mecazları ve gerçekleri ile bütün bir yazıyı anlayıp yorumlayıp kavrayarak (Sever, 2015; Ünalın, 2006; Yavuzer, 2006) kişinin kültürel birikimine ve düşünmesinin gelişimine katkı sağlayan en önemli öğrenme yollarından biridir.

Okumanın gerek bilimsel gerek sanatsal yüzlerce tanımını yapmak mümkündür ancak yapılan bütün tanımların ortaya çıkaracağı nihai sonuç okumanın bilgi birikimi ile sonuçlanan fiziksel ve zihinsel unsurların bir arada kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi olduğudur.

2.2.1. Okuma Becerisinin Önemi

Okuma insanları sistemli bir şekilde eğitime ihtiyacı ile gerekli fiziksel ve zihinsel şartlar sağlanır sağlanmaz verilen eğitimdir. Okuma becerisi kazanmanın önemi okumanın tanımlarından da anlaşılmaktadır çünkü okumak insana hem bilgi birikimi kazandırır hem düşünce dünyasının şekil almasını ve gelişimini sağlar. Okuyan insanın düşünme yeteneği ile okumayan birinin düşünme yeteneği aynı değildir. Okumak bir birey olarak insanın kendisini fark etmesini sağlayan, potansiyel zihin gücünün farkındalığını meydana getiren (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006) kişiliğinin ve yaşam

anlayışının oluşup gelişmesine önemli katkılar sağlayan bir beceridir (Bamberger, 1990).

Gelişen teknoloji ve değişen yaşam standartları ile birlikte insan her gün bir yığın bilgiye maruz kalmaktadır. Sosyal medyanın akıllı telefonlarla yaygınlaştığı günümüzde görsel okumaların önemi de oldukça artmıştır. Günlük yaşantının içinde karşılaşılan metinlerin kişilerin ihtiyaçlarına cevap veren, işine yarayan bilgileri içereceği gibi kendisinden bağımsız bilgileri içermesi de söz konusudur. Herhangi bir yerde karşılaşılan bir reklam, bir sağlık raporu, mahkeme kararı, şiir, hikâye, deneme, motto veya sloganın okunarak anlaşılması demokratik ve modern bir toplum olmanın bir parçası ve gereğidir (Özbay, 2014).

Toplumun eğitim sistemleri, derslerin öğretim biçimleri okuma temellidir. Hemen hemen her ders etkinliği okumak üzerine kurulu olduğundan okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin başarıyı elde etmesi söz konusu değildir (MEB, 1995).

Okuma ile suç işleme, okuldan ayrılma, ekonomik gelişme, güçlü olma, işinde başarılı olma veya olamama arasında çeşitli korelasyonların olduğu saptanmıştır. Örneğin ekonomik gelişmişlik için bir ülkedeki nüfusun en az %40'ının okur-yazar olması gerektiği hesaplanmıştır (Tosunoğlu, 2002). Okumak kişisel olarak da oldukça önemlidir. Bireyin sağlığını dengede tutmasını sağlar. Eyre (2005) okumayı kişinin kendi iç dünyasını keşfetmesini sağlayan eğlenceli bir buluş olarak nitelendirmiştir. Konuyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar da bu görüşü kanıtlar niteliktedir. Kitap okumak gençlerin kendilerini tanıyıp ideal benlik algısı geliştirmelerini sağlayan okudukları ile özdeşim kurarak ileriki yaşamlarında meslek seçiminden eş seçimine etkili olan bir iştir. Ayrıca benlik algısını ve öz saygıyı yükselttiğinden çevreyi algılayışı da değiştirdiği gözlemlenmiştir (Dökmen, 1994).

Okuma, yaşamda anlamlar bulmaya ve onu zenginleştirmeye yardımcı olur. İnsanlar okudukları sayesinde görmediklerini görme, yaşamadıklarını yaşama imkânı bulur. Bu okumanın önemli bir işlevidir. Özdemir'e (1990) göre, okumanın bu işlevi okunan eserlerin niteliği ile ilgilidir. Edebi eserler, insanı var olan dünyalarının dışına çıkarır, olaylara ve durumlara karşı farklı bir bakış açısı geliştirmeye yardımcı olur.

Okumak ve okuma becerisinin gelişimi kişinin eğitim yaşantısı, sosyal hayatı, ruh sağlığı ve kişisel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Okuma becerisinin doğru bir şekilde kazanılması ile birlikte bireyin başarılı bir eğitim yaşantısı, sağlam ilişkilerinin bulunduğu mutlu bir sosyal hayatı ve kendisine yetebilen bir ruh hâlinin olacağı

anlaşılmaktadır. Bu sebeple okuma becerisi insan ve toplum hayatında önemli bir yere sahiptir.

2.2.2 Okumanın Zihinsel ve Fiziksel Unsurları

Okuma, bakma, görme seslerle ifade etme bakımından fiziksel, dikkat, algılama, anlama, yorumlama bakımından ise zihinsel bir süreci kapsamaktadır. Okumanın gerçekleşebilmesi için zihinsel ve fiziksel unsurların bir arada sağlıklı olarak işleyebilmesi gerekmektedir.

a) Okumanın Fiziksel Unsurları:

Okumanın fiziksel unsurları görme ve ses organları ile ilgilidir. Okuma sırasında göz hareketleri ile satırlar takip edilir. Satırın üzerindeki bir alanı görmek için duran göz daha sonraki alanlarına geçişler yaparak sıçramalarla hareket eder. Ayrıca gözün baktığı açı ile görüş alanı arasındaki alana “netlik alanı” denmektedir (Özbay, 2014). Bir yazıya bakıldığında göz kaslarının sınırları uyarması ile yaptığı 13-19 derecelik açığa “netlik açısı” denilmektedir (Yalçın, 2002).

Doğru bir okuma gerçekleştirebilmek için ışığın doğru açılarda vurması gerekir. Gözle okunacak nesne arasındaki mesafenin 30-40 cm aralığında olmasına okuma mesafesi denir. Sesli okumalarda ayrıca ses organları da çalıştırılır. Bunlar; dil, diş, dudaklar, ses telleri vb. Sessiz okumalar sırasında ses organlarının çalıştırılması okuma hızını düşürür. Bireylerin okumaları hazır bulunuşluk ve yaş gruplarına göre farklılık gösterir. Küçük puntolu resimsiz kitaplar okumaya yeni başlayan bir çocuğun ilgisini çekmez.

b) Okumanın Zihinsel Unsurları

Okuma yapılırken varılmak istenen hedef yazılanları olabildiğince hızlı ve doğru anlayıp yorumlayabilmek ve kavrayabilmektir. Okumanın iyi bir seviyeye ulaşabilmesi için zihnin algılama düşünme kapasitesinin de belli bir düzeye erişmiş olması gerekir. Okuma becerisinin geliştirilmesi ile öğrenme yeteneğinin gelişimi paralellik gösterir (Bamberger, 1990).

Beynin fonksiyonları üzerine yapılan çalışmalar kısıtlıdır. Onun karmaşık yapısı okumanın gerçekleştiği alanlar hakkında kesin bilgiler edinilmesini engellemektedir. Günümüz teknolojisinin biraz daha ilerlemesi ile beraber okumanın beyinle ilgili, zihinsel unsurlarını somutlaştırmıştır (Kurudayıoğlu, 2011). Okumanın başlamasını

sağlayan işaret, harf ve bunlardan oluşan kelimeler beynin “görüntüleme, görüntü tanıma, görüntü yorum ve okuma merkezlerinden” geçerek algılanır ve yorumlanır.

Günay’a (2013) göre okuma sürecinde 3 temel zihinsel aşama vardır. Bu aşamaların ilki algılamadır. Her türlü işaret ve algılama etkinliği algılama olarak nitelendirilir. İnsan kendisine yönelik ve kendisi ile ilgili olan uyaranları seçer, zihinsel bir düzene oturtur, yorumlar, çözümler ve değerlendirir. Algılama, beyin ve göz arasındaki ilişkiye dayalı bir etkinliktir. Algı bir bütündür. Cümlenin alt birimlerine ayrılır. Anlamlandırmalar yapılır. Okuma, sürecinin ikinci aşaması belleğe kaydetme (yerleştirme)’dir. Okuma algılamının belleğe yerleştirilmesi işidir. Metnin okunuşu sırasında her işaret birbirinin devamı şeklinde algılanır. Anlamlar birbirini tamamlar niteliktedir. Bu bilgiden hareketle sıralı olarak algılanan işaretler cümlenin, paragrafın veya metnin tamamının bellekte tutularak okuma süreci boyunca öğrenilen yeni bilgilerle ilişkilendirilerek bir arada anlamlandırma işidir. Belleğe kaydetme kısa bir süreliğine de olsa okuma ve dinleme becerilerinin her aşamasında yer alır. Bir kelime için harfleri, cümle için kelimeleri bir paragraf içinse cümleleri akılda tutmak gerekir. Okuma sürecinin son aşaması yapılandırma (yeniden oluşturma)’dır. Daha önceki yaşanmışlıklar ve bilgi birikimleri ile okuma metninin yeniden oluşturulması, bütünleştirilmesi ve sıralanmasına yapılandırma denir.

Okumadaki fiziksel zihinsel ve unsurlar bir arada bulunduğunda okuma faaliyetine alt yapı oluşturur ve becerinin niteliğini belirler. Daha hızlı ve anlamlı okumalar yapabilmek için beyin ve gözün eş zamanlı, uyumlu çalışması şarttır (Akçamete, 1989).

Sever’e (2015) göre okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları “okumanın bir iletişim süreci olmasından, bir algılanma süreci olmasından, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bir gelişim süreci olmasından” ileri gelmektedir.

Beynin çalışması ile ilgili araştırmalar yapan uzmanların aktardıkları üzere gözlerle algılanan kelimelerin ilgili birimlere aktarılması ile beyinde işlenerek anlamlandırma meydana gelir (Ülper, 2014).

Okuma becerisi yapılandırmacı yaklaşıma oldukça uygundur. Yapılandırmacı yaklaşım ön bilgilerle okunan metinlerdeki bilgilerin bütünleştirilip yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Söz konusu süreç bakma, görme, seslendirme, algılama, anlama, zihinde yapılandırma işlemlerinden meydana gelmektedir. Parçadan bütüne doğru devam eden okuma süreci çizgi, harf, işaretlerin algılanması ile başlayıp kelime,

cümle ve metnin anlamının bulunması ile devam eder. Zihinsel süreci tamamlandıktan sonra yeni edinilen bilgiler eski bilgilerle karşılaştırılıp işlenerek yeniden anlamlandırılır. Anlamlandırma işlemi sırasında okuyucunun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, beceri ve genel kültürü etkilidir (Güneş, 2014).

Okumanın unsurları işlevlerine göre tam etkili bir şekilde bir arada olduğunda doğru ve hızlı okuma gerçekleşir. Kişi okuduğunu anlar, yorum yapmada ve değerlendirmede zorluk çekmez.

2.2.3 Okuma Eğitimi

Okuma sürecinin kişiye kazandırılması işine okuma eğitimi denir. Temel eğitimde okuma becerisi harf, kelime ve cümleleri seslendirme eğitimine dayanır. Ortaokul düzeyi okuma becerisi eğitimi ise metinleri kavramak, ders kitabında geçen bilgileri edinmek, derslerde başarılı olabilmek için iyi ve etkin kavrama sistemi geliştirme çabasına dönüşür. Türkçe derslerinde farklı türden ve farklı bilgiler içeren metinlerin seçilmesinin temel sebebi öğrencilerin bir yandan da diğer derslere hazırlanmasını sağlarken diğer yandan edebi bir kültür edinilmesini sağlamaktır (Karatay, 2014)

Okuması becerisi gelişebilen ve geliştirilebilen bir beceridir (Akçamete ve Güneş, 1992). Öte yandan okullarda öğrencilerin edindiği temel okuryazarlık bilgisinin aktif olarak kullanıp geliştirilmemesi hâlinde zaman içinde körelip unutulduğu, bazı öğrencilerin ilkokulu bitirdiği hâlde okuryazar olmadığı da görülmektedir. Temel okuma becerisi eğitimin daha sonraki basamaklarında geliştirilebilir. Bu durumda okuma becerisinin geliştirilebilmesini okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeye bağlayabiliriz. Becerinin kazanılması ve geliştirilmesinde temel eğitim ilkokul ve ortaokul kısmında verilen okuma eğitiminin büyük bir önemi vardır.

Okuma eğitimi verilirken sağlanması gereken birtakım şartlar vardır. Örneğin okuyucu olacak kişinin yazılı işaretleri görmesi ve ses özelliklerini duyabilmesi gerekir. Ayrıca kişi belli bir zekâ seviyesinde ve belli bir zihinsel olgunlukta olmalıdır. İlk okuma yazma öğrenecek kişinin kelime hazinesinin yeterli olması gerektiği gibi dilinin çeşitli kullanım şekillerine de hâkimiyeti önemlidir.

Temel okuma becerisini etkileyen unsurlarından biri cinsiyettir. Yapılan araştırmalara göre kız çocuklarının okumaya hazır olma ve hızlı okuma konusunda

erkek çocuklara göre daha ileri bir durumda oldukları tespit edilmiştir. Kız çocukların bu ileri seviyesinin doğumdan sonra edinilen konuşma yeteneklerinin erkek çocuklara göre daha erken gelişmesine bağlanmaktadır (Güneş, 2000).

Okuma eğitiminde etkili olan bir diğer unsur da çevresel faktörlerdir. Ailenin sosyoekonomik yapısı bir buçuk yaşından itibaren çocukların dil gelişimini etkilediğini tespit eden araştırmacılar, daha iyi ekonomik şartlarda büyüyen çocukların daha zengin bir kelime dağarcığına sahip oldukları ve daha düzgün cümleler kurabildiklerini ifade ediyor (Çelen, 1993). Dil eğitimi okuma eğitimi ile paralellik göstereceğinden okuma becerisi ile sosyoekonomik durum arasında da aynı ilişkinin söz konusu olduğu söylenebilir.

Okuma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesinde sözü edilebilecek çevresel faktörler arasında aile, arkadaşlar, okul öğretmen ve ilgi alanına girebilecek kitaplar sayılabilir. Okul ve öğretmen faktörü göz önünde bulundurulduğunda Türkçe derslerini sıkıcı bir hâle getiren, sıradanlaştıran okuma becerisi eğitimi etkinlikleri; eğlencesi olmayan kelime çalışmaları, metinle doğrudan bir ilgisi olmayan anlama ve anlatma soruları, ezbere dayalı dil bilgisi bilgileri, tür ve şekil bilgisine yönelik çalışmalardır (Karatay, 2014). Yapılan bu tür çalışmaların ders başarısına etkisi olmadığı gibi öğrencilerin bir üst öğrenim kurumuna geçmek için girdikleri sınavlara da hiçbir katkısı bulunmamaktadır.

Kullanılmayan, üzerine düşünülmemiş ve yorum yapılmamış fakat sıkça tekrar edilerek ezberlenmiş bilgiler mutlaka unutulacaktır oysa okuma eğitiminin temel amacı öğrencilerin okudukları üzerinde düşünmelerini sağlamak, edindikleri bilgileri kullandırmaktır. Okuma eğitiminin temel amacı, okuduğunu kavrayan, sorgulayan, kavradıklarına doğru tepkiler veren ve edindiği bu becerileri okuduklarının tamamına yönelik bilinçli bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Okuma eğitiminde öğrencinin daha etkili olabilmesi için, öğrencilere edindikleri bilgileri aktif bir şekilde işleme fırsatları verilmelidir. Böylece öğrenciler öğrendiklerinden anlam çıkarır, önceki öğrenmeleri ile yeni bilgileri örgütler, yeni bilgilere dönüştürür ve bu bilgileri yeniden yapılandırır. Bilgiyi aktif olarak edinip kullanmada öğrenme etkinliklerine katılmamanın yanı sıra kavrama, yorumlama, sorgulama da vardır (Açıkgöz, 2009).

Öğretmenler öğrencilere okudukları metne stratejik yaklaşımlarda bulunmayı, okuyacaklarını seçebilmeyi, bilinçli bir şekilde okuma edimimini öğretmeyi amaç edinmelidir. Öğrencilerin iyi bir okuyucu olmaları okuduklarını sorgulayabilmelerine,

karşılaştırma ve yorum yapabilmelerine, kendi başlarına yargı ve hükümlerde bulunabilmelerine bağlıdır. Bahsi geçenlerin gerçekleşebilmesi için okuma strateji, teknik ve yöntemlerin bilinmesi, doğru bir şekilde uygulanması gerekir (Karatay, 2014). Okuma becerisi bir süreç olduğu gibi okuma becerisi eğitimi de bir süreci kapsar. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında bu yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmalıdır. Okuma eğitimi sırasında bunların nasıl kullanılacağı öğretilmelidir. Klasik okuma eğitiminde genellikle öğrencilerden metni sesli veya sessiz okumaları istenir. Ardından öğrenciler metne yönelik soruları cevaplar. Okuma öncesinde yapılan hazırlık çalışmaları ve sonrasındaki değerlendirme soruları okuma parçasına dair ilgiyi artırsa da öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yorum güçlerini geliştirdiği söylenemez.

2.2.4 Okuma Anlamlandırma Süreci Modelleri

Okumanın tanımı yapılırken ve okuma eğitimi anlatılırken okuma becerisi ediniminin anlık bir olgudan ibaret olmadığı okumanın bir süreç olduğu üzerinde durulmuştur. Geçmişte okuma yazma oranlarının ülkemizde ve dünyada azlığı sebebi ile okuma denildiğinde herhangi bir bilgi metni sesli bir şekilde okumanın yeterli olduğu düşünülüyordu. Okuma kavramının özellikle 18 ve 19. yüzyılda dini metinlerin sesli bir şekilde okunabilmesine karşılık geldiği anlaşılmaktadır (Güneş, 2014). 19.yüzyıldan sonra eğitim anlayışının değişmesi, eğitimle ilgili gelişmeler ve yapılan bilimsel çalışmalar okuma becerisine yönelik birtakım yenilikleri de beraberinde getirmiştir. 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren kişinin okuyabilme sürecini açıklayan ve okuma becerisi edinimini anlamaya çalışan farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır (Hurd ve Lewis, 2008). Bahsi geçen bilimsel çalışmalar çeşitli adlandırma farklılıklarını ve konuyla ilgili karmaşıklığı da beraberinde getirmiştir.

Okuma becerisinin nasıl kazanıldığı, okumanın nasıl gerçekleştiği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bunlar: Gough'un (1972) parçadan bütüne (bottom-up) modeli, Goodman'ın (1967) bütünden parçaya modeli, Rumelhurt (1977) ve Stanovich'in (1980) etkileşimsel (interactive) okuma modelleridir. Parçadan bütüne modelinde önce bütün metni algılama vardır. Metin yukarı doğru kelimelerin tanınması ile anlaşılmaya çalışılır. Bütünden parçaya modelinde ise tam tersi bir hareket söz konusudur. Aşağıdan yukarı doğru ön bilgilerin harekete geçirilmesiyle metin anlamlandırılır. Okuma becerisine dair yapılan çalışmalar gelişince etkileşimli okuma modeli yaklaşımı ortaya

çıkar. Bu model parçadan bütüne (bottom up) ve bütünden parçaya (top down) modellerinin bir arada ve etkileşimli bir biçimde gerçekleşmesi gerektiği fikrini savunur. Bu üç temel yaklaşım dışında ortaya atılan yaklaşımlar okuma sürecini benzer düşüncelerle açıklamaya çalışmışlardır (Rummelhurt 1977- Stanovich 1980).

2.2.4.1 Bütünleştirici Okuma Modeli (Bottom Up)

Bütünleştirici okuma modelinde ön plana çıkan metindir. Metni anlamlandırmanın ön planda olduğu bu model, Gough (1972) tarafından geliştirilmiştir. İç doğrultulu model olarak da anılır. Bu modelde okuyucunun sıralı bir işlem süreci vardır. Okuyucu önce harfleri daha sonra kelime ve cümleleri son olarak da metni tanıtmaya, anlamlandırmaya çalışır. Okuyucunun ön bilgilerinin, dünya ve çevre bilgisinin, okuma stratejilerinin metni anlamlandırmaya pek bir katkısı yoktur (Grabe ve Stoller, 2002; Koda 2005).

Heilman ve diğerleri bu yaklaşıma tümevarım modeli adını vermişlerdir. Onlara göre bu yaklaşımın tanımı şöyledir: Okuyucu metni anlamlandırırken ön bilgileri ile değil, metnin kendisini esas alarak hareket eder. Metnin anlamını ve içeriğini bilmeden okuma işlemi yapılır. Her kelime harf harf okuyucu tarafından analiz edilir. Bu yolla kelimedeki harfler seslere dönüştürülür ve çözülen kelimelerin sesli olarak ifadesi anlama ulaşmayı daha kolay hâle getirir. Tümevarım yaklaşımı, her harfe, her kelimeye ayrı ayrı önem verilmesi gerektiğini anlamın en küçük parçadan en büyük parçaya doğru oluşacağını söyler (Heilman, Blair ve Rupley, 1986).

Bütünleştirici okuma modeline göre kelimeleri anlam olarak bilmek metnin anlam bütünlüğüne ulaşabilmek için gerekli ve yeterlidir. Metnin okunma sırasında okuyucunun en büyük görevi dil bilgisi konularından başlayarak bunları yapısal ve anlamsal olarak birleştirme sonunda büyük anlam birimlerine ulaşmaktır (Grabe ve Stoller 2002, Koda 2005). Buna benzer modeller bir metnin anlamını çıkarmada kelimenin anlamını bilmek gibi bir başlangıç noktası belirler. Okuyucu metnin üzerinde çalıştıkça cümle ve paragraf gibi bütüne dayalı yapılar harf harf, kelime kelime meydana gelir. Bu bakımdan metindeki bilgi önce harflerden kelimelere sonra söz dizimsel yapılarına son olarak da söyleme ve anlamsal yapılara dönüşür. Gough'un (1972) açıkladığı bütünleştirici okuma modeli yapılan bir gözlem sonucu ortaya konmuştur. İçlerinde Gough'un da bulunduğu birkaç araştırmacı, okuyucular

kendilerine verilen bir metni göz hareketleri ile sessiz okurken onların, göz hareketlerini takip etmek için bir tür takip cihazı geliştirirler. Bu model başlangıç noktası olarak göz takip cihazından alınan sonuçlar kullanılır. Sonuçlara göre okuyucuların göz hareketleri harflerden kelimelere ve cümlelere doğru sıralıdır. Araştırmacılar harflerle görüntü eşleme işlemleri yapar, bu işlemin tamamlanması üzerine kelime seslerinin simgelemelerinin oluşabilmesi için harflerin seslerinin bir araya getirilmesi sırasında eşlemenin olduğu fikrine varırlar. Harf seslerinin simgeleme işlemi bittiğinde kelimenin anlamı ortaya çıkar ve böylece cümlenin anlamına ulaşılır. Anlaşılır bir sonuç elde edildiğinde elde edilen anlamın kendisi uzun süreli hafızaya atılır. Gough her harfin kelimelere göre sıralı şekilde işlendiğini söyler. Anlam daha önceki kayıtlı anlamlarla eşleştirilerek oluşturulur (Bruning, Schraw ve Norby, 2011).

Ülper (2014) Dechant'den konu ile ilgili şunları aktarmıştır: Bütünleştirici modele göre metin ön planda okuyucu ikinci plandadır ancak modelin okuyucudan beklentileri vardır. Okuyucular metinde bütün harfleri ve bütün kelimeleri görür, kelimenin kodlarını çözerlerse metni anlayabilirler. Kelimelerin kodunu çözebilmek için harflere dikkat edilir. Okuma becerisi harflerin ve kelimelerin sıralı biçimde tanınması ile kazanılır. Okuma öğretiminin en temel kavramları harfler ve kelimelerdir. Bu yüzden okuyucunun kelimelerin kodunu hatasız çözmelerini gerektirir. Okuyucu merkeze alınmadığında okuyucunun bilgileri ve genel kültürü gibi unsurlar da ikinci plana kalır.

Bottom up okuma modeli genellikle ilk okumaya başlayanlar için veya okuma becerisini henüz kazanmış okuyucular için elverişli olabilir. O halde okuyucuya uygulanacak program önce ses temelli bir eğitim olacaktır. Yani daha önce harfler daha sonra heceler son olarak kelimeler öğretilir. Kelimelerin sıralı birleşimleri ile cümleler ve anlamları ortaya çıkar. Eğitimin sonraki aşamaları paragraf ve metin okumalarıdır. Bu modelin savunucularına göre okuyucunun metindeki dil göstergelerinin tamamının biliniyor olması gerekir. Okuyucunun bilmediği kelimelerin metnin anlamlandırılmamasına sebep olacağı düşünülmektedir. Bütünleştirici modelin eksik görüldüğü nokta bu ön yargılı yaklaşımdır.

Bottom up yaklaşımı davranışçı öğrenme kuramının bir ürünüdür. Davranışçı kuramda olduğu gibi bu okuma yaklaşımında da okuyucu bilgilerin ve deneyimlerin kaydedilebileceği boş bir levha gibidir. Bu sebeple eğitimcilerin eğitim yapacakları ortamları bottom up okuma modeline göre seçerek öğretmeleri gerekir. Eğitim ortamı

düzenlendiğinde her öğrenciye gerekli süre verildiğinde, aşamalar eksiksiz geçildiğinde öğrenmeyi sağlayacaktır (Manzo, Manzo ve Estes, 2001).

Bütünleştirici okuma modeli metin tabanlı bir süreç olarak harfleri aşama aşama kelimeleri ve kelime gruplarını öğreten bu yolla metnin anlamına ulaşmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Okuyucu sıralı bir sistemle dilin en küçük biriminden en büyük birimine doğru anlam bağı oluşturur. Okuyucu sıralı sistemi kavradığı zaman okuma becerisine de sahip olabilecektir. Okuma becerisini tam anlamı ile açıklayamayan ve okuyucuyu pasifleştiren bu yaklaşıma karşılık yeni model ve yaklaşımlar ortaya atılmıştır.

2.2.4.2 Çözümleyici (Top Down) Okuma Modeli

Dış doğrultulu model olarak da bilinen çözümleyici okuma modeli Goodman tarafından ortaya atılmıştır. Goodman'a (1990) göre okuma becerisi kazanımı bireyin bilgi birikimi kullanabilmesi ile mümkündür. Okuma yapılırken metinden daha çok okuyucu ön plandadır. Okur metni anlamlandırırken metin verilerinin yanı sıra kendi genel kültür ve dünya bilgisini de kullanır. Okuma becerisi kazanımı anlam, yapı, algı ve görsel evrelerin ortaklığı ile ortaya çıkar. Okuyucu etkili bir okuma yapabilmek için öncelikle anlama odaklanabilmelidir. Metnin yapısı, görselleri ve okuyucunun algısı anlama ulaşmak için destekleyici niteliktedir. Beyin bir bilgi işleme organı olarak bu dört evrenin tanıma-başlatma, tahmin, onaylama, doğrulama, sonlandırma işlemlerinden geçerek tamamlar.

Çözümleyici okuma modeli anlam tabanlıdır. Bu yaklaşım davranışçı kuramcılar gibi okuyucuyu boş bir levha olarak görmez. Okuma eylemi okuyucunun sezgileri ile başlar, ön bilgi ve deneyimlerin okuma sürecine katılması ile anlama ulaşır. Okuyucu yazarın ifade ettiği anlama ulaşacağı gibi yeni anlamlar da ortaya çıkarmaya çalışır. Eğitim ortamları eğitimciler tarafından öğrenciler için düzenlenir ve yakalanabilen ideal şartlarla okuma eğitimi gerçekleştirilir (Manzo vd, 2001).

Okuyucular metni okurken ön bilgileri ve dilbilimsel ipuçlarını kullanarak yabancı kelimeler olsa bile metnin genel anlamına ulaşabilirler. Yaklaşımın amacı metnin anlamını kavramaktır. Bu da okuyucunun okumaları öncesinde ve sırasında anlambilimsel, sözdizimsel, dil bilimsel unsurlar yardımıyla metnin anlamı ile ilgili

tahminlerde bulunabilir ya da metindeki örtülü anlamlara ulaşabilir (Dechant, 1991; Grabe ve Stoller, 2002; Koda, 2005).

Okumada temel unsur olarak okuyucunun bilişsel yeteneklerini, dile ait bilgilerini ve tecrübelerini gören bu yaklaşıma göre eğer okuyucu biraz harf bilgisine sahipse okudukları ile ilgili anlam kurmaya başlar. Okuma süreci devam ettiğinde anlam bulguları artar. İlk kurulan anlam ilgisi kabul edilir veya reddedilir. Yaklaşıma göre okuma becerisi okuyucunun bilgileri ile okuduğu metnin verdiği bilginin ortak kullanımı vasıtasıyla anlam oluşturmaktır (Akyol, 2011).

Kuzu'ya (2004) göre çözümleyici okuma sürecinde okuyucu, okuduğu metinden bir satır seçerek o satırdaki bir noktaya bağlanan seçenekleri bilişsel biçimleri, dil bilgisi bilgileri ve daha önce öğrendiği stratejiler ışığında ipuçlarını belirleyen görebildiği veya görmeyi düşündüğü görüntü oluşturan, kesin olmayan bir seçim yapan kişidir. Çözümleyici okuma becerisi edinimini tam olarak açıklayamaması gerekçesi ile eleştirilmiştir. Çözümleyici ve bütünleştirici yaklaşımlardan sonra etkileşimsel yaklaşım ortaya çıkar.

2.2.4.3 Etkileşimsel (İnteractive) Okuma Modeli

Etkileşimsel okuma yaklaşımları bütünleştirici ve çözümleyici okuma yaklaşımlarının yetersiz bulunması üzerine ortaya çıkmıştır. Modelin geliştiricisi Rummelhart'tır. Rummelhart 1977'de ortaya çıkardığı bu yaklaşım 1984'te geliştirilmiştir.

Okuduğunu anlama etkileşimsel bir süreçtir ve okuyucu, metin, okuma işi ve sosyokültürel bağlamları içine alır (Guthrie, 2002; Çakıcı, 2011). Okuyucunun yetkin bir anlama ulaşabilmesi yeni elde edilen bilgilerin ön bilgilerle birleşmesiyle ve bilgilerin yeniden düzeltilmesi sonucu meydana gelir (Verhoeven ve Perfetti, 2008). Rummelhart bu yaklaşımı oluştururken anlamın sadece metin ya da sadece okuyucunun zihninde olmadığını metin ile okuyucu etkileşimi sonucu meydana geldiğini ifade etmiştir.

Etkileşimsel okuma modeliyle aktif bir süreç olduğunu okuyucunun ve metnin aktif etkileşimi söz konusu olduğu dile getirilmiştir. Özellikle çözümleyici okuma modelinde okuyucunun ve okumanın pasif bir rol aldığı söylenebilir. Okuma ve okuduğunu anlama bir tür kod çözümü seslerden anlam çıkarma olarak görülmüştür. Ön

bilgilerin ve sosyokültürel bağlamların önemi dil öğretimine ve okuma becerisine etkisi daha sonraları tespit edilmiştir (Carrel, 1990).

Çözümleyici okuma modeline bakıldığında ise önemli olan okuyucunun ön bilgileri ile metindeki ipuçlarından hareketle anlam tahminlerinde bulunmaktır. Yaklaşım okuyucunun dile ait sözdizimlerini, şekillerini, anlambilim sistemlerini kullanarak yazı dilini yeniden anlamlandırmasını savunur. Dil bir sistemler bütünüdür ve okuma kişinin bu sisteme ait unsurları kullanarak tahminler üretmesi ve ürettiği tahminleri doğrulaması işidir. Okuyucu tahminlerle doğrulama işini kendi deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak gerçekleştirir (Carrel, 1990).

Bütünleyici ve çözümleyici okuma modellerini inceleyen araştırmacılardan Stanovich (1980) okuma becerisinin etkileşimsel bir süreci kapsadığını ifade eder. Stanovich'e göre kelime bilgisi üst düzey olan fakat okuduğu metnin içeriğine dair ön bilgileri bulunmayan bir okur için bütünleyici okuma modelinin uygun olacağını tam tersi olarak kelime bilgisi iyi olamayan fakat olduğu metnin içeriği ile ilgili ön bilgileri olan bir okuyucu içinse çözümleyici okuma yaklaşımının uygun olacağı söylenebilir. Fiziksel ve zihinsel karmaşık bir süreci kapsayan okuma becerisinin edinimi ve geliştirilmesi açısından etkileşimsel okuma modeli en uygun yaklaşımlardandır (Grabe, 1990). Okuma sürecinde anlamlandırmalar yapılırken gözden kaçırılmaması gereken nokta metnin seslerinin tanınıp okunabiliyor olması gerektiğidir. Etkileşimsel okuma modeli çözümleyici ve bütünleştirici okuma yaklaşımlarının unsurlarının birbirini tamamlayarak ve bağlanarak eklenmesi işlevini bulur. Okuyucunun ön bilgileri ve tecrübeleri okunan metnin içeriği anlamını inşa edilmesini birlikte sağlar (Hurd ve Lewis, 2008).

Okuyucudan ve metinden kaynaklanan değişkenler birbiriyle etkileşip bir araya getirildiğinde anlam ortaya çıkar. Bir metnin anlamlandırılabilmesi için okuyucunun sahip olması gereken anlamlandırma unsurları şunlardır: Hayat bilgisi, ses bilgisi, yazım bilgisi, biçimbirimsel bilgi, görsel bilgi, sözlük bilgisi, anlam bilgisi, söz dizimsel bilgi, şematik bilgidir (Dechant Akt: Ülper, 2010).

Okuma becerisi anlamlandırma sürecini iki bağlam üzere incelenecek olursa bunlar: metin içi bağlam ve metin dışı bağlamdır. Metin içi bağlam denildiğinde akla kelimeler, cümleler ve bunların bir araya gelerek oluşturacakları anlamlar gelir. Metin dışı bağlam denildiğinde ise genel kültür ve deneyimler akla gelenlerdir. Bu iki bağlam birbiri ile etkileşim içinde bulunduğu takdirde başarılı bir anlamlandırma süreci

gerçekleşir. Rummelhurt'a (1977) göre beyin çok yönlü bilgi kaynaklarını aynı anda işleyebilme özelliğine sahiptir. Beyin çalışma sistemini somutlaştırabilmek açısından şema teorisi geliştirilmiştir.

2.2.5 Okuma Teknik ve Türleri

Okuma becerisi kazandıktan sonra okuyucunun okuduğu metnin türüne, okumalarının amacına, kişisel algı ve etkinliklerine, içinde bulunduğu toplumun yaşayış ve bakış açılarına göre okuma eylemi farklılık kazanır. Bu farklılık okuma tekniklerinin ve türlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okuma teknik ve türleri gruplandırılırken okuyucunun kullandığı yöntem (sesli, sessiz, not alarak vb.), okuyucunun amacı (eğlence, bilgi edinmek, öğrenmek vb.) okumada kullanılan materyaller (kitap, tablet vb.) okunacak metin türü (şiir, hikâye, seçmeli okuma vb.) etkili olmuştur. Bu başlık altında Türkçe öğretim ders programlarına giren ve gelişen teknolojiyle sonradan eklenen okuma teknikleri, türleri incelenecektir.

2.2.5.1 Sessiz Okuma

Bu okuma türü yazının gözle takip edilmesi, herhangi bir ses organının kullanılmaması sadece zihin-göz ilişkisiyle yapılan okumadır (Arıcı, 2012; Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 2005). Sessiz okuma yapılırken okuyucunun dikkati sesli okumada olduğu gibi ses, dudak ayrıntılarına dağılmadığı ve sadece yoğunlaşıldığı için anlama düzeyi daha yüksek olacaktır. Sessiz okuma sesli okumaya göre okuyucunun daha çabuk anlamasını sağlar (Nas, 2003). Sessiz okuma yapılırken göz ifadeleri görür görmez beyin yazıyı tanımakta ve bellekte yorumlamaktadır. Dil, kulak, ses dalgaları, ses telleri kullanılmamaktadır. Dolayısıyla okuma becerisi kazanıldıktan sonra kullanılabilir bir tür olan sessiz okuma yetişkinler için uygundur (Güneş, 2007).

Sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlı gerçekleştirilir. Bu yüzden sesli okuma becerisi tam olarak kazandırılmadan sessiz okumanın kazandırılması oldukça zordur. Dilin kelimeyi seslendirme süresi ile gözün görüp tanıma süresi arasında ¼ saniyelik bir zaman farkının bulunduğu anlaşılmıştır. Sesli okuma türüyle bir saniyede bir kelime altmış saniyede altmış kelime ederken; sessiz okuma yapılırken ¼ saniyede

bir kelime ederken altmış saniyede iki yüz kırk kelime okunabilmektedir (Ünalın, 2006).

Çelik'e (2006) göre bir öğrencinin zamanını ve gücünü en iyi performansla kullanabilmesi, okuduğu metni kendi kendine öğrenebilmesi doğru bir sessiz okuma tekniği geliştirmesine bağlıdır. Sessiz okuma sırasında görme ve anlama daha hızlı olduğundan sesli okumaya göre daha avantajlıdır. Bu okuma türüne göre gözün gördüğü dil imgelerinin beyni anlamaya teşviki söz konusu olduğundan başka bir işleme odaklanamayan beyin sessiz okunanı daha çabuk kavrar. Sessiz okuma yaptırmanın temel amacı okuyucuya kendi kendine okuma alışkanlığı ve okuma bilinci kazandırmak, okuma becerisini geliştirmektir. Çelik (2006) ayrıca sessiz okuma türüne yönelik şu tespitlerde bulunmuştur: Okuma yazma öğretiminin yapıldığı yılın sonunda sessiz okuma öğrencilere sezgi yöntemiyle kavratılmalıdır. Sessiz okuma becerisi kazanan öğrenci okuma alışkanlığı kazanır. İlgi ve becerilerine uygun yazılar okumaya başlar.

Sessiz okumanın öğrenebilmesi için öğrencinin okuduklarını anlayıp anlamadığının kontrol edilmesi gerekir. Sessiz okumalar yapılırken satırlar kalem veya parmakla takip edilmemeli ve gereksiz mırıltılardan kaçınılmalıdır. Bu yüzden ses organları devreden çıkarılıp beyin ve gözün etkinlik göstermesi sağlanmalıdır. Sessiz okuma günlük yaşantının hemen her devresinde kullanıldığından aynı zamanda en çok tercih edilen okuma türü de olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretim programlarından 2006 yılı programında sessiz okuma için belirlenen amaç öğrencilerin hızlı ve akıcı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır.

Bütün bu sessiz okuma tanımları ve sessiz okumayla ilgili verilen bilgilere bakıldığında sessiz okuma, sadece okullarda yapılan bir etkinlik değildir. Sesli okuma ve diğer okuma türlerinde farklı amaçlar söz konusu iken sessiz okuma derinliğine anlam arayışı sebebi ile kullanılan okuma türüdür.

2.2.5.2 Sesli Okuma

Sesli okuma tanımlarına bakıldığında “gözle algılanan ve zihinle kavranan söz dizilerinin ses organları yardımıyla seslendirilmesidir (Demirel, 1999). Yazılı bir metnin çevredekiler tarafından duyulabilecek, zevkle dinlenebilecek bir ses tonu ile okunmasına sesli okuma denir (Köksal, 2003). Sesli okumanın doğru olarak

uygulanabilmesi okuyan kişinin doğru tonlamalar yapmasına bağlıdır. Okuyucunun doğru tonlamalar yapabilmesi ise okuduğu metni doğru anlamasıyla mümkündür. Sesli okuma tür olarak sessiz okumaya temel oluşturur ayrıca okuyucunun okuma seviyesinin anlaşılmasını sağlar, kelimelerin doğru telaffuzu ile ilgili pratik yapma imkânı tanır (Çiftçi, 2000). Sesli okuma yapılırken öncelikle kelimelerin doğru ve kusursuz, konuşur gibi doğal bir biçimde gereksiz hareketlerden kaçınarak; el, baş, vücut hareketleri yapmadan okumaya dikkat edilmelidir. Bununla birlikte vurgu ve tonlamalara özen göstermelidir (Aytaş, 2005). Sesli okumalar sırasında konuşma edasıyla okumalar yapılmalıdır çünkü sesli okumanın amacı metnin doğru telaffuzla ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesidir (Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 2005). “Sesli okumanın en önemli şartı, kelimeleri doğru telaffuz etmek, öğrencilerde okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır.” Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapma önemlidir. Ses tonu metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır (MEB, 2006).

Sesli okuma yapılırken dikkat edilmesi gereken başka bir nokta okurun motivasyonudur. Okuyucu kendisini heyecanlı, telaşlı veya korkulu hissediyorsa sesli okumayı doğru şekilde yapamaz. Bu sebeple sesli okuma yapmanın öğrencilerin öz güvenini artıracığı söylenebilir. Öğrenciler sesli okuma yaparak konuşma ve kalabalıklar karşısında kendilerini ifade etme becerilerini geliştirebilirler. Sesli okumalar için metinlerin dinleyici kitlesinin ilgi ve beklentilerine uygun olması gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) sesli okuma etkinliklerinin amacı “Öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamlarını sağlamaktır” şeklinde belirtmiştir. Sesli okuma hem okuma hem okuyucu hem dinleyici açısından faydalı bir etkinliktir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirir.

Güneş’e (2007) göre sesli okuma seslendirme becerisini, vurgu ve tonlamayı, kelime tanıma becerilerini, diğer dil becerilerini, zihin ve anlama becerilerini geliştirir. Öğrenmeyi kolaylaştırır. Bilgiyi ve kültürü arttırır, dünyaya ve çevreye bakış açısını genişletir.

Sesli okumalar yapılırken dikkat edilmesi gereken konular şunlardır: Sesli okuma sırasında öğrencinin lüzumsuz hareketler yapmamasına özen göstermelidir. Sesli okumada yaşanan bölgenin ağız özellikleri kullanılmamalıdır. Öğrenci metni doğru

kavrayıp doğru vurgu ve tonlamalar yapmalıdır. Sesli okumanın yanı sıra bu tür okumaları destekleyecek diğer okuma türleri de kullanılmalıdır. Sesli okuma çalışmaları okuma yazma çalışmalarının başlangıcında yoğun bir şekilde kullanılır. Öğretim kademeleri ilerledikçe yerini farklı türlere bırakarak azaltılır.

2.2.5.3 Göz Atarak Okuma

Metni ayrıntılara girmeden genel hatları ile kavranmasını sağlayacak şekilde yapılan okuma türüdür. Gözden geçirme de denilen bu tür okuma sayfayı genel olarak görüp satırlar üzerinde gözlerin hızla gezdirilmesidir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Göz atarak okuma ince detaylara inmeden, bir metni ana hatlarıyla kısa zaman diliminde anlamaya çalışmaktır. Göz atarak okumada okuyucunun okuma amacına yönelik olarak metnin konusunu ve içeriğini anlamak için ilk ifadeler ve son ifadeler bakılır. Başlıkla ilişkilendirmeler yapılır (Çiftçi, 2007). Bu okuma türü kişiye zaman kazandırdığı için oldukça önemlidir ancak teknik olarak kavrayıp uygulaması oldukça zordur. Bol pratik ister. Göz atarak okuma için ön bilgilerin bağlam ve çözümlenmesine yönelik yetkinliğin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Okunacak olan metindeki bilgilere hâkimiyet metnin tamamına yönelik tahmin yürütebilecek seviyede olan kişi göz atarak okuduğu metnin konusuna ve ana fikrine daha kolay ulaşacaktır.

2.2.5.4 Not Alarak Okuma

Bir metinden veya kitaptan bireyin işine yarayacak bilgileri seçerek bir kenara kaydetmektir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Bu okuma türü öğrencilerin okudukları metinlerdeki kendilerince önemli olan noktaları hatırlamalarına yöneliktir. Çiftçi'ye (2007) göre not alarak okuma iki şekilde uygulanır: Birincisinde öğrenciler metni sessiz bir şekilde okur ve kendilerince önemli buldukları yerleri not eder. Diğerinde ise öğretmen önemli noktaları vurgulayarak metni sesli bir biçimde okur ve öğrenciler not alır. Bu uygulamalar sonucunda alınan notlar karşılaştırılarak değerlendirilir.

2.2.2.5. Özetleyerek Okuma

Okunanın özetlenmesi metnin genel olarak kavranması ana fikir ve yardımcı fikirlerin dışına çıkılmadan ayrıntılara yer verilmeden metnin özünü almak, anlatılmak istenenin yeniden kısaca ifade edilmesi demektir.

Okuyuculara zaman zaman durup okudukları metni yeniden ifade etmeleri anlam kurmak açısından oldukça önemli bir faaliyettir (Akyol, 2014). Türkçe öğretim programına göre özetleyerek okuma işleminin amacı, okunan metindeki konuyu genel hatları ile kavratmak şeklinde açıklamalar yapılmıştır. Özetleyerek okuma, okuyucunun okuduğu metni ne kadar anladığını tespit etmeye, kişinin kendi okuduklarını kavrama bilgisini ölçmeye yardımcı olur. Daha önceden ifade edilmiş bir düşüncenin kişinin kendi birikimleri ile yeniden söylemesinin ne derece zor olduğunu gösterir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Bu yöntem bir metnin tamamına yönelik olarak değil, öğrencilerin seviyelerine göre bir metni bölüm bölüm okuma ve bölüm bölüm özetleme şeklinde uygulanabilir. Uygulamalar bu şekilde yapıldığında öğrenciler çalıştıkları konuları daha kolay hatırlayabilme yeteneğine sahip olur ve okudukları metni tekrar tekrar okuma ihtiyacı hissetmezler (Karatay, 2014).

2.2.5.6. İşaretleyerek Okuma

Bu tür okumalar okuma amacına yönelik olarak araştırılan bilgiyi edinmek, metnin vurguladığı önemli noktaları kavramak amacıyla kullanılır. Okuyucu kendi okumaları sırasında önemli gördüğü yerleri renkli kalemlerle, işaretleyicilerle metin üzerinde gösterir. Böylelikle kişi okuduğu metne yeniden dönüş yaptığında metnin önemli noktalarını kolaylıkla görebilecektir. İşaretleyerek okuma konunun önemli noktalarının, anahtar kavramlarının belirtildiği yöntemdir. Bu yöntem kullanılacağı zaman öğretmenin öğrencilerine bilgilendirmeler yapması gerekir. İşaretlenen yerlerin okunacağıının, değerlendirileceğinin ve farklı etkinliklerle destekleneceğinin öğrenciler tarafından bilinmesi yöntemi daha kullanışlı, işlevsel bir hale getirecektir. Böylece öğrencilerde metni takip etme bilinci ortaya çıkacaktır. Bu da metnin daha iyi anlaşılmasını sağlar.

İşaretleyerek okuma yapılırken konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelimeler ve kavramlar bulunur. Metnin okuyucunun okuma amacına yönelik olarak

önemli görülen noktaları belirlenir ve belirlenen kelime, kavram ve cümlelerin altı çizilir (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Özetleyerek okumada olduğu gibi işaretleyerek okumada da okuyucu çalışmaları sırasında metni kendi cümleleri ile ifade eder. Özetleyerek okumada metnin genel hatlarını kendi cümleleri ile ifade etme söz konusu iken işaretleyerek okumada sadece işaretlenen yerler okuyucu tarafından kendi cümleleriyle ifade etme vardır. Metinde işaretlenen bölümler, öğrenciler tarafından kendi cümleleriyle ifade edilerek anlamlı bir metin oluşturulur (Çiftçi, 2007).

Bu yöntem öğrencilerin metnin ana fikrini, konusunu, temel yargılarını, anahtar kelime ve kavramlarını tespit etmeyi sonrasında bunların yerlerini belirleme becerilerini geliştirmeyi sağlar (Karatay, 2014).

2.2.5.7 Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma öğrencilere bir metnin herhangi bir bölümün verilip öncesini veya sonrasını tahmin ettirmeye yönelik uygulanan okuma türüdür. Tahmin ederek okumayla öğrencilerin metinde geçen olay, durum ve problemlere karşı merak duygularının tetiklenmesi amaçlanmaktadır. “Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır” (MEB, 2006).

Tahmin ederek okuma türü Türkçe öğretiminde farklı etkinliklerle uygulanır. Örneğin metnin görselleri ve başlığından içeriğini tahmin etme, metinde geçen karakterlerle ilgili tahminler kullanılabilir. İyi okuyucular metin okumaları sırasında okudukları ile ilgili tahminlerde bulunmaya çalışırlar. Tahminler okuyucuya anlam kurma olanağı sağlar. Bu yöntem okuma etkinliği öncesinde uygulanırsa ön bilgileri harekete geçirir. Okuma esnasında uygulandığında ön bilgilerle birlikte okunan metinden edinilen bilgiler de kullanılacaktır (Akyol, 2014). Tahmin ederek okuma etkinliği için seçilen metnin öğrencinin seviyesine, ilgi alanlarına uygun ve anlaşılabilir olması gereklidir. Öğrenciye uygun bir metin seçilmediği takdirde öğrencinin metne uygun olan ilgisi azalacak ve üzerine düşünme isteği ortadan kalkacaktır

2.2.5.8 Tam Okuma

Kimi araştırmalarca bir okuma türü olarak kabul edilmeyen tam okuma bir metnin düşüncelerini cümle cümle takip etmeyi içeriği bütün hatları ile analiz etmeyi hedefler (Fender, 1998). Özellikle bilgi verici metinlerin okunma sırasında kullanılan bu okuma birkaç okuma türünü içerisinde barındırabilir. Örneğin okuyucu metni okuyup özetleyebilir, önemli yerleri okurken not edebilir ya da önemli yerlerin altını çizerek kendi ifadeleri ile yeniden yazabilir. Bu okumaların hepsini aynı anda kullanılabilceği gibi tercih ettiği birini de seçebilir. Öğrenciler derslerde işlenen fazlaca ayrıntı içeren bilgileri anlamakta ve bu bilgilerle çıkarım yapmakta bu okuma türünü kullanırlar. Bilgi verici metin uzun ise ayrıca hızlı okuma türünden de faydalanmak gerekir. Türkçe programlarının herhangi birinde tam okuma ile ilgili bilgi verilmemiştir.

2.2.5.9. Hızlı Okuma

Hızlı okuma bir dakika içerisinde okunup anlaşılabilen toplam kelime sayısı olarak tanımlanabilir. Hızlı okuma sadece okunan kelime sayısı ile ölçülemez, asıl olan anlaşılaraq okunan kelimenin fazlalığıdır.

Hızlı okuma çalışmaları yapılırken öğrenciler kendi seviyelerine göre değerlendirilmelidirler. Hızlı okuma ile bir öğrencinin diğerine göre ne kadar hızlı okuduğuna bakılmaz. Öğrencinin belli bir zaman içerisinde okuma hızını ne kadar arttırdığına bakılır.

2.2.5.10. Tartışarak Okuma

Aynı metni birkaç kişinin okuması, okumalar bitirildikten sonra bir araya gelinerek metinle ilgili bilgi ve duygu alışverişinde bulunulması, düşünce ve fikirlerin tartışılmasıdır (şahin, 2011). “ğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.” (MEB, 2006).

Tartışarak okumanın en önemli uygulama kısmı tartışmanın yanlış anlaşılmması bu tip okumanın metinle ilgili görüş ve bilgi paylaşımı olduğu anlaşılmalıdır. Farklı fikirdeki öğrenciler birbirlerinin görüşüne sayęı göstererek daha fazla anlam çıkarma amacı gütmelidir.

2.2.5.11. Eleştirel Okuma

Bir metin birden çok anlama gelebilmektedir. Okunan metni farklı bakış açısı ve yöntemlerle değerlendirmek, anlamlandırmak ya da yorumlamak mümkündür. Bir metnin farklı zaman, mekân veya kişilerce okunması birden fazla anlama gelebileceğini gösterir (Günay, 2013). Bu bakış açısıyla özellikle edebi ve estetik metinlerin en az okuyan kişi sayısına farklı anlama gelebileceğini söylemek mümkündür. Böylece yazılı metin yorumu da eleştirel okumaya imkân tanır.

Bir metnin değerlendirilmesi, farklı yönleri ile yorumlanması eleştirel okumadır. Okuma bir süreçtir ve daha çok yorumlamaya dayalıdır. Okuyucunun okuduğu görüşü sorgulaması yazarın fikrini eleştirebileceğini gösterir. Eleştirel okuma bir anlamda okurun bir metin vasıtası ile yazarla iletişime geçmesi demektir (Arıcı, 2012). Eleştirel okuma ile öğrencilere okudukları üzerine düşünme ve sorgulama becerisi kazandırılmaya çalışılır. Nas'a (2003) göre, tüm okumalar okunan metni doğru anlamak için geliştirilir fakat okuyucu okuduğu metni anladığı halde sorgulamadan doğru olarak kabul ediyorsa iyi bir okuyucu değildir.

Eleştirel okumanın amacı okuyucunun metni tarafsız bir şekilde okuyabilmesidir. Eleştirel okuyucu okuduklarıyla ilgili neden sonuç ilişkisi kurabilir. Okudukları metinleri karşılaştırabilir, sentezleyebilir (Şahin, 2011).

2.2.5.12. Söz Korusu (Grupla Okuma)

Bir metnin birden fazla okuyucu ile sesli bir şekilde okunduğu tekniğe söz korusu denir. "Belli bir gruba ait üyelerin bir sözü veya metni topluca okumasıdır (Karatay, 2014). Söz korusu çalışmalarının amacı öğrencilerin beraber çalışma ve okuma becerilerini geliştirmektir (MEB, 2006). Türkçe derslerinde yapılan oratoryo çalışmaları söz korusuna en güzel örnektir.

Grupla okuma çalışmaları öğrenciyi vurgu ve tonlama yaparken arkadaşlarına uyum sağlamaya teşvik eder. Bir fikri arkadaşları ile anlattığı duygusu öğrenciyi heyecanlandırır. Birlikte bir şey yapmak öğrencileri mutlu eder (Göğüş, 1978). Söz korusu sıkça kelime telaffuzu çalışmalarında ve yabancı dil öğretiminde kullanılır.

Söz korusu şeklinde okuma, akıcı ve hızlı okumayı geliştirir. Aynı zamanda en güçlü ve zayıf okuyucuları da bir araya getirip okuma dengesi sağlanacaktır. Tekrar sayısına orantılı olarak öğrencilerin okuma gelişimi de artar (Akyol, 2014).

2.2.5.14. Ezberleme

Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değerlere sahip metinlerdeki cümle yapıları ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla yaptırılan etkinliklere denir (MEB, 2006). Şahin'e (2011) göre ezberleme dilin küçük birimlerinden metin veya kitap boyutuna bilgiyi hafızaya kaydedip ihtiyaç hâlinde hatırlamaya çalışmaktır. Ezber yöntemi öğrencilerin telaffuz ve hatırda tutma yeteneklerini arttırmaya yardımcı olur (Çiftçi, 2007). Ayrıca bir metni ezberden okumak öğrencinin öz güvenini artıracak gibi sosyal etkileşimine de katkı sağlar.

Ezberlenecek metnin öğrencinin seviyesine ve ilgisine uygun olması ezberlemeyi kolaylaştırır. Bununla birlikte öğrenciye ezber için gereken sürenin de verilmesi önemlidir. Ezberlenen metnin topluluk karşısında sunumu ile öğrenci söz varlığını zenginleştirmiş, dili kullanma becerilerini artırmış olur.

2.2.5.15. Metin Türlerini İlişkilendirme

2006 Türkçe Öğretim Programı ile gündeme gelen teknik, öğrencilerin yeni okudukları metni teknik ve içerik bakımından daha önce okudukları bir başka metinle karşılaştırması ve iki metin arasında bağ kurmasına dayanır.

Okuma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılan bu teknik öğrencilerin önceki okumalarını karşılaştırma, metinlerin benzer ve farklılıklarını bulma, ilişkilendirmeler yapma gibi etkinliklere dayanır (Karatay, 2014). Olaya dayalı bir metinden sonra olaya dayalı bir metin okutulması metinler arası ilişki kurulmasını sağlayacaktır. Bu tip okumalarla tür, biçim ve konu bakımından benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmesi sağlanır. Hikâye unsurlarının karşılaştırılmasına, anlatım farklılıklarının ortaya çıkarılmasına olanak verir (Calp, 2005).

Metinler arası ilişki kurma anlam bağı kurabilmeyi geliştirir. Kavrama ve yorum yapabilme yeteneği gelişen öğrenci sorunlara çözüm bulmada da farklı bakış açlarına da sahip olacaktır.

2.2.6.Türkçe Dersi Programlarında Okumanın Yeri

Okuma becerisi öğretimi önceleri yalnızca harflerin ses özelliklerini kavrama, okuma-yazma düzeyinde yeterliliğe ulaşma olarak algılanırken zamanla bu anlayış okuduklarından alt anlamlar çıkarma okunanı yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanma olarak değişmiştir. “İlköğretim ikinci kademe için hazırlanan programlarda artık temel dil becerilerinin daha ileri düzeylere taşınması amaçlanmıştır (Özbay, 2014). Türkçe öğretim ikinci kademe programlarında okuma becerisinin yeri kısaca şöyledir:

1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı Türkçe derslerinin 7 saat işlenmesi üzerine oluşturulmuştur. Haftalık 7 saat dersin 2 saati “kıraat” başlığı ile okutulmuştur. Sınıf seviyelerine göre kıraat dersi kıraat ve inşad, edebi kıraat olarak değişmiştir.

1929 Orta Mektep Türkçe Programı yeni harflerin kullanılarak okuma yazma öğretildiği programdır. Okuma yine Türkçe dersi içinde ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır. Okuma becerisine yönelik 9 amaç belirlenmiştir. Belirlenen amaçlar sınıf seviyelerine göre özellikleri ele alınmıştır. Bu programda ayrıca inşad (ezber) çalışmalarına yer verilmiştir.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe programında okuma için eklemeler yapılmamıştır.

1938 Ortaokul Türkçe Programı yine okuma becerisi ile ilgili yeniliklerin gelmediği bir programdır.

1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962’ye kadar kullanılan program eğitim anlayışı değişen bir programdır. Dil becerileri; anlatma, anlama ve dil bilgisi becerileri olarak ayrılmıştır. Okuma başlığına amaçlar ve açıklamalar kısmında yer verilmiştir. Okuma becerisi amaçları; sesli ve sessiz okumayı iyileştirmek, öğrencileri kaliteli eserlerle buluşturmak araştırarak okuma alışkanlığı kazandırmak, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmaktır.

1962 Ortaokul Türkçe Programı, bir önceki programın yeniden gözden geçirilmiş bir versiyonudur.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim programı, dil eğitimi anlama, anlatma ve dil bilgisi becerileri olarak ele alınmıştır. Anlama becerilerini geliştirmek için belirli amaçlar içinde okuma becerisinden bahsedenler şunlardır: Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hızlarını artırmak, kaynak eserlerden yararlanma oranını artırmak, kitap

sevgisi kazandırarak boş zaman etkinliği olarak kitap okuma alışkanlığı geliştirmek, okuma becerisini yöntemleri ile kavramaktır.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma becerisi tek başına bir beceri olarak ele alınmıştır. Okuma becerisi yöntem ve tekniklerinden bahsedilmiştir. 6-8. sınıflar için genel olarak kazanımlar oluşturulmuş, bu kazanımlar sınıf seviyelerine ayrılmamıştır. Buna göre okuma becerisi kazanımları şöyledir:

1. Okuma kurallarını uygulama

1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
2. Akıcı biçimde okur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri / duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
16. Metnin planını kavrar.
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

3. Okuduğu metni değerlendirme

1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Metni içerik yönünden değerlendirir.

4.Söz varlığını zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Okuma alışkanlığı kazanma

1. Okuma planı yapar.
2. Farklı türlerde metinler okur.
3. Süreli yayınları takip eder.
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.

Ayrıca okuma becerisi ile ilgili örnek etkinliklere de bu programda yer verilmiştir. Ders kitaplarında yer verilen temalara “Okuma Kültürü” başlığında bir tema eklenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2016 yılında yeni bir Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır. Bu program bir önceki programdan farklı olarak 1-8. sınıfları ele alarak temel eğitim her kademesini ele

almıştır. Bu program 2018 yılında tekrar düzenlenmiştir. Ortaokul seviyesi 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuma kazanımları farklı kazanımlarla desteklenmiştir. Ayrıca her sınıf kademesi için okutulacak metin türleri birbirinden ayrılmıştır.

2.3 Konuşma Becerisi

İnsanlar doğum öncesi ve sonrası dönemlerden itibaren iletişim ihtiyacı hissederler çünkü insan yaratılış olarak sosyal bir canlıdır. Ayrıca konuşma becerisi bir tek insana mahsustur. Konuşma; insanın duygu, düşünce ve fikirlerini dile özgü ses ve işaretler yoluyla iletiye dönüşmesini sağlayan zihinsel ve fiziksel unsurların bir arada kullanıldığı beceridir.

Demirel'e (1999) göre konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden meydana gelen dil vasıtası ile aktarılması iken Taşer'e (2006) göre konuşma, estetik, kültürel veya günlük sebeplerle insanlar arasındaki iletişim davranışı olarak tanımlanmıştır; Peçenek (1999) "Dil demek önce konuşma demektir." şeklinde konuşmayı açıklamıştır. Konuşma, zihin ve kas gücü gerektiren psiko-motor bir yetenek, insanlar arasında en güçlü iletişimi sağlayan etkili bir vasıta (Calp, 2010). Öz'e (2003) göre konuşma dil ile gözlemleri, duyguları, düşünceleri, bilgileri aktarmadır ve hayatın her alanında kullanılan temel bir yetenektir. Bu yeteneğimiz sayesinde duygu, düşünce ve deneyimlerimizi paylaşıyoruz. Duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi konuşmadır diyor Sever (2015) "Zihinde tasarlanan bir konunun karşıya sözle aktarılması işidir." tanımını da yapmıştır.

Konuşma becerisini benzer ifadelerle destekleyen diğer araştırmacılardan Göğüş'e (1978) göre konuşma "bireyin isteklerini, düşündüklerini sözle iletmesi" iken Ağca'ya (1999) göre kişinin kendisini, sağladığı birikim ve deneyimler aracılığı ile sözlü olarak dinleyenlere de aktarması konuşmadır.

Tanımlara genel olarak bakıldığında öne çıkan kavramların duygu, düşünce, hayal, deneyim, bilgi, ses ve işaret kavramları olduğu iletmek, aktarmak, paylaşmak eylemleri ile desteklendiği söylenebilir. Konuşma becerisi toplum hayatını idame ettirmek, sağlıklı iletişim kurmak için önemli bir beceridir. Bireyler ne kadar iyi konuşma becerisine sahip olurlarsa o kadar iyi iletişim kurabilirler. İletişim sınırları teknolojinin gelişmesi ile ortadan kalkmaktadır. İletişim ağlarının güçlenmesi oranında konuşma becerilerinin de gelişmesi ve güçlenmesi gerekmektedir. Tanımların temelde

işaret ettiği iletişim iki türdür: Yazılı iletişim, sözlü iletişim. İletişimde sadece bilginin gönderilmesi değil, alınması da söz konusudur. Bu bilgilerden hareketle konuşma; düşünce ve görüş meydana getirme, farklı bilgiler edinme, anlama, anlaşma, ikna etme gibi birçok değişik amaç için kullanılır.

Konuşabilmek için bir konuşma diline sahip olmak gerekir. Konuşma karşıdakinin anlayabileceği türde olmalıdır. Gerek seslendirmede gerek anlamlandırmada yerince olmayan bir konuşma yanlış anlaşılmalara sebep olur. Dinleyicinin sahip olmadığı tecrübeler ya da bilmediği kelimeler sorun yaratır. Böyle durumlarda dinleyici konuşanı dinleyemez, söylediklerini anlamlandıramaz. Konuşmacının aktarmak istedikleri aktarılamadığından konuşma amacına ulaşamamış olur (Ammelburg, 2003).

Konuşmak insan için fiziksel ve zihinsel bir ihtiyaçtır. Ortalama bir insan günün büyük bir bölümünü konuşarak geçirir. Bu yüzdendir ki konuşma pratik hayatın vazgeçilmez ve ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Konuşma becerisi kişiden kişiye değişebilen bir edimdir. Her bireyin kendince bir konuşma şekli, kendini ifade etme biçimi vardır. Konuşma belirlenmiş tanımların dışında kişiliğin bir çeşit dışı vurumudur (Babacan, 2007). Kişinin içinde bulunduğu ruh hâline, kişiliğinin tespitine, bilgi birikimine, zekâ seviyesine konuşmaları takip edilerek anlaşılabilir.

Kişilerin başka kişilerle dili kullanarak iletişime geçmeleri konuşmanın duygu ve düşünce aktarımını göstermektedir. Bir başka şekilde konuşma tanımı kişiler arasında bilgi ve deneyim paylaşımıdır. Konuşma bireysel bir haktır ve aynı zamanda görevdir. Bin yıllar boyunca insan ilişkilerinin düzenlenmesine, insanların birbirini etkilemesine vesile olan konuşma hâlâ etki gücünü korumaktır (Temizyürek, 2004).

Demirel'e (2003) göre sosyalleşme ve iletişimin en temel unsurlarından biri konuşma becerisidir. Konuşmanın diğer dil becerileri gibi bazı nitelikleri vardır. Bunlar konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal nitelikleridir. Fiziksel nitelik, ses dalgalarının boşlukta yayılmasını kapsar. Fizyolojik nitelik; beyin, akciğer, küçük dil, ses telleri büyük dil, damak, dudaklar ve dişlerin hep birlikte uyumlu çalışmasıdır. Psikolojik nitelik, kişinin konuşmalarının kendi tecrübesi ve bakış açısı ile meydana geliyor oluşudur. Toplumsal nitelik ise direkt konuşmanın toplum olarak gerekliliğidir. Konuşma dil kullanılarak etkileşime geçmenin en pratik yoludur. Dolayısıyla konuşma becerisi sosyoloji, sosyal psikoloji, psikoloji, davranış bilimleri ve iletişim bilimleri ile yakından ilgilidir (Ünalın, 2006).

Konuşmak bir düşünceden meydana gelir. Düşündüklerimizi aktarabilmek için yapabileceğimiz en önemli şey konuşma organlarının tam kapasiteli kullanımudur. Aktarılan düşüncenin etkili olması bahsi geçen organların hangi ölçüde kullanıldığı ile ilgilidir. Konuşmayı bir meslek hâline getirmiş kişilere hatip adı verilir. Toplumda hatiplere karşı saygı vardır. Hatipler toplumsal bilgi ve birikimleri dili kullanarak ortaya koyarlar (Çatıkkaş, 2001).

Duygu ve düşünce aktarımında konuşma insanların varlığından beri önemlidir. Ortalama bir insan gününün %50-80'lik bölümünü etkileşim kurarak geçirir. Yaşanan bu etkileşimin %46'sını dinlemeyle, %30'unu konuşmayla, %16'sını okumayla, %9'unu ise yazmayla geçirir (Nalıncı, 2000). İnsanın toplumsal hayatında başarı ya da başarısızlığını belirleyen faktörlerden biri konuşmadır. Başarılı öğrencilerin kişisel özelliklerine bakıldığında genel olarak konuşma becerilerinin gelişmiş olduğu görülecektir. Söz konusu durum yalnız okullar için değil iş ve toplum hayatında da geçerlidir. Sosyal hayatta başarılı kişilerin konuşma yeteneklerinin gelişmiş olduğu görülecektir (Çelenk, 2007).

2.3.1. Konuşma Becerisini Önemi

Konuşma becerisinin dilin ilk gelişen becerisi olduğu düşünülmektedir. Konuşmanın ortaya çıkışı ile ilgili araştırmalar yapan lengüistik uzmanları konuşma ile araç üretme becerilerinin aynı anda başlamış ve birlikte gelişmiş olabileceği görüşünü taşımaktadır (Evliyaoğlu, 1973).

Konuşma insanın kendini ifade etmesi açısından çok önemli bir yere sahip olduğu gibi Türkçe öğretiminin de en önemli dayanağıdır. Konuşma becerisi dinleme ile ortaya çıkan okuma ve yazma gibi iki önemli becerinin çıkış noktasını oluşturur. Kişinin özel hayatında önemli olduğu kadar toplum hayatının da hemen hemen her alanında konuşma hayati bir önem taşır. Ayrıca kişiler arası ilişkileri düzenleyen bir beceridir. Bir veya birden fazla insana ulaşmayı sağlayan konuşmada doğrudan ilişkinin etkisini yazarak anlatmadan oldukça fazladır. Konuşan kişinin sesine, jest ve mimiklerine yansıyan duyguları da etkiyi artırır. Bu bilgilerden hareketle konuşma becerisini geliştirmede beden dilinin önemli bir katkısı vardır denilebilir (Temizkan, 2014). Konuşma yapılırken amaç dinleyiciler üzerinde etkili olma isteğidir. Yapılan bir konuşmanın dinleyici üzerinde etkili olabilmesi konuşmacının kullandığı ifadelerle

yakından ilgilidir. Doğru tercih edilmiş ifadeler içeren bir konuşma, dinleyicilerle iyi etkileşimler yaşamayı sağlar, konuşmacıyı merkeze alır, daha sosyal hâle getirir. Konuşmacı toplumsal değer ve saygınlık kazanır. Tüm bunlardan dolayı düzgün, akıcı ve net konuşmaların önemi yadsınamayacak kadar büyüktür (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2004).

İnsan sosyaldır bu sebepten konuşma insan için bir ihtiyaçtır. “Sosyal bir varlık olan âdemoğlunun günlük hayatta dinleme becerisinden sonra en çok kullandığı iletişim yöntemi konuşma becerisidir. Bu görüş araştırmacılar arasındaki genel kanıyı oluşturmaktadır (Buzan, 2001). Yapılan araştırmalar dinleme ve konuşma becerilerinin kendi kendine geliştiği düşünüldüğünden eğitimleri konusunda yeterli çalışmaların olmadığını göstermektedir (Tompkins, 2005).

Bir konuyu karşıdakinde etki uyandıracak biçimde iletme çabası oldukça eski zamanlara dayanmaktadır. Eski Yunan’da “retorik” Arap uygarlıklarında “belagat” olarak adlandırılan konuşma ve hitap bir sanat alanı olarak görülmüştür. Retorik, Orta Çağ üniversitelerinde bağımsız bir yöntem olarak konuşma eğitimi sürecine eklenmiştir. MÖ 345 yılında Aristo tarafından yazılmış “Retorika” adlı bir kitap vardır. Bu kitap konuşma becerisi alanında teorik bilgiler içeren ilk çalışmadır, denilebilir. Eski Yunan’da retorik üzerine yapılan çalışmaların insanların birbirini ve toplulukları ikna etme çabası; hak arama ve savunma çabaları sonucu geliştiği düşünülmektedir. Halka açık mahkemelerde işlenen davalarda yaşanan tartışmalar, insanların hak ve sorumlulukları üzerine yapılan nutuklar doğru, etkili ve güzel konuşma çabaları sonucu ortaya çıkmıştır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005). Günümüzde de başarılı insanların belagat yetenekleri güçlü olan bireyler oldukları görülür.

Bilinçli bir konuşmacı duygu ve düşünce aktarımı sırasında karşıdakini etkilemek, onun dikkatini çekmek gibi amaçlar güderek konuştuğu dilin bütün imkânlarından yararlanmalıdır. Bu sebeple kişi, konuştuğu dilin işleyiş özelliklerini bilmek ve bildiklerini düzgün biçimde uygulamak durumundadır (Ergenç, 2002). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temelinde konuşma yer alır. Öğrenci ile öğretmen etkileşimi sonucu yapılan bilgi alışverişi, değerlendirme, anlama, anlatma, açıklama ve birçok ders etkinliği konuşma vasıtasıyla gerçekleştirilir. Okulda Türkçe dersi ile verilen konuşma becerisi eğitiminde öğrencilerin toplumsal ve sosyal olarak duygu ve düşüncelerini dilin yapısına uygun, etkili bir biçimde dinleyiciye iletme becerisi edindirmektir (Aktaş ve Gündüz, 2001).

Konuşmayı etkili kılan unsurlardan biri de sestir. Sesin niteliği iyi bir konuşma için oldukça önem taşır. Kişinin ses yapısının kalın veya ince olması fark etmeksizin konuşurken çıkardığı sese konuşma sesi denir. Konuşma becerisi eğitimi sırasında öğrencilere verilecek ses eğitimindeki özellikler şunlardır: İşitilebilir ses; bir cümlenin seslendirilmesi sırasında sesini alçaltmak veya gereğinden fazla yükseltmemek, bunun için gerekli olan nefes kontrolünü sağlamayı öğrenmektir. Öğrenci sesini cümledeki tamlamalara, anlam birliklerine, vurgulamalara göre ayarlayabilmelidir. Sesletim yapılırken gırtlak sıkılmadan seslerin rahatça çıkması sağlanmalıdır (Göğüş, 1978).

Konuşmaları anlaşılabilir olması da konuşma sesinin de düzgün bir biçimde eğitilmesine bağlıdır. Konuşma sesinin taşınması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

İşitilebilirlik: Konuşma sırasında dinleyicilerin duyabileceği yükseklikte işitilebilir bir ses lazımdır. Çok sessiz veya sesli konuşmalardan kaçınılmalıdır. Konuşma sesi mekâna ve dinleyen kişi sayısına göre ayarlanmalıdır. Ayrıca bu tonu ayarlayabilmek için dinleyicilerin dönütlerinden faydalanılabilir.

Akıcılık: Konuşma sırasında aktarılan cümleler dinleyicinin algılarından kaçmayacak bir hız ile aktarılmalıdır. Akıcılık, konuşma hızını belirten önemli bir konudur. Konuşma becerisinin etkililiği doğru hızın ayarlanabilmesine büyük ölçüde bağlıdır. Konuşma hızı, konuşmayı oluşturan organlara, konuşmacının ruh hâline, kişiliğine, konuşmanın yapıldığı mekâna ve dinleyicilerin yaşı, ilgisi niteliklerine göre değişimler gösterir.

Hoşa giderlik: İşitilebilirlik ve akıcılık iyi bir konuşma sesi için yeterli değildir. Konuşmacının dinleyicinin zevkine hitap edebilmesi gerekir. Konuşma sesinin hoşa gider olması sesin tınısına bağlıdır. Bir sesin hoşa gider olması konuştuğularının içeriğine göre tınılı, anlamlı biçimde bükümlü olması gerekir.

Anlamlılık: Konuşma sesi konuşmacıya güven vermelidir. Ayrıca dinleyiciye konuşmanın dostça bir tutumla yapıldığını, iyi niyetli olduğunu yansıtmalıdır. Ses söyleniş biçimine göre kelimelerdeki anlamların çok daha fazlasını ifade edebilir. Bazı anlamlar sesin kendi özelliğinde saklıdır. Kişinin sahip olduğu sesin niteliği ve kullanım biçimi iletişimin doğruluğu bakımından büyük önem taşır.

Bükümlülük: Bu kavram konuşma sesinin tek düze olmayışı anlamına gelir. Bükümlülük seste monotonluğun zıt anlam taşıyan hâlidir. Konuşmanın içeriği ses tonu ve konuşma hızı değişikliği ile anlatılır. Konuşurken yapılan hız ve ton değişikliği

öylesine değildir çünkü konuşma dinleyiciye göre düzenlenen bir eylemdir (Taşer, 2006).

Konuşmada etkililiği sağlayan diğer bir özellik de konuşmacının konuyla ilgili yeterli kelime hazinesine sahip olması gerekliliğidir. Konuşmacının sıkıcı sesi, dinleyiciyi rahatsız eden tavırları, konuşmaların bütünlük belirtmemesi, dinleyiciye uygun olmayan kelime hazinesi önemlidir (Stuart, 2004). Bireyin kelime dağarcığı ne kadar zenginse ve bildiği kelimeleri ne kadar aktif kullanabiliyorsa diğer dil becerileri o oranda artacaktır. Kelime hazinesi gelişmiş birey kendini yazılı ve sözlü olarak hem daha iyi ifade eder hem de ifade edilenleri daha iyi anlar. Her insan kendi anlam evrenini oluşturur. Düşünceler kavramları, kavramlar kelimeleri oluşturur. İnsanların düşünebilme yetenekleri anlamaya ve anlatmaya dayalı olan dil becerilerinin gelişimi kelimelerle mümkündür. Konuşma becerisinin gelişimi ve kelime hazinesinin gelişimi doğru orantılıdır. Konuşmalar sırasında kelime hazinesinden kullanılan kelimeler aktif hale gelir (Yalçın ve Özek, 2006).

İyi bir konuşmanın özelliklerini Özdemir (1992) şöyle açıklamıştır: Yıkıcı değil yapıcıdır, ilgi çekici özgün konulara sahiptir, konuşmacının kişilik özelliklerini yansıtır, bir amaç doğrultusunda yapılır, konuşmayı olumlu veya olumsuz etkileyen faktörler bilinerek yapılır, doğru konuşma yöntemi seçilerek oluşturulur, doğru bilgiler verilir, dinleyicinin ilgi ve dikkatine yöneliktir, etkili ses tonu, jest ve mimikler kullanılarak yapılır, üslup seçimine dikkat edilir.

Sosyal olarak yapılan konuşmaların çoğu günlük konuşmalardır ancak günlük konuşmalar sırasında dilin kurallarına ve kelime seçimine pek fazla özen gösterilmez. Bu yüzden gün içinde konuşulardan dil hataları bulunabilir. Ses ve vücut hareketleri konuşmalarda ne kadar aktif kullanılırsa o kadar sağlıklı iletişimler meydana gelir (Tozlu, 2005). Başarılı bir konuşmanın olduğu kadar başarılı bir konuşmacının da sahip olması gereken özellikler vardır. Bunlar: Belli bir oranda bilgi ve kültür birikimine sahip olmalı, dilin kurallarını ve inceliklerini bilmeli, iyi bir gözlem ve araştırma yeteneğine sahip olmalı, sesini doğru kullanabilmeli, konuşmaları mantıklı olmalı, çelişkiye yer vermemeli, sözcük seçimine dikkat edilmeli, konuşma mekânı ve dinleyicilerin özellikleri göz önüne alınmalı, dinleyiciye saygı gösterilmeli, konuşmayı dinleyiciye uygun yapmalıdır (Yakıcı vd., 2005).

Bir konuşmanın etkili olabilmesi dinleyici ile konuşmacının ortak amaçlarda buluşmasına bağlıdır. Bir konuşmada dinleyicinin amacı çoğunlukla iyi bir hitabet ya da

güzel bir ses dinlemek değildir. Dinleyiciler genel olarak kelimelerin belirttiği anlamları yakalamak isterler.

Çağımız toplumlarının siyasal ve sosyal yapıları göz önünde bulundurulduğunda konuşma becerisinin bireyleri hedeflerine ulaştırmada ne kadar önemli olduğu görülecektir çünkü demokratik toplumlarda düşünce özgürlüğü savunulur ve düşünceler konuşarak ifade edilir. Bu görüşten hareketle konuşmanın bir gereksinim olmaktan öte demokratik hayatın bir parçasıdır. Ayrıca insanların iş yaşamlarında etkili ve güzel konuşmanın yeri inkâr edilemez (Kılınç ve Şahin, 2013).

İyi bir konuşma, iyi bir konuşmacı ve Türkçe dersi ile verilen konuşma becerisinin gelişimi ile sağlıklı bir iletişim kuran bir toplum meydana gelecektir. Hayatın her alanında (iş yeri, ev, pazar, hastane, okul vb.) kullanılan konuşma becerisi geliştirilebildiği sürece doğru ilişkiler oluşturulabilir. Bireyin başarısına konuşma becerisi büyük katkı sağlar.

2.3.2 Konuşmanın Unsurları

Konuşma hem zihinsel hem fiziksel unsurların bir arada kullanılması sonucu ortaya çıkan karmaşık bir süreçtir. Fiziksel ve zihinsel unsurların herhangi biri işlevi yerine getirmezse çeşitli konuşma bozuklukları meydana gelecektir. Hatta fiziksel unsurlar olan konuşma organlarının yanlış kullanılması dahi çeşitli konuşma bozukluklarına sebep olacaktır.

Farklı işlevi olan farklı organların ortak işlevleriyle meydana gelen konuşma becerisi en az iki kişi arasında meydana gelir. Konuşmayı fiziksel olarak sağlayan organlar ve beyin arasındaki bağlantı, bilinen dil kuralları ve seslerin çıkarılmasını sağlar. Dinleyici söyleyeni işitir, çözümler ve anlamlandırır. Konuşma etkileşimi karşılıklı olarak devam eder (Aksan, 2009).

2.3.2.1. Konuşmanın Fiziksel Unsurları

Konuşmanın fiziksel unsurları konuşmayı meydana getiren organlardır. Akciğerden gelen havanın ses yolunda meydana getirdiği titreşime ses denir (TDK, 2020). Dildeki ses işlev sahibi en küçük birim olarak adlandırılır ki harfler de seslerin yazılı karşılığını oluştururlar. Düşünceler ve fikirler harf adı verilen sembollere

dönüştürölüp konuşma ve yazma becerilerini meydana getirirler (Taktak, 2017). Ses: akciğerler, ses telleri, ağız bölgesi organları aracılığı ile nefes verirken çıkarılan titreşimlerden oluşur. Bu yolla çıkan titreşimlerin anlamlı hâle gelebilmesi sesin dinleyici tarafından duyulup algılanması lazımdır (Erdem, 2014).

Ses dalgaları saniyede aşağı yukarı 340 metre hızla yayılır. Sesin yayılma hızı ortamına göre değişir. Ses gazda daha hızlı, sıvılarda biraz daha yavaş, katılarda en yavaş yayılır. İnsan 20-20000 hertz arasındaki sesleri işitebilir. Bu durum hayvanlarda daha farklıdır. Köpekler 40000 hertze kadar yükseklikteki sesleri duyabilirler (Aksan, 2009).

Sesi oluşturan organlar şunlardır: Diyafram, akciğerler, gırtlak ve ses telleri, ağız bölgesi organlarıdır. Diyafram, göğüs kafesi ile karın boşluğunu birbirinden ayıran; ortası ince, kenarları kas ve sinirlerle kalınlaşmış bir organdır. Diyaframın herhangi bir sebeple kusurlu olması veya eğitilmemiş olması gibi durumlarda bazı konuşma bozuklukları meydana gelir. Örneğin kekemelik bunlardan biridir. Diyafram eğitimi sahne sanatçıları ve müzisyen eğitiminde önemli bir yer tutar.

Akciğerler, soluk alıp vermeyi sağlayan organdır. Bu yüzden konuşmayı doğrudan etkileyebilirler. Konuşma soluğun verilmesi sırasında yapıldığı için akciğerler hem fiziksel olarak konuşmanın açığa çıkmasını sağlar hem solunumla konuşmayı etkiler. Yine konuşmanın zihinsel boyutunu oluşturan beyin için gerekli olan oksijen ve akciğerler tarafından sağlanır (Erdem, 2014). Sesin oluşması soluğun doğru verilmesine bağlıdır. Nefes verirken yine solunum mekanizması devrededir. Nefes verme sırasında akciğerden çok diyafram işlevdedir.

Gırtlak ve ses telleri, solunum sırasında nefesin geçtiği yer gırtlaktır. Gırtlığın içinde titreşimler meydana getiren ses telleri bulunur. Sesin oluşmasında en önemli rolü ses telleri oynar. Ses telleri gırtlaktan önde bulunan kıkırdağın içinde bulunan halka kıkırdakların içinde yer alır.

Sesin oluşumunu meydana getiren nefes veriş esnasında ses telleri bir araya gelip büzülerek ses yarığını tamamen kapatır. Ses telleri bu hâliyle gergindir. Soluk borusundan gelen hava gergin hâldeki telleri hızla titreştirir. Titreşim hızı kişinin cinsiyetine, yaşına ve genetik özelliklerine göre değişir. Ses telleri o kadar hızlı hareket ederler ki kaydedilebilmesi için özel kameralara ihtiyaç duyulur. Ses boşluğunun kapanması ve kan hücumuyla ses telleri titreşmez. Bu durumda ses ya kısılır ya tam olarak kaybolur (Erdem, 2014).

Ses telleri soluklanma sırasında titreşerek açılıp kapanır. Konuşma emri beyinden vücuda sinyal olarak ulaştığı andan itibaren ses, ton ve vurgu olarak özel biçimler alır ve kimi zaman yüksek kimi zaman alçak ses olarak yansır. Ses tellerinin yapısal özellikleri ince veya kalın ses tonunun meydana gelmesini sağlar. Ayrıca ses tellerinde oluşan hasarlar, farklı özellikler konuşma bozukluklarına sebep olur.

Ağız bölgesi organları: burun, küçük dil, büyük dil, alt ve üst damak, dudaklar, çene, dişlerdir. Bu organların tamamı sesletimde önemli rol oynar. Bu organlardan sadece biri ses için kullanılabilirken bazı sesler için birden fazla organın iş birliğine ihtiyaç duyulur. Birçok organın iş birliği ile çıkan sesler genellikle ünsüz seslerdir. Bir dilin sesleri çıkarılış biçimine göre bu organların adları ile anılabilir. Örneğin “arka damak ünsüzleri” gibi... Konuşmada büyük rolü olan başka bir organ da dildir. Bu yüzden iletişim sistemlerinin genel adı da dildir. Dilin konuşmadaki işlevi boğumlanmayı sağlamasıdır. Ünsüz harflerin sesletilmesinde dilin hareket ve temas noktaları esastır. Konuşma sırasında dil temas etmesi gereken noktalardan uzaklaşırsa ses bozuklukları dolayısıyla da konuşma bozuklukları ortaya çıkar. Çene açık veya kapalı oluşuna göre sesin oluşumuna katkıda bulunur. Ünlüler çenenin duruşuna göre gruplandırılır. Dişler ses renginin ortaya çıkışında etkindir (Erdem, 2014)

Kurdayıoğlu'na (2013) göre dil ağzın içinde seri bir şekilde hareket edebilmelidir. Dilin hareket alanları ön alt dişlerin kökü, ön alt dişlerin üst bölümü, üst dudaktır. Ayrıca dilin ucu kasılıp kıvrılabilmelidir.

2.3.2.2 Konuşmanın Zihinle İlgili Unsurları

Bütün vücut sisteminde olduğu gibi konuşmanın olmazsa olmazı zihinsel unsurlar yani beyin ve işlevleridir. Konuşmalar beyinde oluşur bu oluşum dile aktarılır, dilden sözcüklere dönüşür. Yüz ve vücut hareketleri ile tamamlanır.

Kişinin bilgi, tecrübe, kelime hazinesi hafızasında saklanır. Konuşmanın konusuna göre ilgili bilgiler ve kelimeler hafızasından çağrılır. Kelimelerle ifade edilir.

Konuşma ile beynin birden çok boyutlu bir ilişkisi söz konusudur. Beynin fiziksel olarak konuşma organlarını yönetmesi gerekir. Beyin nöronlar vasıtası ile organları yönetmediği sürece diğer organların görevlerini yapabilmeleri mümkün değildir. Beyinle organlar arasında yönetim boyutu vardır. Beynin konuşmanın gerçekleşebilmesi için diğer bir işlevi hafızasıdır.

İyi bir konuşmanın gerekli bilgiyi beyinde düzenli bir biçimde kodlaması ve yine gerekli yerlerde hafızadan çağırıp doğru yer ve zamanda kullanması gerekir (Yalçın, 2002). Dil becerilerinin oluşumunda beyin işlevlerinden önemli bir bölümü hafıza temellidir. Konuşmacıların hafızalarındaki bilgiler nöronlar aracılığı ile verilen bir emirle konuşma organlarına ulaşır. Konuşma organları gelen emri dile ait seslere dönüştürür. Sese dönüşüp anlaşılan sesler dinleyicinin duyma organları vasıtasıyla tekrar beyne aktarılır ve orada anlam çözümlemesi meydana gelir. (Hengirmen ve Güler, 2015).

Öğrenilen bilgilerin bellekte depo edilmesi ile konuşma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesi arasındaki ilişki oldukça önemlidir. Bilginin işlenişi bağlamında dışarıda gelen bilgileri önce duygusal kayıt bölümü görür. Duyusal kayıt bölümünün bilgiyi kaydetme kapasitesi oldukça yüksektir fakat dışarıdan gelen bilgiyi 3-5 saniyelikliğine depo eder. 3-5 saniye içerisinde depolanan bilgiler duyusal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli belleğin kapasitesi aşağı yukarı 20 saniye civarındadır. Kısa süreli bellekteki bilgiler; kodlama, ilişki kurma, tekrar etme şeklinde işlemlerle uzun süreli bellekte depolanabilir. Uzun süreli belleği kapasitesi oldukça yüksektir. (Sallabaş, 2011).

Hafızanın güçlü olması ve hafızanın kullanımı iyi bir konuşma yapabilmenin ve iyi bir konuşmacı olmanın gereklerindedir. Bir metni sesli bir şekilde dile getirmek konuşmacı olarak adlandırılmak için yeterli değildir. İyi bir konuşmacı konuştuğu konudan ve ana fikirden uzaklaşmadan, dinleyicileri sıkmadan söyleyeceklerinin büyük bir bölümünü kâğıda bağlı kalmadan konuşabilen kişidir. Konuşmacının sırtını dayadığı güç kaynağı gerektiğinde bilgi ve tecrübelerini yeniden çağırabileceği hafızasıdır. Edindiği bilgileri konuşurken aktaramayan kişi hem dinleyiciyi yeterince bilgilendiremez hem de kendisi konuşmanın ardından eksiklik hissiyle dolar. Sürekli topluluk önünde konuşmak durumunda olan kişi hafızasını ve hafızasıyla bilgi birikimini güçlendirmelidir. Böylece konuşma becerisi de gelişmiş olacaktır. Bellek eğitimi için gerekli unsurlar; gözlem, sınıflandırma, dikkat, ilişkilendirme, önem verme ve tekrar etmedir.

2.3.3.Konuşma Eğitimi

Türkçe eğitiminin amacı temel dil becerilerini edinmiş, kendisini yazılı ve sözlü bir şekilde ifade edebilen ve ifadeleri anlayıp yorumlayabilen öğrenciler yetiştirebilmektir. Konuşma becerisi de kendini ifade etmekte en çok kullanılan beceri türüdür. Öğrencilere konuşma eğitimi verilirken teorik bilgiler öğretmekten ziyade sosyal hayatlarında kullanabilecekleri bir yetenek olarak gelişim edindirilmeye çalışılır. Konuşma, bireyin kendisini ifade edebilmesi çerçevesinden oldukça önemli olduğu kadar dil öğretiminin yanı sıra diğer bütün derslerin öğretiminin de temelidir (Temizyürek, 2004).

Konuşma becerisi eğitimi ilk olarak ailede başlar. Önceleri yakın çevreden öğrenilen konuşma, zamanla çocuğun sosyal çevresinin de gelişmesine bağlı olarak iletişim alanı artar ve bölgesel söyleyişler yerel ağız özellikleri meydana gelir fakat nitelikli ve etkili bir konuşma eğitimi ancak okullarda gerçekleştirilir. Bu yüzden okullarda planlı, bir programa dayalı, belli amaç ve kazanımlara dayanan bir konuşma becerisi eğitimi verilir.

Çocukların okula gelmeden önceki öğrendiği konuşma içinde yaşanan çevrenin dil özelliklerini taşımaktadır. Çocuğun taşıdığı bu yerel ağız özellikleri düzeltilmelidir ancak okula başlar başlamaz müdahale edilmemelidir. Okula gelir gelmez konuşmasına müdahale edilen çocuk içine kapanabilir. Konuşma becerisi eğitimi verilirken ortaya çıkan başka bir sıkıntı da öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerisini kazanmış olarak geldiklerini düşünmeleri yanılgısıdır. Oysa konuşma becerisi sınıf içi etkinliklerle geliştirilebilir (Akyol, 2014).

Başarılı bir konuşma becerisi eğitimi, öğrencilere bireysel konuşma imkânlarının tanınması ile mümkün olur. Yerel ağızla konuşmaların yerini İstanbul ağızı denilen yazı diline bırakması uzun bir sürece dayanan, diğer dil becerileri ile paralel gelişen bir konudur. Konuşma becerisinin gelişmemiş olmasının sebepleri arasında diğer dil becerilerinin gelişmemiş olması, konuşma becerisi eğitimine ayrılan sürenin azlığı, öğrencilerin test çözmeye odaklanması, konuşmayı başarılı olmada etkili görmemeleri, öğrencilerin sadece ders kitaplarına bağlı kalmaları, öğretmenlerin eğitim sırasında karşılaştığı diğer problemler sayılabilir (Öztürk ve Altuntaş, 2012; Kurudayıoğlu, 2013).

Toplum ve birey hayatında hayati bir yer tutan konuşma becerisi okulda, iş yerinde, sosyal hayatta başarıyı belirleyen bir faktördür. Eğitim öğretimin temelinde de konuşma becerisi vardır. İkili ilişkiler kapsamında öğretmen-öğrenci iletişimde de konuşma temeldir (Kurudayıoğlu, 2013).

Öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimi Türkçe dersinin konusudur. 2005 Türkçe Eğitimi Programı'nda "Genel Amaçlar" başlığı vardır. Bu başlığın altında konuşma becerisine işaret eden iki temel amaç vardır. Bunlar: Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamaktır. Ayrıca bu programda konuşmaya %20 oranında yer verilmiştir.

Araştırmacılar konuşma eğitimi verilirken hem nasıl yapılacağına dair bilgiler vermiş hem de eğitim sırasında dikkat edilmesi hususlara işaret etmişlerdir. Yalçın'a (2002) göre diğer dil becerileri gibi konuşma becerisi de eğitim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim yaşı ne kadar büyürse konuşma eğitimi de o kadar güçleşir. Konuşma becerisi eğitimi sadece teorik bilgilerden oluşmamalı oyun, uygulama ve gerçek hayata aktarma şeklinde yürütülmelidir. Konuşma eğitimi amacının dışına çıkılmadan bireyin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade edilmesini sağlayarak verilmelidir. Böylece konuşma ile sosyalleşme arasındaki ilişki doğrudan fark edilecektir. Toplum hayatında yaşanacak tüm konuşma gerekliliklerine öğrenci hazırlanmalıdır. Konuşma eğitimi dört yaşından itibaren başlamalıdır. Öğrenciler farklı kitlelerce dinlemenin farkına varmalıdır. Gelişmiş bir dil becerisi edinmenin kişisel yeteneğin ve içinde bulunduğu kültürel birikimin değerlendirilmesinin önemi büyüktür. Bir öğrencinin konuşma eğitiminde ulaşabileceği son nokta ülkesinin meclisinde yapılan tartışmaları anlayabilmek, takip edip değerlendirebilmek, bilgi birikimine varmaktır. Ayrıca öğrencilere yapılan bütün konuşmaların haklı çıkmak için yapılmayacağını yıkıcı değil yapıcı olmak gerektiğini öğretmek gerekir. İyi konuşmak bayağı konuşmalarla toplulukta dikkat çekmek anlamına gelmez. Konuşma eğitimi verilirken bu da unutulmamalıdır. Ne olursa olsun bir konuşmanın planlı, programlı olarak yürütülmesi gerektiği böyle olmadığı takdirde başarıya ulaşamayacağı öğretilmelidir. İyi bir konuşmacının dinleyicinin özelliklerini de göz önünde bulundurması gerektiği anlatılmalıdır.

Doğan (2009) ise konuşma eğitimi verilirken dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle özetlemiştir: Konuşma becerisi eğitimi sırasında etkinlikler yapılırken öğretmen

örnek uygulayıcı konumunda olmalıdır. Gösterip yaptırma yöntemini aktif olarak kullanabilmelidir. Böylece öğrenciler örnek davranıştan yola çıkarak kendi konuşmalarını gerçekleştirebilecektir. Öğretmene düşen başka bir görev de konuşma becerisini bütün boyutları ile (zihinsel, fiziksel, psikolojik) ele alıp değerlendirebilmektir. Konuşma becerisi uygulamaları ile yanlışlar giderilip eksikler tamamlanmalıdır.

Konuşma becerisi etkinlikleri dikkat çekici, uygulaması kolay ve müfredatı yansıtan etkinlikler olmalıdır. Uygulamalar sırasında heyecanlanan öğrenciler için rahatlama ve heyecan kontrolü egzersizleri yapılmalıdır. Konuşma becerisi dinlemeyle olan ilişkisi kavratılmalı, kelime hazinesini geliştirmenin önemi hatırlatılmalıdır. Konuşma becerisi eğitimi öğrenci merkezli olmalı, öğrencilere sık sık konuşma imkânı tanınmalıdır.

Çocuklara konuşma eğitimi verilmeden önce çeşitli konuşma kusurlarının giderilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Ünalın'a (2006) göre bu noktalar şunlardır:

- Topluluk karşına fazlaca çıkmamış, içine kapanık, çekingen konuşmaları sırasında heyecanlanıp şaşırıp öğrencilere uygulama yaptırılırken önce kısa konuşmalar yaptırılmalı, basit sorular sorulmalıdır. Bu öğrencilerin ilgi alanlarına ve bildikleri konular üzerine konuşmalar yapmaları sağlanmalıdır. Konuşmalar pekiştirilmelidir.
- Konuşurken telaffuz konusunda problemler yaşayan öğrencilerle özel çalışmalar yapılmalıdır. Yapılan çalışmaların dönütleri ve sonuçları tespit edilmelidir. Böylece ilerleyen zamanlarda yapılacak olan çalışmalara hazırlık yapılmış olacaktır.
- Öğrencileri konuşmaya teşvik etmek amacıyla doğaçlamalar, skeçler, piyesler, sesli okuma ve oratoryolar yaptırılmalı; zamana, mekâna ve dinleyici sayısına göre sesi kullanabilme becerileri geliştirilmelidir.
- Konuşmalarında yerel ağız özellikleri bulunduran öğrencileri rencide etmeden kendi konuşma yanlışlıkları fark ettirilmeli, konuşmaları doğru dönütlerle düzeltilmelidir.
- Konuşmaya istekli öğrencilerin hatalarından dolayı cesaretleri kırılmamalıdır.

Temel dil becerileri adı verilen dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri aslında birbirinden ayrı düşünülemez becerilerdir. Birinin çok gelişip diğerinin hiç

bulunmadığı insan yoktur. Birinin gelişmesi demek diğer beceriye de az çok katkı sağlanacağı anlamına gelir. Konuşma becerisi eğitimi ailede başlayıp okullarda planlı ve programlı bir şekilde devam eden öğrencinin farklı kitleler karşısında farklı konuşmalar yapabilmesini amaç edinen bir eğitimidir. Konuşma becerisi eğitimi verilirken çeşitli uygulama, yöntem ve tekniklerden yararlanır. Konuşma becerisinin gelişmesinde en önemli öğelerden biri de değerlendirmedir. Öğrenci, konuşmaları sırasında yaptığı hataları fark ederse gerekli düzeltmeleri yapacaktır.

2.3.4. Konuşma Teknikleri ve Türleri

Konuşma becerisini geliştirebilmek, etkili ve verimli konuşmalar yapabilmek için konuşmaları dinleyicilere göre veya konuşma zamanına göre kategorize etmek gerekir. Konuşma teknikleri iki gruba ayrılmıştır: Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar. Bu konuşma türlerinin alt başlıklarının kendilerine özgü uygulama yöntemleri, teknikleri ve stratejileri vardır.

2.3.4.1. Hazırlıklı Konuşmalar

Değişik yaş ve cinsiyetlerde, değişik insan grupları ile önceden belirlenmiş bir yerde ve bir zamanda yapılan konuşmalara denir. Hazırlıklı konuşmalar dinleyici kitlesinin özelliklerini göz önünde bulundurmaya gerektirir. “Hazırlıklı yapılan konuşmalarda konuşmacıyı dinleyecek grubun özelliklerine göre konunun seçilip sınırlandırılmasına ve yapılacak konuşmanın planlanmasına özen gösterilmesi gerekir.” (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2014). Hazırlıklı konuşmalarda kişiler konuşma yapacakları topluluğun kültürel düzeyini ve kültürel özelliklerini az çok bilecekleri için anlatacaklarını buna göre düzenleyebilirler. Hazırlıklı konuşmalar yapmanın en büyük avantajlarından biri konuşmacının konuşacaklarını önceden belirlemesidir fakat konuşmalar sırasında yazılı bir metne bağlı kalmak da doğru değildir. Konuşmacı yazılı metni sadece hatırlamak amaçlı kullanmalıdır (Calp, 2010).

Hazırlıklı konuşmalar genellikle bilgi sunumu, bakış açısı geliştirme, araştırma, inceleme, tartışma yapmasını amaç edinir.

Başlıca hazırlıklı konuşmalar şunlardır:

Konferans

“Bilim adamlarının, sanatçıların veya uzman kişilerin bilim, sanat, teknoloji gibi alanlarda ilgili belli konularda bilgi vermek veya belli bir konuyu açıklamak amacıyla topluluk karşısında yaptıkları planlı konuşmalardır (Temizyürek, 2014).”

Konferanslarda özgünlük önemli bir konudur. Konuşmacının bireysel görüşleri ve düşüncelerinin ön planda olması konuşmayı daha dinlenebilir kılar. Konferans öncesinde konusunu dinleyicilere bildirmek ve konuşmacıyı takdim etmek gerekebilir (Akbayır, 2014).

Yaman’a (2007) göre iyi bir konferansın özellikleri şunlardır: Dinleyici için konunun ilgi çekici olması, konuşmacının alanında uzman olması, konferans sunan bir sunucunun bulunması, konunun sınırlandırılmış olması, konuşmacının hazırlıklı olması ve somut örnekler verebilmesi, konuşmanın giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bulunması, konuşmacının dinleyenleri sıkımsaması ve konuşma süresinin doğru kullanılması gerekir. Konferansın amacına ulaşabilmesi için konuşmacının, konunun, dilinin ve dinleyicisinin gerekli şartları sağlanması gerekir.

Münazara (Ayrıştırma)

Jüri üyeleri ve dinleyiciler önünde bir konunun iki karşıt yönünün tartışıldığı konuşmalar münazaradır. Bireysel tartışmalar yapılmaz. Münazara grupla araştırılmış fikirlerin tartışılmasıdır. Tartışmalar jüri karşısında yapıldığı için yarışma algısı söz konusudur. Münazaranın amacı doğruyu bulmak değil tezi veya antitezi en iyi şekilde savunabilmektir (Kılınç ve Şahin, 2013).

Münazara yolu ile konuşma ve araştırma ve becerisi geliştirilmeye düşüncelerini düzgün ifadelerle açıklama yeteneği kazandırılmaya çalışılır. Münazaralar üç aşamada gerçekleştirilir. Bunlar: Hazırlık, uygulama, değerlendirmedir (Temizyürek, 2014).

Münazaralarda ikna edicilik önemlidir. Hem dinleyicilerin hem jüri üyelerinin ikna edilmesi, savunulan düşüncelerin doğruluğundan daha ön plandadır. Her gruba bir sözcü seçilir. Grubun biri konuşurken diğeri dikkatlice dinler. Eksik veya yanlış konuşmaları not alarak soru olarak yöneltir (Akbayır, 2014).

Sempozyum

Bir oturumda, bir konunun türlü yönleri üstünde farklı bireylerin yaptığı konuşmalara verilen isim sempozyumdur. Konuşulan konu veya ele alınan sorun diğer hazırlıklı konuşma türlerine göre daha geniş ve daha derin tartışılır. Sempozyumun amacı dinleyicileri bilgilendirmektir (Akbayır, 2014).

Hazırlıklı konuşma türleri incelendiğinde akademik seviyesi en yüksek olanın sempozyum olduğu görülür. Sempozyumun ele aldığı konular çoğunlukla bilim, sanat, toplumsal ve tarihi olaylardır ve konuşmacılar da alanında uzman kişilerdir. Sempozyumun amacı bilgiyi kanıtlamak değil dinleyiciye bilgiyi sunmaktır. Sempozyum çoğunlukla tek oturum şeklinde yapılmaz. Uzmanlar görüşlerini ve bildirimlerini belli oturumlar halinde sunar. Bu oturumlara da yine bir uzman başkanlık eder. Bir oturumdaki üye sayısı 3-5 arasında değişebilir. Her konuşmacının konuşma süresi 5 ile 20 dakika arasında farklılık gösterebilir. Konuşmacıların sözlerin bitimi ardından ortaya çıkan sonuçlar oturum başkanı tarafından özet olarak sunulur (Temizyürek, 2014).

Sempozyumu başkan bir konuşma ile açar. Üyelere söz hakkı sırasıyla verilir. Konuşmalar hazırlıklıdır. Sempozyumdaki konuşmalar ve sonuçları bilimsel nitelik taşıdıklarından ötürü yayımlanır (Kılınç ve Şahin, 2013).

Sempozyumun yeri, zamanı, konuşmacıları, oturumların başkanları çok önceden bellidir. Katılımcılara duyurular çok önceden yapılır.

Panel

Genellikle toplumsal konuların birkaç kişiden oluşan uzmanlar tarafından bir başkan (yönetici) rehberliğinde bir sonuca varmaya çalışılmaksızın, konunun farklı yönleri ele alınarak ve konu ile ilgili değişik eğilimlerin meydana çıkarılma gayesiyle, küçük bir dinleyici grubu önünde sohbet eder gibi yapılan grup tartışmalarına panel denir (Temizyürek, 2014). Dinleyiciler önünde bir konuşmacı grubun çoğunlukla sosyal ya da siyasal bir konuyu tartışması için düzenlenen toplantılardır. Grup tartışması şeklinde gerçekleştirilir. Ortak bir kararın çıkması beklenmez. Grubun her üyesi farklı bir bakış açısıyla konuya yaklaşabilir (Akbayır, 2014).

Panel yöneticisi kısaca konuşulacak konuyu tanıtır. Konunun önemini ve niteliğini açıklar. Her konuşmacı 10-15 dakika aralığında konuşur (Kılınç ve Şahin, 2013). Panelin bitiminde dinleyicilerle soru cevap etkinliği yapılabilir. Paneller uzun süreli konuşmalar değildir.

Forum

Forum hemen hemen panele benzer. Panelin sonunda dinleyicilerle soru cevap etkinliğinin yapılması hâlinde panel foruma dönüşmüş olur. Forumun süresi uzmanların konuşması ve yapılan soru-cevapla bir buçuk saat sürer. Forumda dinleyiciler soru sorabilir, tartışmaya katılabilir, konuyla ilgili görüş bildirebilirler. Forumda

dinleyicilerin soru sorma ve cevap alma sürelerini yine başkan belirler (Temizyürek, 2014). Soru cevap etkinliği sırasında farklı görüşler çıkabilir bu yüzden başkan olan kişinin sorumluluğu oldukça fazladır. Bu yüzden başkan nitelikli, topluluğa hâkim olacak biri olmalıdır.

Açık Oturum

Açık oturum önceden belirlenmiş 3 ile 5 kişinin yine önceden belirlenmiş bir konula ilgili tartışmalarıdır. Tartışılacak konunun çoğunluğu ilgilendirmesi ve konuşmacıların uzman olması lazımdır. Açık oturum geniş bir dinleyici kitlesi gerektirdiği için yapılacağı mekânın fiziksel durumu, ses düzeyine özen gösterilmelidir (Akbayır, 2014).

Açık oturumun konu seçimi oldukça geniş ve günceldir. Medya kanalları ile yayın yapılabilir. Ayrıca açık oturuma katılan konuşmacılar farklı görüşlere sahip olabilirler. Konuşmacıların farklı görüşlere sahip olmaları dinleyicilere farklı bakış açıları sunumunu sağlayacaktır.

Söylev (Nutuk)

Bir tek konuşmacının konuşması sırasında bilgi vermesinin yanı sıra dinleyicileri coşturmak ve duygulandırmak maksadı ile yaptıkları uzun süren konuşmalara denir. Nutukta konuşmacının sesi ve konuşma becerisi oldukça önemlidir. Nutukta coşku önemlidir fakat abartılı olması durumunda olumsuz yönde etkili olmasına sebep olacaktır (Topçuoğlu Ünal, Özden, 2014).

Söylevlerin konuları bakımından siyasi, askeri, dini, hukuki gibi gruplara ayrıldığı söylenebilir. Söylevler hazırlanırken bir amaç doğrultusunda yazılmalıdır. Konuşmacı konuyla ilgili bilgi ve belgeleri konuşmaları sırasında sunabilir (Temizyürek, 2014).

Söylevler dinleyicilerin cinsiyet, yaş, kültür seviyeleri, duygularına göre hazırlanmalı, dinleyiciler duygusal olarak coşturulmalıdır. Konuşmalar sırasında gelişmiş güzel sözler kullanılmamalıdır.

Söyleyişi (Röportaj)

Herhangi bir yeri, kişiyi, olayı ve olguları çeşitli yönleri ile tanıtmak maksadıyla uzmanları veya ilgilileri ile yüz yüze görüşüp onların gözlemlerini, bilgilerini, yorumlarını gösteren yazıya dökülmüş konuşmalara röportaj denir (Temizyürek, 2014).

Röportaj yapıldığı sırada dinleyici konuşulanı dikkatle dinlemeli, konuşan kişinin sözü kesmemeli, konuşma sırasında başka şeylerle ilgilenmemelidir (Akbayır, 2014).

Görüşme (Mülakat)

Röportaj ile görüşme birbirine çok benzer. Röportaj herkesle her konuda olabilir. Görüşme ise toplumu ilgilendiren bir konuda ünlü kişilerle ya da uzmanlarla yapılan soru cevap etkinliğidir.

Kılınç ve diğerlerine (2013) göre iyi bir görüşme için görüşülecek kişiden randevu alınmalı, görüşme zamanında gerçekleştirilmeli sorulacak sorular önceden hazırlanmalı, cevaplar not edilmeli, görüşme gereksiz yere uzatılmamalı, konuşmacının sözü gereksiz yere kesilmemelidir.

Seminer

Uzmanların kendi aralarında yaptığı toplantılardır.

Kongre

Bir sorunu çözmek veya bir konuyu görüşmek için elçi, delege, yönetici gibi bürokrasi alanındaki kişilerin katılımıyla düzenlenen ulusal veya uluslararası yapılan toplantılara denir (Kılınç ve Şahin, 2013).

Demeç

Bir yetkilinin halkın merak ettiği bir konudaki aydınlatıcı konuşmalara demeç denir (TDK, 2020).

2.3.4.2.Hazırlıksız Konuşmalar

İnsan yaşantısını devam ettirebilmek için iletişim kurmak zorundadır. Günlük hayatın kişiye yüklediği görev ve sorumluluklar kişiyi konuşmaya iter fakat bu konuşmalar önceden düşünülmüş, maksatlı konuşmalar değildir (Akbayır, 2014).

Hazırlıksız konuşmalarda kişinin konuşacağı yer ve zaman önceden belli değildir. Her an her durumda konuşmak gerekebilir. Kılınç ve diğerlerine (2013) göre bu tip konuşmalarda dikkat edilmesi gereken kurallardan bazıları şunlardır: Açık ve anlaşılır olmalı, söylemek istenenleri ve duyguyu iyi yansıtabilmeli, içtenlik ve nezaketle yapılmalı, beden dili, jest ve mimikler doğru kullanılmalı, onur kırıcı davranışlardan sakınılmalı, argo ve sık tekrarlardan kaçınılmalıdır. Bu kurallara ek olarak amaçlar net bir şekilde aktarılmalı, yapmacık davranılmamalı, dinleyicinin

bireysel alanı ihlal edilmemeli, dileyici ile göz teması kurulmalı, gereksiz konuşmalardan kaçınılmalı, konuşmacı da dinleyici de saygılı, sabırlı ve hoşgörülü davranmalıdır.

Hazırlıksız konuşmaları sınırlandırmak mümkün değildir fakat belli başlı hazırlıksız konuşmalar; kendini tanıtmaya, tanışma, tanıştırma, teşekkür etme, özür dileme, telefon konuşmaları, ziyaretler, karşılama, uğurlama, selamlaşma, yol sorma, yol tarif etme, anma ve yıl dönümü konuşmaları açış ve sunuş konuşmaları, sohbetler, fıkra anlatımıdır, denilebilir.

2.3.5. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Konuşmanın Yeri

Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi ikinci kademe (ortaokul) programları şunlardır: 1924, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981, 2005, 2016, 2018'dir.

1924 programında konuşma becerisi başlığı yoktur ancak ana dili öğretimi ilkeleri doğrultusunda “öğrencilerin kişisel yaşantısını anlatmalarına izin verilmelidir”, “Sesli okumalar yaptırılmalıdır.” ifadeleri yer almaktadır.

1929 Orta Mektep Türkçe Programı'nda Türkçe dersinin genel amaçları verilmiştir. Bu amaçlar arasında konuşma becerisini geliştirme becerisine yönelik ifadeler bulunduğu söylenebilir. “Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeğe alıştırmak” ifadesini açıklarken “Ağızdan ifade ederken talebelerin kelimeleri tabii, vazih ve doğru bir şekilde çıkarması, sesinin edasına iyi şekil vermesi, söz söylerken kendini dinleyenlerde bir alaka, fikir ve duygu usule getirmesi için samimi bir duygu getirmesi lazımdır” denmiştir. Konuşma yerine “söz söyleme, ağızdan ifade etme” söz dizisinin kullanıldığı görülmektedir.

1938 programında konuşma becerisi için söylenebilecek yeni bilgiler ve amaçlar yer almamaktadır.

1949 Ortaokul Türkçe Programı oldukça kapsamlıdır ve bir önceki programlara göre yenilikçi özellikler taşıdığı söylenebilir ancak yine okuma, yazma ve dil bilgisi alanları üzerinde durulduğu görülmektedir. Konuşma becerisi yazma ile anılarak “söz ve yazıyla ifade” başlığı altında amaç, yöntem ve tekniklerden bahsedilmiştir.

1962 programı 1949 programının küçük değişikliklerle yeniden yayımlanmış hâlidir. Bu program 1981'e kadar kullanılmıştır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar ilköğretim çağını içine almaktadır. Bu program bölümleri şunlardır: Genel Amaçlar, Açıklamalar, İlk okuma, Yazma, Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirmedir. Anlatım bölümü yazılı ve sözlü anlatım olarak ele alınmış. Öğrencilere kazandırılacak davranışlar sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı verilmiştir. Dersin işlenişine göre dair bazı bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler arasında “anlatım” çalışmaları da vardır. Bu program 1949’dan sonra hazırlanan en ayrıntılı programdır, 2005 yılına kadar kullanılmıştır.

2005-2006 ile başlayan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı dil becerilerini ayrı başlıklar altında incelemiştir. Konuşma becerisi “bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili amaçtır” biçiminde tanımlanmıştır.

Bu programda 6, 7 ve 8. sınıf kazanımları bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Konuşma becerisi kazanım ve amaçları şunlardır:

1. Konuşma kurallarını uygulama

1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
2. Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.
3. Bulduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.
4. Standart Türkçe ile konuşur.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
7. Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.

8. Konuşmasında nezaket kurallarını uyar.
9. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
10. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
11. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
12. Tekrara düşmeden konuşur.
13. Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

1. Konuşurken nefesini ayarlar.
2. İşitilebilir bir sesle konuşur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.

5. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
6. Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.
7. Söзleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.
8. Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.
9. Dinleyicilerle göz teması kurar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

1. Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Konuşma metni hazırlar.
3. Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
7. Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.
8. Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.
9. Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
10. Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.
11. Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.
12. Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

4. Kendi konuşmasını değerlendirme

1. Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.
2. Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.
4. Konuşmasını, sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.

5. Kendini ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
2. Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.
3. Sorunlarına konuşarak çözüm arar.
4. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

2016 yılında 2005 programı oldukça sadeleştirilmiş henüz pilot uygulamaları yapıyorken 2018 yılında tekrar yenilenip uygulamaya konulmuştur. Burada konuşma sözlü iletişim başlığı altında ele alınmıştır.

2018 yılı Türkçe dersi öğretim programında konuşma becerisi ayrı bir başlık olarak değerlendirilmiş her sınıf seviyesine göre zorlaşan kazanımlarla yayınlanmıştır. TDÖP'nin özel amaçları arasına “dinleme / izleme, konuşma okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçenin konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanımının sağlanması, duygu, düşünceler ile bir konudaki görüşleri veya tezi sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmenin sağlanması” gibi ifadelerle konuşma becerisinin geliştirilmesi konusuna vurgu yapılmıştır.

2.4. Yazma Becerisi

İnsanlığın gelişiminde büyük rol oynayan etkenlerin biri de şüphesiz ki yazının bulunuşudur. Dilin sembollerle ifade edilmesi yazmadır. Araştırmacıların yazma tanımına bakıldığında diğer dil becerileri gibi yazmanın da bir süreç olduğu görülecektir. “Beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi” (Firdevs, 2014), düşünülenlerin, duyguların tasarlananların ve görülüp yaşananların sembollerle anlatılması Sever, (2015) yazılacakların dil bilgisi ve yazılı anlatım kuralları doğrultusunda birtakım sembollerle anlatılması (Özbay, 2014), “duygu, düşünce, istek ve olayların psikomotor olarak anlatılması” (Akyol, 2014) gibi ifadelerle yazma tanımları yapıldığı görülmektedir. Özdemir ve Binyazar’a (2016) göre yazma bilgi ve deneyimlerin bilinç düzeyine getirilerek organize edilip sembolere dökülmesini sağlayan bilişsel bir etkinliktir. Yazmayı yazar ve okuyucu arasında konu, yazım ve okuma amacı gibi unsurlar içeren bir iletişim süreci olarak tanımlayan araştırmacılar da vardır (Hyland, 2002).

Yazmanın tanımlarında metin ve biçimsel yönü, beyin ve bellekle ilgili olan zihinsel yönü, iletişim ve sosyal yönü dikkati çekmektedir.

Bilgi ve deneyimlerin, hayal, düşünce ve isteklerin veya duyulup okunanların dilin kurallarına uygun olarak herhangi bir zemin üzerine işaret ve sembollerle aktarılmasını yazma olarak tanımlayan Calp’a (2010) göre dili yazarken etkili ve güzel kullanmak gerekir.

Yazmanın daha birçok tanımı yapılabilir ancak anlaşılması gereken yazma süreç isteyen bir beceridir ve zihinsel, psikolojik, duygusal, psikomotor birçok yönü vardır. Duygu ve düşünceleri aktarmaya dayanan karışık bir faaliyettir.

Dil eğitimi anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması işidir. Yazma bir anlatma becerisidir. Birey anlatmaya değer bulduğu gördüklerini, duyduklarını, okuduklarını, fikirlerini isteklerini duygularını ve düşüncelerini estetik bir biçimde ifade edebiliyorsa yazma becerisini edinmiş demektir. Yazma dikte edilen cümleleri bire bir kâğıda aktarmak, söylenenleri not almak demek değildir. Yazma becerisi dilin kurallarını iyi bilmeyi gerektirir. Yazma becerisi Kaynaş ve Anılan'a (2015) göre kişinin kendisini daha iyi tanımasına imkân veren, çevresini gözlemleme yeteneğini arttıran, olaylara farklı açılardan bakabilme farkındalığı oluşturan bir beceridir. Kişilerin insanlar arasındaki iletişimi artırabilmesi, ana dilini etkili bir şekilde kullanabilmesi, hayal ve fikirlerini aktarabilmesi, üretici olabilmesi, bilişsel açıdan gelişmesi yazma becerisini edinmesi ve geliştirebilmesi ile yakından ilgilidir (Çamurcu, 2011).

Günlük hayatta konuşma becerisinden daha az kullanıldığı düşünülse de yazma becerisi bireyin hayatını devam ettirmek için sık kullandığı bir beceri türüdür. Örneğin resmî kurumlardan bir şeylerden talep edilmesi gerektiğinde dilekçe yazılması, işle ilgili durumlarda rapor verilmesi, başvuru işlemlerinde öz geçmiş düzenlenmesi, sosyal medya araçlarında paylaşım yapılması veya diğer kullanıcılarla iletişim kurulması, mektup, e-posta gibi yazılar yazılması gerekir. Bahsi geçen gereklilikleri sadece yazabilmek çoğu zaman yeterli değildir, iyi yazabilmek önemlidir (Özdemir ve Erdem, 2011). Yazma becerisinin olması gerektiği gibi kazanmak kişiye günlük hayatı devam ettirmenin yanı sıra eğitim ve iş hayatında başarı, çevresi ile barışık, kendi duygu ve düşüncelerini keşfetmiş, ne istediğini bilen biri olma şansı kazandırır.

Yazma becerisi gelişen, gelişebilecek bir beceridir. Bu yazmanın zihinsel fiziksel bir sürece dayanmasından kaynaklanmaktadır. Yazma diğer dil becerileri ile öğrenilenlerin, kişilerin zihninde işleyerek aktarması olduğundan yazma becerisi temel dil becerilerinin en son ve en önemli parçasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2001).

Yazma becerisi kendini geliştirdiği gibi diğer disiplin alanlarının ve diğer dil becerilerinin gelişimini de sağlayacaktır.

2.4.1 Yazma Becerisinin Önemi

Yazma sadece yazan kişi için değil okuyucu için de oldukça önemlidir. Bilginin edinilmesi ve paylaşılması konusunda yazmanın büyük önem taşıdığı söylenebilir. Yazma yazar için fikir ve düşünce paylaşımı, bu vesile ile yenilenme, rahatlama ve

üretim becerisi kazanma fırsatı olur (Göçer, 2014). Yazma sadece bireysel değil aynı zamanda toplumsal bir ihtiyaçtır. Devlet kurumlarının gerek vatandaşları ile gerekse birbirleriyle iletişimlerinde yazı kullanılmaktadır.

Yazma kişinin kendisine dair bilinç geliştirmesini, kendi bilişsel seviyesini fark etmesi ve geliştirmesini, ana dilini kullanma yeteneklerinin artırılmasını sağlar. Yazmanın özellikle kurgusal boyutundan bireyin düşünme ve hayal etme becerisini geliştirdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra yazan kişinin kan basıncının düştüğü, depresyon etkilerinin azaldığı, bağışıklığın güçlendiği tespitlerine rastlanmaktadır (Swerdlow, 1999). Böyle düşünüldüğünde yazmanın yalnızca sosyal hayatı değil psikolojiyi ve sorunlarla başa çıkabilmeyi de desteklediği anlaşılabacaktır.

Yazma kişilerin, yakın uzak fark etmeksizin başka kişilerle bağlantılar kurabilmesine, değişik konularda beraber çalışma imkânı vermesine ve var olan çatışma ya da anlaşmazlıkların çözülmesine katkıda bulunur (Müldür, 2017). Yazının kalıcılığı toplumsal etkiler yaratmasına da sebep olur. Tarihi bilgiler büyük ölçüde tarihi metinlerin kalıcılığı ile ilgilidir. Ayrıca sanatın gelişmesi yayılması ve gerçek bir toplumun sonraki nesillerine sanatı aktarması gerçek bir toplumun kendi sanat anlayışını başka bir topluma aktarması yine yazının kullanımına dayanır. Yazıyla aktarılan tarih, tarih bilincinin gelişmesine; yazıyla aktarılan sanat anlayışının gelişip değişip farklılaşmasına imkân tanıyacaktır.

2.4.2. Yazma Eğitimi

Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra edinilen ve edinilebilmesi için düzenli eğitim gerektiren bir beceri türüdür. Yazmanın eğitim süreci okul öncesi ile başlar ve kişinin hayatı boyunca devam eder. Yazma eğitimi ülkemizde örgün ve yaygın eğitim kurumlarınca verilmektedir. Yazmanın sistemli bir eğitimle kazandırılmasının ilk örneklerine 17. yy. başlarında rastlanıldığı düşünülmektedir (Göçer, 2014). 17. yy. öncesinde ise ailenin aktarımı vasıtasıyla ya da kişisel merakla edinilen bir beceri olduğu ifade edilmektedir. Osmanlı döneminde Sübyan mekteplerinde yürütülen eğitimde okuma yazma kapsamında Kuran okuma ibadette gerekli olan esasları, duaları bilme gibi eğitimler yapıldığı anlaşılmaktadır (Ergin, 1977). Bu kapsamda verilen yazma eğitimi kopya etme ve aktarma amacı güderken bir duyguyu veya düşünceyi aktarma amacı taşımadığı anlaşılmaktadır. Osmanlı

döneminde yazıya ve yazmaya verilen önem daha çok görsel anlamda ön plana çıkmıştır. Yazı yazmayı bir sanat olarak gören Osmanlılarda hat sanatı oldukça gelişmiştir. Bu dönemde yazma eğitimi devlet işlerini yürütmek amacıyla belli kişilerce seçilmiş insanlara verilmektedir. Tanzimat ile birçok alanda olduğu gibi yazma eğitimi konusunda da değişikliğe gidilmiştir. Seçkin bireylerce seçkin bir akımla sanat yapmayı yazma eğitimi dünyanın da değişmesi ile birlikte şartlardan etkilenecek halkçı anlayışlardan etkilenecek kolaylaştığını böylece toplumdaki hemen herkese hitap eden bir eğitim olduğu düşünülmektedir (Ökten, 2013). Dil ve edebiyat anlayışı önceleri bütün olarak aktarılmaya çalışılıyordu fakat zamanla bu anlayış da değişerek dil becerileri ayrı anılmaya başladı. Dil becerilerinden olan yazma da kompozisyon eğitimi şeklini almıştır. Eğitim programlarının cumhuriyetle gelişip değişmesi ile birlikte yazma bambaşka bir anlayışla kişinin duygu, düşünce, fikir ve anlayışlarını ifade edebilmesi olarak algılanmaya başlanmıştır. Bu algıya bağlı olarak Türkçe dersinde yazma eğitiminin amacı kişilerin sosyal, bilişsel, duygusal gelişimini ve kişiye kendisini en iyi şekilde ifade edebilme becerisi kazandırmaktır. Okul öncesinden başlanarak öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini yazılı biçimde ifade etmelerini sağlama amaçlarından biridir (Karadağ, 2016).

Yazma eğitiminin anlamı ve konusu bireylerin hangi eğitim öğretim kademesinde bu eğitimi aldığına göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin sesleri tanıyabilmesi, hece ve kelimeleri birleştirerek okunaklı cümleler kurması, ilkökul öğrencilerinin; duygu düşünce ve isteklerini belli kurallar çerçevesinde mantıklı cümlelerle ifade edebilmesi ortaokul öğrencilerinin gösterecekleri yazma becerileridir. Öğrenci lise çağına geldiğinde estetik cümlelerle ifade yeteneği kazanmış olmalıdır. Üniversite de ise daha akademik düzeyde yazılar yazabilir hâle gelmesi yazma eğitiminin beklentilerindedir (Keklik, 2016). Yazma eğitiminin öğrenci ve sınıf düzeylerinin nihai amacının öğrencilerin bilgi ve duygu birikimlerini kendi süzgeçlerinden geçirerek anlatmak istediklerini yazıya dökme becerisi kazandırmak olduğu belirtilmişti. Bu genel amaç doğrultusunda yazma eğitimi ile öğrencilere; bir düşünceyi yazı sırasında geliştirme, mantıksal ve sınıfsal sıraya koyma, içeriğe ve konunun ele alınış biçimine göre yazıyı bölümlere ayırabilme, yazdıklarına uygun bir başlık oluşturabilme, yazısını belli bir konu etrafında planlayabilme, yazdıklarını yardımcı fikirlerle destekleme, yazdıklarının türüne uygun anlatım biçimi seçebilme,

yazarken dil bilgisi ve yazım kurallarına uyarak yazabilme, yazıyı alışkanlık hâline getirebilme kazandırılmaya çalışılmaktadır (Gündüz ve Şimşek 2011).

Öğrenciler yazmayı bir yük gibi görürler. Bu yüzden yazma eğitiminin ilk yılları oldukça önemlidir. Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirebilmeleri yazma eğitiminin doğru bir şekilde verilmesine bağlıdır. Bunun için yazma eğitimi gelişim seviyelerine uygun verilmeli, yazı yazma hevesleri kırılmamalı, doğru şekilde desteklenmelidir. Eğitim öğrencilere uygun olmadığı takdirde yazmaya karşı olumsuz tutumlar geliştireceklerdir (Yangın, 2002). Öğrenciler farklı yazma yöntem ve teknikleri kullanarak yazmaya teşvik edildiğinde, eğlenceli etkinliklerle yazı yazmaları desteklendiğinde ve başarılı oldukları türde yazılar yazdıklarında yazma becerileri gelişecektir (MEB, 2006). Yazma eğitiminde kullanılan bazı yazma etkinlikleri öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirerek yazmayı zor bir beceri olarak görmelerine sebep olmaktadır. Bu algının ortadan kalkması için öğrencilerin yazmaktan lezzet almaları sağlanmalıdır. Böylece yazma becerisini geliştirmeye uygun etkinlikler keşfedilir (Maltepe, 2006).

Gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin yaptıkları hatalar, yazma becerisine olan ilgilerini azaltıp tutumlarını olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. Böyle durumlarda öğrencinin motivasyonu düşer, öğrenci kendi yazma yeteneklerini sorgulamaya başlar. Karatay'a (2015) göre nitelikli bir yazının iki temel ögesi vardır, bunlardan biri planlama diğeri ise değerlendirmedir. Planlı yazma ve değerlendirmenin aşamaları; hazırlık, yazı taslağı oluşturma, yazma taslağını gözden geçirme, geliştirme, düzeltme, yazıyı paylaşmadır. Bireyler bu aşamaları takip ettiklerinde hem kendilerini ifade etme yetenekleri gelişecek hem de yetkin yazılı anlatım ürünleri ortaya çıkarabileceklerdir. Bir yazıda olması gereken unsurlar; söz varlığı, konu, plan, başlık, ilişkili cümle ve paragraflardır. Yazılı bir ürün ortaya çıkarırken plan yapmak yazı yazmayı kolaylaştıracağı gibi başarılı sonuçlar elde edilmesini de sağlayacaktır. Yazmanın planlanması ise olayların, duygu, düşüncelerin belli bir sırayla düzenlenmesidir (Kantemir, 2007). Bağcı'ya (2015) göre ise plan dinleyici veya okuyuculara sözlü ya da yazılı biçimde anlatılacakların; anlaşılır, basit, etkileyici bir biçimde iletilmesini sağlayan düzenlemedir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi, etkili bir yazma alışkanlığı kazanmış bireylerin yetiştirilmesi eğlenceli yazma tecrübelerinin ve bu tecrübelerin edinileceği ortamların oluşturulmasına bağlıdır (Karadağ ve Kayabaşı, 2011). Bireylerin yazma sürecindeki

planlamadan başlayarak konu seçimini kontrol ve düzeltmeleri, değerlendirme ve paylaşım aşamasına kadar benimsemiş olmaları gerekir çünkü bu özellikler üretken ve etkin yazı yazmayı öğrenmiş bireylere aittir (Göçer, 2014). Öğrenciye yazma becerisini kazanabilmesi için uygun ortam ve yazma etkinlikleri verilmelidir. Becerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerde dil, içerik, dış yapı ve anlatım özellikleri dikkate alınmalıdır böylece beceri davranışa dönüşür (Sever, 2015).

Yazma becerisinin edinilmesinin bir süreci kapsaması, edinilmesinde öğrencilere ve öğretmenlere ayrı ayrı görevler düşmesi beraberinde birtakım sorunları da meydana getirmiştir. Yazma eğitimi sorunlarının öğrenciyle ilgili olanları öğrencinin yazma kaygısının yüksek olması, yazma tutukluğu, yaratıcı düşünme becerisinin gelişmemiş olması, içeriği oluşturamaması, düşüncesini sıraya koyamaması, yazım ve imlâ kurallarına hâkim olmaması, planlı yazamaması, başlıkla içerik uyumunu tutturamaması, yazdıklarını tekrar okuyamaması ve benzerleridir (Akyol, 2011; Göçer, 2014).

Yazma eğitimi araştırmacılar tarafından çeşitli ilkelere dayandırılmıştır. Bu ilkeler şu şekilde birleştirilip özetlenebilir:

Yazma becerisi dinleme, konuşma, okuma becerisinin edinilmiş olmasını gerektiren gerçekleşmesi sürece dayalı bir beceridir.

Yazma eğitimi sadece metin oluşturmayı değil dilin tüm imkânlarının kullanıldığı nitelikli metin oluşturmayı hedefler.

Yazma eğitimi verilirken öğrencinin seviyesi göz önünde tutulmalı, öğrencilere yazmaya psikolojik ve zihinsel olarak hazırlanmalıdır.

Yazma eğitimi sırasında yazının tüm unsurları takip edilmeli öğrencilerin hangi yazma aşamasında sorun yaşadığı tespit edilip o soruna yönelik çözümler aranmalıdır.

Yazı yazılırken gözlem gücünün önemine vurgu yapılmalı, öğrencilerin empati yeteneği geliştirilmelidir.

Yazma eğitimi sonunda özgün eserlere ödül verilmelidir.

Yazma eğitimi verilirken aşırı kuralcılıktan, aşağılayıcı ve alay edici tavırlardan kaçınılmalıdır. Cesaretlendirici bir üslup kullanılmalıdır.

Yazma görevleri öğrencilerin seviyelerine göre verilmelidir. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı yazma eğitimi gerektiğinde bu farklılıklara göre düzenlenmelidir.

Yazma eğitiminde önemli olanın kâğıt düzeni değil, içerik düzeni olduğu aktarılmalıdır.

Yazma eğitimi etkinlikleri çeşitlilik gösterilmeli öğrencilere farklı konu ve metin türlerinde yazılar yazdırılmalı, seçme özgürlüğü tanınmalıdır.

Yazma etkinliklerinin ardından mutlaka değerlendirme yapılmalı geri dönüt verilmelidir.

Yazma eğitiminin hedeflerinden birinin de yazı yazmanın bir alışkanlık hâline getirilmesi olduğu hatırlanmalıdır.

Öğrencilere yazma eğitimiyle bu becerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde yazma unsurlarına ve yazma ilkelerine dikkat edilmelidir çünkü iyi bir yazıyı yazı yapan şey bahsedilen ilkelere uyulması ve yazının planlı şekilde oluşturulup değerlendirilmesine bağlıdır. Doğru bir söz varlığı ile oluşturulmuş, değerlendirilip düzenlenmiş özgün yazılar oluşturan öğrenci yazma becerisini kazanmıştır denebilir.

2.4.3 Yazma Yaklaşımları

Yazmanın kazandırılması çeşitli yöntem ve yaklaşımları doğurmuştur. Öğrencinin yazma becerisini edinimi belli düzen ve aşamalarla sağlanması gerekliliği genel eğitim anlayışının beraberinde önce geleneksel yaklaşımları daha sonra bilişsel ve sosyal yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Geleneksel yaklaşım ürün odaklı yaklaşım, bilişsel temelli olan süreç yaklaşımı, sosyalliğe odaklanan yaklaşım ise tür odaklı yaklaşım olarak adlandırılmaktadır. Yaklaşımlar alt başlıkları ile incelenerek çeşitli yönlerden değerlendirilecektir.

2.4.3.1 Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşımda isminden de anlaşılacağı gibi odak olan üründür. Yaklaşım yazıyı yazan kişinin zihnindekileri aktardığını savunur. Bir yazının yazılması için gerekli olanlar bilgi, bilgiyi ispat yeteneği ve kurulacak neden sonuç ilişkilerinin yazıyla kâğıda yansıtılmasıdır. Yaklaşımına göre öğrenci değerlendirilen öğretmen ise değerlendirendir. Önemli olan değerlendirilenin bilgisini kâğıda ne kadar dökülebildiğidir. Yazının değerlendiriliş biçimi de yine genel dil bilgisi kurallarına dayalıdır. Ürün temelli yazmada ürünün tekniğe aykırı olmaması gerekir (Oral, 2008).

Ürün temelli yazmada ders içi etkinlik uygulamaları öğretmenin öğrencilerine bir yazma konusu vermesi ile başlar. Belirlenen konu belli bir süre zarfında metne dönüştürülür. Verilen süre sonunda ortaya çıkan ürün dilin belli kurallarınca değerlendirilir. Üründe içeriğe bakılmadan, esneklik gösterilmeden ürünün kurallarla değerlendirilmesi öğrencinin yazmaya olan tutumlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Ülper, 2008).

Örnek metne göre yazmayı amaçlayan yaklaşımda öğrencilerin metni zamanında bitirip öğretmenlerine teslim etmelerindeki hedef iyi not alabilmektir. Öğretmen metni yazım kuralları, kelime dizimi, anlatım bozukluğu gibi temel dil kaidelerine göre düzelterek geri dönüt yapar. Bu düzeltmeler sayesinde öğrencinin yaptığı hataları görmesi ve tekrarlamaması beklenir. (Palpanadan, Bin Salam ve İsmail, 2014).

Ürün temelli yaklaşım öğrencilerin kişisel farklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaması, yazma etkinliklerini ve bu süreci öğretmenin belirliyor olması, içerikten çok bilimsel unsurlara önem vermesi, yazma etkinliğinde zaman kısıtlamasına gidilmesi, not odaklı değerlendirmeler yapılması ve bu sebepten öğrencilerin yazmaya tutumunun olumsuz etkilenmesi gibi durumlardan dolayı yetersiz bulunmuştur (Zamel, 1987).

Ürün odaklı yazma yaklaşımı modeller halinde özetlenecek olursa şu şekildedir:

- Yazma eğitimi örnek bir metin etrafında verilir.
- Davranışçı yaklaşıma göre şekillendirildiğinde öğretmen aktif öğrenci ise büyük oranda pasiftir.
- İş birliği yoktur. Öğrenci bireysel olarak kendisine verilen konuyu metinleştirir.
- Ürün esastır. Ürün değerlendirmesi yapılırken imla, noktalama, kâğıt düzeni, anlatım bozukluğu gibi dış unsurlara dikkat edilir.
- Yazma süreci dikkate alınmaz.
- Yazma tek seferde oluşturulur. Öğretmene teslim edilen ürünün kendisi kabul edilir.

Ürün odaklı yazma yaklaşımlarının eksiklikleri ve yaklaşıma gelen eleştiriler araştırmacıları yeni yaklaşımlar bulmaya yönlendirmiştir. Davranışçı yaklaşımdan sonra ortaya çıkan bilişsel yaklaşımla birlikte süreç temelli yazma yaklaşımı doğmuştur.

2.4.3.2 Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Süreç temelli yaklaşıma göre yazma tek seferde tamamlanıp bitirilebilecek ve sadece ürün odaklı olamaz. Yazma çeşitli aşamalardan meydana gelen bir beceridir. Yazma becerisini meydana getiren aşamalar kişinin düşüncelerine odaklanması, düşüncelerin düzenlenmesi, taslak oluşturulması, taslağın gözden geçirilmesi, gerekli düzeltmelerin yapılması, yayımlama ve paylaşımların yapılmasıdır. Adından da anlaşılacağı gibi bu yaklaşım ürünün değil sürecin üzerinde durmaktadır. Yazma tek seferde belli bir süre içerisinde yapıldığında ortaya çıkan ürün yazının kendisi değil taslağı olarak kabul edilmektedir. Kontrol ve düzeltmeleri yapılmayan bir yazının hatalar içermesi kaçınılmazdır. Süreç yaklaşımı bu yanlışların gözden geçirilip düzeltilmesine hatta yazma öncesi yazılacakların düzenlenmesine ve yazma sonrası yazılanların paylaşılmasına odaklanır (Applebee, Langer ve Mullis 1986).

Süreç temelli yaklaşım yazma öncesini ve yazma esnasını içine alan farklı zaman dilimlerini içine alan alt beceriler, stratejiler ve değerlendirmeler üzerine durur. Bu yaklaşımın yazma eğitimine getirdiği öneriler; öğrencinin kendini keşfetmesi, yazma konusunu kendisi seçebilmesi belli bir amaca yönelik taslak denemeleri ve etkinlikler yapabilmesi, çoklu taslaklar hazırlayabilmesi, farklı okuyuculardan görüş ve öneri alabilmesi, yazılı metni yeniden düzenleyebilmesi ve farklı türde metinler yazabilmesi, dış yapı özelliklerinden çok içeriğe ve kişisel ifadelere yer verebilmesi, yazmanın bir süreç olarak farkında olmasıdır (Grabe ve Kaplan, 1996).

Yazma süreci belli aşamalar hâlinde incelenebilir. Araştırmacıların ortak olarak buldukları dört aşamadan söz edilebilir. Bunlar hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, yayımlama ve paylaşmadır. (Akyol, 2011; Coşkun, 2014; Karatay, 2015; Tompkins, 2005). Bu aşamalar doğrusal bir şekilde izlenebileceği gibi farklı aşamaların tekrarı ve geri dönüşü şeklinde karışık bir yol da takip edilebilir.

Hazırlık: Öğrencilere yazacaklarının bir amacı olması gerektiği ayrıca yazdıklarının ne olduğunun, kime ve neden olduğunun belirlenmesinin doğru bir yazma şekli olduğu anlatılmalıdır. Böylece öğrencilerin zihinlerindeki düşüncelerin açığa çıkmasının daha kolay olacağı vurgulanmalıdır. Bu aşama öğrencilere anlatılmakta ve uygulamada en çok ihmal edilen aşamadır (Akyol, 2011). Hazırlık aşamasının kapsamını fikirlerin oluşumu, toplanması, düzenlenmesi, konu seçimi, okuyucu grubunun belirlenmesi, yazının amacının belirlenmesi, hedef kitleye göre metin türünün

belirlenmesi gibi unsurlar oluşturur (Karatay, 2015). Hazırlık aşamasının en önemli kısmı düşüncelerin konuya göre üretilmesi düzenlenmesidir. Buluş aşaması olarak değerlendirilebilecek bu kısım kişinin bilgi, gözlem ve deneyimlerine dayanması açısından yazmak için belli birikimlere sahip olmak gerektiğini gösterir. Öğrencinin fikir üretebilmelerine teşvik olması bakımından örnek bir metin okunabilir ya da beyin fırtınası, balık kılçığı, altı şapkalı düşünme tekniği veya zihin haritası gibi fikir üretme tekniklerinden faydalanılabilir (Akyol, 2011; Coşkun, 2014; Tompkins, 2005).

Taslak Oluşturma: Hazırlık aşamasında oluşturulan fikirlerin önem sırası ve mantık akışı ile yazıya dökülmesi aşamasıdır. Düşünceler ana fikre ulaşacak biçimde özelden genele, genelden özele veya uzak yakın ilişkisi ile aktarılır (Coşkun, 2014). Oluşturulan düşüncelerin hangilerinin yazıya uygun olduğu giriş, gelişme ve sonuç oluşturacak şekilde nasıl kullanılabileceğini belirlemek, kâğıda aktarmaktır. Taslak oluşturma, birkaç kez yazma çalışmasını içerebilir çünkü taslak daha çok içerik oluşturma çabasıdır. İçerikte sıkıntılı olan bölümlerin çıkarılması ya da eksik olan kısımlara eklemeler yapılması yazma-yeniden yazma etkinliği gerektirir. Yazma-yeniden yazma yapılırken öğrenciler yazının amacının yazı türünün ve yazdıklarını, hedef kitleye uygun olup olmadığını kontrol edebilirler. Öğretmenler taslak oluşturma yazı yazma sürecinin başı olduğunu, hata yapmanın önemli olmadığını, düzeltmek için imkânları olacağını hatırlatmalı öğrencilerin yazı yazmaya yönelik olumsuz tutum meydana getirmelerine engel olmalıdır.

Bu aşamanın doğru etkinliklerle yapılması hem sağlam bir bütünsellik sağlar hem de doğru bir kurguyu beraberinde getirir.

Düzenleme / Gözden Geçirme: Bir metnin tek bir defada kalemi alınmayacağı süreç temelli yaklaşımın odağıdır. Yazar kendini kimi durumlarda baskı altında hissetmiş yazmak istediklerini yazıya istediği gibi aktaramamış olabilir. Kimi durumlarda zaman kısıtlaması sebebiyle hatalar yapabilir. Bu gibi sebeplerle yazarın yazdıklarını gözden geçirip yeniden düzenlemesi gerekir. Düzenleme / gözden geçirme aşaması hem içerik hem de dış öğelerin kontrolünü kapsar. Öğrenciler bu aşamada yalnız olabilecekleri gibi yazılarını öğretmenlerine, arkadaşlarına göstererek değerlendirme yaptırabilirler. Yazılar önce içerik bakımından daha sonra ise dil bilgisi, imla ve noktalama, kâğıt düzeni gibi biçimsel açıdan değerlendirilir (Güneş, 2007).

Cümlelerdeki kelimeler paragrafı oluşturan cümleler tutarlılıkla bağdaşıklık bakımından incelenir, ifadelerin tutarlılığı kontrol edildikten sonra metne son şekli verilerek paylaşımına hazırlanır (Karatay, 2015).

Yayımlama / Paylaşma: İnsanlar ürettiklerini paylaşmak isterler. Yazılanlar belli bir hedef kitleye hitap eder. Ürünün en azından hedef kitleye ulaşması gerekir. Öğrencilerin de ortaya çıkardıkları ürünleri paylaşabilmelerine imkân tanımak gerekir. Sınıf içi etkinliklerde öğretmenleri ve diğer arkadaşları ile paylaşabilecekleri yazılı ürünler okul gazetesi, dergisi gibi yayın organlarında basılarak okula yayılabilir. Çocuk dergilerine gönderilerek ya da internet ortamında yayınlanarak daha geniş kitlelere ulaştırılabilir (Akyol, 2011; Coşkun, 2014). Öte yandan öğrencinin emek vererek oluşturduğu ürün hem hedef kitleye ulaşması hem de hedef kitleden olumlu dönütler alması onun yazmaya olan ilgisini artıracak ve olumlu tutumlar geliştirmesine sebep olacaktır.

Süreç temelli yaklaşımlar, öğrencinin yazdıkları üzerinde düşünme imkânı sunar, böylece öğrenci kendi yazma sürecini yönetebilir. Öğrencinin, yazmanın başından sonuna kadar süreci yönetme özgürlüğüne sahip olması da yazma tutumunu etkileyecektir (Brown, 2001).

Ürün temelli yaklaşımda olduğu gibi süreç temelli yaklaşımda da eleştirilen noktalar vardır. Metnin yapısının taşınması gereken özellikler ve metin türü bilgilendirmelerine yer verilmemesi noktası en çok eleştirilen yanındır. Öğrencilerin söylem bilgisinin göz ardı edildiği söylenmektedir (Badger ve White, 2000). Yazma süreci öğrenci odaklı olduğundan okuyucunun da göz ardı edildiği söylenebilir.

2.4.3.3 Tür Temelli Yazma Yaklaşımı

Yaklaşımın temeli sosyokültürel bakış açısidir. Yazma eğitiminin tür temelli yapılması gerektiğini savunan araştırmacılar dilin sosyal fonksiyonu üzerinde durmuştur. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin farklı sosyokültürel yapılara müsait farklı türden metinleri oluşturabilme yeteneklerini geliştirmektir. Yazının hedef kitlesi yazının türünün de belirler örneğin özel mektuplar çoğunlukla samimi bir iletişim için yazılır. Bu yüzden içeriğini samimi cümleler oluşturur fakat akademik bir makalenin hedef kitlesi ilgilisi akademisyenlerdir. İçerdiği cümleler ise bilimseldir. Yazarın yazma amacını ve hitap edeceği hedef kitleye göre kullanacağı belli dil kalıpları mevcuttur. Tür

temelli yazma yaklaşımının uygulanacağı eğitimlerde yazılan metin türünün iletişim sebebi ve amacı ayrıca yapı özellikleri öğretilir (Kim, 2006).

Tür temelli yazma yaklaşımı öğrencinin sadece akademik yazma becerisini geliştirmeye yönelik değil, günlük yaşam becerilerini geliştirmeye de yöneliktir. Ürün ve süreç temelli yaklaşımlarla karşılaştırıldığı zaman tür temelli yaklaşımın ürüne odaklanması, dil bilgisi unsurlarına dikkat edilmesi bakımından ürün temelli yaklaşıma benzediği söylenebilir fakat ürünün sosyokültürel özelliklere dikkat edilerek oluşturulması, tür temelli yaklaşımın ayrılan yönüdür. Süreç temelli yazma eğitiminde yazı bir süreç iken tür temelli yaklaşım da yazma sosyal bir iştir. Yine süreç temelli yaklaşım da yazar odaklı bir yazım söz konusu iken tür temelli yaklaşımda okuyucuya yani yazının hedef kitlesine göre yazım vardır.

Tür odaklı yazma yaklaşımının avantajları öğrencilerin metin türlerini tanıması bakımından bir yazarın çalışma şeklini anlayacak olmaları, ön bilgi edinmeleri, dilin yapı ve işlev özelliklerini kavramalarıdır. Bu yaklaşımın en çok eleştirilen yönü, yazma sürecinin ve yazan kişinin geri plana atılıp okuyuncuya odaklanmasıdır (Badger ve White, 2000).

Yazma eğitimi yaklaşımları öğrenciye öğretmene ve içinde bulunulan eğitim durumuna göre kullanılabilir. Sadece bir yaklaşım kullanılabileceği gibi hepsi birlikte de kullanılabilir (Tompkins, 2005).

2.4.4. Metin Türleri

Metin; bir yazıyı, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, basılı veya el yazması parça (TDK, 2020) olarak tanımlanmıştır. Metin Türkçe öğretiminin temel materyalidir. Çocuğun hafıza gelişimini, hayal dünyasının zenginleşmesini, bilgi birikiminin artmasını metinler sağlar (Calp, 2010).

Metinler, içeriklerine bakılarak duygu içeren türler (şiir), olay içeren türler (hikâye, masal, anı, roman, fabl, tiyatro vb.) düşünce içeren türler (deneme, makale, söyleşi, eleştiri vb.) olmak üzere üçe ayrılmıştır (Cemiloğlu, 2013). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda benzer bir anlayışla, metinler üçe ayrılmıştır: Bilgilendirici, öyküleyici ve şiir.

Okul öncesinden eğitimin son sınıfına kadar derste okutulan metin seçimine dikkat edilmesi gerekir. Özellikle ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları metinlerin

seviyelerine uygun, türün özelliklerini iyi yansıtan metinler olması lazımdır. Öğretmenlerin ders içi etkinliklerinde bu metin öğretilenlerle uyumlu olmalıdır. Ayrıca ders dışı etkinliklerde öğrencilerin kaliteli çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaştırılmaları oldukça önemlidir (Göçer, 2014).

2005'ten sonra çıkan tüm Türkçe öğretim programlarında küçük isim farklılıkları ile olsa da metin türleri bilgi verici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Burada da konu üç başlıkta incelenecektir.

2.4.4.1 Hikâye Edici Metinler

Hikâye, kelime olarak Arapçadan dilimize geçmiş olsa da metin türü olarak sözlü edebiyatta destana benzer özellikler göstermiştir (Öztürk, 1985). Hikâye edici metin ise belirli bir konu ve olayın belirli bir zaman ve mekânda kişiler etrafında anlatıldığı; iletmek istenen düşüncenin, duygunun olaya yüklenerek aktarıldığı metinlerdir (Özdemir ve Binyazar 2016; Sis ve Bahşi, 2016). Hikâye edici yazma bir veya birkaç bireyi, bir dönem, durum ya da anıyı hikâye unsurları olan yer, zaman ve karakterleri kullanarak anlatabilmektir (Güneş, 2014).

Her yazılı eserin bir konusu vardır. Her konu da belli bir düşünce yani ana fikir etrafında şekil alır. Tiyatro, roman, hikâye gibi eserlerde konu da ana fikir de bir olaya dayanır. Metinde işlenen olay konunun ve düşüncenin aktarılmasına aracılık eder (Tural, 202). Hikâye edici yazma denildiğinde genellikle akla roman, öykü yazarları ve bu türler gelse de hikâye edici yazmayı sadece bunlarla sınırlandırmamak gerekir. Sinemalar, belgeseller, gezi ve tarih kitapları, biyografi ve otobiyografiler de olaya dayalı metinler olduğundan hikâye edici anlatım özelliği taşırlar. Hikâyede bir başlangıç ve bitiş söz konusudur. Olaylar sırasıyla başlangıçtan bitişe doğru yazılır. Meselâ bir kişinin gün içinde yaptıklarını sırasıyla anlatması bu hem yapılan işlerin anlatılması hem de hikâye etmedir (MEB, 2006).

İlköğretim yıllarında hikâye edici metinler -daha çok somut örnekler ve olaylarla anlatıldığından- oldukça önemlidir çünkü hikâye edici metinlerde okuyucu metnin serüvenine katılır merak ve heyecan duygusuyla olayın içine çekilir. Metindeki kişilerin başına gelenler okuyucunun empati yeteneğini geliştirir. Ufkunu açar, hayal gücünü artırır. Bu sebeple hikâye edici metinlerin öğrenciler için diğer metin türlerine göre daha ilgi çekici olduğu söylenebilir (Aktaş ve Gündüz, 2011). Bunun sebebi çocukların

okuma yazma öğrenmeden önce masal ve hikâye metinlerine sözlü olarak aşina olmalarıdır (Temizyürek, 2004).

Hikâye edici metinlerin dil ve anlatım becerilerine katkısı, değer aktarımı, deneyim paylaşımı gibi işlevleri göz ardı edilemez. Ortaokul öğrencileri, düşünüldüğünde özellikle yazma etkinliklerinde hikâye edici metinlerin önemi büyüktür.

2.4.4.2 Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinler okura sorgulamayı, tartışmayı ve bu yolla yeni bilgiler edindirmeyi amaçlayan metinlerdir (Kuzu, 2004). Yazar okuyucuya yeni bir bakış açısı kazandırır, yazdığı konu üzerine okuyucunun düşüncesini ve konuya eleştirel bir bakış açısıyla bakabilmesini sağlar. İlköğretimde öğrencilerin soyut düşünebilme yeteneği henüz tam olarak gelişmemiş olduğundan bilgilendirici metinler geri planda kalmaktadır. Bilgilendirici metinler hem kavramsal yoğunluğu hem düşünce yoğunluğu olan metinlerdir. Bu tür metinler ana başlıklar, alt başlıklar, ana fikrin yanında yardımcı fikirler, karşılaştırmalar, benzetmeler sıralamalar içermektedir (Sallabaş, 2007). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin bu tür metinleri anlamlandırıp çözümlemeleri oldukça zordur.

Bilgi verici metinlerin anlaşılıp anlamlandırılmasını kolaylaştırmak için öğretmenin metni doğrudan öğretmesi gerekir. Öğretmen önce kendisi metindeki ana fikri tespit eder, önemli kavramları bulur, bilinmeyen kelimeleri işaretler, yardımcı fikirleri belirler. Daha sonra öğrencilerinin dikkatinin bu noktalarda yoğunlaşmasını sağlar, gerekirse metni görselleştirir (Akyol, 1999). Bilgilendirici metinlerin okunup anlaşılması öğretmenin rehberliğinde kolaylaşır fakat bilgilendirici metinlerin yazma becerisinde kullanımı oldukça zordur. Öğrencilerin öncelikle bu tür metinlerin seviyelerine uygun olanları ile bol bol karşılaşmaları gerekir.

2.4.4.3. Şiir Metinleri

Şiir, ses ve ritmin belirli bir uyum içinde kullanılarak düşünce ve duyguların okuyucuyu etkileyebilecek bir şekilde yazıya aktarıldığı anlatım türüdür (Ataman, 2013). Duygu ağırlıklı bir metin türü olan şiir ilkokulun ilk yıllarından başlanarak

eğitimin her kademesinde yoğun olarak kullanılır. Şiir duyguların ifade edilmesinde ve öğretilmesinde önemli bir türdür. Eğiticilik açısından değerlendirildiğinde, çocuklara sanatsal bir derinlik kazandırmak, ana dili sevgisini aşlamak, onların üreticiliklerini, hayat görüşlerini ve sözlü ifade yeteneklerini geliştirmek amacıyla şiirden faydalanılabilir. Şiir aracılığı ile çocuklara ulusal ve evrensel değerler öğretilir (Güleryüz, 2002). Ayrıca şiirlere bilgiler gizlenip ezber yoluyla öğrenciye aktarılması mümkündür. Şiir hem okuma becerisinin kazandırılmasında hem de yazma becerisinin kazandırılmasında oldukça önemlidir.

2.4.5 Yazma Yöntem, Teknik ve Stratejileri

Yazılı ürünlerin amacına ulaşması bu ürünlerin çeşitli yöntemler kullanılarak öğretilmesine ve çeşitli yöntemlerle yazılmasına bağlıdır. Göğüş'e (1978) göre yazma eğitiminin amacına ulaşamamasının nedeni ana dili eğitiminin beceri kazandırma amacının dikkate alınmaması ve bu amaca uygun bir yöntemle öğrencinin etkin çalışmalarına yöneltilmemesidir. Söz konusu yöntemler ilk defa 2005 TDÖP'de anılarak amaç ve uygulamalarından bahsedilmiştir. Burada bu yöntemlerden bazılarında bahsedilecektir.

2.4.5.1 Serbest Yazma

Serbest yazmanın amacı öğrencinin seçilen bir konuda duygu düşünce ve isteklerini rahat bir şekilde yazmasını sağlayarak ifade gücünü ve yazılı anlatım yeteneğini geliştirmektir (MEB, 2006).

Serbest yazmada konu seçimi öğrenciye bırakılır. Öğrenciyi kısıtlayan tek unsur yazmanın temel ilkeleridir. Bu ilkeler doğrultusunda yazmak istediği konuyu seçmesi ve yazmak istediği türde bir metin oluşturması istenir. Yöntemin faydası öğrencinin sevdiği bir konu üzerinde yazabilmesini sağlamasıdır. Ayrıca bu yöntemde öğrencinin ilgi duyduğu konu ve türlerle ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanır (Gündüz ve Şimşek, 2011b).

Serbest yazma etkinlikleri belli bir süre zarfında yapıldığında öğrencinin karar vermesi, üzerine düşmesi, yazacaklarını planlayıp kaleme alması kolaylaşacaktır. Böylece öğrenciler kendilerini tanıma imkânı da elde etmiş olurlar.

2.4.5.2. Not Alma

Yazılı anlatım çalışmaları yapılırken not almanın amacı okunan veya dinlenenlerin önemli kısımlarının seçilebilmesi, sistemli çalışma becerisinin kazandırılması ve bahsi geçen bilgi ve düşüncelerin analizinin yapılabilmesini sağlayıp zaman kaybını önlemektir.

Not alma yöntemi sadece okul hayatında değil öğrenim hayatı dışında da kullanılan bir yöntemdir. Uygulamaları öğretmenlere göre değişebilmekle birlikte okunanların arasından önemli noktaların tespit edilip alınan notlarla karşılaştırılması yoluyla yöntemi öğrencilere kazandırmak mümkündür (Gündüz ve Şimşek, 2011b).

Öğrenciler not almayı okunan ve söylenenlerin birebir yazılması şeklinde algılayabilirler. Bu sebeple öğrencilere önemli görülen noktaların sonradan bakıldığında hatırlanacak şekilde yazılması olduğu açıklanmalıdır.

2.4.5.3 Metin Tamamlama

Bu yöntemin amacı öğrencinin okuduklarından yola çıkarak fikir dünyalarını zenginleştirmek, yorum yapma, mantık yürütme becerilerini geliştirmektir. Başı, ortası veya sonu verilen bir parçanın tamamlanmasını isteme uygulamasına dayanır (MEB, 2006).

2.4.5.4 Özet Çıkarma

Öğrencilerin okuduklarından veya dinlediklerinden anladıklarını kısa ve öz bir biçimde yazabilmelerini geliştirmek ve öğrencilere düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmak bu yönteminin amacıdır.

Özet çıkarma uygulamaları yapılırken öğrencilerin dikkat etmesi gereken konu metnin temel düşüncesini ve yardımcı fikirlerin sırasını bozmamaktır. Olaya dayalı metinlerde özet çıkarma daha kolay yapılırken, düşünceye dayalı metinlerde öğrencilerin özet çıkarmada zorlandıkları görülmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2011b).

2.4.5.5. Boşluk Doldurma

Öğrencilerin metnin bağlamını kavrayıp bu bağlama uygun yazma becerilerini geliştirmek boşluk doldurma tekniğinin amacıdır (MEB, 2006).

Yazma etkinlikleri sırasında sık sık kullanılabilen öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştiren bu yöntem, var olan metne uygun cümleler kurmalarına yönelik uygulamalardan oluşur, oldukça etkilidir. Uygulamaların başarısı doğru metin seçimine bağlıdır. Boşluk doldurma metinleri öğrencilerin yaratıcılıklarını gösterebilecekleri, rahat eklemeler yapabilecekleri olay metinleri veya karşılıklı konuşma içeren metinler olmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2011b).

2.4.5.6 Gündümlü Yazma

Öğretmen tarafından seçilen bir konunun bütün sınıfla birlikte önce tartışılıp görüş alışverişinde bulunulduktan sonra kaleme alınmasıyla uygulanan yöntemin amacı öğrencilerin bildiklerini, fikirlerini ve duygularını etkili anlatım becerilerini geliştirmektir. Gündümlü yazmada önceden belirlenmiş bir konu vardır ve bu konu hakkında öğrencilerin fikir üretmeleri sağlanır. Bu uygulama sırasında öğretmen öğrencilerini yeterince motive edebilirse önemli derecede etkili ve faydalı sonuçlar alınabilir. Bu yöntemle birlikte öğrencilerin sınıf içi aktiviteleri artar, yaratıcılıkları ve fikir üretebilme yetenekleri gelişir. Ayrıca öğrenciler kendileri ile aynı fikirde olmayan arkadaşlarına saygı göstermeyi öğrenirler. Böylece öz güveni yüksek bireylerin yetişmesine katkı sağlanmış olur (Gündüz ve Şimşek, 2011b).

2.4.5.7 Yaratıcı Yazma

Bu yöntemin temel amacı öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmektir. Üretken bir zihnin yazma yeteneği de gelişmiştir. Yaratıcı yazma, öğrencilere yazmayı sevdirecek etkinlikler barındırdığında ayrıca yazmayı düşünme ve kaleme dökme olarak algılandığında süreç temelli bir yazma yöntemidir; denilebilir. Yaratıcı yazma faaliyetinde bulunabilmek hayal gücünün gelişmiş olmasını, sıradan olandan kurtulabilmeyi, özgün olabilmeyi ve değişik fikirler ortaya koyabilmeyi gerekli kılar (Karadağ, 2016).

Yaratıcı yazmanın amacına ulaşabilmesi için etkinliğin öğrencinin yaşına uygun olması ve konunun ilgisini çekebilecek özellikler taşıması gerekir. Öğrencinin yazmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmemesi için iyi tasarlanmış bir etkinlik ve yaşına uygun bir konu seçilmelidir.

Yaratıcı yazma yöntemi ile öğrenciler farklı fikirler üreterek farklı türlerden yazılar yazma becerilerini geliştirecekler, bununla birlikte yazma becerisi kazanmanın, yazabilmenin keyfine varacaklardır (Gündüz ve Şimşek, 2011b).

2.4.5.8. Kontrollü Yazma

Kontrollü yazmada amaç kelimeleri, cümleleri, kalıp ifadeleri Türkçenin kurallarına uygun ve ele alınan konuyu belli bir çerçevede yazabilmektir. Nitelik, kurallar, konu, uzunluk öğretmen tarafından belirlenir. Atasözü, deyimler gibi söz kalıplarıyla yapılan bu tür çalışmalar öğrencilerin daha girift yazılara hazırlanabilmesi açısından araştırarak yaptırılan etkinliklerden oluşur (Gündüz ve Şimşek, 2011b).

2.4.5.9. Kelime Havuzundan Seçerek Yazma

Bu türlü yazmada amaç çağrışım yoluyla oluşturulan kelimeler arasından veya aynı konuya işaret eden atasözü, deyim, motto, özdeyiş ifadelerinden seçerek öğrencilerin kelime bilgilerini artırmaktır. Bu tür yazmalarla öğrencilerin dil bilinci gelişecek, söz varlığı zenginleşecektir.

Bu yazma yöntemlerinin yanı sıra 2006 TDÖP’de anılan; metni özetlemeye benzeyen *bir metni kendi ifadeleriyle yeniden oluşturma*, öğrencilerin daha önce okudukları bir metni başka biriyle ilişkilendirmelerini amaçlayan *bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma*, öğrencilerin duygularını harekete geçirmeyi sağlayan *duygulardan hareketle yazma* iş birliği ve sorumluluk bilincini geliştirmeyi amaçlayan *grup olarak yazma*, öğrencilerin bir olaya olumlu olumsuz her açıdan bakabilmelerini amaçlayan *eleştirel yazma* yöntemlerinden bahsedilmektedir.

2.4.6 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yazma Becerisi

İkinci kademe programlarına bakıldığında, yazma becerisinin gelişimine oldukça önem verildiği görülmektedir.

1340 Lise Birinci Müfredat Programında yazma becerisine yönelik olarak imlâ (yazım), kitabet (yazılı anlatım) başlıkları dikkat çekmektedir. İmla derslerinde öncelikli olarak yabancı kelimelerin doğru yazılışı üzerine durulurken kitabet dersi ise bir tür kompozisyon dersi gibi yürütülmüştür (Coşkun, 2014).

1929 Orta Mektep Türkçe Programı'nda dersin içeriği dil bilgisi, tahrir ve kıraat bölümlerine ayrılmıştır. Bu programda yazma becerisi bir önceki programa göre daha çok geliştirilmiş Türkçe dersinin bir amacının da “Talebeyi yazı ile meramını ifadeye alıştırmak” olarak belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006). Dersin tahrir bölümünün amaçları arasında yazma becerisine yönelik “en muvaffak şekilde yazmayı öğretmek ve yazacağı kelimeleri yanlışsız yazmayı öğretmek” ifadeleri yer almaktadır.

1931-32 ders senesi Tadilatlı Türkçe Programı'nda ve 1938 yılında hazırlanan Orta Okul Türkçe Programı'nda tahrir bölümünde önemli değişiklikler olmadığı görülmektedir.

1949 Ortaokul Türkçe Programı'nda ise, Amaçlar ve Açıklamalar olmak üzere iki başlık olduğu bu başlıklar altında anlama ve anlatma becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Yazmanın çocuğun hayal dünyasını geliştireceği vurgusu yapılmış yazmanın diğer dil becerilerine katkısından söz edilmiştir. Yazma becerisinde öğrencilere kazandırılacak davranışlar ortak olarak verilmiştir. Programda ayrıca öğrencilere kompozisyonlar için yazma konuları verilmiş ve konu seçimi öğretmene -sınıf seviyesinin dikkate almak şartıyla- bırakılmıştır. Bu programda da daha öncekilerde olduğu gibi imlâ konusu üzerinde durulmuş ancak kuralları ezbere öğretmekten ziyade uygulamanın yararlarına vurgu yapılmıştır.

1962 yılında 1949 programı yeniden düzenlenmiş ve yine yazma konusunda önemli değişiklikler yapılmamıştır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda Türkçe öğretiminin ve temel becerilerin kazandırılmasının amaçları genişletilmiş ve felsefi temellere dayandırılmıştır. Yazma ve konuşma eğitimi aynen özel amaçlar çerçevesinde ele alınmıştır ancak bu amaçlar sınıf seviyelerine göre ayrılmıştır. Bu programda yazma becerisini ölçmeye yönelik olarak gözlemlerden yararlanılmadığı söylenmiştir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında, yazmanın, müstakil bir beceri olarak ele alındığı görülür. Tüm sınıf seviyelerine (6, 7, 8) yönelik “kazanımlar” belirlenmiştir. Bu programda yazma yöntem ve tekniklerine yer verilmiş örnek etkinlik

çalışmaları sunulmuştur. Ayrıca yazma çalışmalarını değerlendirmeye yönelik öz değerlendirme, akran değerlendirme ve performans değerlendirme ölçekleri verilmiştir.

2006 programına göre yazma becerisi genel amaçları ve bu amaçlara yönelik kazanımlar aşağıdaki gibidir:

1. Yazma kurallarını uygulama

1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.
3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
4. Standart Türkçe ile yazar.
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
6. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine

Türkçelerini kullanır.

7. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
8. Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
9. Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
10. Tekrara düşmeden yazar.
11. Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2. Planlı yazma

1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
5. Konunun özelliğine uygun düşünceleri geliştirme yollarını kullanır.
6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını

zenginleştirir.

7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

3. Farklı türlerde metinler yazma

1. Olay yazıları yazar.
2. Düşünce yazıları yazar.
3. Bildirme yazıları yazar.
4. Şiir yazar.

4. Kendi yazdıklarını değerlendirme

1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
3. İlgili alanına göre yazar.
4. Şiir defteri tutar.
5. Günlük tutar.
6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.
10. Yazma yarışmalarına katılır.

2015 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "sözlü iletişim" başlığı altında dinleme ve konuşma becerisi ele alınmıştır. Yazma becerisi ayrı bir beceri olarak değerlendirilmiştir.

2018 yılında program yeniden düzenlenerek dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri olarak ele alınmış, yazma becerisi kazanımları sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı verilmiştir. Bu sebeple kazanım sayıları, kazanımların içeriği ve kapsamı sınıf seviyelerine göre genelden özele, basitten karmaşığa farklılık göstermektedir.

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana çıkarılan Türkçe programların da yazma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşımlar geliştirilmiş, yazma beceresi imlâ, noktalama, metin türleri, kendini yazılı olarak ifade etme kapsamında değerlendirilmiştir.

2.5. Müzik

Müziğin doğuşu, ortaya çıkışı ve tanımlanmaya çalışılması beraberinde birçok tartışma ve teori de ortaya çıkarmıştır. Tomecek'e göre müzik, çok çeşitli formlardan oluşur, bu sebepten dolayı da kesin bir tanımını yapmak mümkün değildir ancak müzik kelimesinin kökü Yunancadır. Bu kelime Yunancada (Muse) ilham perisi anlamına

gelmektedir. Müziği, tanrısal bir esin olarak gören araştırmacıların tanımlarına bakıldığında Bethoven'a göre tanrısal bir sanat, Schelling'e göre sonsuzluğun anlatımı, Dede Efendi'ye göre insanlığın ahlâkını temizleyen kutsal bir bilim, Konfüçyüs'e göre gök ve yer arasında bir uyum, Khan'a göre ise evrenin dengesinin insanlara aktarımıdır. Tolstoy'un tanımı da bahsi geçen tanımlara yaklaşarak "insanın kendinde bulduklarını başkalarına sesler aracılığı ile aktarmasıdır" şeklindedir (Akt: Uçan, 1996); (Öztopalan, 2007). Müziği dilsel bir esin olarak gören filozof ve bilim adamları müziğin bir tür doğadan yansıma dilin doğuşu ile söyleşi ezgisinin yakalanması olarak ifade etmişlerdir. Bunlardan Heder'e göre müzik kuş cıvıltılarının taklidi, Platon'a göre tanrının dili, Darwin'e göre insanların iletişim kurma çabası, Stumpf'a göre duyguların aktarımı, Spencer'a göre duygusal etkileşimdir. Müziği bir iletişim dili olarak tanımlayan Cottin müzik evrene ait bir dildir derken Weber müzik insan ruhunun dilidir tanımını yapmıştır. Bennet'e göre müzik insan ruhuna hitap eden tek dildir. Khan'a göre müzik sanat alanlarının tümünün ortak çıkış noktasıdır (Akt.:Uçan, 1996).

Müzik tanımları düşünür ve araştırmacıların içinde buldukları toplumun yapısına, zamana, kendilerinin dünyayı algılayış biçimine göre farklılık göstermektedir. Müzik ister doğa taklidi seslerden doğmuş olsun ister insanın duygu aktarımı veya eğlence isteğinden bir şekilde bütün bunları kapsar hâle gelen bir sanat dalı olmuştur.

İnsanlık tarih boyunca ekonomik, siyasi, teknolojik değişimlerden etkilenen, toplumların yaşantı dönüşümlerinin, küresel gelişmelerini aktaran ve her toplumda farklı anlamlar kazanan müzik, sanat dalları arasında insanı ve toplumu en iyi anlatan ifade biçimi olagelmıştır (Küçükkaplan, 2013). Her ses müzik olarak tanımlanamayacağından müzik olarak tanımlanabilecek seste "arzu edilirlilik, haz, insan üretimi, kültürel yansıtma, ölçü, ritim, ezgi, armoni" gibi özelliklerden bir veya birkaçını barındırması aranmalıdır (Dönmez, 2015). Müzik estetik ve ayinsel, ses göstergeleri ile ifade edilen, eğitici, tedavi edici; toplum geleneğinin ve kişisel yaratıcılığın birleşmesi ile oluşan denge; ritmik, ezgisel, modal, armonik, ses ve söz öğeleri ile düzenlenen, insana özgü bir esin ve olgudur. Ürün'e göre, müzik ise bireyleri ve toplumları yakınlaştıran kültür alışverişi sağlayan bir sanat dalıdır. Uslu'ya (2010) göre müzik bireyin kendini tanıması, anlatması ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı bir arayıştır. Hegel müziğin insan ruhuna doğrudan hitap eden bir sanat olduğunu savunur ve insanın iş dinamiği olan kalbini harekete geçirdiğini söyler. Schopenhauer ise müziği diğer vasıtalarından yukarıda görür. Ruhun sese yansıması olarak düşünür (Yıldırım ve Koç, 2006).

Müzik insan yaşamını bütünüyle kapsayan insanın kalbine, ruhuna, zihnine, psikolojisine hitap eden tarihi çok eski bir sanat alanıdır. Kendi iç disiplini, kuralları ve olmazsa olmazları vardır.

2.5.1. Müziğin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi

Müzik duyma yetisinin başladığı anne karnından mezara kadar hayatın her alanında yer alan bir sanattır. Ninnilerle başlayan müzik evde, televizyonda, iş yerlerinde, sokaklarda, alışveriş ve eğlence merkezlerinde, okullarda ve neredeyse her an hayatın içindedir. Müzik, insan hayatının hemen her evresinde bulunan bir kavramdır. İnsanlar bebeklikle yaşlılık arasında ninniler, sayışmanlar, tekerlemeler, türküler, marşlar ve daha birçok türde müzik üreterek ve dinleyerek yaşamlarını doldururlar. Yaşamının bir parçasında müziği bulunduran insan müzik dinleme, dans etme, şarkı söyleme, bir müzik aleti çalma, müzik yapma, müzik dinleme zevki edinme gibi bazı müziğe dair davranışlar kazanırlar (Uçan, 1996).

Bebek anne karnındayken anne vasıtası ile müziği duyar. Doğumdan sonra ninnilerle uyur, çocukluk döneminde ve okul çağında tekerleme, saymaca ve müzikli, birtakım oyunlarla gelişimine devam eder. Son çocukluk, ergenlik ve gençlik dönemlerinde müzik artık ilişkilerinin de bir parçası haline gelir. Olgun dönemlerinde artık müzik kültürü ve zevki oluşmuştur. Müziği estetik bir ihtiyacını karşılamakta kullanır, bütün bunlar insan ile müzik etkileşiminin bir ömür sürdüğünü göstermektedir (Çelikkol, 2007).

Müzik; zamanı doğru kullanma, susma, insanlarla etkileşimde bulunma, empati yapabilme işidir. Müziğim vasıtası ile insanlar günlük yaşantılarının üstünde manevi bir güç kazanabilirler ve diğer taraftan birlikte yaşayabilme becerisi edinmiş olurlar (Selanik, 1996).

Sanat dalları arasında kulağa hitap eden bir sanat dalı olan müzik, ses üzerine kurulu, insanlar üzerindeki etkisi oldukça yüksek bir sanattır. İnsanın doğasında doğal bir ihtiyaç olarak var olan müzik, kişilerin ve toplumların yaşamında önemli bir yerdedir. Toplumun ve kişinin yaşantısı, müziklerine bakılarak anlaşılabilir (Kalender, 1998).

Kişilerin toplumla bütünleşmesini sağlayan müzik kişilerin kimlik bilincini oluşturmasını sağlar. Buna en güzel örnek millî marşlardır (Odabaş, 2001).

Müzik, diğer bütün sanat dallarından daha fazla ruhun derinliklerine inebilmektedir bu yüzden duygular üzerindeki etki alanı oldukça fazladır. Müziğin insan ruhunun üzerinde sahip olduğu söz konusu etkiyi Goethe, müzikten başka hiçbir alanda bulunmayan aynı zamanda mantık ve anlayışla elde edilemeyen “şeytani” bir etki olarak izah eder (Odabaş, 2001).

Müziğin insana yaşattığı güçlü deneyimler; algı, duygu, bilişsel, duygusal, davranışsal, elementlerden oluşur ve çok boyutludur. Müziğin insan üzerindeki bu etkisi birçok alanda aynı hareketlerle ilgili olabilir. Müzik insan hayatındaki pek çok fonksiyonu düzenler niteliktedir. Birçoğu bireysel düzen olarak düşünülebilir. Duygusal iç dünyayı iyiye götürmek, vücut koordinasyonunu geliştirmek, motivasyonu arttırmak, rahatlamak, daha rahat düşünebilmek için müzik kullanılır (Gold ve Clare, 2013). Yapılan son araştırmaların raporlarına göre, günümüz insanları film seyretmek, kitap okumak ya da televizyon izlemekten daha çok zamanı müzik dinlemeye ayırmaktadır (Rentfrow ve Gosling, 2003).

Müzik, insan yaşamının her alanında vardır ve farklı işlevlere sahiptir. Müziğin eğitimde kullanımı ayrı bir başlık olarak ele alınacaktır fakat müziğin eğitim dışında bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik alanda işlevleri olduğu söylenebilir. Ayrıca tıp alanında ve psikolojide de önemli bir yere sahiptir.

Müziğin insan üzerindeki olumlu etkileri keşfedildiği andan itibaren ona verilen önem artmıştır. Müziğin tıp alanında kullanımı var yani bir tür tedavi yöntemi oluşu eski uygarlıklardan günümüze pek çok hastalığın iyileştirilmesinde kullanılmasını beraberinde getirmiştir. Müzik insan hayatında ruhsal ve bedensel hastalıkları gidermede bir araç olarak kullanılmıştır (Altınöçek, 1998). Roma'da bazı psikolojik rahatsızlıklar, sara, histeri, konuşamama ve bazı mikrobik hastalıkların tedavisinde müzik kullanılmaktadır. Pitagoras'ın başlattığı müzikle tedavi çalışmalarının Hipokrat tarafından devam ettirildiği tarihi kaynaklardan anlaşılmaktadır (Turabi, 2005).

Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde kurulan hastanelerde müziğin tedavi yöntemi olarak kullanıldığı özellikle akıl hastalıkları tedavisinde kullanıldığı görülmektedir. Bu hastaneler; Fatih ve Edirne Darüşşifası, Nureddin Hastanesi ve Gevher Nesibe Şifahanesidir (Sezer, 2009).

1990'lara gelindiğinde müziğin tedavi yöntemi olarak kullanımı oldukça yaygınlaşmış ve bu yıllarda tedavi alanları da genişlemiştir. Günümüzde hastanelerde

uyuşturucu bağımlılığından yüksek tansiyona, şizofreniden Alzheimer'a, astımdan ülsere pek çok rahatsızlığın tedavisinde müziğin kullanımı artmıştır (Yener, 2011).

Müzik reklam ve pazarlamacılık gibi ekonomik alanlar açısından da oldukça yaygın kullanılan bir alandır. Onun duyguları harekete geçiren ve çağrışım yaptıran özelliği ekonomik alanlar için oldukça önemlidir. Reklamlarda müziğin kullanımı iletilmek istenen mesajın tüketiciye daha çabuk geçmesini sağlar (Batı, 2010).

şarkılar toplumsal bir fikrin oluşması ve yayılması bakımından da oldukça etkilidir. Siyasileri seçmenle iletişime geçmeye çalışmalarındaki amaç onları etkileyip oylarını kazanmaktır. Bunun için pek çok yöntem kullanılır ve kullanılan en önemli yöntemlerden biri de müziktir. Yani partilerin seçim şarkılarıdır. Bu eserler, partinin ideolojilerini yansıtır ve aynı zamanda da seçilenle seçenin iletişim aracıdır (Tanyıldız, 2012).

Müzik dini inançları aktarma, yayma gibi işlevlerde kullanılırken diğer taraftan da bazı dini ritüellerin bir parçasıydı. İlkel dinlerde ibadet etmenin bir parçası olan müziğin insanları doğal afetlerden, hastalıklardan korumanın yanı sıra savaşları kazandırma gücü olduğuna inanılmaktaydı (Scherer ve Oshinsky, 2001). İlk çağ inançlarında, Hıristiyanlıkta, Yahudilikte, İslam'da müziğin duyguların ifadesini kolaylaştıran, anlaşılmasını sağlayan uygun ortamı oluşturması bakımından ritüellere katılımı teşvik eder. Dinlerde müziğin kullanımının temel sebebinin bu teşvik olduğü düşünölmektedir (Alcorta ve Sosis, 2005).

Müziğin tıpta, ekonomide, politikada ve dinde yeri olduğü gibi bir toplumun bütün bunları kapsayan kültürünü yansıtmaya ve aktarmada da yeri önemlidir. Müzik bir kültür ürünüdür ve içinden çıktığı toplumun bütün kültür öğelerini barındırır. Ayrıca teknolojinin gelişmesiyle kültürü geleceğe aktarır. Müzik geçmişle gelecek arasında bağ kurar ve kuşaklar arasındaki bağı sağlar (Akkaş, 1986). Müziğin bir kültür ürünü olmasının yanı sıra kültürün göstergesi olduğü da söylenebilir. Kültürün bir unsuru olarak müzik, gelenek-göreneği, tarihi, coğrafyayı, şiiri, edebiyatı, dili göçleri ve doğal felaketleri, toplumda iz bırakan olayları yansıtır. Bunlarla vücut bulur (Büyükyıldız, 2004).

2.5.2. Müzik, Beyin ve Öğrenme

Beynin işleyişi konusunda yapılan son araştırmalarda karmaşık yapısına rağmen beyin fonksiyonlarının dil ve müzikle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Beyin ve davranışlar arasındaki bağlantı çalışmaları 1981 yılında Roger Sperry'nin araştırmaları ile başlamıştır. Bu araştırmalar beynin loblarının farklı bilişsel alanlarda etkin olduğunu göstermektedir. Müzik, beyindeki birçok fonksiyonun eş zamanlı kullanıldığı bir faaliyettir. Bu sebepten müziğin oluşturulması, algılanması, yorumlanması uzun soluklu araştırmaların konusu olmuştur (Akt.:Zatorre, 2005). 20. yüzyılın başlarında meşhur birçok müzisyenin otopsisini inceleyen Auerbach incelediği müzisyenlerin beyinlerinin ön ve orta bölgelerinin kıvrımları bakımından daha geniş olduğu tespitinde bulunmuştur (Akt. Ayata, 2008) Ayrıca uzmanlar tarafından müziğin beyni harekete geçirme yoluyla sesleri ve kelimeleri taşımasıyla beyin gelişimine katkı sağladığı ve nöron akışlarını etkin hale getiren bir rehber olarak işleyişte olduğu söylenmektedir (Jensen, 1998). Müziğin uyarıcı etkisi beynin dikkat algısının azalmasına veya artmasına neden olur. Dikkat algısında görevli birimler nörotransmitterlerdir. Bunlar bir uyarının bir nörondan diğerine aktarılmasını sağlayan kimyasal bileşenlerdir (Çuhadar, 2006).

Müzik duyular ve duygular vasıtasıyla akla ulaşmakta ve hemen her yaş grubundaki insanın bilişsel öğrenmelerinde etkin ve önemli bir rol oynamaktadır (Şendurur, 2002). Bilgilerin hafızaya kolay bir şekilde atılması ve mevcut bilgilerle ilişkilendirilmesine ritim duygusu yardımcı olur, bir taraftan da duyguları harekete geçirir. Böylece müziğin bireye vermek istediği mesaj duyguları vasıtası ile dinleyiciye aktarılır. Bu sebepten müzik duyguların da güçlü bir aktarıcısı olarak kabul edilir. Bilgiler ışığında müzik dinlemenin duyguları etkilediğini, duygu durumların da bilginin kodlanmasını etkilediğini kabul etmek gerekir (Tesoriero ve Rickard, 2012).

Müziğin beynin tamamını harekete geçiren bir etkisi olduğundan öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde de önemli bir yeri var. Öğretmenlerin hemen hepsi dersine istekli bir şekilde katılan öğrenciler görmektedir. Müziğin sağladığı derin yoğunlaşma ve odaklanabilme becerisi ile bilginin öğrenilmesini büyük oranda etkiler (Saka, 2008). Bir öğretim aracı olarak müzik, değişik ilgi ve öğrenme yeteneklerine sahip öğrencilerin yeni bilgiler edinmesinde yenilikçi bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Öğretilecek dersin konusu ve bilgilerini içeren şarkılar öğrencilerin bu yeni bilgiyi daha

kolay edinmesini sağlayacak, etkinlik ve sınavlarda başarı elde etmelerine imkân verecek ayrıca edindikleri bilgileri günlük hayata aktarmalarına aracı olacaktır (Waite, Mc Gough, 2012). Medina'ya göre müzik parçaları öğrencilerin temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirebilen önemli ders araçlarındandır (Akt.:Saka, 2008). Öğrenciler müzik parçaları vasıtasıyla eğlenirken öğrenirler. Bu sebeple öğrencilerin öğrenmeye karşı geliştirdikleri olumsuz tutumlara da ortadan kalkar (Metin ve Sarıçoban, 2000 <http://iteslj.org/TEchniques/Saricoban-Songs.html> Erişim 03.04.2020). Routier'e (2003) göre öğrenme etkinliklerinde fon müziği kullanımı öğrencilerin matematik, okuma ve dil becerini geliştirmelerini ve bu alanlarda daha başarılı olmalarını sağlamıştır. Bu çalışma dil becerilerinin edinilip geliştirilmesi açısından müziğin öğrenme aracı olarak önemini vurgulamaktadır.

Müzik öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra uzun süreli belleği çalıştırarak öğrenmenin kalıcılığını da sağlar (Çuhadar, 2006). Bu bilgiden hareketle müzikle öğrenmenin kolay, unutmanın zor olacağı söylenebilir.

Müzik parçaları dinleyici üzerinde psikolojik, algısal ve kültürel olarak etkiler bırakır. Metinlere eklenen fon müziği de aynı etkiyi yapabilir. Bu açıdan bakıldığında müzik parçaları duygusal hafızanın bir bölümünü meydana getirir. Müzik parçalarını öğretim etkinliklerinde kullanmak öğrencilerin öğrendiklerini anımsamalarını ve unutmamalarını sağlar (Yener 2011).

2.5.3. Müzik ve Dil

İnsanın çıkardığı basit seslerin zamanla dile evrildiğini, dile evrilen seslerin de zaman zaman melodi ve estetik kazanıp müziğe dönüştüğünü söylemek mümkündür. Ortaya çıkışlarının ardından dil ve müzik iç içe geçip gelişerek günümüze kadar gelmiştir (Ünal, 1996). Ana dili edinimi ve müziğin öğrenimi arasında önemli bir bağ mevcuttur. Her bebek doğduğu zamandan itibaren çevresinde konuşulan dili, ninnilerle duyar. Böylece hem milli kültürünü hem dilini öğrenmeye adım atmış olur. Duyduğu ezgilerle beynin işitme merkezi ses ilişkilerine şartlanırken kelimelere aşinalığı da artar (Öztosun, 2002).

Müziğin çocuklardaki estetik ve yaratıcılık duygularını geliştirmesinin yanında dinleme ve okuma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu tespitler arasındadır. İlk çocukluk döneminde sözsüz melodilerin basit seviyede sözler ve farklı cisimlerle ritim

tutma becerilerinin konuşma ile gelişmesinin müzikle dil ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Bu dönemde şarkılarla dili kullanarak farklı işitme uyarımlarının olumlu etkisi beyne ilişkin araştırmalarda da görülmektedir (Özbey, 2010).

İnsanlarda kelime dağarcığı gelişiminin bebekken dinledikleri ninnilerle başladığını savunulmaktadır. Okulda, sokakta, oyunlarda söylenen sayıma, tekerleme ve şarkılar, çocukların konuşma becerilerini geliştirip dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Dil ve müzik şarkılarla çocukların duygu ve düşüncelerini aktarmalarının yanı sıra onların sosyal çevre oluşturmalarını, iletişim becerilerini artırmalarını sağlar. Algılarının açılmasıyla çocukların sese, şarkıya tepki vermeleri veya müzik eşliğinde dans etmeleri onların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimi açısından müziğin önemini göstermektedir (Uçan, 1996).

Avrupa Gençlik Festivali'nin 1985 yılında Münih'te yapılan açılış konuşmasında dil bilimcilerin uluslararası bir dil bulabilmek için çok uğraştıkları ancak böyle bir dilin uzun zamandan beri kullanıldığı ve insanların bu yolla birbirini daha iyi anladığı ifade edilmiştir. Bahsi geçen uluslararası dil müziktir (Biol, 2003).

Müzik ve dil tanımlarına bakıldığında iki kavramın da tanımlanırken birbiri ile ilişkilendirildiği görülecektir. Müziğe evrensel dil, duyguların dili yakıştırmaları yapılırken dil için seslerin müziğe dönüşmesi, sesini ezgisi gibi ifadeler kullanılır. Ayrıca her dilin kendine has bir sesletimi olduğu özellikle konuşmada vurgu ve tonlamalar bulunduğu göz önüne alınırsa dilinde bir çeşit müzik olduğu yargısına varılabilir.

Dil ve müzik arasındaki ortak özelliklere bakıldığında her ikisi için de ses ve işitmenin gerekliliği ortaya çıkar. Hem müzikte hem dilde kısa süreli ve uzun süreli bellek aktif olarak çalışır. Her ikisinin de kendine has kuralları vardır. Her ikisi de içinde filizlendiği toplumun kültürünü ve yaşayışını yansıtır. Yine her ikisi de toplumdan topluma farklılık gösterir ayrıca müzik ve dil insanın iletişim ihtiyacı ve duygu aktarım isteğinden doğmuştur (Bingöl, 2006). Konuşma ile şarkı söylemek arasında çeşitli ortaklıklar vardır. Konuşurken ve şarkı söylerken kullanılan ritim, ezgi ve dinamik bu ortaklıklardandır. Konuşmak da şarkı söylemek de belirli ilke ve kurallara bağlıdır (Çelikkol, 2007).

Konuşma yeteneğini kodları doğuştan vardır ancak konuşmanın vurgu ve tonlama sözcük kullanımı gibi unsurlarla geliştirilmesi gerekir. Sesin eğitimi diksiyon

ve şan dersleri ile yapılır. Bu derslerden herhangi birinde başarılı olan kişinin diğerinde de başarı sağlayacağı söylenebilir (Biol, 2003).

Müzik içerikli etkinliklere katılan çocukların ritme olan algıları artmakla birlikte dil gelişimi de buna paralellik göstermektedir. Kendini özgür bir biçimde ifade edebilen çocukların sosyal çevreleri ile olan etkileşimleri de artar ve uyum problemleri ortaya çıkmaz. Çocuklar müzik içerikli etkinliklerle sesini ve sözcükleri doğru kullanmayı öğreneceklerdir. Ayrıca müzik parçaları aracılığıyla kelime dağarcıklarının gelişeceği de söylenebilir. Müzik içerikli etkinlikler bilişsel gelişimin yanı sıra çocuğa öz güven sağlamada da destek olacaktır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000).

Müzik ve dilin doğuşu, gelişimi aynı amaca hizmet etmektedir. İnsanlar birbirlerine duygu düşünce ve isteklerini bu iki alan vasıtasıyla aktarmaya çalışırlar. Söz konusu aktarımının sağlıklı bir şekilde meydana gelmesi kullanılan aracın iyi icra edilmesine bağlıdır. İyi bir sözlü müzik eserinin ortaya çıkması dili iyi bilmeyi gerektirir. Etkili ve iyi bir konuşmada ritim duygusuna sahip olmak gerekliliği ortaya çıkar. Dili gelişmiş toplumların müziğinin gelişmiş olması da dille müzik arasındaki bu ilişki ile açıklanabilir. Dil ve müzik kültürü oluşturan, yaşatan, aktaran iki temel unsurdur ve birbirlerinden beslenirler. Bu yüzden çocuklara eğitim verilirken bu iki alanın öğretiminde birbirinden yararlanılması oldukça doğal ve gereklidir. Böylece beynin çeşitli bölgeleri aktif hâle getirilerek öğretilcek konu daha açık ve anlaşılır kılınmış olacaktır.

2.5.4. Müziğin Eğitimde Kullanımı

Müziğin bir eğitim aracı olarak kullanımını oldukça eskidir. Platon ve Aristo gibi antik Yunan filozofları müziğin bir eğlence unsuru olmaktan ziyade iyilik ve güzelliğe erişmek için bir araç olduğunu ve insanın eğitiminde kullanabileceğini düşünmüşlerdir. Aristo müziğin çocukların eğitiminde kullanılması gerektiğini, müzikten başka duyguları tam olarak aktarabilen bir alan olmadığı gerekçesi ile savunmuştur (Akkaş, 1986). Müziğin bir eğitim aracı olarak kullanılmasının çıkış noktası onun didaktik bir özelliğinin bulunmasıdır. Bu özellik, onu eğitim aracı yapmıştır çünkü yazıyı kullanmayan ve göçebe hayat yaşayan toplumlar kendilerine ait kültür öğelerini, dinlerini, tarihlerini ve kurallarını, müzik eserlerine aktararak öğretmişlerdir (Odabaş, 2001).

Türkler de müziği bir eğitim aracı olarak görmüşlerdir. Sözlü edebiyatla müzik eserleri de ortaya çıkmış ve eğitici nitelikler kazanmışlardır. Güvenç'e (1990) göre, Manas, Ergenekon ve Dede Korkut kültür aktarıcısı, eğitici müzikal eserlerdir. Eski Türk musikisinde müzik boşuna zaman geçirip eğlenmekten farklı maneviyatı arttırıcı, eğitici, öğretici, tedavi edici özellikler taşımaktadır. Bu dönemde Türk musikinin içeriğini tabiat sevgisi, anne çocuk ilişkileri, ana diline, yaratıcıya sevgiyi, göç olayları gibi toplumsal yaşayışa dair birçok öge oluşturmaktadır.

Eğiticilik özelliğini özünde barındıran müziğin eğitimde kullanılması kaçınılmaz bir sonuçtur. Çünkü ifade kolaylığını ve akılda kalıcılığı beraberinde taşımaktadır. Toplumda yaratıcı bireylerin yetişmesinin bir unsuru da müziktir. Müzik eğitimin birçok alanında kullanılabilir. Ana dil ve ikinci dil öğrenmelerini kolaylaştırır. Öğrenilen konuyu dikkat çekici hale getirir. Çelikkol'a (2007) göre müziğin insanın üzerindeki etkisi ve gücünden eğitimde faydalanılır. Disiplinler arası çalışmalarla diğer derslerle müzik dersi arasında bağlantı kurulur. Birçok ülkede müzik aracılığı ile eğitim konusunda araştırmalar yapılmaktadır. Anadil, yabancı dil, sosyal bilgiler, resim beden eğitimi gibi derslerde eğitim yöntemi hâline getirilmiştir.

Müzik bir eğitim aracı olarak birçok alanda kullanılabilir. Örneğin özel eğitimde en çok başvurulan araçlardandır çünkü müzik etkinlikleri yoluyla çocukların motivasyonları artmakta yine bu yolla yaratıcı ifade ve duygusal tepkiler belirtme deneyimi kazanmaktadırlar. Böylece düşündüklerini ve yaşadıklarını kolayca ifade edebilirler ve öz saygıları gelişir, benlik algıları artar, dinleme becerileri ve işitsel algılarının yanı sıra dikkat süreleri artar (MEB, 2006a).

Müzik etkinlikleri engelli bireylerde dil gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu bireylere verilen müzik eğitimi ve müzik içerikli etkinlikler sesleri tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olurken konuyla ilgili tecrübe edinmelerini de sağlar. Yeni kelimeleri sese dönüştürmeyi öğrenirler tekrarlı cümle veya kelimelerden oluşan şarkılar özel eğitimli bireylerin dil gelişimleri açısından olumlu sonuçlar verir (MEB, 2006a).

Konuşma zorluğu çeken özellikle kekeme insanların şarkı söylerken bu zorluğu hissetmemeleri de şaşırtıcı görünse de müziğin rahatlatıcı etkisi konuşmayı engelleyen durumları ortadan kaldırır. Müzik, ikinci dil öğretiminde önemli bir araçtır. Müzik içerikli etkinliklerin dil eğitiminde teşvik edici bir rol üstlendiği ifade edilmektedir. Müzik eserleri öğrencilerin dil becerisi olarak anılan okuma, dinleme, konuşma ve

yazma becerilerini geliştirmede kullanılabilecek önemli araçlardır. Bunların yanı sıra öğrenilmeye çalışılan dilin cümle yapısını kavrama, kelimelerini öğrenme, dil bilgisi kurallarını kavramada da müzik ve müzik içerikli öğretim araçları etkilidir (Lo ve Li, 1998). Ayrıca ana dil öğretiminde kullanılan müzik kişinin kendi kültürüne dair bilgiler edinmesinde etkili iken yabancı dil öğretiminde kullanılan şarkılar o dilin insanların yaşam kültürü hakkında ipuçları verir.

Müziğin etkili bir öğretim aracı olduğu bir başka alan ise okul öncesidir. Okul öncesi eğitiminde kullanılan müzik içerikli etkinlikler bedensel ve zihinsel gelişiminin yanında dil becerilerinden özellikle konuşma ve dinlemeyi öğrenmeye ve dikkat gelişimine katkı sağlar (Uysal, 2003).

Müziğin insana etkili olduğu alanlar; öğrenmeler, duygusal ve psikomotor tepkiler, dil, bellek, psikolojik ve nörolojik gelişime katkılarıdır. Bu alanlara bakıldığında eğitimde müziğin kullanımı ve eğitimde müziğin kullanımının etkililiği oldukça doğaldır. Sınıf ortamına giren öğrencilerin farklı ruh hâlleri ve beklentileri vardır fakat müzik bahsi geçen bu farklılığın bir nebze de olsa ortadan kalkmasına olanak sağlar. Öğrencilerin ruh hâllerini dengeleyerek benzer hâle getirir. (Music: A Powerful Teaching Tool – Çevrimiçi, 2020). Sınıflarda müziğin kullanımı öğrencilerin disiplin problemlerinin ortadan kalkmasını sağlar, kaygı düzeylerini azaltır. Böylece öğrenme öğretim işi daha zevkli hâle gelir (Babacan, 2015). Müzik sınıf yönetiminde öğrencileri motive etmek, rahatlatmak, öğrencilerin öğretilen dersle ilgili olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, ruh hâllerini ve derse hazır bulunuşluklarını eşitlemek için kullanılabilir. Ayrıca Türkçe dersi için dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra kelime bilgisi ve dilbilgisi öğretiminde iyi bir ders materyali olur. Müziğin uzaysal zamansal beceriler sağladığı gelişim (Koradan, 2013) düşünüldüğünde matematik dersinde de kullanılabileceğini ve etkili olacağı söylenebilir. Ayrıca diğer tüm disiplin alanları için doğru yerde, zamanda ve konuda kullanıldığında müziğin öğreticiliği ortaya çıkacaktır çünkü müzik, hemen her zekâ türüne hitap ettiği gibi hemen her insana da türlü şekillerde hitap eder. Kısaca her yaş grubundan öğrenciye her ders alanı için bir müzik içerikli etkinlik oluşturulabilir. Böylece öğrenci öğreneceği alana karşı olumlu tutum geliştirir, kolay öğrenir, öğrendiklerinin kalıcılığı sağlanmış olur. Ayrıca öğretmen öğretim görevini yerine getirmenin rahatlığını ve hiç huzurunu elde etmiş olur. İyi seçilmiş güzel bir müzik eseri

insanın duygularına uyarır, onu canlandırır, motive eder, sakinleştirir, dinlendirir, en önemlisi bilgi edinmesini sağlar ve çalışma isteğini artırır.

2.6. Müzik ve Dil Eğitiminde Kullanımı

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe eğitiminde müziğin kullanımı ana dil ve ikinci dil olarak Türkçenin öğretilmesindeki katkıları anlaşılmalı çalışılacaktır. Literatürde Türkçe eğitimi ile müziğin kullanımının ilişkilendirildiği pek az çalışmaya rastlanmıştır. Dil öğretimi açısından müziğin kullanımı tespit edilmeye çalışılacaktır.

Müzik, sınıf ortamına dâhil edilerek sözlü iletişim becerilerinden dinleme ve konuşmayı güçlendirirken yazılı iletişim becerileri olan okuma ve yazmaya geliştirir. Nuessel ve Cicogna'ya (1991) göre dil öğretiminde müziğin kullanımı telaffuz, dil bilgisi ve kelime, bilgisi gelişiminde önemlidir. (Akt.: Saka, 2008). Dil öğretiminde müzik kullanımının uygun olacağını düşünen Orlova (2003) müzik eserleri ile konuşma becerisini geliştirmek amacıyla bir model oluşturmuştur. Modele göre üç konuşma aşaması vardır: Hazırlık, şekillendirme ve geliştirme. Hazırlık aşaması, konuşma için gerekli kelime dağarcığının oluşturulup geliştirilmesidir. Şekillendirme aşaması şarkılarla konuşma becerisinin meydana gelişidir. Bu aşama dinlemelerin öncesinde ve sonrasında yapılacak işlemleri kolaylaştırır. Gelişme aşamasında konuşma etkinliklerine yer verilir. Bu yüzden kullanılacak müzik eserleri canlandırma ve tartışma konuları içerir. Konuşma becerisini geliştiren bu modele göre dil becerilerini geliştirmek için müzik kullanılabilir.

Çoğu insan ritimli, melodili, kafiyeli söylemleri sıradan konuşmalara göre daha iyi hatırlar. Müzikle verilen bir dil eğitimi de iletişim becerilerini güçlendirir. Konuşma ve dinlenme alanlarına katkı sağlar (Falioni, 1993). Dil öğretiminde müziğin kullanımı dinleme becerisini geliştirmenin yanı sıra diksiyonu, kelime bilgisini, dil bilgisini, okuma-yazmayı da geliştirir ve öğrencideki kültürel duyarlılığı artırır (Purcell, 1992). Müzik eserleri sınıf içi etkinlikler için iyi birer araçtır. Domoney ve Harris'in (1993) öğretmen adayları ile dil etkinlikleri çalıştayında kullanılan pop müzik etkinliklerinin daha etkili ve eğlenceli olduğu anlaşılmış, öğretmen adaylarının iş birlikçi bir tutum sergilediği tespit edilmiştir. Benzeri çalışmalar göstermektedir ki sınıf içinde oluşturulan atölyeler ve etkinliklerde müziğin kullanımı dil becerilerinin gelişimi açısından oldukça önemli ve gereklidir. Müziğin geliştirebileceği alanlar kelime ve dil

bilgisi, sözlü iletişim (konuşma ve dinleme becerileri), yazılı iletişim (yazma ve okuma becerileri) olarak ele alınacaktır.

2.6.1. Müzik ve Kelime-Dil Bilgisi Edinimi

Kişiler arasında etkili bir iletişimin sağlanabilmesi açısından iyi seçilmiş kelimelerden oluşan cümlelerin birbirlerine aktarabiliyor olmaları gerekir. Kişi hatlarındaki mesajı doğru kelimelerle aktaramazsa gerekli dönütü alamayacaktır. Kelime dağarcığı burada devreye girer ve iletişim de büyük rol oynar. Zaman zaman yanlış kelime kullanımından kaynaklanan tartışmalara ve yanlış anlaşılmalara rastlanmaktadır. Yanlış anlaşılmaların temelinde çoğunlukla yanlış kelime seçimi yatmaktadır. İletişimin sürekli ve yanlışsız yürütülebilmesi verilmek istenen mesajın düzgün aktarılması ile doğrudan ilgilidir. Kişilerin kelime bilgisi seviyesi ne kadar iyiyse kendini ifade etme becerisi de o kadar iyidir.

Kelime bilgisi edinimi iki grupta incelenmektedir. Bunlar; rastlantısal ve kasıtlıdır. Krashen'e (1987) göre kelime öğrenimi büyük oranda rastlantısaldir. Günlük konuşmalar, okuma parçaları ve hikâyeler aracılığıyla kelime öğrenimi gerçekleşir. Çocuklar daha okula başlamadan, okuyup yazmadan önce kelime dağarcıklarının çok büyük bir kısmını çevrelerindeki uyarıcılar vasıtasıyla edinmiş olurlar. Eğitim öğretim kapsamına giren çocuklarda dahi kelime öğreniminin rastlantısal olduğu düşünülmektedir. Amaçlı bir kelime öğretimin gerçekleştirilebilmesi için kitaplar, okuma parçaları, internet, televizyon gibi kaynakların yanında daha farklı ve etkin yöntemler kullanılmalıdır. Müzik içerikli etkinlikler bu anlamda hem rastlantısal hem de amaçlı bir kelime öğretimi açısından etkin bir araç olarak değerlendirilmektedir (Cengiz, 2004). Müzik eşliğinde kelime öğretiminin başarılı olduğu yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir (Çelikkol, 2007). Güldalı (2019) çalışmasında yabancı öğrencilere Türkçe kelime öğretiminde uygulanan müzik eğitimi programının yararlı olduğu sonucuna varmıştır. Müzik eğitiminin yabancı öğrencilerin Türkçe kelime öğrenmelerini kolaylaştırdığı da ifade edilenler arasındadır. Kahraman'a (2019) göre ise şarkılar, kelimelerin uzun süreli belleğe geçerek öğrenilmiş birer bilgi olarak dil öğrenme sürecine dâhil olmalarını sağlamaktadır. Birçok araştırmacıya göre müzik öğrencilerin bir kavram, nesne, duyguyu temsil eden kelimeyi, görsel bir imge hâline

getirmelerine yardımcı olarak kelimenin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlamaktadır (Cengiz, 2004).

Öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırmak için müzik etkili bir araçtır. Dil becerilerini artırmakta da gerekli ilgi ve motivasyonu sağlayacağı düşünülebilir. Öğrencileri dil öğrenmeye teşvik etmek ve onların kelime bilgisi birikimlerini artırmak için müzik içerikli etkinlikler kolaylıkla oluşturulabilir (Paquette ve Rieg 2008). Öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmek için kısa öyküler, şiirler, romanlar gibi şarkılar da bir materyal oluşturmaktadır. Şarkılarla birçok kelime etkinliği yaptırılabilir. Dinledikleri şarkılarda geçen bilinmeyen kelimeleri bulmak, eksik verilen kelimeleri keşfetmek, kelimelerden ritimler veya şarkılar oluşturmak bu etkinliklerin birkaçıdır. Seçilen müzik parçaları öğretmeyi amaçlanan kelimelerden oluşmalıdır. Boşluk doldurma etkinlikleri anlam bütünlüğü oluşturmaya yardımcı olacak şekilde her 5 veya 8 kelimedede bir verilmelidir. Öğrenilen yeni kelimelerle eş - zıt anlam etkinlikleri, tanım tahmini yapma veya kelime bulmacaları hazırlanabilir. Sınıf farklı gruplara ayrılarak her gruba değişik şarkılarla aynı kelimeler öğretilir. Öğrenilen kelimelerin sözlüğe bakılarak tanımı yazılarak etkinlikler bitirilir (Griffie, 1990).

Öğretmenler kelime öğretme etkinliklerini farklı şarkılarla gerçekleştirebilirler çünkü rastlantısal kelime bilgisi edindirmenin en iyi yollarından biri şarkılarla etkinlik oluşturmaktır. Şarkılarla oluşturulan etkinlikler kelimelere bağlam sağladığı için kalıcılığı sağlamanın ayrı bir yoludur. Şarkılar, hem konu çeşitliliği sağlar hem de üslup farklılıklarını ortaya koyar. Günlük hayatta karşılaşılan aşk, nefret, sevgi gibi konular içeren şarkılar okuma metni olarak da kullanılabilir. Ayrıca deyimler, mecazını söyleyişler şarkılarda çokça bulunur. Bu bakımdan şarkıların kullanışlı kaynaklar olduğu söylenebilir. Öğretmenler deyimleri, eş-zıt-sesteş anlamlı kelimeleri öğretirken şarkıları kullanabilirler (Nuessel ve Cicogna, 1991).

İçeriğinde olay olan şarkılarda tekrarları ile kelime öğretiminde oldukça etkilidir. Bu tür şarkılar canlandırmalarla ve jestler, mimikler ve görsel desteklerle kelime kalıcılığı oluşturmaktadır (Medina, 2003).

Dil bilgisi algısı genellikle öğrenciler arasında dil bilgisinin sıkıcı ve zor olduğu yönündedir. Dil bilgisi öğretirken öğrencilerin ilgisini çekmek ve bu ilgiyi korumak oldukça zordur. Dil bilgisi konularının işleniş açısından şarkılar eğlence unsuru oluşturur. Birçok araştırmacıya göre şarkılar, dil bilgisi öğretimi için de iyi bir araçtır. Terhune de (1997) bu araştırmacılarıdır ve müzik eserlerinin dil bilgisi unsurlarının

doğal olarak barındırdığını kelimelerin işlevlerini öğretme fırsatı sağladığını söyler. Fiil zamanları, edatlar, zamirler ve sıfatlar, şarkıların doğal bağlamları içinde verilerek öğretilir (Griffe, 1990).

2.6.2 Müzik ve Sözlü İletişim Becerileri

Günlük hayatta dinlenenlerin anlaşılması, okulda dil eğitimi etkinliklerinden dinleme / izleme aktivitelerinin niteliğine bağlıdır. Bu yüzden ders kitabı etkinlikleri günlük hayatta karşılaşılan nitelikte olmalıdır. Dil becerileri arasında dinleme / izleme önemli bir yere sahiptir. Başta konuşma becerisi olmak üzere diğer becerileri etkiler. Konuşma becerisi dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Dinleme becerisini geliştirebilecek etkinlikler için şarkılar önemli bir araçtır (Nuessel ve Cicogna, 1991).

Müzik unsuru içeren dinleme etkinlikleri sayesinde dinlediğini anlama, kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarma ve dil bilgisel yapıyı kavrama çok daha kolay olacaktır (Morley, 2001). Dinleme becerisini geliştirmek için hazırlanabilecek etkinlikler işlenecek konuyla ilgili olma, görev bilinci uyandırma hayata geçirilebilirlik özellikleri taşınmalıdır. Bu anlamda şarkılar, şiirler ve ilahiler öğrenciler ve çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir geniş bir etkinlik yelpazesi sunar (Peck, 2001). Şarkılarla konularına göre belirli bir tema işlenebilir, kelime ve telaffuz etkinlikleri yapılabilir, soru-cevap aktiviteleri gerçekleştirilir. Terhune'ye (1997) göre, dinlemeye odaklanma, dinlediğini anlama, bağlamdan kelime anlamı çıkarma şarkılarla daha kolay sağlanır. Böylece şarkıların dil öğretimine ve öğrenimine katkısı artmış olur. Falioni de (1990) şarkıların dinleme etkinliklerinde önemli oranda kullanılabilirliğini belirtmiştir. Ona göre kelimelerin söylenişini keşfetmek, boşluk doldurma etkinlikleri yaptırmak şarkılarla mümkündür. Çünkü şarkılar öğrencilerin dikkat, odaklanma ve motivasyonlarını yüksek seviyede tutan araçlardır. Bunlara ek olarak doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorularda da başarı yakalanabilir. Şarkılarla yapılabilecek bazı dinleme etkinlikleri şöyledir: Öğrencilere kelime listesi verilerek ve dinledikleri şarkıda hangi kelimelerin geçtiği veya geçmediği sorularak işaretlemeleri istenir. Kelimelerin anlamları konuşularak hangilerinin şarkıya eklenebileceği tartışılır. Şarkılar içerikleri bakımından öğrencilere özel bilgiler de sunar. Öğrencilerden ayrıca şarkılarda geçen olay veya durumların resimlendirilmesi de istenebilir.

Konuşma becerisi öz güven isteyen duygu ve düşüncelerin sesli bir şekilde dile aktarılmasını gerektiren bir beceridir. Bu bakımdan şarkılar öz güveni inşa etmek ve motivasyonu geliştirmek için büyük önem taşımaktadır. Şarkılar öğrencilerin kaynaşması bakımından da etkilidir.

Bir şarkı sınıf içinde tartışma konusu oluşturabilir. Sınıfta sesin kullanımı ile ilgili ipuçları verilir. Konuşma becerisini geliştirmek için de yine şarkılarla konuşma etkinlikleri hazırlanabilir. Örneğin dinlenen şarkı ile ilgili duygu ve düşünce bildirme, şarkının temasını tahmin etme bunlardandır. Şarkının anahtar kelimelerini bulma ve dinlenen şarkıyı konuşarak hikâyeleştirme de yine konuşma etkinliklerindedir.

Şarkılar sınıf içinde motivasyonu artırıcı etki yapar. Şarkı söyleme ve dinleme öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir güce sahiptir. Koro hâlinde söylenen şarkılar her öğrenciyi eşit olarak derse dâhil etmiş olacağından utangaç öğrencilere de fırsat vermiş olur (Nuessel ve Cicogna, 1991). Şarkılar birçok tekrarlayan öge içerdiğinden şarkı söyleme etkinlikleri öğrencilerin iletişim yeterliliği ve kendine yetebilme becerisi kazanmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca öğrenciler şarkılar aracılığı ile konuşma dilinin günlük kullanımını daha iyi anlarlar.

2.6.3. Müzik ve Yazılı İletişim Becerileri

Yazılı iletişim becerileri denildiğinde akla okuma ve yazma becerileri gelir. Dil becerilerinden yazmayı geliştirme bu alanda yapılan çalışmaların öncelikli konusu olmuştur. Müziğin ve şarkıların motivasyonu arttırdığı fikrinden hareketle yazma becerisine de katkı sağladığı düşünülebilir. Terhune'ye (1997) göre şarkı sözleri okuma parçası ve yazma konusu oluşturmada otomatik bir malzeme özelliği taşır. Falioni (1993) ise şarkı sözleri ve şarkı sözlerine dayalı yazım oyunları etkinlikleri oluşturulabileceğini, bu şekilde hazırlanan etkinliklerin okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını savunur. Okuma-yazma becerilerini ölçerken kullanılacak çoktan seçmeli soruların doğru-yanlış ve boşluk doldurma testlerinin kullanımında ve oluşturulmasında şarkı ve müzikler kullanılabilir. Yine bu etkinliklerin yanı sıra sözleri karışık verilmiş bir şarkıyı düzeltme, şarkıya isim veya başlık buldurma gibi etkinlikler okuma yazma çalışmaları arasındadır.

Şarkılar yazma becerilerini geliştirmede farklı şekillerde kullanılabilir. Şarkılar yazma becerisi için ilham oluşturan yapıda kaynaklardır. Öğrenciler, uzun bir şarkı

üzerinde çalıştıklarında özetleme veya yorumlama etkinliklerinde bulunurlar (Terhune, 1997). Yazma etkinlikleri ve şarkı yazmak, şarkılar üzerine yazmak ve şarkılarla yazmak şeklinde çeşitlendirilebilir. Daha önce yazılmış şarkı sözleri ile pratik yaptırmak da mümkündür. Şarkı sözlerinin devamını getirmek, tahmin ettirmek, değiştirmek bunlardandır. Dizelerdeki kelimeleri, kelimelerin yerlerini değiştiren, şarkıya yeni bir form kazandıran öğrenciler onu kişiselleştirirler. Bu yolla bir ürün ortaya koyma zevkini de tatmış olurlar. Ayrıca şarkı sözü değiştirme etkinliklerinde başarılı olan öğrencilerin kendileri şarkı sözü oluşturmak isteyebilirler. Bu faaliyetlerin yanı sıra yaptırılan şarkının devamını getirme ve tahmin etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini de geliştirir. Şarkıda geçen kelimelerden birine mektup yazılmasını istemek de yine yaratıcı yazma çalışmalarındandır (Falioni, 1993).

Okuma becerisi etkinliği olarak müzik bir hikâye ve şiirin ardındaki fon olabilir. Öğrenci müzikle rahatlayacak ve okuma gerginliğini üzerinden atacaktır. Okurken müziğin ritmine uyma çabası duygusal coşkuyu da beraberinde getirir. Böylece öğrencilerde bu tip etkinliklere katılma isteği uyanacaktır (Falioni, 1993).

Dil becerisinin kendine has kullanımına müziğin farklı şekillerde dâhil edilebileceği görülmektedir. Kimi zaman bir dinleme etkinliğinde kelime öğretimini sağlarken kimi zaman yazma etkinliğinde yeni bir ürün oluşturma zevki yaşatmaktadır. Hem ikinci dil, hem anadil öğretimi etkinliklerin oluşturmada kaynak niteliği taşıyan müzik sınıf içinde öğrencilerin motivasyonu arttırır, utangaç yapıdaki öğrencilere teşvik edici etkiler oluşturur. Bunların yanında kültürel öğelerin aktarıcısı ve kalıcılığı sağlayıcı özellikleri de vardır. Bu yüzden dili dersleri yani Türkçe dersleri açısından oldukça verimli bir kaynaktır. Doğru şekillerde kullanıldığı takdirde kelime ve dil bilgisi öğrenimini, dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişimini sağlayacağı söylenebilir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi, öğrencilerin kişisel bilgileri, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerlilik güvenirlilik analizleri, verilerin toplanması, uygulama süreci ve verilerin analizi ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada müzik içerikli Türkçe etkinliklerinin 6. sınıf öğrencileri üzerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine etkisi araştırılmaktadır. Verilerin toplanması ve yorumlanmasında nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmalara "karma yöntemli araştırmalar" denir. Bu araştırma yöntemin en önemli özelliği, sonuçların hem nicel verilerle gösterilmesi hem de nitel verilerle desteklenmesidir. Ayrıca karma yöntemli araştırmalar varılan sonuçların niçin elde edildiğinin açıklanmasına imkân tanır (McMillan & Schumacher, 2006).

Araştırmacının hazırlamış olduğu plan dâhilinde sorularına cevap bulmak amacıyla yapılan düzenlemelere araştırma deseni ya da araştırma modeli denir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Araştırmanın nicel kısmını yürütmekte yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler bir değişkenin etkisini en geçerli ve güvenilir yoldan tespit etmek için kullanılabilecek en uygun araştırma desenleridir. Deneysel araştırmalarda seçkisiz atama yapılarak gerçek deneysel desenler ile çalışılması önemlidir fakat “gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da bu kontrollerin bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneysel desenlerden yararlanılmakta, yarı deneysel desenlerin bilimsel değer bakımından, gerçek deneysel desenlerden sonra geldiği” (Karasar, 2008) ifade edilmiştir.

Yarı deneysel desen modeli, değişkenlerin hepsinin kontrol altına alınma imkânının olmadığı durumlarda tercih edilen desendir. Bu yüzden özellikle de eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan araştırma desenlerinden biridir. Eğitim alanında yapılan araştırmaların çoğunda araştırmacı duruma fazla müdahalede bulunamaz. Okullarda işleyen belli bir sistem ve süreç bulunmaktadır. İşlemekte olan

sürecin ve sistemin aksamaması gerekir. Dolayısıyla sınıflar, sınıflardaki öğrenci sayıları, derse girecek öğretmenler idareciler tarafından belirlenmektedir. Araştırma Adana ili, Seyhan ilçesi, Seyhan Sakarya Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 12 altıncı sınıf şubesinden ikisi ile yürütülmüştür. Bu şubeler 5. sınıf akademik ortalamaları ve Türkçe dersi akademik ortalamaları birbirine denk iki sınıf tespit edilerek yansız olarak deney ve kontrol grupları atanmıştır. Araştırmalarda grupların eşitlenmeye çalışılmasının sebebi, deney sürecinde karşılaştırılabilir gruplar elde etmektir (Rubin & Babbie, 2015).

Araştırmanın bağımlı değişkeni Türkçe dersi temel dil becerilerinin kazanımındaki başarıdır. Bağımsız değişkeni ise ders işleyişi sırasında kullanılan etkinliklerdir. Araştırmada kullanılan yarı deneysel desenin gösterimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Araştırmanın Yarı Deneysel Deseni

	Ön Test	Süreç	Son Test
Deney Grubu	DBBT OBBT KBDPA YBDPA	Müzik içerikli Türkçe Etkinlikleri	DBBT OBBT KBDPA YBDPA
Kontrol Grubu	DBBT OBBT KBDPA YBDPA	Ders Kitabı Türkçe Etkinlikleri	DBBT OBBT KBDPA YBDPA

DBBT: Dinleme Becerisi Başarı Testi

OBBT: Okuma Becerisi Başarı Testi

KBDPA: Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

YBDPA: Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Deney grubu olarak belirlenen 6-F sınıfı ve kontrol grubu olarak belirlenen 6-K sınıfına dersler işlenmeye başlamadan önce temel dil becerileri ön test ölçekleri uygulanmıştır. Ön testten sonra süreç başlatılmış, 10 hafta boyunca deney grubunda dersler araştırmacı tarafından hazırlanan müzik içerikli Türkçe etkinlikleri ile işlenmiştir. Kontrol grubunda ise dersler MEB tarafından hazırlanmış Türkçe kitabı etkinlikleri ile işlenmiştir. On haftalık etkinlik sürecinden sonra her iki gruba da son testler yapılarak uygulama tamamlanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise görüşme ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı,

olayların ve durumların herhangi bir müdahalede bulunmadan gerçekçi ve etraflı bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalara nitel araştırmalar denilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada öğrencilere kişisel bilgi formları verilmiş ve görüşme yoluyla formların doldurulması sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olduğu için gözlem yapma imkânı bulmuş, araştırmacı günlüğü tutmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Adana ili merkeze bağlı Seyhan ilçesi Seyhan Sakarya Ortaokulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileriyle 12 hafta süreyle yürütülmüştür. Araştırmaya toplam 68 öğrenci katılmıştır.

Çalışma grubu olarak 6. sınıfların seçilmesinde sınıf seviyesinin arada olması, 6. sınıf öğrencilerinin soyut düşünebilme noktasında 5. sınıf öğrencilerine göre zihinsel olarak daha hazır olmaları, okula uyum süreci sorunu yaşamamaları ve 7, 8. sınıf öğrencileri gibi ortaöğretime geçiş sınavına hazırlanmak durumunda olmamaları etkili olmuştur. Ayrıca alan araştırması sonucunda 6. sınıf seviyesinde araştırmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Buna benzer sebeplerden dolayı 6. sınıf öğrencilerinin araştırma için uygun çalışma grubu olduğu düşünülmüştür.

Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol grupları seçilirken zekâ, yaş, olgunluk, sosyoekonomik düzey, ailenin yaşantısı gibi birtakım unsurlar dikkate alınmalıdır. Bu unsurların farklı oluşu araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Çalışmanın yapılacağı okul seçiminde araştırmacının çalışmanın yürütüleceği okulda görev yapıyor olması ve bazı dış faktörleri en aza indirgeyebileceği düşüncesi belirleyici olmuştur.

Çalışma sonuçlarına etki edebilecek unsurları en aza indirmek amacıyla 11 şube arasından sınıf mevcutları, cinsiyet sayıları, bir önceki yıl (5. sınıf) akademik ortalamaları, Türkçe ders notu akademik ortalamaları birbirine denk olanlar tespit edilerek seçilen iki şubeden yansız atama yoluyla biri deney, biri kontrol grubu olarak belirlenmiş, araştırma bu gruplarla gerçekleştirilmiştir. Şubelerin 5. sınıf akademik ortalamaları ve Türkçe dersi akademik ortalamaları, standart sapma oranları Tablo 2 ve 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2 Okuldaki Sınıfların Bir Önceki Yıl Genel Akademik Ortalamaları

Sınıf	Sınıf Mevcudu	Genel Akademik Ortalama
5/A	36	75,35
5/B	32	72
5/C	30	70,64
5/D	35	61,45
5/E	31	77,62
5/F	34	63,15
5/G	29	65,45
5/H	33	69,9
5/I	32	60,5
5/J	36	80,2
5/K	34	63,9

Tabloya bakıldığında hem öğrenci sayılarının eşit olduğu hem de akademik not ortalamaları en yakın olan sınıfların K ve F şubeleri olduğu görülecektir. K ve F şubelerinin cinsiyet dağılımları dahi eşittir.

Tablo 3 Okuldaki Sınıfların Bir Önceki Yıl Türkçe Dersi Ortalamaları

Sınıf	Sınıf Mevcudu	Türkçe Dersi Ortalama	Standart Sapma
5/A	36	81,36	15,35
5/B	32	77,42	12,22
5/C	30	72,63	19,75
5/D	35	66,84	16,45
5/E	31	78,48	14,64
5/F	34	68,45	10,55
5/G	29	66,97	18,42
5/H	33	70,36	15,66
5/I	32	60,25	17,68
5/J	36	82,64	20,24
5/K	34	69,56	11,48

Tablo 3 incelendiğinde F ve K şubelerinin Türkçe dersi not ortalamalarının birbirine hemen hemen denk olduğu görülecektir. Bunun yanı sıra F ve K şubelerinin standart sapmalarının düşük olması öğrencilerin Türkçe dersi akademik seviyelerinin birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablolardan elde edilen bu bilgiler doğrultusunda 2019-2020 yılının güz yarıyılı 6. sınıflar arasında 6-F ve 6-K sınıfları çalışma grubu olarak seçilmiştir. Őubelere uygulanan karşılaştırmalar sonucunda yansız atama ile bu sınıflardan 6-F sınıfı deney, 6-K sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına Kişisel Bilgi Formu, Dinleme Becerisi Başarı Testi, Okuma Becerisi Başarı Testi, Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı n test olarak uygulanmıştır.

n test uygulamalarından sonra deney grubu olan 6-F sınıfında 10 hafta boyunca Türkçe dersleri araştırmacı tarafından hazırlanan müzik içerikli etkinliklerle işlenmiştir. Müzik içerikli Türkçe dersi etkinlikleri Türkçe ğretim programı kazanımlarına ve 2019-2020 Türkçe dersi yıllık planına uygun olarak hazırlanmış olup gz yarıyılıının 10 haftasını kapsamaktadır. Kontrol grubunda ise dersler 10 hafta boyunca MEB tarafından hazırlanmış 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle işlenmiştir. Kontrol grubunda da dersler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama süresi sonunda her iki gruba Dinleme Becerisi Başarı Testi, Okuma Becerisi Başarı Testi, Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı son test olarak uygulanmıştır.

3.2.1. Kişisel Bilgiler

Bu araştırmada çalışma gruplarının oluşturulurken deney ve kontrol grubunun benzer özellikler gösterip göstermedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere kişisel bilgi formu (EK-1) uygulanmış ve birtakım demografik bilgiler (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim düzeyi, ekonomik durum, kendisine ait oda, evde kitaplık bulunup bulunmama durumu, kitap okuma sıklığı, boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri) elde edilmiştir. Elde edilen bu bilgiler sırayla tablolar halinde sunulmuştur.

Çalışma gruplarına ait kişisel bilgilerin dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 4 Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Dağılımları

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	13	38,3	13	38,3
	Kız	21	61,7	21	61,7
	Toplam	34	100	34	100

Tabloya bakıldığında deney ve kontrol gruplarının sayılarının ve cinsiyet dağılımlarının eşit olduğu görülecektir.

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının aile bilgileri dağılımı verilmiştir.

Tablo 5 Deney ve Kontrol Gruplarının Aile Bilgileri Dağılımı

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Anne Eğitim	İlkokul	19	55,9	21	61,8
	Ortaokul	8	23,5	6	17,7
	Lise	6	17,7	7	20,5
	Üniversite	1	2,9	0	0
	Toplam	34	100	34	100
Baba Eğitim	İlkokul	18	52,9	16	47
	Ortaokul	8	23,5	9	26,4
	Lise	7	20,5	8	23,5
	Üniversite	1	2,9	1	2,9
	Toplam	34	100	34	100
Aile Gelir	1000'den az	12	35,2	10	29,4
	1000-1500	9	26,4	9	26,4
	1501-2000	8	23,5	8	23,5
	2001-2500	5	14,7	7	20,5
	2501'den çok	1	2,9	0	0
	Toplam	34	100	34	100
Kişi Sayısı	4	13	38,2	15	44,1
	5	12	35,2	8	23,5
	6 ve üzeri	9	26,4	11	32,3
	Toplam	34	100	34	100

Tablo incelendiğinde çalışma gruplarının anne eğitim seviyeleri; deney grubunda annesi ilkökul mezunu olanların oranı %55,9; ortaokul mezunu olanların oranı

%23,5 lise mezunu olanların oranı ise %17,7 ve üniversite mezunu olanların oranı %2,9'dur. Kontrol grubuna bakıldığında ise annesi ilkokul mezunu olanların oranı %61,8; ortaokul mezunu olanların oranı %17,7, lise mezunu olanların oranı %20,5'tir. Üniversite mezunu olmadığından kontrol grubunda üniversite mezunu oranı yoktur.

Çalışma gruplarının baba eğitim seviyeleri; deney grubunda babası ilkokul mezunu olanların oranı %52,9; ortaokul mezunu olanların oranı %23,5 lise mezunu olanların oranı ise %20,5 ve üniversite mezunu olanların oranı %2,9'dur. Kontrol grubuna bakıldığında ise babası ilkokul mezunu olanların oranı %47; ortaokul mezunu olanların oranı %26,4, lise mezunu olanların oranı %23,5'tir. Üniversite mezunu olanların oranı ise yine 2,9'dur.

Çalışma gruplarının aile gelir seviyelerine bakıldığında deney grubunda geliri 1000 TL den az olanların oranı %35,2; 1001-1500 TL olanların oranı %26,4, 1501-2000 TL olanların oranı %23,5'tir. Geliri 2001-2500 TL olanların oranı %14,7 ve 2501 TL üzerinde olanların oranı ise %2,9'dur. Kontrol grubuna bakıldığında ise geliri 1000 TL den az olanların oranı %29,4; 1001-1500 TL olanların oranı %26,4, 1501-2000 TL olanların oranı %23,5'tir. Geliri 2001-2500 TL olanların oranı %20,5 ve 2501 TL üzerinde olanların oranı ise %2,9'dur.

Çalışma gruplarına göre ailedeki kişi sayısı dağılımlarına bakıldığında; 3 kişilik aile olmadığı görülmüştür. Deney grubunda ailesi 4 kişi olanların oranı %38,2; 5 kişi olanların oranı %35, 2, 6 kişi ve üzeri olanların oranı ise %26,4'tür. Kontrol grubuna bakıldığında ailedeki kişi sayısı 4 olanların oranı %44,1; 5 kişi olanların oranı %23,5; 6 kişi ve üzeri olanların oranı ise %32,3'tür.

Deney ve kontrol gruplarına ait diğer kişisel bilgiler Tablo 6'daki gibidir:

Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Kişisel Bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Kendine Ait Oda	Evet	11	32,3	14	41
	Hayır	23	67,7	20	59
	Toplam	34	100	34	100
Evde Kitaplık	Evet	12	35,3	9	26,4
	Hayır	22	64,7	25	73,6
	Toplam	34	100	34	100
Kitap Okuma Sıklığı	Her zaman	8	23,5	8	23,5
	Bazen	18	52,9	15	44,1
	Hiç	8	23,5	11	32,3
	Toplam	34	100	34	100
Boş Zaman Etkinliği	TV-Müzik	17	50	15	44,1
	Kitap	10	29,5	11	32,3
	Diğer	7	20,5	8	23,5
	Toplam	34	100	34	100

Tablo incelendiğinde çalışma gruplarının deney grubunda “Kendinize ait bir odanız var mı?” sorusuna evet cevabını verenlerin oranı %32,3 iken hayır cevabını verenlerin oranı %67,7’dir. Kontrol grubuna bakıldığında ise bu soruya evet cevabını verenlerin oranı %41; hayır cevabını verenlerin oranı %59’dur.

Çalışma gruplarının deney grubunda “Evinizde kitaplık var mı?” sorusuna evet cevabını verenlerin oranı %35,3 iken hayır cevabını verenlerin oranı %64,7’dir. Kontrol grubuna bakıldığında ise bu soruya evet cevabını verenlerin oranı %26,4; hayır cevabını verenlerin oranı %73,6’dır.

Çalışma gruplarının deney grubunda “Hangi sıklıkta kitap okursunuz?” sorusuna her zaman cevabını verenlerin oranı %23,5 iken bazen cevabını verenlerin oranı %52,9 ve hiç cevabını verenlerin oranı 23,5’dir. Kontrol grubuna bakıldığında ise bu soruya her zaman cevabını verenlerin oranı %23,5; bazen cevabını verenlerin oranı %44,1 ve hiç cevabını verenlerin oranı %32,3’tür.

Çalışma gruplarının deney grubunda “Hangi boş zaman etkinliklerini yaparsınız?” sorusuna “TV seyredirim / Müzik dinlerim” cevabını verenlerin oranı %50 iken “Kitap okurum” cevabını verenlerin oranı %29,5 ve “Başka etkinlikler yaparım” cevabını verenlerin oranı 20,5’tir. Kontrol grubuna bakıldığında ise bu soruya “TV

seyrederim / Müzik dinlerim” cevabını verenlerin oranı %44,1; “Kitap okurum” cevabını verenlerin oranı %32,3 ve “Başka etkinlikler yaparım” cevabını verenlerin oranı %23,5’tir.

Tablolardan elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol grubunun benzer demografik özellikler taşıdığı görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma uygulamaları başlamadan önce Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve İnönü Üniversitesi Etik Kurulundan uygulama izni alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı okul belirlendikten sonra uygulamanın yapılacağı sınıf seviyesi olan altıncı sınıf velileri tarafından onam dilekçeleri imzalanmıştır (Ek-2, Ek-3, Ek-4).

Araştırmanın nitel veri toplama araçlarını araştırmacının görüşme günlükleri, etkinlik kitapçıkları oluşturmaktadır. Nicel veriler toplanırken ise araştırmacının hazırladığı her bir dil becerisine yönelik başarı testleri ve değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Bunlar; Dinleme / İzleme Becerisi Başarı Testi, Okuma Becerisi Başarı Testi, Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı’dır. Becerilere yönelik gözlem formu oluşturabilmek amacıyla Türkçe Öğretimi ders kitaplarında yer alan gözlem formlarıyla okuma, dinleme / izleme, konuşma ve yazma kazanımlarından hareketle araştırmacı tarafından oluşturulan taslak form; yazma eğitimi, konuşma eğitimi, dinleme eğitimi, okuma eğitimi, istatistiksel analiz ve müzik alanlarında çalışan uzmanlara yönlendirilmiştir ve onların görüşleri doğrultusunda düzenlenip kullanılmıştır.

3.3.1. Dinleme Becerisi Başarı Testi

Temel dil becerilerinden biri olan dinleme anlama becerisidir. Anlama becerilerinin gelişimini başarı testleriyle ölçmek mümkündür. Dinleme becerisi için ön test-son test olarak kullanılmak üzere öyküleyici metin türünde bir başarı testi geliştirilmiştir.

Anlama becerilerinin geliştirilmesi öğrencinin karşılaşacağı metin türleri ve bunların çeşitliliği ile söz konusudur (MEB, 2006). Metin türleri 3 farklı başlık altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak

kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihinine bağlıdır (MEB, 2018). Araştırmacı tarafından bir metin havuzu oluşturulmuştur. Metin havuzu oluşturulurken geçmiş yıllarda ve son yıllarda kullanılan Türkçe ders kitaplarından (MEB, Pasifik, Ada, Eksen, Eko vs) faydalanılmıştır. Metin havuzundaki metinler 2018 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ölçütler temel alınarak 5 uzman ve 15 Türkçe öğretmenin görüşüne (Ek-5) sunulmuştur. Bu ölçütler metinlerin üslup ve uzunluk açısından öğrenci seviyesine uygunluğu, öğrencilerin ilgilerini çekmesi, başlık-içerik uyumu, kelime çeşitliliği, kazanımlara uygunluğudur.

Metin havuzundaki metinler seçilme sıklığı bakımından değerlendirilmiş, öyküleyici metin türü olan Mustafa Ruhi Şirin'in Guguklu Saatin Kumrusu adlı kitabının Kuş Ağacı bölümü dinleme becerisi başarı testi için seçilmiştir. Oluşturulan metin havuzu ve metinlerin seçilme sıklık değeri Tablo 7'deki gibidir:

Tablo 7 Dinleme Becerisi Başarı Testi için Seçilen Metin Havuzu

Metin Türleri	Metin İsimleri	Metinlerin Seçilme Sıklığı
Hikâye Edici Metinler	Boğaç Han	3
	Kuş Ağacı	5
	Heykeli Dikilen Eşek	3
Bilgilendirici Metinler	Kağıt Nasıl Üretilir?	2
	Kar Kristallerinin Peşinde	1
	Bir Yaşam	
	Balıkçıl	-
Şiir Türünde Metinler	Anlamak	2
	Anadolu Sevgisi	3
	Türküler Dolusu	1

Tablo incelendiğinde öyküleyici metin türlerinin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Seçilme sıklığı en çok olan (5) Kuş Ağacı metni başarı testi için seçildikten sonra araştırmacı tarafından çoktan seçmeli ve açık uçlu 22 soruluk soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soruların 12'si çoktan seçmeli, 10'u açık uçludur.

Eğitim çalışmalarında öğretimin etkililiğini değerlendirmek, öğrenme eksikliklerini saptamak gibi pek çok amaçlarla kullandığımız ölçme araçlarının ölçülmek istenen davranışları sorgulamada yeterli olması beklenir. Bu bağlamda kapsam (içerik) geçerliliği, testi oluşturan maddelerin (soruların) ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar evrenini (bütünü) ölçmede ne derece temsil

ettiğine, örneklemediğine ilişkindir. Buna göre kapsam geçerliliği, ölçme amacına yönelik olarak test maddelerinin sayısı ile yakından ilgilidir. Bu yaklaşım, ölçülmek istenen konularla ilgili davranışlar kümesinin (evreninin) açıkça belirlenmiş olmasını ve daha sonra bu davranışları sorgulayacak test maddelerinin (davranışlar örnekleminin) oluşturulmasını gerektirir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016).

Testin kapsam geçerliliğini tespit etmek amacıyla belirtke tablosu oluşturulmuştur (Ek-6). Sorular dinleme becerisi kazanımlarının edinilip edinilmediğini tespit edilmek amacıyla kazanımlara yönelik hazırlanmıştır. TDÖP dinleme becerisi kazanımları aşağıdaki gibidir:

- T.6.1.1.** Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
- T.6.1.2.** Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
- T.6.1.3.** Dinlediklerini / izlediklerini özetler.
- T.6.1.4.** Dinledikleri / izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
- T.6.1.5.** Dinlediklerinin / izlediklerinin konusunu belirler.
- T.6.1.6.** Dinlediklerinin / izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.
- T.6.1.7.** Dinlediklerine / izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
- T.6.1.8.** Dinlediği / izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
- T.6.1.9.** Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
- T.6.1.10.** Dinlediklerinin / izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
- T.6.1.11.** Dinledikleriyle / izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.
- T.6.1.12.** Dinleme stratejilerini uygular.

Hazırlanan sorular 5 Türkçe eğitimi 2 ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilerek sorularla ilgili öneri ve görüşleri alınmış, kapsam geçerliği teyit edilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda başarı testine son şekli verilip güvenilirlik tespiti için ön uygulamaya geçilmiştir.

Başarı testlerinin ön uygulamaları Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan araştırmacının da görev yaptığı Seyhan Sakarya Ortaokulunda yapılmıştır. Okulun 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında başında altıncı sınıf öğrencilerine önce metin dinletilmiş / izletilmiştir. Daha sonra son şekli verilen taslak başarı testi uygulanmıştır.

Ön uygulaması yapılan başarı testi şu şekildedir: Seçilen metin Kuş Ağacı'dır, kazanımlara yönelik çoktan seçmeli ve açık uçlu 22 maddeden oluşur. Bu maddelerden 12'si çoktan seçmeli, 10'u açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Karasar'a (2008) göre ön uygulamalarda hazırlanan testin madde analizi ve güvenilirlik analizini yapabilmek için en az 30 kişilik bir gruba ulaşılması gerekmektedir. Ön uygulama 50 öğrenci ile

yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları doğrultusunda soruların madde analizi yapılmış ve testin kapsam geçerliliği de göz önünde bulundurularak madde katsayıları düşük olan sorular çıkarılmıştır. Güvenirlilik katsayıları bulunurken madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenirlilik katsayıları da hesaplanmıştır. Maddeler seçildikten sonra testin güvenirlilik katsayısı, KR 20 tekniği ile testin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli sorulara ait yapı geçerliliği ve güvenirlilik bilgileri Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8 Dinleme Becerisi Başarı Testi Madde Analizi

Soru No	Madde Güçlük indeksi (Pj)	$q_j=1-p_j$	Madde Varyans ($S_x^2=p_j \cdot q_j$)	Madde Standart Sapması (Sj)	Madde Ayırt edicilik(r_j x)	Madde Güvenirliliği (rj)
5	0,79	0,21	0,17	0,40	0,77	0,30
6	0,73	0,27	0,20	0,43	0,60	0,25
7	0,80	0,20	0,16	0,45	0,57	0,20
8	0,89	0,11	0,10	0,32	0,62	0,19
9	0,22	0,78	0,17	0,44	0,20*	0,08
10	0,56	0,54	0,30	0,52	0,65	0,33
11	0,68	0,32	0,22	0,45	0,49	0,22
12	0,18	0,82	0,15	0,47	0,29*	0,23
13	0,25	0,75	0,18	0,42	0,25*	0,10
14	0,61	0,39	0,24	0,48	0,67	0,32
15	0,21	0,79	0,17	0,43	0,20*	0,08
16	0,73	0,27	0,20	0,45	0,60	0,27
Testin Standart Sapması (S): 2,88		Testin Güçlüğü (P): 0,45		Testin Güvenirliliği (KR-20): 0,68		

Tablo 8 incelendiğinde çoktan seçmeli 5-16. maddelerinin madde güçlük indeksi, madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenirlilik korelasyonları bulunmaktadır. Dinleme becerisi başarı testinde madde ayırt edicilik indeksi 0,30’un altında olan; çıkarılması gereken, (<0,19), geliştirilmesi gereken (0,20-0,29 arası), zorluk derecesi oldukça yüksek dört madde (9, 12, 13 ve 15. maddeler) testten çıkarılmıştır. Böylece testin standart sapması 2,74; testin güçlük derecesi biraz daha kolaylaşarak (Sıfıra yaklaştıkça zorlaşır, 1’e yaklaştıkça kolaylaşır) 0,63, testin güvenirliliği 0,76 olarak değişmiştir. Uzman görüşü çerçevesinde kapsam ve görünüş geçerliliği bozulmadan açık uçlu sorulardan 3’ü çıkarılmış 1’i değiştirilmiştir.

Böylece test 8 çoktan seçmeli, 7 açık uçlu olmak üzere 15 madde ile uygulama sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Kuder-Richardson 20 (KR 20) testinde maddeler 0 ve 1 arasında değerlendirilir. KR 20 formülü az sayıda maddeden oluşan başarı testleri için uygulanmışsa 0,50 bile olsa güvenilir kabul edilebilir (Şencan, 2005). Dinleme Becerisi Başarı Testi'nin 12 maddesi analiz edilmiş, KR 20=0,76 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak oluşturulan DBBT'nin (EK-7) geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Okuma Becerisi Başarı Testi

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerinin ölçülmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan Okuma Becerisi Başarı Testi (OBBT) kullanılmıştır.

OBBT geliştirilirken dinleme becerisinde olduğu gibi öncelikle metin seçimi yapılmıştır. Metin seçimi yapılırken MEB tarafından hazırlanmış okuduğunu anlama kazanım testlerinden, 2019-2020 eğitim öğretim yılı ve daha öncesinde kullanılan Türkçe kitaplarındaki metinlerden ve bu kitaplardaki okuduğunu anlama tema değerlendirme sorularında yararlanılarak bir metin havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan metin havuzundaki metinler; öyküleyici (anı, hikâye, roman... vs), bilgilendirici (makale, deneme, söyleşi... vs) metinler ve şiir (şiir, mâni, tekerleme) metinleridir.

Metin havuzundaki metinler Adana ili Seyhan ilçesi Seyhan Sakarya Ortaokulunda 6. sınıfta okuyan 32 öğrenciye okutulmuştur. Okumalar öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilerin anlamakta zorlandıkları, okumak istemedikleri ve anlama düzeylerinin üstünde veya altında olan metinler çıkarılmıştır. Geriye kalan 9 metin 15 Türkçe öğretmeni ve 5 Türkçe eğitimi uzmanına okutulmuş; metin başlık içerik uygunluğu, öğrenci seviyesine, okuma becerisi kazanımlarına, kelime öğretimine uyumu ölçütleri göz önünde bulundurularak (Ek-8) göre OBBT için seçilmiştir.

Metin havuzundaki metinler seçilme sıklığı bakımından değerlendirilmiş, öyküleyici metin türü olan Antonie de Sanint-Exupey'nin Küçük Prens adlı kitabının Küçük Prens'in tilki ile tanıştığı bölümü okuma becerisi başarı testi için seçilmiştir. Oluşturulan metin havuzu ve metinlerin seçilme sıklık değeri tablodaki gibidir:

Tablo 9 Okuma Becerisi Başarı Testi için Seçilen Metin Havuzu

Metin Türleri	Metin İsimleri	Metinlerin Seçilme Sıklığı
Hikâye Edici Metinler	Sır Tutamayan At Bakıcısı	3
	Cephane Sandığında Kitap	1
	Küçük Prens	4
Bilgilendirici Metinler	Su Kirliliği	1
	İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi	2
	Yemek, İçmek, Sindirmek	3
Şiir Türünde Metinler	Kuşların Çektiği Kağrı	1
	Çanakkale (Faruk N. Çamlıbel)	2
	Uçurtma (Necdet Neydim)	3

Tablo 9 incelendiğinde bilgilendirici ve şiir metinleri arasında bir denklik olduğu, öyküleyici metin türlerinin bir kişi farkla daha çok tercih edildiği görülmüştür. Seçilme sıklığı en çok olan (4) Küçük Prens metni başarı testi için seçildikten sonra araştırmacı tarafından çoktan seçmeli ve açık uçlu 25 soruluk soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soruların 19’u çoktan seçmeli 6’sı açık uçludur.

Herhangi bir alanda ölçme yapmak için hazırlanmış ölçme aracında geçerlik, güvenilirlik, kullanılabilirlik, ayırt edicilik, örnekleyicilik, nesnellik, uygulanabilirlik ve puanlanabilir olma gibi özellikler bulunmalıdır. Sonuç değerlendirmenin en önemli araçlarından biri çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorulardır. Bu sorular hazırlanırken amaçlardaki sınıflama göz önünde bulundurulmalı, sorular işlenen konuları kapsamalı ve ölçme araçları kapsam geçerliği özelliğine sahip olmalıdır (Göçer, 2014).

Testin kapsam geçerliliğini tespit etmek amacıyla belirtke tablosu oluşturulmuştur (Ek-9). Sorular okuma becerisi kazanımlarının edinilip edinilmediğini tespit edilmek amacıyla kazanımlara yönelik hazırlanmıştır. TDÖP (2018) okuma becerisi kazanımları aşağıdaki gibidir:

Akıcı Okuma

T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Söz Varlığı

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

- T.6.3.9.** İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Anlama

- T.6.3.14.** Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
T.6.3.16. Okuduklarını özetler.
T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.
T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.
T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.
T.6.3.20. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.
T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.
T.6.3.22. Metindeki hikâyeye unsurlarını belirler.
T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.
T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.
T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.
T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.
T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.
T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Bu kazanımlar arasından bilişsel ve duyuşsal olanlar ayrılmış, sorular okuduğunu anlama ağırlıklı hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular 5 Türkçe eğitimi 2 ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilerek sorularla ilgili öneri ve görüşleri alınmış, testin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda başarı testine son şekli verilip yapı geçerliği ve güvenilirlik tespiti için ön uygulamaya geçilmiştir.

Başarı testlerinin ön uygulamaları Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan araştırmacının da görev yaptığı Seyhan Sakarya Ortaokulunda yapılmıştır. Okulun 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında başında altıncı sınıf öğrencilerine başarı testi fotokopi yoluyla çoğaltılarak dağıtılmıştır. Herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmeden soruların cevaplanması beklenmiştir.

Ön uygulaması yapılan başarı testi şu şekildedir: Seçilen metin Küçük Prens'tir, kazanımlara yönelik çoktan seçmeli ve açık uçlu 25 maddeden oluşur. Bu maddelerden 19'u çoktan seçmeli, 6'sı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ön uygulama 50 öğrenciye yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve daha sonra alan uzmanlarınca değerlendirilen okuduğunu anlama başarı testinin yapı geçerliliğini sağlamak için madde analizi yapılmıştır. Başarı testlerindeki maddelerin ayırt edicilik gücü -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Maddeler analiz edildikten sonra ayırt edicilik indeksi sıfır veya negatif olan maddeler teste alınmaz. Maddenin ayırt edicilik indeksi 0,40 veya daha yüksek bir değerde ise madde çok iyi, 0,30 ile 0,40 arasında ise madde iyi kabul edilerek düzeltilmeden teste dâhil edilir. İndeksi 0,20 ile 0,30 değerleri arasında olduğu zaman maddenin çeldiricileri değiştirilerek yeniden değerlendirilir ya da testten çıkarılır. Ayırt edicilik indeksi 0,20 den daha küçük ise maddenin teste kullanılması yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini bozar (Baykul & Turgut, 2014).

OBBT'nin iç tutarlılık yoluyla güvenilirliği Kuder-Richardson 20 (KR-20) formülü ile hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları hesaplanırken madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenilirlik katsayıları da bulunmuştur. Çoktan seçmeli sorulara ait yapı geçerliliği ve güvenilirlik bilgileri Tablo 10'da yer almaktadır:

Tablo 10 Okuma Becerisi Başarı Testi Madde Analizi

Soru No	Madde Güçlük indeksi (Pj)	qj=1-pj	Madde Varyansı (Sx ² = pj.qj)	Madde Standart Sapması (Sj)	Madde Ayırt ediciliği(rj x)	Madde Güvenirliğ i(rj)
1	0,75	0,25	0,19	0,43	0,60	0,26
2	0,20	0,80	0,16	0,40	0,67	0,26
3	0,43	0,57	0,24	0,49	0,60	0,30
4	0,80	0,20	0,16	0,40	0,67	0,26
5	0,61	0,39	0,24	0,49	0,47	0,23
6	0,52	0,48	0,25	0,50	0,67	0,33
7	0,63	0,38	0,23	0,48	0,60	0,29
8	0,70	0,30	0,21	0,46	0,53	0,25
9	0,40	0,60	0,24	0,80	0,19*	0,15
10	0,29	0,71	0,20	0,45	0,53	0,24
11	0,78	0,22	0,17	0,65	0,12*	0,07
12	0,79	0,21	0,17	0,41	0,40	0,16
13	0,64	0,36	0,23	0,48	0,67	0,32
14	0,88	0,12	0,10	0,35	0,15*	0,05
15	0,64	0,36	0,23	0,48	0,80	0,38
16	0,59	0,41	0,24	0,49	0,53	0,26
17	0,43	0,24	0,49	0,67	0,33	0,57
18	0,63	0,37	0,23	0,48	0,67	0,32
19	0,84	0,16	0,13	0,37	0,40	0,15
Testin Standart Sapması (S): 3,10		Testin Güçlüğü (P): 0,60			Testin Güvenirliği (KR-20): 65	

Tabloda çoktan seçmeli 1-19. maddelerinin madde güçlük indeksi, madde varyansı, madde standart sapması, madde ayırt edicilik indeksi ve madde güvenirlilik korelasyonları bulunmaktadır. Okuma becerisi başarı testinde madde ayırt edicilik indeksi 0,30'un altında olan; çıkarılması gereken, (<0,19), geliştirilmesi gereken (0,20-0,29 arası), dört madde (9, 11, ve 15. maddeler) testten çıkarılmıştır. Böylece testin standart sapması 3,12; testin güçlük derecesi 0,61, testin güvenirliliği 0,79 olarak değişmiştir. Uzman görüşü çerçevesinde kapsam ve görünüş geçerliği bozulmadan açık uçlu sorulardan 3'ü çıkarılmıştır. Böylece test 16 çoktan seçmeli, 3 açık uçlu olmak üzere 19 madde ile uygulama sürecine hazır hale getirilmiştir.

Okuma Becerisi Başarı Testi'nin 16 maddesi analiz edilmiş, KR 20=0,79 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak OBBT'nin (EK-10) geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Temel dil becerilerinden anlatmaya dayalı olan konuşma ve yazmanın geliştirilmesinde, becerinin uygulama bakımından gözlemlenmesi asıl hedeftir. Bu bakımdan konuşma becerisinin ölçülebilmesi ve bu ölçüme dayalı performans tespitinin yapılabilmesi için öğrencilerin sergilediği performansın değerlendirmenin temeli olmasını gerekli kılar. Konuşma becerisi performansının değerlendirilebilmesi; bu becerinin alt boyutlarının ve ilgili alt boyutların her biriminin belirlenmesini, gözlemlenebilir ifadelerle betimlenmesini, farklı düzeylerde ifade edilebileceği bir derecelendirmeyi gerektirmektedir. Gerçek bir süreç ve performans belirleme yapılmak isteniyorsa becerinin gözlenebilir her durumu ifade edilebilir hâle getirilebilmelidir. Bireyin performansının ölçülmek istendiği durumlarda genellikle derecelendirme ölçekleri (çözümleyici-analitik ölçekler, bütüncül-holistik ölçekler ve gözlem formları) kullanılmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geldiğini gösteren puanlama araçlarıdır. Bu sayede öğrenciler ve öğretmenler puanlama sonunda, bulunulan başarı durumunu ve bulunulması gereken başarı düzeyini görebileceklerdir. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin çalışmalarını ve ürünlerini analiz etmek için öğretmen tarafından konuların ve etkinliklerin geniş bir aralıkta değerlendirilmesinde kullanılabilmesi amacıyla geliştirilmiş, tanımlanmış bir puanlama tasarımıdır (Göçer, 2014). Süreç değerlendirmesinin önemli araçlarından biri olan çözümleyici dereceli puanlama anahtarları (rubrics) uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerini, diğer dereceli ölçeklerden daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Buna benzer puanlama kılavuzları arasında beceri odaklı (skill-focused) olanlar, bir beceriye göre hazırlanıp uygulandığı için öğretmenin öğretim açısından ortaya çıkarması gerekenleri kolay bir şekilde ifade etmesini sağlayacaktır (Popham, 2008). Yapılan açıklamalara bakıldığında konuşma becerisi performansı sürece dayalı olarak ölçülüp değerlendirmesinde kullanılabilmelidir. Araçlar, performansın düzeylerini gösterebilmeli, derecelendirme içermeli ve konuşmacıya performansının genel durumuyla ilgili dönüt verebilmelidir.

Alan yazın tarandığında temel dil becerilerinden konuşma becerisi ile ilgili geliştirilen ölçekler; bir değişkenin konuşma becerisi üzerindeki etkisini ölçme ya da

konuşma becerisine ilişkin durum belirleme araştırmalarında, veri toplama aracı olarak geliştirilen gözlem ve değerlendirme formlarıdır (Erdem, 2012; Sallabaş, 2011; Kartallıoğlu, 2015; Gürhan, 2013; Temizkan, 2009; Maden, 2010). Bu konuşma ölçeklerinin birçoğu ortaokul düzeyi öğrenciler için hazırlanmış olup Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2006) amaç ve kazanımlarına göre düzenlenmiştir. Gerek TDÖP'nin yenilenmesi gerekse konuşma becerisi alt boyutların her birinde farklılaşmasından dolayı bir güncelleme gerekmiştir. Yeni programdan da hareketle 22 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek dört dereceli düzeye ayrılmış; çok iyi: 4, iyi: 3, geliştirilebilir: 2, yetersiz: 1 olacak şekilde puanlama yapılması belirlenmiş ve her bir performansın karşılığında sayıyla puanlanması planlanmıştır.

Kapsam geçerliği ve maddelerin uygunluğunu belirleyebilmek için TDÖP ışığında belirtke tablosu (Ek-11) hazırlanmış ve 3 alan uzmanından görüş alınarak 22 madde oluşturulmuştur. Belirtke tablosunun hazırlanmasında kullanılan konuşma becerisi kazanımları şunlardır:

T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Ölçeğin kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra yapı geçerliliği ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan Seyhan Sakarya Ortaokulu 6. sınıfta eğitim gören 50 öğrenci ile yürütülmüştür. KBDPA'nın yapı geçerliği faktör analizi ile tespit edilmiştir ancak önce ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Ön uygulama verilerinin faktör analizine uygunluğunu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri göstermektedir. Adı geçen testlerin sonuçları Tablo 11'deki şekildedir:

Tablo 11 Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (KMO) ve Bartlett Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin		0,86
Bartlett Küresellik Testi	X ²	1233,245
	Sd	0,90
	P	0,000

Tablo 11’de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,86’dır. KMO uyum ölçüsünün kritik değeri 0,70’tir ve hesaplanan 0,86 ölçüsü belirlenen kritik değerın üzerindedir. Bu verilerle hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 2049.605 olup 0,001 düzeyinde anlamlıdır (X₂=1233,245). Testler sonucu elde edilen bu değerler, ön uygulama ölçeğinin faktör analizine bakılabileceğini göstermektedir.

KBDPA beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Konuşmanın giriş bölümü, gelişme bölümü, sonuç bölümü, beden dili-sunum, söyleyişten yararlanma. Faktör analizi ile bu ayırım da belirlenmiştir. Ölçeğin faktör analizi tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 12 Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Faktör Analizi

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3.Faktör	4. Faktör	5.Faktör	R
1	0,654					0,641*
2	0,512					0,626*
3	0,740					0,635*
4		0,659				0,624*
5		0,553				0,535*
6		0,714				0,704*
7		0,885				0,782*
8		0,534				0,508*
9		0,775				0,618*
10		0,762				0,603*
11		0,682				0,524*
12			0,874			0,795*
13			0,852			0,726*
14				0,742		0,682*
15				0,694		0,652*
16				0,786		0,725*
17					0,635	0,582*
18					0,578	0,546*
19					0,639	0,620*
20					0,722	0,674*
21					0,854	0,762*
22					0,642	0,621*

*p<0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12'ye bakıldığında 1, 2 ve 3. maddeler birinci alt boyutta; 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. maddeler ikinci alt boyutta; 12 ve 13. maddeler üçüncü alt boyutta; 14, 15 ve 16. maddeler dördüncü alt boyutta; 17, 18, 19, 20, 21. maddelerin beşinci alt boyutta ve yük değerinde sıralandıkları görülür. Ölçeğin maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde 0,512 ile 0,885 arasında değiştiği görülmektedir. Tespit edilen yük değerlerine göre ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır ve kapsam geçerliğini sağlayan maddelerin tamamı ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir.

Tabloda madde ölçek korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları (r) da gösterilmiştir. Elde edilen verilere göre korelasyon değerleri $r=0,508$ (M8) ile $r=.704$ (M12) arasında değişmektedir. Bu değerler 0,01 korelasyon değeri düzeyinde anlamlıdır. Değerlerin geneli incelendiğinde KBDPA ile ölçülebilecek özellikle, ölçekteki her bir maddenin ölçmeye çalıştığı özelliğin aynı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bundan dolayı 22 maddenin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

KBDPA'nın güvenilirliğini tespit etmek için alt boyutlarına ve geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13 Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı İç Tutarlılık Katsayıları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	Ölçek
Madde Sayısı	3	8	2	3	6	22
Cronbach α	0,80	0,82	0,86	0,90	0,74	0,86

Tabloya göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 1. faktörde 0,80, 2. faktörde 0,82, 3. faktörde 0,86, 4. faktörde 0,90, 5. faktörde 0,74 ve ölçeğin genelinde 0,86 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu verilere göre KBDPA'da yer alan alt boyutların ve ölçeğin genelinin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

KBDPA'nın iç tutarlılığının tespit edilmesinin ardından alt boyutları ve genelini oluşturan maddelerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu verilere ilişkin dağılımlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14 Konuşma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı Madde Puanları ve Ortalamaları

	N	Ortalama*	Standart Sapma
1. Faktör	50	2,86	0,732
2. Faktör	50	2,65	0,698
3. Faktör	50	3,54	0,721
4. Faktör	50	3	0,758
5. Faktör	50	2,75	0,855
Ölçek	50	2,96	0,710

*1-1,5 yetersiz, 1,6-2,5 geliştirilebilir, 2,6-3 iyi, 3,1-4 çok iyi

KBDPA’da bulunan faktörlerin yeterlilik seviyelerini saptayabilmek için puan ortalamaları 1-1,5 arasında olanlar *yetersiz*, 1,6-2,5 arasında olanlar *geliştirilebilir*, 2,6-3 arasında olanlar *iyi*, 3,1-4 arasında olanlar da *çok iyi* olarak tanımlanmıştır. Değerlendirme ölçütlerine bakıldığında, tabloda konuşmanın girişinde öğrencilerin yeterlilik seviyesi ortalama puanının (2,86) *iyi* olduğu söylenebilir. Bir diğer alt boyut olan *konuşmanın gelişme* boyutuna ilişkin puan ortalaması (2,65) *iyi*, konuşmanın sonuç bölümü ortalamasının (3,54) *çok iyi* olduğu görülmektedir. Beden dili-sunum alt boyutu değerlendirildiğinde puan ortalamasının (3) *iyi*, söyleyişten yararlanma alt boyutuna ilişkin ortalamasının (2.75) *iyi* seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneli incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin puan ortalamalarının (2,96), *iyi* olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak konuşmanın değerlendirilmesi bakımından KBDPA (Ek-12) geçerli ve güvenilirdir, denilebilir.

3.3.4. Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimlerinin belirlenmesinde ölçmenin önemli bir yeri vardır. Öğrenme öğretme süreci kazanımlarına göre yapılan yazma etkinlikleriyle bir yandan yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamaya çalışılırken diğer yandan diğer yandan süreç değerlendirme uygulamalarıyla yazma becerisinin etkin kullanımı ile ilgili gelişim durumlarının belirlenmesine çalışılır. Bu çalışmalarla öğretmen öğrencisinin yazma becerisine yönelik yeterlilik durumunu ve süreç içerisindeki gelişim aşamalarını gözlemlemiş olur. Öğretmenin yapacağı bu gözlemler eğitim öğretim etkinliklerinin planlama sürecini kolaylaştırır. Böylece öğretmenler tamamlayıcı ve geliştirici etkinlikler oluşturabilirler. Öğretim çalışmaları bu şekilde

yürütüldüğünde öğrenciler de eksiklerini tamamlama ve buldukları seviyeden bir üst seviyeye geçme fırsatı yakalamış olurlar (Göçer, 2014).

Öğrencilerin yazma etkinlikleriyle ile ortaya çıkardıkları ürünler üzerinden yazma becerisi değerlendirmeleri yapılabilir. Bu becerinin değerlendirilmesinde de konuşma becerisinde olduğu gibi iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar genel değerlendirme yaklaşımı olan bütüncül (holistik) yaklaşım ve ürünün becerinin alt boyutlarına, ayrıntılarına göre değerlendirildiği çözümleyici (analitik) yaklaşımlardır.

Bütüncül (holistik) değerlendirme yapılırken değerlendirilen ürün tüm ayrıntılar ve alt boyutlar düşünülmeden genel değerlendirmeler yapılır. Bu bakımdan çözümleyici ölçeklerle yapılan puanlama yazıyı oluşturan özellikleri ölçüt olarak belirlediği için öğrenci düzeylerini birbirinden ayrı tutmaya daha elverişlidir. Bu değerlendirme türünde yazılı anlatımda bulunması gereken nitelikler önceden belirlenir ve ona göre değerlendirilir. Belirlenen her bir özelliğe ayrı puanlama yapılır. Bu değerlendirme yöntemi zaman alır ancak kullanışlıdır ve daha geçerlidir (Arı, 2010).

Bu çalışmada öğrencilerin yazma ürünlerinin değerlendirilmesi için analitik bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı (YBDPA) geliştirilirken ilk olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Yazma becerisi ve analitik değerlendirme ölçeği ile ilgili çalışmalar (Sis & Bahşi, 2016; Mert, 2014; Arı, 2010; Topuzkanamış, 2014; Göçer, 2014 vd) incelenerek YBDPA maddeleri ve alt boyutları hazırlanmıştır. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla ölçeğin alt boyutlarının oluşturulmasında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımları esas alınmıştır. Bahsi geçen yazma becerisi kazanımları şunlardır:

T.6.4.1. Şiir yazar.

T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.

T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.

T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.6.4.9. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler.

T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.

T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T.6.4.14. Kısa metinler yazar.

2018 TDÖP'den hareketle 24 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçek dört dereceli olarak planlanmıştır; *çok iyi: 4, iyi: 3, geliştirilebilir: 2, yetersiz: 1*

olacak şekilde düzeyler belirlenmiş ve her bir performansın karşılığında sayıyla puanlanması planlanmıştır.

Kapsam geçerliği ve maddelerin uygunluğunu belirleyebilmek için TDÖP ışığında belirtke tablosu (Ek-13) hazırlanmış ve 3 alan uzmanından görüş alınarak 24 madde oluşturulmuştur.

Ölçeğin kapsam geçerliği sağlandıktan sonra yapı geçerliliği ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan Seyhan Sakarya Ortaokulu 6. sınıfta eğitim gören 50 öğrenci ile yürütülmüştür. YBDPA'nın yapı geçerliği faktör analizi ile tespit edilmiştir ancak önce ön uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Ön uygulama verilerinin faktör analizine uygunluğunu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri göstermektedir. Adı geçen testlerin sonuçları Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 15 Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (KMO) ve Bartlett Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin		0,91
Bartlett Küresellik Testi	X ²	1425.302
	Sd	0,88
	P	0,000

Tablo 15'te görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,91'dir. KMO uyum ölçüsünün kritik değeri 0,70'tir ve hesaplanan 0,91 ölçüsü belirlenen kritik değerlerin üzerindedir. Bu verilerle hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 2868.924 olup 0,001 düzeyinde anlamlıdır ($X^2=1425,302$). Testler sonucu elde edilen bu değerler, ön uygulama ölçeğinin faktör analizine bakılabileceğini göstermektedir.

YBDPA 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Yazının Biçimi, Dil ve Anlatım-İçerik, Yazım ve İmla, Dış yapı unsurlarından yararlanmadır. Faktör analizi ile bu ayırım da belirlenmiştir. Ölçeğin faktör analizi tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 16 Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı Madde Puanları ve Ortalamaları

Madde No	1.Faktör	2 Faktör	3.Faktör	4. Faktör	R
1	0,653				0,561*
2	0,612				0,584*
3	0,648				0,525*
4		0,726			0,623*
5		0,659			0,542*
6		0,715			0,698*
7		0,875			0,782*
8		0,637			0,528*
9		0,772			0,618*
10		0,665			0,603*
11		0,687			0,524*
12		0,854			0,723*
13		0,858			0,731*
14		0,742			0,679*
15		0,694			0,657*
16		0,786			0,725*
17		0,651			0,588*
18		0,689			0,548*
19			0,852		0,720*
20			0,731		0,724*
21				0,752	0,665*
22				0,697	0,641*
23				0,592	0,514*
24				0,575	0,550*

*p<0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tabloya bakıldığında 1, 2 ve 3. maddeler birinci alt boyutta; 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18. maddeler ikinci alt boyutta; 19 ve 20. maddeler üçüncü alt boyutta; 21, 22, 23 ve 24. maddeler dördüncü alt boyutta ve yük değerinde sıralandıkları görülür. Ölçeğin maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde yük değerlerinin 0,575 ile 0,852 arasında değiştiği görülmektedir. Tespit edilen yük değerlerine göre ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır ve kapsam geçerliliğini sağlayan maddelerin tamamı ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir.

Tabloda madde ölçek korelasyonuna bağlı olarak hesaplanan madde analizi değerleri (r) de verilmiştir. Bu verilere göre korelasyon değerleri r=0,514 (M23) ile r=.731(M13) arasında değişmektedir. Bu değerler 0,01 korelasyon değeri düzeyine göre anlamlıdır. Değerlerin geneli incelendiğinde YBDPA ile ölçülebilecek özellikler,

ölçekteki her bir maddenin ölçmeye çalıştığı özelliğin aynı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla 24 maddenin ölçekte yer alabilecek özelliklere sahip olduğu çıkarımı yapılabilir.

YBDPA'nın güvenilirliğini tespit etmek için alt boyutlarına ve geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 17'de gösterilmektedir:

Tablo 17 Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı İç Tutarlılık Katsayıları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Ölçek
Madde Sayısı	3	15	2	4	24
Cronbach α	0,84	0,76	0,72	0,92	0,90

Tabloya göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 1. faktörde 0,84, 2. faktörde 0,76, 3. faktörde 0,72, 4. faktörde 0,92 ve ölçeğin genelinde 0,90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu verilere göre YBDPA'da yer alan alt boyutların ve ölçeğin genelinin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

YBDPA'nın iç tutarlılığının tespit edilmesinin ardından alt boyutları ve genelini oluşturan maddelerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu verilere ilişkin dağılımlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18 Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı Madde Puanları ve Ortalamaları

	N	Ortalama*	Standart Sapma
1. Faktör	50	2,76	0,522
2. Faktör	50	2,74	0,887
3. Faktör	50	2,45	0,696
4. Faktör	50	3,41	0,753
Ölçek	50	2,84	0,724

*1-1,5 yetersiz, 1,6-2,5 geliştirilebilir, 2,6-3 iyi, 3,1-4 çok iyi

YBDPA'da bulunan faktörlerin yeterlilik seviyelerini saptayabilmek için puan ortalamaları 1-1,5 arasında olanlar *yetersiz*, 1,6-2,5 arasında olanlar *geliştirilebilir*, 2,6-3 arasında olanlar *iyi*, 3,1-4 arasında olanlar da *çok iyi* olarak tanımlanmıştır. Değerlendirme ölçütlerine bakıldığında, tabloda *yazının biçimi* bölümünden öğrencilerin yeterlilik seviyesi ortalama puanının (2,76) *iyi* olduğu söylenebilir. Bir diğer alt boyut olan *yazının dil ve anlatım-içerik* boyutuna ilişkin puan ortalaması (2,74) *iyi*, yazının imla ve noktalama bölümü ortalamasının (2,45) *geliştirilebilir* olduğu görülmektedir. Yazının dış yapı unsurlarından yararlanma alt boyutu

değerlendirildiğinde puan ortalamasının (3,41) *çok iyi* seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneli incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin puan ortalamalarının (2,84), *iyi* olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak YBDPA'nın (EK-14) geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci müzik içerikli Türkçe etkinliklerinin hazırlıkları, temel dil becerileriyle müziğin ilişkilendirilmesi, etkinliklerin yazımı ile başlamıştır. Araştırmacı tarafından 6 ayda yazılan etkinlikler her dil becerisinin kazanımlarını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Etkinlikler için müzikle ilişkili metinler veya müzik metinleri seçilmiştir. TDÖP kapsamındaki zorunlu temalar dikkate alınarak iki tema seçilmiştir. Programa göre her temada en az dört metin bulunmak zorundadır. Bu metinlerin 3'ü okuma 1'i dinleme / izleme metnidir. Bunlara ek olarak iki serbest okuma metni bulunabilir. (MEB, 2018) Ders kitaplarına alınacak metin niteliklerine dikkat edilerek her temaya 5 metin seçilmiş bunlar hem okuma hem dinleme metni olarak sunulmuştur. Metinler seçilirken farklı türleri (hikâye, masal, deneme, fabl vb) yansıtmasına özen gösterilmiştir.

Etkinlikler araştırmacının zaman zaman uyguladığı ders içi kazanım çalışmalarının yazıya dökülüp bir ders kitapçığı hâline getirdiği versiyonudur. Etkinliklerin kazanımlarla uyumu, görsellerle metinlerin uyumu, müziğin temel dil becerilerine ve kazanımlara dâhil edilebilmesi gibi değerlendirme ölçütleri oluşturulmuş; evet (2), kısmen (1), hayır (0) cevaplarından oluşan bir puanlama anahtarı geliştirilmiştir (Ek-15). Geliştirilen etkinlikler ve ölçek üç Türkçe eğitimi uzmanına (İki doktor öğretim üyesi, 1 doçent) ve iki müzik eğitimi uzmanına (2 doktor öğretim üyesi) gönderilmiştir. Aynı uzman grubuna başarı ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarları da gönderilerek değerlendirmeleri (Ek-16) alınmıştır. Hazırlanan ölçeğe göre etkinliklerin uzmanlardan aldıkları puanlar Tablo 19'daki gibidir:

Tablo 19 Kazanımlara Göre Uzmanlarca Yapılan Etkinlikler Değerlendirmeleri

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
Etkinlikler kazanımlarla uyumludur.	10		
Seçilen metinler ve görseller uyumludur.	10		
Etkinlikler temel dil becerileri ile uyumludur.	8	2	
Temel dil becerilerine ayrılan etkinlikler programa göredir.	10		
Temel dil becerilerine ayrılan etkinlikler yeterlidir.	8	2	
Etkinlikler işlenmesi önerilen süreye uygundur.	10		
Seçilen metinler (şarkılar) öğrenci seviyesine uygundur.	10		
Seçilen şarkıların sözlerinin kullanımında eğitim açısından ve etik açıdan herhangi bir sakınca yoktur.	10		
Okuma ve dinleme etkinliklerine müzik dâhil edilebilmiştir.	10		
Yazma ve konuşma becerisine müzik dâhil edilebilmiştir.	8	2	
Temalarla metinler uyumludur.	10		

Tablo incelendiğinde etkinliklerin müzik içerikli Türkçe etkinliği olarak kullanılabileceği görülmüştür. Ayrıca uzmanların öneri ve görüşleriyle etkinlik metinlerine eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır: Türkülerle Anadolu Gezisi metnine Nenni de Feridem eklenmiş, Hey On Beşli çıkarılmıştır. Enstrümanların Dilinden metninin etkinliklerine “Enstrümanlar düğüne gidiyor” şarkısı eklenmiştir. Böylece müzik içerikli 6. sınıf Türkçe etkinlikleri (Ek-17) oluşturulmuştur.

Etkinlikler uygulama için hazır hâle geldikten sonra temel dil becerilerinin gelişiminin ölçüleceği testler ve ölçekler geliştirilmiştir. Testler ve ölçeklerin geliştirilme aşamaları: Uzmanlardan görüş alınması, belirtke tabloları ile kapsam geçerliliğinin sağlanması, ön uygulamalarla yapı geçerliliği ve güvenilirliğin kontrol edilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 16.09.2019 tarihli yazısı ile uygulama izni alınmıştır. Çalışmanın uygulama aşamasına aynı hafta başlanmıştır. Uygulama 2 hafta ön test-son test, 10 hafta müzik içerikli etkinliklerle Türkçe dersinin işlenmesi olmak üzere 12 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Araştırmanın çalışma takvimi Tablo 20'deki gibidir.

Tablo 20 Deney ve Kontrol Gruplarının Haftalık Ders Planları

Zaman	Deney Grubu	Kontrol Grubu
16-20 Eylül (1. Hafta)	Bilgilendirme DBBT-OBBT (Ön test) KBDPÖ-YBDPÖ (Ön Test)	Bilgilendirme DBBT-OBBT (Ön test) KBDPÖ-YBDPÖ (Ön Test)
23-27 Eylül (2. Hafta)	Türkülerle Anadolu Gezisi	Arıyorum
30 Eylül-4 Ekim (3. Hafta)	Bayramlar Bayram Ola	Canım Kitaplığım
7-11 Ekim (4. Hafta)	Enstrümanların Dilinden	Heykeli Dikilen Eşek
14-18 Ekim (5.Hafta)	Çıfıt ve Kayıp Eşya Cumhuriyeti	Türk Askerinin Cesareti
21-25 Ekim (6. Hafta)	Bak Bir Varmış Bir Yokmuş	Yaşlı Nine
28 Ekim-1 Kasım (7.Hafta)	Sarı Zeybek	15 Temmuz
4-8 Kasım (8. Hafta)	Hayatta Musiki Lazım Mıdır?	120
11-15 Kasım (9. Hafta)	Ata Barı	Aziz Sancar
18-22 Kasım (10. Hafta)	Müzeyyen Senar Kimdir?	İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?
25-29 Kasım (11.Hafta)	Kolumu Salladım Toplar Oynadı	Teknoloji Bağımlılığı
2-6 Aralık (12. Hafta)	DBBT-OBBT (Son test) KBDPÖ-YBDPÖ (Son Test)	DBBT-OBBT (Son test) KBDPÖ-YBDPÖ (Son Test)

Tablo incelendiğinde uygulama çalışmalarının 16.09.2019'da başlayıp 06.12.2019'da bittiği görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında aynı kazanımların farklı metin ve farklı etkinliklerle edindirildiği söylenebilir. Böylece MEB'in yıllık çalışma planı dışına çıkılmadan müzik içerikli etkinliklerin temel dil becerilerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Türkçe dersi 6. sınıflarda 6 ders saati olarak işlenmektedir. Her bir metin ve etkinlikleri için 6 ders saati ayrılmıştır. Uygulama 60 ders saatini kapsamaktadır. Uygulayıcı deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri için aynı olup araştırmacının kendisidir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırma nitel ve nicel veriler içermektedir. Karma yöntem kullanılan araştırmalarda veri analizleri yapılırken nitel veriler nitel, nicel veriler ise nicel

yöntemlerle analiz edilir. Buna göre araştırmanın verileri analiz edilirken hem nicel hem de nitel veri analizi teknikleri kullanıldığı söylenebilir.

Nicel veriler analiz edilirken izlenen aşamalar şu şekildedir: Yapılan araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan bütün veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23.0 istatistik paket programına veri olarak girilmiş programın analiz özelliklerinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Hazırlanan ölçeklerin her maddesine verilen yanıtlar ölçeklerin geçerlilik çalışmalarına uygun olarak puanlandırılmış, ölçek ve alt boyutlarının puanları değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun kişisel bilgileri kişisel bilgi formuna verilen cevapların dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir. Çalışma grubuna uygulanan ön test ve son test sonucunda elde edilen puanlar deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında bağımsız gruplarda t testi, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ayrı ayrı değerlendirildiği ön test-son test karşılaştırmalarında ise bağımlı gruplarda t testi ile değerlendirilmeye alınmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik düzeyleri belirlenirken önce uzman görüşü alınmış daha sonra güvenirlik analizi yapılmış dinleme ve okuma becerileri için (KR-20) Kuder Richardson yazma ve konuşma ölçekleri için chronbach alfa katsayısı elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizi aşamasında betimsel analiz yaklaşımından yararlanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken elde edilen veriler, belli ölçütlere dayanılarak gruplandırılır, özet olarak sunulur, yorumlanır ve değerlendirilir. Bu yaklaşımda, gözlem yapılan veya görüşülen deneklerin görüşleri araştırmanın bulgularının daha nesnel yansıtılabilmesi açısından doğrudan alıntılar yapılarak aktarılır. Betimsel analiz yaklaşımının genel amacı, elde edilen verilerin okuyucuya belli bir düzen ve yorumla sunulmasıdır. Araştırma için toplanan veriler, sistemli, açık ve anlaşılır bir şekilde betimlenir. Betimlemeler oluşturulduktan sonra açıklanır ve yorumlanır. Verilerin neden-sonuç ilişkileri incelenir ve sonuçlara ulaşılır. (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmanın nitel boyutunu araştırmacı tarafından tutulan uygulama günlüğü oluşturmaktadır. Bu günlükten elde edilen veriler uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonra olmak üzere üç aşamalı olarak gruplandırılmış ve bu aşamalarda öğrencilerin belirttikleri görüşler ve araştırmacının araştırması ile ilgili yaptığı tespitler aktarılmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde yapılan uygulamanın ardından ölçme ve değerlendirme ile ortaokul 6.sınıf Türkçe derslerinde müzik içerikli etkinliklerin temel dil becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın amaçları kapsamında toplanan verilerin SPSS 23.0'a işlenmesinin ve analizinin ardından ulaşılan bulgular alt problemlere göre bu bölümde sunulmuştur.

4.1. Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Müzik içerikli etkinliklerle dinleme becerisine yönelik Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut ders kitapları ile öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarı testi ön test-son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olacağı hipotezine ilişkin bulgular dört alt başlıkta incelenecektir.

Çalışmanın bu kısmında dinleme becerisi başarı testi deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması, kontrol grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılması ve deney grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılması yapılacaktır.

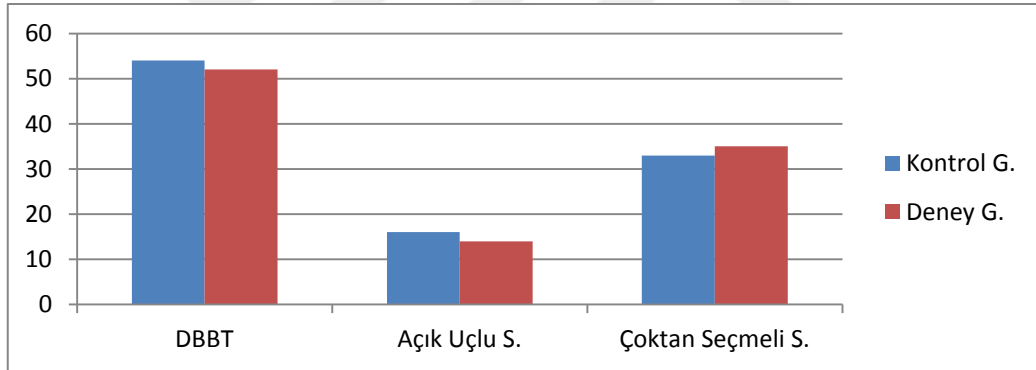
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Dinleme becerisi başarı testi ve alt boyutları ön test puanlarının sonuçlarına dair yorum yapabilmek, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklar söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları aşağıda Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21 Deney ve Kontrol Gruplarının DBBT Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
DBBT Genel	Deney	34	52,58	5,52	-1,142	0,258
	Kontrol	34	54,08	5,31		
Açık Uçlu Sorular	Deney	34	14,69	6,92	-1,524	0,530
	Kontrol	34	16,55	5,22		
Çoktan Seçmeli Sorular	Deney	34	35,84	3,45	-1,025	0,367
	Kontrol	34	33,63	2,60		

Tabloya ait bulgular ışığında bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; DBBT geneli ve alt boyutları olan çoktan seçmeli, açık uçlu sorularda ön test sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ($p>0,05$). Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının DBBT'nin ve alt boyutlarından alınan puanların düzeyleri de hemen hemen aynıdır, denilebilir.



Şekil 1 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin DBBT ön test puan ortalamaları grafiği

Şekil 1'deki grafiğe göre de kontrol ve deney grubu öğrencilerinin arasında DBBT puanları açısından dikkate değer bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama başlamadan önce dinleme becerilerinin aynı seviyede oldukları görülmektedir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

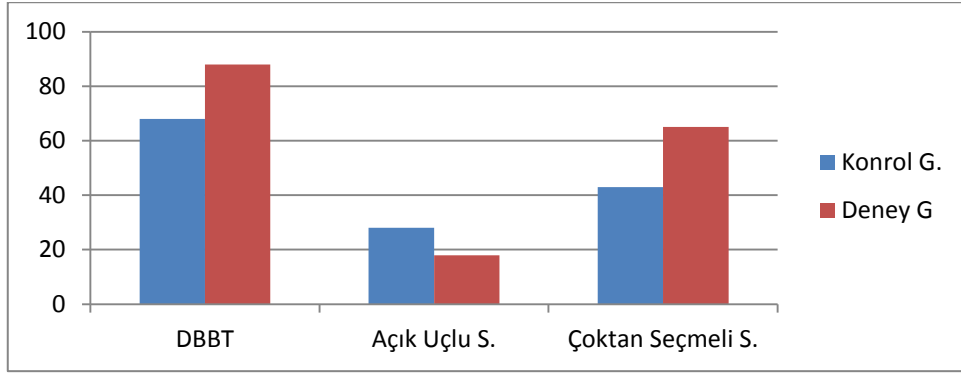
Deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrasında son test olarak DBBT yapılmıştır. DBBT geneli ve alt boyutları olan açık uçlu, çoktan seçmeli soruların yanıtları doğrultusunda gruplara göre anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplarda t testi verileri aşağıdaki Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22 Deney ve Kontrol Gruplarının DBBT Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
DBBT Genel	Deney	34	88,38	5,43	14,706	0,000*
	Kontrol	34	68,91	5,47		
Açık Uçlu Sorular	Deney	34	28,45	5,70	12,603	0,000*
	Kontrol	34	18,62	5,09		
Çoktan Seçmeli Sorular	Deney	34	65,36	6,05	11,181	0,000*
	Kontrol	34	43,63	4,22		

*P<0,05

Tablo 22’ye göre bağımsız gruplarda t testi yapılarak elde edilen verilere bakılarak DBBT geneli ve alt boyutları son test sonuçları deney ve kontrol grupları puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($p<0,05$) anlaşılmaktadır. Deney grubunun DBBT genel ortalaması 88,38 iken kontrol grubunun DBBT genel ortalaması 68,91’dir. Aynı durum testin alt boyutları olan çoktan seçmeli soruların ve açık uçlu soruların puan dağılımları için de geçerlidir. Deney grubunun açık uçlu sorulara verdiği cevaplar kapsamında aldıkları puanlara göre ortalamaları 28,45 iken kontrol grubunun puan ortalaması 18,62’dir. Çoktan seçmeli sorular alt boyutunda deney grubunun ortalaması 65,36; kontrol grubunun ortalaması ise 43,63’tür. Deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamalarından anlamlı derecede daha büyük olduğu ifade edilebilir. Uygulaması yapılan müzik içerikli Türkçe dersi etkinliklerinin mevcut ders kitabı etkinliklerine oranla öğrencilerin dinleme becerilerini daha çok geliştirdiği söylenebilir.



Şekil 2 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin DBBT son test puan ortalamaları grafiği

Şekil 2’deki sütun grafik incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının genelinde deney grubu öğrencilerine göre düşük olduğu gözlenmektedir. Diğer bir ifade ile deney grubu öğrencilerinin DBBT geneli ve çoktan seçmeli ve açık uçlu soru alt boyutları açısından son test puanlarının ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden müzik içerikli etkinliklerin dinleme becerisi gelişimi üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4.1.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Testi Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

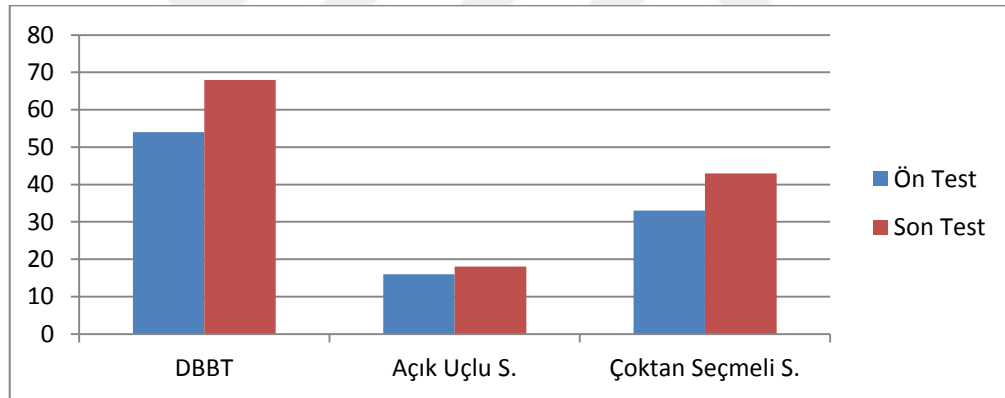
Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişimlerini takip etmek amacıyla yapılan ön test- mevcut etkinlikler- son test uygulamasının ardından elde edilen veriler bağımlı gruplar t testine tabii tutulmuştur. DBBT geneli ve alt boyutlarının ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 23 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin DBBT Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Kontrol Grubu		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
DBBT Genel	Ön test	34	54,08	5,31	-1,083	0,000*
	Son test		68,91	5,47		
Açık Uçlu Sorular	Ön test	34	16,55	5,22	-1,925	0,000*
	Son test		18,62	5,09		
Çoktan Seçmeli Sorular	Ön test	34	33,63	2,60	-1,482	0,000*
	Son test		43,63	4,22		

*P<0,05

Tablo 23'e göre bağımlı gruplar t testi değerlendirmesinde kontrol grubuna yönelik uygulamalarda, ön test- son test çalışmasının sonucunda anlamlı bir fark (P<0,05) olduğu gözlenmektedir.



Şekil 3 Kontrol grubundaki öğrencilerin DBBT ön test-son test puan ortalaması grafiği

Şekil 3'teki sütun grafiği incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin DBBT ve alt boyutları ortalamalarında ön test son test puanları arasında bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu artışın dinleme becerisi gelişimi açısından yeterli olup olmadığı tartışmaya açıktır. Ancak mevcut Türkçe Öğretim Programı'na göre hazırlanmış Türkçe ders kitabı etkinliklerinin dinleme becerisi gelişimi açısından etkili olduğu söylenebilir.

4.1.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Dinleme Becerisi Başarı Testi Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

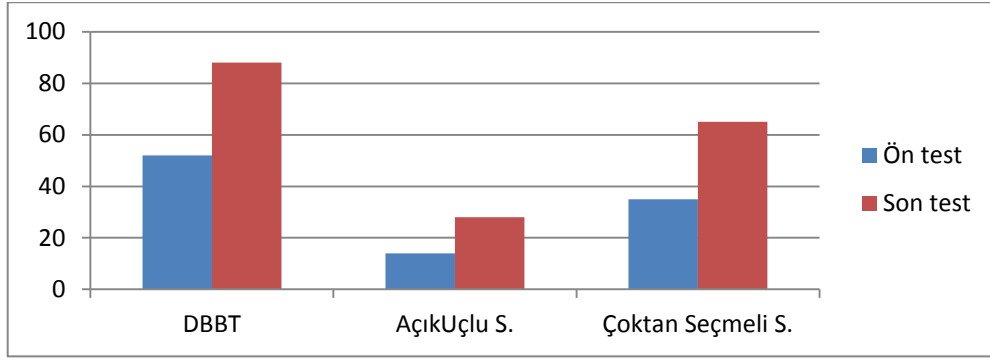
Deney grubu öğrencileri için DBBT ön test-son test ortalamaları, testin alt boyutlarının ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplarda t testi yapılmıştır. Bağımlı gruplarda t testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24 Deney Grubundaki Öğrencilerin DBBT Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Deney Grubu		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
DBBT Genel	Ön test	34	52,58	5,52	-3,811	0,000*
	Son test		88,38	5,43		
Açık Uçlu Sorular	Ön test	34	14,69	5,22	-3,579	0,000*
	Son test		28,45	5,09		
Çoktan Seçmeli Sorular	Ön test	34	35,84	3,45	-3,370	0,000*
	Son test		65,36	6,05		

P<0,05

Tablo 24’teki verilerden hareketle elde edilen bulgulara göre, bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına kapsamında; deney grubunda DBBT geneli ve alt boyutları ön test-son test ortalamaları anlamlı derecede farklılık göstermektedir. DBBT geneli ön test ortalaması 52,58 iken son test ortalaması 88,38’dir. Açık uçlu sorular ön test ortalaması 14,69; son test ortalaması 28,45’tir. Çoktan seçmeli soruların puan ortalamalarına bakılacak olursa 35,84 olan ön test ortalaması son testte 65,36’ya yükselmiştir. Son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda uygulaması yapılan müzik içerikli etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği şeklinde yorum yapılabilir.



Şekil 4 Deneysel gruptaki öğrencilerin DBBT ön test-son test puan ortalaması grafiği

Şekildeki grafiğe bakılıp deneysel gruba öğrencilerinin DBBT ön test ve son test puanları karşılaştırıldığı takdirde son test puanlarının ön test puanlarından oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bağımlı gruplarda t testi bulguları ve ortalamalara yönelik hazırlanan sütun grafiği incelendiğinde elde edilen veriler uygulaması yapılan müzik içerikli Türkçe eğitimi etkinliklerinin dinleme becerisini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

4.2. Öğrencilerin Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Müzik içerikli etkinliklerle Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deneysel gruba ile mevcut ders kitabı etkinlikleri ile öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarı (KBDPA) ön test-son test puanları arasında deneysel gruba lehine anlamlı fark olacağı hipotezine ilişkin bulgular dört alt başlıkta incelenmiştir.

Çalışmanın bu kısmında KBDPA deneysel ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması, deneysel ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması, kontrol grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılması ve deneysel grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılması yapılacaktır.

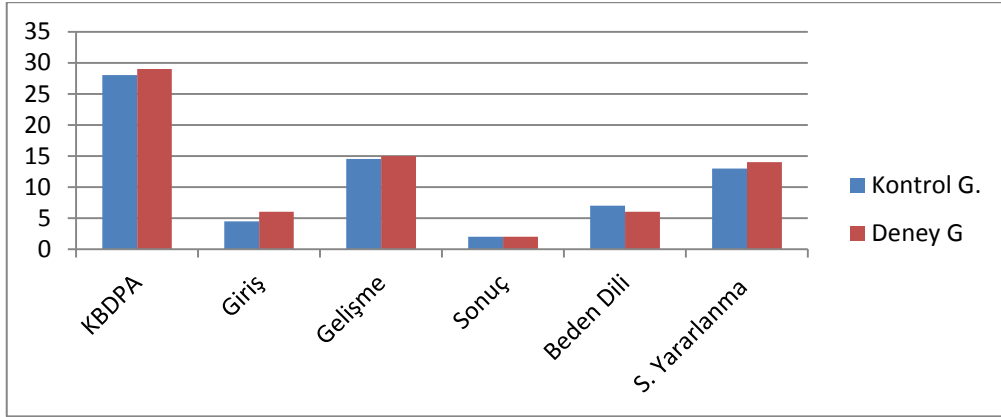
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

KBDPA beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; konuşmanın giriş bölümü, gelişme bölümü, sonuç bölümü, beden dili-sunum, söyleyişten yararlanmadır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin ön test puanlarının sonuçlarını yorumlayabilmek, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklar söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları aşağıda, Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25 Deney ve Kontrol Gruplarının KBDPA Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
KBDPA	Deney	34	29,17	5,38	1,657	0,600
	Kontrol	34	28,41	6,52		
Giriş	Deney	34	6,32	3,35	0,527	0,202
	Kontrol	34	4,80	3,23		
Gelişme	Deney	34	15,84	4,46	1,032	0,468
	Kontrol	34	14,62	3,61		
Sonuç	Deney	34	2,26	1,32	-1,242	0,922
	Kontrol	34	2,02	1,47		
Beden Dili	Deney	34	6,58	2,80	0,986	0,562
	Kontrol	34	7,25	3,15		
Söyleyişten Yararlanma	Deney	34	14,64	4,52	1,436	0,428
	Kontrol	34	13,30	3,97		

Tablo 25’teki bulgulara bakıldığında bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; KBDPA ve alt boyutlarının ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Başka bir deyiş ile deney ve kontrol gruplarının konuşma becerileri düzeylerinin uygulama başlamadan önce aynı seviyede olduğu söylenebilir.



Şekil 5 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin KBDPA ön test puan ortalamaları grafiği

Şekil 5'teki grafik de Tablo 25'i doğrular niteliktedir. Grafiğe göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin KBDPA puanları açısından dikkate değer bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama başlamadan önce konuşma becerileri bakımından aynı seviyede oldukları görülmektedir.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

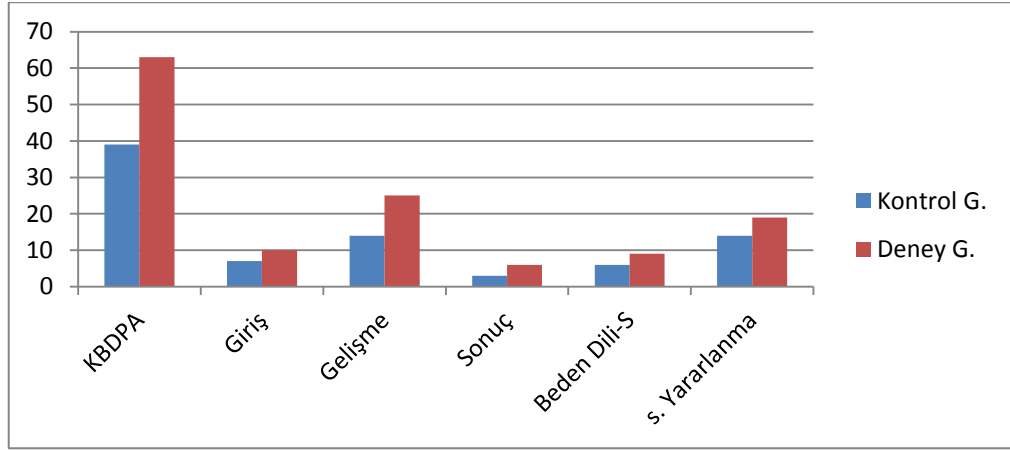
Deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrasında son test olarak KBDPA yapılmıştır. KBDPA geneli ve alt boyutları olan giriş, gelişme, sonuç, beden dili kullanımı ve söyleyişten yararlanma puanları doğrultusunda gruplara göre anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplarda t testi verileri Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26 Deney ve Kontrol Gruplarının KBDPA Son Test Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
KBDPA	Deney	34	63,55	15,48	6,929	0,000*
	Kontrol	34	39,97	12,42		
Giriş	Deney	34	10,82	5,46	3,055	0,000*
	Kontrol	34	7,21	4,63		
Gelişme	Deney	34	25,23	5,20	3,020	0,000*
	Kontrol	34	14,84	4,65		
Sonuç	Deney	34	6,12	2,74	1,678	0,000*
	Kontrol	34	3,83	1,85		
Beden Dili	Deney	34	9,35	3,81	1,992	0,000*
	Kontrol	34	7,45	3,22		
Söyleyişten Yararlanma	Deney	34	19,48	4,69	1,436	0,000*
	Kontrol	34	14,23	3,78		

*P<0,05

Tablo 26'ya göre bağımsız gruplarda t testi yapılarak elde edilen verilere bakılarak KBDPA geneli ve alt boyutları son test sonuçları deney ve kontrol grupları puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülmüştür. Deney grubunun KBDPA genel ortalaması 63,55 iken kontrol grubunun KBDPA genel ortalaması 39,97'dir. Aynı durum testin alt boyutları olan konuşmanın giriş bölümü, gelişme bölümü, sonuç bölümü, beden dili-sunum, söyleyişten yararlanma puan dağılımları için de geçerlidir. Deney grubunun konuşmanın giriş bölümünden aldıkları puanlara göre ortalamaları 10,82 iken kontrol grubunun puan ortalaması 7,21'dir. Konuşmanın gelişme bölümü alt boyutunda deney grubunun ortalaması 25,23; kontrol grubunun ortalaması 14,84'tür. Konuşmanın sonuç bölümü alt boyutunda deney grubunun ortalaması 6,12; kontrol grubunun ortalaması 3,83'tür. Beden dili kullanımı-Sunum bölümü alt boyutunda deney grubunun ortalaması 9,35; kontrol grubunun ortalaması ise 7,45'tir. Söyleyişten yararlanma alt boyutun puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun 19,48; kontrol grubunun 14,23 olduğu görülmektedir. Deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamalarından anlamlı derecede daha büyük olduğu ifade edilebilir. Uygulaması yapılan müzik içerikli Türkçe dersi etkinliklerinin mevcut ders kitabı etkinliklerine oranla öğrencilerin konuşma becerilerini daha çok geliştirdiği söylenebilir.



Şekil 6 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin KBDPA son test puan ortalamaları grafiği

Şekil 6'daki sütun grafik incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının genelinde deney grubu öğrencilerine göre düşük olduğu gözlenmektedir. Diğer bir ifade ile deney grubu öğrencilerinin KBDPA geneli ve alt boyutları açısından son test puanlarının ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden müzik içerikli etkinliklerin konuşma becerisi gelişimi üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

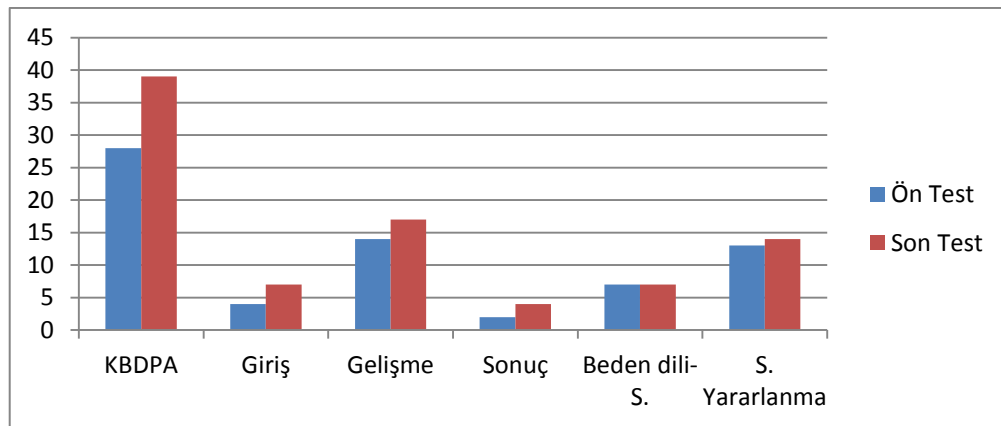
Kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişimlerini takip etmek amacıyla yapılan ön test - mevcut ders kitabı etkinlikleri - son test uygulamasının ardından elde edilen veriler bağımlı gruplar t testine tabi tutulmuştur. KBDPA geneli ve alt boyutlarının ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin KBDPA Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Kontrol Grubu		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
KBDPA Genel	Ön test	34	28,41	6,52	-4,852	0,000*
	Son test		39,97	12,42		
Giriş	Ön test	34	4,80	3,23	-1,638	0,000*
	Son test		7,21	4,63		
Gelişme	Ön test	34	14,62	3,61	-2,359	0,000*
	Son test		17,84	4,65		
Sonuç	Ön test	34	2,02	1,47	0,083	0,000*
	Son test		3,83	1,85		
Beden Dili-Sunum	Ön test	34	7,25	3,15	1,365	0,815
	Son test		7,45	3,22		
Söyleyişten Yararlanma	Ön test	34	13,30	3,97	1,627	0,631
	Son test		14,23	3,78		

*P<0,05

Tablo 27'ye göre bağımlı gruplar t testi değerlendirmesinde kontrol grubuna yönelik KBDPA genelinde ön test- son test çalışmasının sonucunda anlamlı bir fark ($P<0,05$) olduğu gözlenmektedir. KBDPA genelinde ön test puan ortalaması 28,41 iken son test puan ortalaması 39,97'ye yükselmiştir. KBDPA alt boyutları olan konuşmanın giriş, gelişme ve sonuç bölümleri için de anlamlı bir fark olduğu söylenebilirken diğer alt boyutlardan beden dili-sunum ve söyleyişten yararlanma için aynı durum söz konusu değildir. Başka bir ifade ile KBDPA alt boyutlarından beden dili-sunum ve söyleyişten yararlanma puanlarında anlamlı bir fark yoktur.



Şekil 7 Kontrol grubundaki öğrencilerin KBDPA ön test-son test puan ortalaması grafiği

Şekil 7'deki sütun grafiği incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin KBDPA ve alt boyutlarından konuşmanın giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ortalamalarında ön test son test puanları arasında bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu artışın dinleme becerisi gelişimi açısından yeterli olup olmadığı tartışmaya açıktır çünkü KBDPA alt boyutlarından beden dili-sunum ve söyleyişten yararlanma puan ortalamalarında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

4.2.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencileri için ön test-son test ortalamaları, testin alt boyutlarının ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplarda t testi yapılmıştır. Bağımlı gruplarda t testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

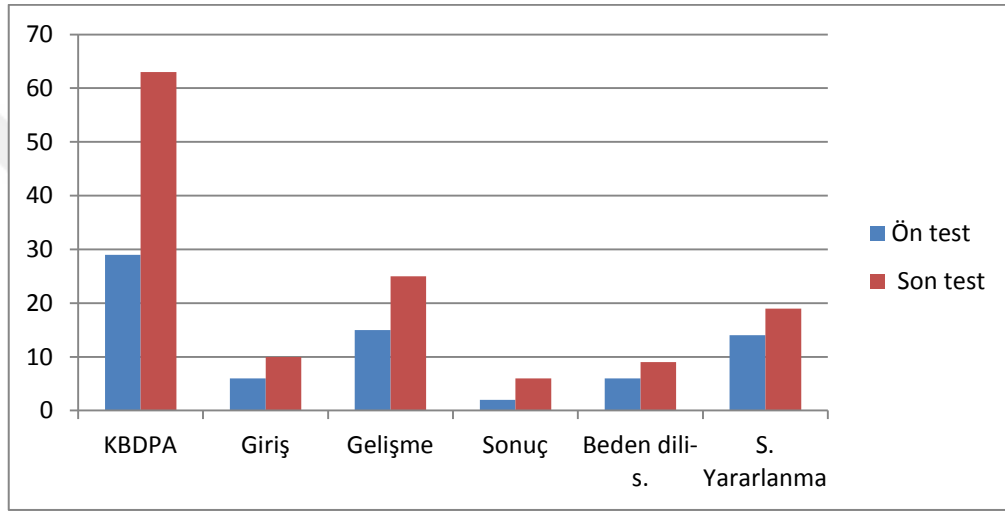
Tablo 28 Deney Grubundaki Öğrencilerin KBDPA Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Deney Grubu		N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
KBDPA Genel	Ön test	34	29,17	5,38	-11,985	0,000*
	Son test		63,55	15,48		
Giriş	Ön test	34	6,32	3,35	-3,438	0,000*
	Son test		10,82	5,46		
Gelişme	Ön test	34	15,84	4,46	-2,854	0,000*
	Son test		25,23	5,20		
Sonuç	Ön test	34	2,26	1,32	-4,021	0,000*
	Son test		6,12	2,74		
Beden Dili-Sunum	Ön test	34	6,58	2,80	-1,469	0,000*
	Son test		9,35	3,81		
Söyleyişten Yararlanma	Ön test	34	14,64	4,52	-2,727	0,000*
	Son test		19,48	4,69		

P<0,05

Tablo 28'deki verilerden hareketle elde edilen bulgulara göre, bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına kapsamında; deney grubunda KBDPA geneli ve alt boyutları ön test-son test ortalamaları anlamlı derecede farklılık göstermektedir. KBDPA geneli ön test ortalaması 29,17 iken son test ortalaması 63,55'tir. Konuşmanın giriş bölümü ön test ortalaması 6,32; son test ortalaması 10,82'dir. Konuşmanın gelişme bölümü ön test

ortalaması 15,84; son test ortalaması 25,23'tür. Konuşmanın sonuç bölümü ön test ortalaması 2,26; son test ortalaması 6,12'dir. Konuşmanın beden dili-sunum bölümü ön test ortalaması 6,58; son test ortalaması ise 9,35'tir. Konuşmanın söyleyişten yararlanma bölümü puan ortalamalarına bakılacak olursa 14,64 olan ön test ortalaması son testte 19,48'e yükselmiştir. Son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda uygulaması yapılan müzik içerikli etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği şeklinde yorum yapılabilir.



Şekil 8 Deney grubundaki öğrencilerin KBDPA ön test-son test puan ortalaması grafiği

Şekildeki grafiğe bakılıp deney grubu öğrencilerin KBDPA ön test ve son test puanları karşılaştırıldığı takdirde son test puanlarının ön test puanlarından oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Puan ortalamaları arasındaki bu anlamlı fark ölçülmek istenen becerinin gelişim gösterdiğine işaret eder. Bağımlı gruplarda t testi bulguları ve ortalamalara yönelik hazırlanan sütun grafiği incelendiğinde elde edilen veriler uygulaması yapılan müzik içerikli Türkçe eğitimi etkinliklerinin konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

4.3. Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Müzik içerikli etkinliklerle okuma becerisine yönelik Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile ders kitabındaki etkinlikler ile öğretimin

gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerisi başarı testi ön test-son test başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olabileceği hipotezine ilişkin bulgular dört alt başlıkta incelenecektir.

Araştırmanın bu kısmında okuma becerisi başarı testi (OBBT) deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması daha sonra sadece kontrol grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılması ve sadece deney grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılması yapılacaktır.

4.3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

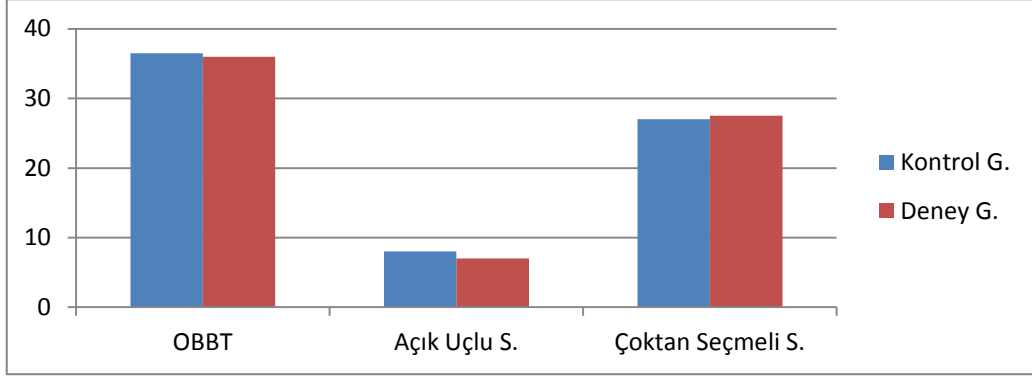
OBBT dinleme becerisinde olduğu gibi iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli sorulardır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin ön test puanlarının sonuçlarını yorumlayabilmek, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklar söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları aşağıda Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29 Deney ve Kontrol Gruplarının OBBT Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
OBBT Genel	Deney	34	36,26	9,80	-0,120	0,905
	Kontrol	34	36,52	8,38		
Açık Uçlu Sorular	Deney	34	7,48	4,32	-1,864	0,530
	Kontrol	34	8,85	3,73		
Çoktan Seçmeli Sorular	Deney	34	27,63	6,21	-1,369	0,842
	Kontrol	34	27,26	5,04		

Tabloya ait bulgular ışığında bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; OBBT geneli ve alt boyutları olan çoktan seçmeli, açık uçlu sorularda ön test sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık yoktur ($p>0,05$). Deney ve kontrol grubuna ait OBBT genel puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Başka bir deyişle

deney ve kontrol gruplarının OBBT'nin ve alt boyutlarından alınan puanların düzeyleri de hemen hemen aynıdır denilebilir.



Şekil 9 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin OBBT ön test puan ortalamaları grafiği

Şekil 9'deki grafiğe göre de kontrol ve deney grubu öğrencilerinin arasında OBBT puanları açısından dikkate değer bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama başlamadan önce okuma becerileri düzeylerinin aynı seviyede olduklarını ifade etmek mümkündür.

4.3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

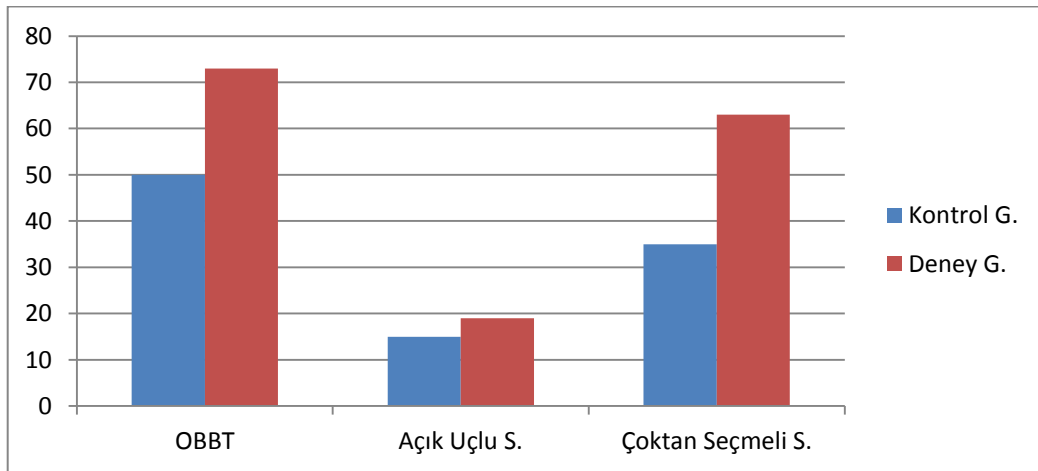
Deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrasında son test olarak OBBT yapılmıştır. OBBT geneli ve alt boyutları olan açık uçlu, çoktan seçmeli soruların yanıtları doğrultusunda gruplara göre anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplarda t testi verileri aşağıdaki Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30 Deney ve Kontrol Gruplarının OBBT Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
OBBT Genel	Deney	34	73,26	12,52	7,173	0,000*
	Kontrol	34	50,58	13,52		
Açık Uçlu Sorular	Deney	34	18,54	5,70	4,306	0,000*
	Kontrol	34	15,32	5,09		
Çoktan Seçmeli Sorular	Deney	34	63,35	6,05	5,182	0,000*
	Kontrol	34	35,89	4,24		

*P<0,05

Tablo 30'a göre bağımsız gruplarda t testi yapılarak elde edilen verilere bakılarak OBBT geneli ve alt boyutları son test sonuçları deney ve kontrol grupları puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($p<0,05$) anlaşılmaktadır. Deney grubunun OBBT genel ortalaması 73,26 iken kontrol grubunun OBBT genel ortalaması 50,58'dir. Aynı durum testin alt boyutları olan çoktan seçmeli soruların ve açık uçlu soruların puan dağılımları için de geçerlidir. Deney grubunun açık uçlu sorulara verdiği cevaplar kapsamında aldıkları puanlara göre ortalamaları 18,54 iken kontrol grubunun puan ortalaması 15,32'dir. Çoktan seçmeli sorular alt boyutunda deney grubunun ortalaması 63,35; kontrol grubunun ortalaması ise 35,89'dur. Deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamalarından anlamlı derecede daha büyük olduğu ifade edilebilir. Bu sebepten uygulaması yapılan müzik içerikli Türkçe dersi etkinliklerinin mevcut ders kitabı etkinliklerine oranla öğrencilerin okuma becerilerini daha çok geliştirdiği söylenebilir.



Şekil 10 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin OBBT son test puan ortalamaları grafiği

Şekil 10'daki sütun grafik incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının genelini deney grubu öğrencilerine göre düşük olduğu gözlenmektedir. Diğer bir ifade ile deney grubu öğrencilerinin OBBT geneli, çoktan seçmeli ve açık uçlu soru alt boyutları açısından son test puanlarının ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden müzik içerikli etkinliklerin okuma becerisi gelişimi üzerinde etkili olduğunu söylenebilir.

4.3.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Testi Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

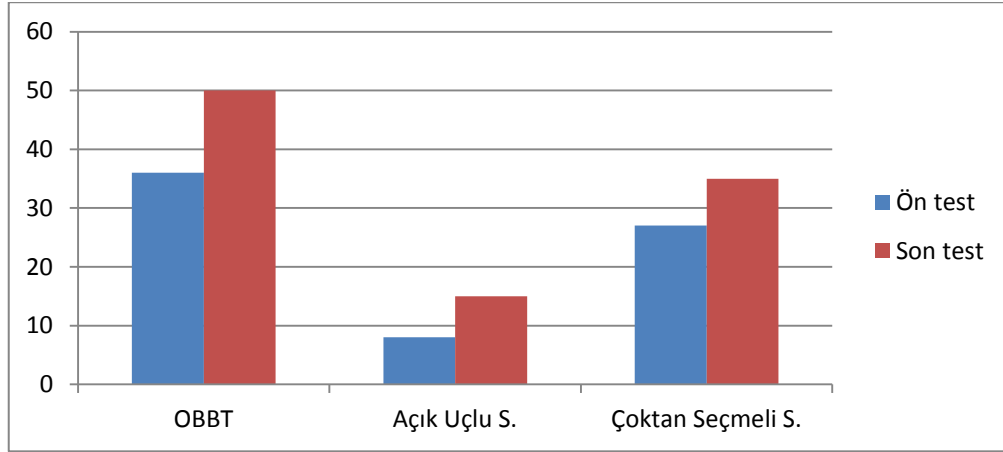
Kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimlerini takip etmek amacıyla yapılan ön test- mevcut etkinlikler- son test uygulamasının ardından elde edilen veriler bağımlı gruplar t testine tabii tutulmuştur. OBBT geneli ve alt boyutlarının ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 31 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin OBBT Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Kontrol Grubu		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
OBBT Genel	Ön test	34	36,52	8,38	-7,095	0,000*
	Son test		50,58	13,52		
Açık Uçlu Sorular	Ön test	34	8,85	3,73	-5,620	0,000*
	Son test		15,32	5,09		
Çoktan Seçmeli Sorular	Ön test	34	27,26	5,04	-1,593	0,000*
	Son test		35,89	4,24		

*P<0,05

Tablo 31'e göre bağımlı gruplar t testi değerlendirmesinde kontrol grubuna yönelik uygulamalarda, ön test- mevcut ders kitabı etkinlikleri-son test çalışmasının sonucunda anlamlı bir fark (P<0,05) olduğu gözlenmektedir. Başka bir ifade ile kontrol grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.



Şekil 11 Kontrol grubundaki öğrencilerin OBBT ön test-son test puan ortalamaları grafiği

Şekil 11'deki sütun grafiği incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin OBBT ve alt boyutları ortalamalarında ön test son test puanları arasında bir artış olduğu gözlenmektedir. Mevcut Türkçe öğretim programına göre hazırlanmış Türkçe ders kitabı etkinliklerinin okuma becerisi gelişimi açısından etkili olduğu söylenebilir.

4.3.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Becerisi Başarı Testi Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencileri için OBBT ön test-son test ortalamaları, testin alt boyutlarının ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplarda t testi yapılmıştır. Bağımlı gruplarda t testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

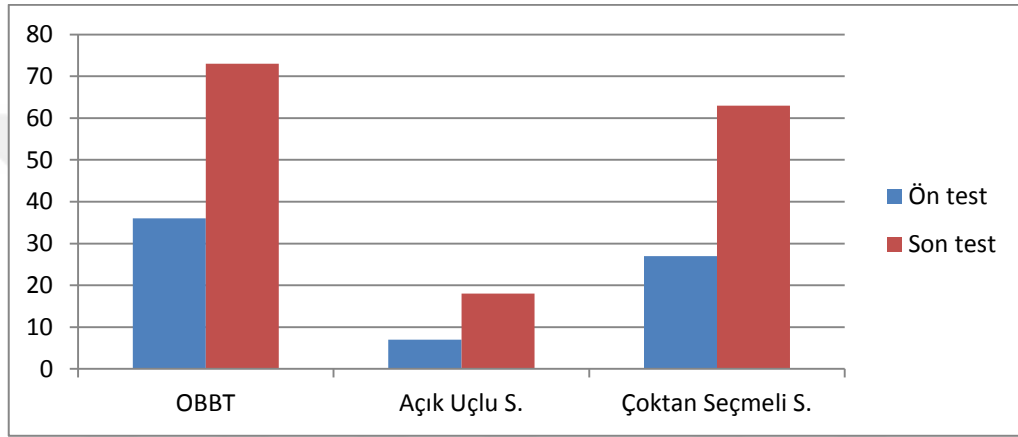
Tablo 32 Deney Grubundaki Öğrencilerin OBBT Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Deney Grubu		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
OBBT Genel	Ön test	34	36,26	9,80	-14,790	0,000*
	Son test		73,26	12,52		
Açık Uçlu Sorular	Ön test	34	7,48	4,32	-4,211	0,000*
	Son test		18,54	5,70		
Çoktan Seçmeli Sorular	Ön test	34	27,63	6,21	-3,188	0,000*
	Son test		63,35	6,05		

P<0,05

Tablo 32'deki verilerden hareketle elde edilen bulgulara göre, bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına kapsamında; deney grubunda OBBT geneli ve alt boyutları ön test-

son test ortalamaları anlamlı derecede ($P<0,05$) farklılık göstermektedir. OBBT geneli ön test ortalaması 36,26 iken son test ortalaması 73,26'dır. Açık uçlu sorular ön test ortalaması 7,48; son test ortalaması 18,54'tür. Çoktan seçmeli soruların puan ortalamalarına bakılacak olursa 27,63 olan ön test ortalaması son testte 63,35'e yükselmiştir. Son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksektir. Bu sebeple uygulaması yapılan müzik içerikli etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği şeklinde yorum yapılabilir.



Şekil 12 Deney grubundaki öğrencilerin OBBT ön test-son test puan ortalaması grafiği

Şekildeki grafiğe bakılıp deney grubu öğrencilerinin OBBT ön test ve son test puanları karşılaştırıldığı takdirde son test puanlarının ön test puanlarından oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bağımlı gruplarda t testi bulguları ve ortalamalara yönelik hazırlanan sütun grafiği incelendiğinde elde edilen veriler uygulaması yapılan müzik içerikli Türkçe eğitimi etkinliklerinin okuma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

4.4. Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Müzik içerikli etkinliklerle Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile mevcut ders kitabı etkinlikleri ile öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı (YBDPA) ön test-son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olabileceği hipotezine ilişkin bulgular dört alt başlıkta incelenecektir.

Araştırmanın bu kısmında YBDPA deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması, kontrol grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılması ve deney grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılması yapılacaktır.

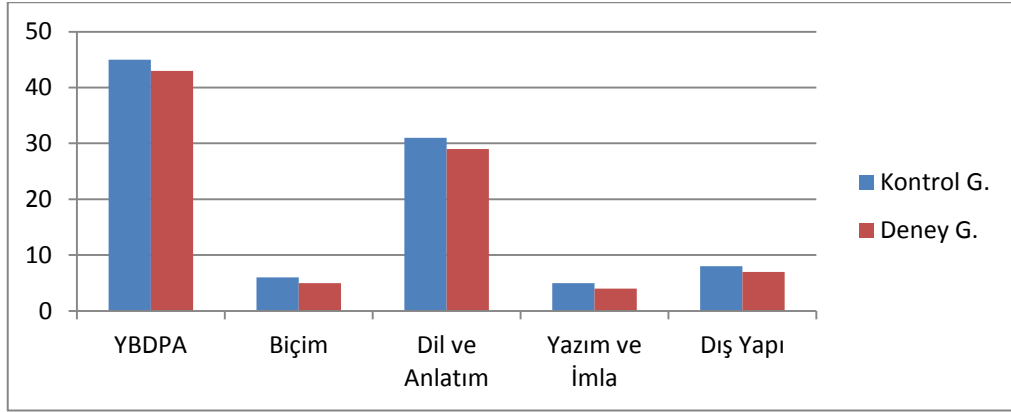
4.4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

YBDPA dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; biçim, dil ve anlatım-içerik, yazım ve imla, dış yapı unsurlarıdır. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin ön test puanlarının sonuçlarını yorumlayabilmek, deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları ve bu ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklar söz konusu olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları aşağıda Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33 Deney ve Kontrol Gruplarının YBDPA Ön Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
YBDPA	Deney	34	43,55	10,00	-0,940	0,351
	Kontrol	34	45,81	9,43		
Biçim	Deney	34	5,36	3,63	-0,942	0,324
	Kontrol	34	6,80	3,21		
Dil ve anlatım	Deney	34	29,92	6,32	-1,009	0,553
	Kontrol	34	31,76	5,84		
Yazım ve İmla	Deney	34	4,23	2,78	-1,012	0,832
	Kontrol	34	4,98	2,27		
Dış Yapı	Deney	34	7,84	3,83	-0,974	0,765
	Kontrol	34	8,56	4,26		

Tablo 33’teki bulgulara bakıldığında bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre; YBDPA ve alt boyutlarının ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Başka bir deyiş ile deney ve kontrol gruplarının yazma becerileri düzeylerinin uygulama başlamadan önce aynı seviyede olduğu söylenebilir.



Şekil 13 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin YBDPA ön test puan ortalamaları grafiği

Şekil 13'teki grafik de Tablo 33'ü doğrular niteliktedir. Grafiğe göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin YBDPA puanları açısından dikkate değer bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama başlamadan önce yazma becerileri bakımından aynı seviyede oldukları görülmektedir.

4.4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

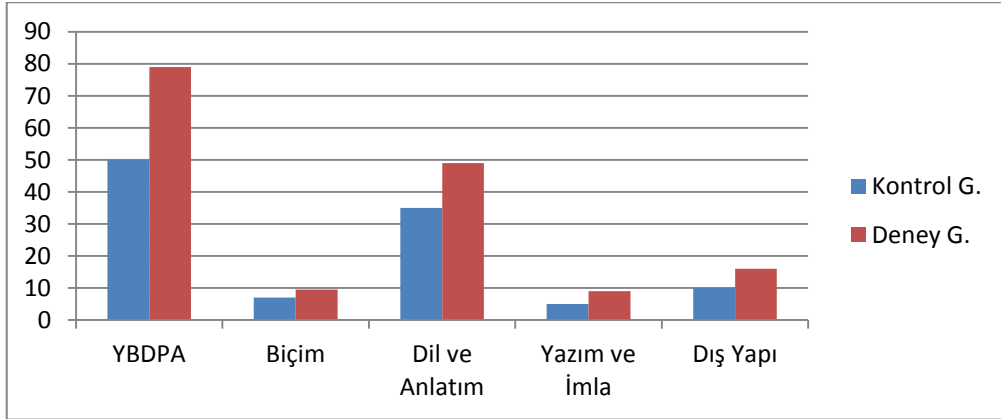
Deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrasında son test olarak YBDPA yapılmıştır. YBDPA geneli ve alt boyutları olan biçim, dil ve anlatım, yazım ve imla, dış yapı puanları doğrultusunda gruplara göre anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplarda t testi verileri Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34 Deney ve Kontrol Gruplarının YBDPA Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımı

	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
YBDPA	Deney	34	79,61	9,75	12,89	0,000*
	Kontrol	34	50,20	9,04		
Biçim	Deney	34	9,76	5,32	4,063	0,000*
	Kontrol	34	7,51	4,59		
Dil ve Anlatım	Deney	34	49,34	6,41	9,154	0,000*
	Kontrol	34	35,92	5,23		
Yazım ve İmla	Deney	34	9,27	3,14	3,567	0,000*
	Kontrol	34	5,76	2,86		
Dış Yapı	Deney	34	16,48	4,65	5,992	0,000*
	Kontrol	34	10,02	3,27		

*P<0,05

Tablo 34'e göre bağımsız gruplarda t testi yapılarak elde edilen verilere bakılarak YBDPA geneli ve alt boyutları son test sonuçları deney ve kontrol grupları puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($p<0,05$) görülmüştür. Deney grubunun YBDPA genel ortalaması 79,61 iken kontrol grubunun YBDPA genel ortalaması 50,20'dir. Aynı durum testin alt boyutları olan konuşmanın biçim, dil ve anlatım, yazım ve imla, dış yapı unsurları puan dağılımları için de geçerlidir. Deney grubunun yazının biçim kısmından aldıkları puanlara göre ortalamaları 9,76 iken kontrol grubunun puan ortalaması 7,51'dir. Yazmanın dil ve anlatım alt boyutunda deney grubunun ortalaması 49,34; kontrol grubunun ortalaması 35,92'dir. Yazmanın yazım ve imla alt boyutunda deney grubunun ortalaması 9,27; kontrol grubunun ortalaması 5,76'dır. Dış yapı unsurları alt boyutun puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun 16,48; kontrol grubunun 10,02 olduğu görülmektedir. Deney grubunun puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamalarından anlamlı derecede daha büyük olduğu ifade edilebilir. Bu yüzden uygulaması yapılan müzik içerikli Türkçe dersi etkinliklerinin mevcut ders kitabı etkinliklerine oranla öğrencilerin konuşma becerilerini daha çok geliştirdiği söylenebilir.



Şekil 14 Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin YBDPA son test puan ortalamaları grafiği

Şekil 14'teki sütun grafik incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının genelinin deney grubu öğrencilerine göre düşük olduğu gözlenmektedir. Diğer bir ifade ile deney grubu öğrencilerinin YBDPA geneli ve alt boyutları açısından son test puanlarının ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden müzik içerikli etkinliklerin yazma becerisi gelişimi üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4.4.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

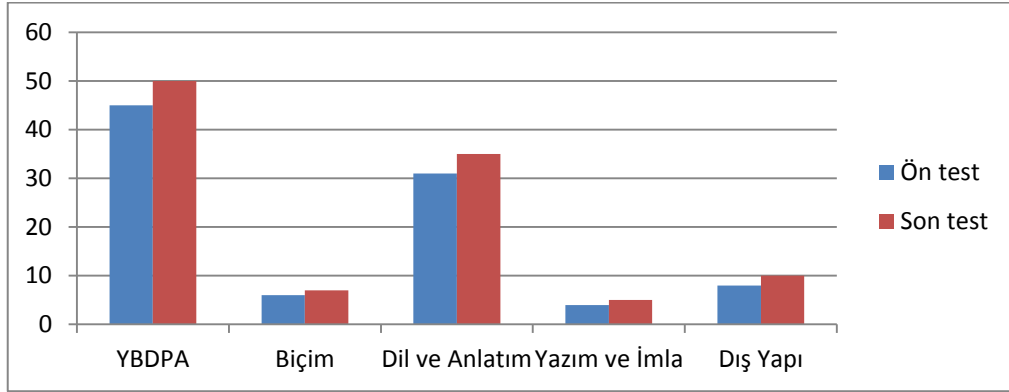
Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimlerini takip etmek amacıyla yapılan ön test- mevcut ders kitabı etkinlikleri- son test uygulamasının ardından elde edilen veriler bağımlı gruplar t testine tabii tutulmuştur. YBDPA geneli ve alt boyutlarının ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YBDPA Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Kontrol Grubu		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
YBDPA Genel	Ön test	34	45,81	9,43	-8,237	0,000*
	Son test		50,20	9,04		
Biçim	Ön test	34	6,80	3,21	-2,549	0,000*
	Son test		7,51	4,59		
Dil ve Anlatım	Ön test	34	31,76	5,84	-6,448	0,000*
	Son test		35,92	5,23		
Yazım ve İmla	Ön test	34	4,98	2,27	-1,274	0,000*
	Son test		5,76	2,86		
Dış Yapı	Ön test	34	8,56	4,26	-1,255	0,000*
	Son test		10,02	3,27		

*P<0,05

Tablo 35'e göre bağımlı gruplar t testi değerlendirmesinde kontrol grubuna yönelik YBDPA genelinde ön test-son test çalışmasının sonucunda anlamlı bir fark ($P<0,05$) olduğu gözlenmektedir. YBDPA genelinde ön test puan ortalaması 45,81 iken son test puan ortalaması 50,20'ye yükselmiştir.



Şekil 15 Kontrol grubundaki öğrencilerin YBDPA ön test-son test puan ortalaması grafiği

Şekil 15'teki sütun grafiği incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin YBDPA ve alt boyutlarından biçim, dil ve anlatım, yazım ve imla, dış yapı unsurları ortalamalarında ön test son test puanları arasında az da olsa bir artış olduğu gözlenmektedir.

4.4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

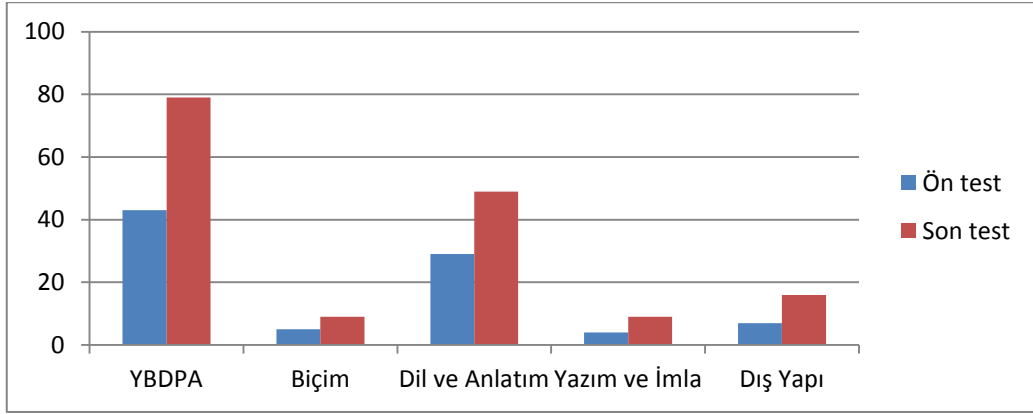
Deney grubu öğrencileri için ön test-son test ortalamaları, testin alt boyutlarının ortalamaları ile bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımlı gruplarda t testi yapılmıştır. Bağımlı gruplarda t testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36 Deney Grubundaki Öğrencilerin YBDPA Ön Test ve Son Test Puanlarının Dağılımı

Deney Grubu		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
YBDPA Genel	Ön test	34	43,55	10,00	-26,497	0,000*
	Son test		79,61	9,75		
Biçim	Ön test	34	5,36	3,63	-5,549	0,000*
	Son test		9,76	5,32		
Dil ve Anlatım	Ön test	34	29,92	6,32	-14,743	0,000*
	Son test		49,34	6,41		
Yazım ve İmla	Ön test	34	4,23	2,78	-3,132	0,000*
	Son test		9,27	3,14		
Dış yapı	Ön test	34	7,84	3,83	-6,558	0,000*
	Son test		16,48	4,65		

P<0,05

Tablo 36’daki verilerden hareketle elde edilen bulgulara göre, bağımlı gruplarda t testi sonuçlarına kapsamında; deney grubunda YBDPA geneli ve alt boyutları ön test-son test ortalamaları anlamlı derecede farklılık göstermektedir. YBDPA geneli ön test ortalaması 43,55 iken son test ortalaması 79,61’dir. Yazmanın biçim bölümü ön test ortalaması 5,36; son test ortalaması 9,76’dır. Yazmanın dil ve anlatım bölümü ön test ortalaması 29,92; son test ortalaması 49,34’tür. Yazmanın yazım ve imla bölümü ön test ortalaması 4,23; son test ortalaması 9,27’dir. Konuşmanın dış yapı unsurları bölümü puan ortalamalarına bakılacak olursa 7,84 olan ön test ortalaması son testte 16,48’e yükselmiştir. Son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksektir. Bu durumda uygulaması yapılan müzik içerikli etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği şeklinde yorum yapılabilir.



Şekil 16 Deney grubundaki öğrencilerin YBDPA ön test-son test puan ortalaması grafiği

Şekildeki grafiğe bakılıp deney grubu öğrencilerin YBDPA ön test ve son test puanları karşılaştırıldığı takdirde son test puanlarının ön test puanlarından oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Puan ortalamaları arasındaki bu anlamlı fark ölçülmek istenen becerinin gelişim gösterdiğine işaret eder. Bağımlı gruplarda t testi bulguları ve ortalamalara yönelik hazırlanan sütun grafiği incelendiğinde elde edilen veriler uygulaması yapılan müzik içerikli Türkçe eğitimi etkinliklerinin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

4.5. Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmada yarı deneysel desen kullanılarak nicel veriler elde edilmiştir. Bu verilerin yanı sıra öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmanın nitel bulguları kapsamında cevabı aranan soru şudur: “Türkçe derslerinde uygulanan müzik içerikli etkinliklerle ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?” Öğrencilerin görüşleri her dil becerisi için ayrı ayrı alınmıştır. Öğrencilerden etkinlikleri dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere değerlendirmeleri istenmiştir. Verdikleri cevaplar alıntılanarak aktarılmıştır. Bu şekilde uygulama esnasında toplanan nicel verilerin, nitel verilerle de destekleneceği düşünülmüştür.

Deney grubunda yer alan Seyhan Sakarya Ortaokulu 6/F sınıfı öğrencilerinden (N= 34), müzik içerikli dinleme becerisi etkinlikleri ile ilgili görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin araştırmacıya bildirdikleri görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Müzik içerikli etkinliklerle yapılan Türkçe dersine katılan deney grubu öğrencilerine etkinliklerle ilgili ne düşündükleri ve etkinliklerin dinlediklerini anlamalarına ve dinleme becerilerine nasıl bir katkısı olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu (N=30) olumlu ifadeler kullanarak görüş bildirmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, yapılan etkinlikler sayesinde dinlediklerini daha iyi anlamaya başladıklarını düşündüklerini, derslerin ders kitabı etkinliklerine göre çok daha eğlenceli olduğunu, artık şarkıları farklı algılarıyla dinlemeye başladıklarını söylemişlerdir. Gruptaki öğrencilerden biri ders kitabındaki etkinlikleri yapmadıkları için okuldaki diğer arkadaşlarından geride kaldıklarını belirtmiştir. Bir diğeri ise ders kitabı etkinliklerinin renklerin daha canlı ve güzel olmasından dolayı daha güzel olduğunu belirtmiştir. Başka bir öğrenci bazı etkinliklerde zorlandığını ama sonrasında öğretmenin dinlettiklerini tekrarlatması ile alıştığını ifade etmiştir. Öğrencilerin müzik içerikli dinleme becerisi etkinlikleri ile ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğretmenim etkinliklerimiz çok eğlenceli. Keşke diğer derslerimizde de müzikli bir şeyler yapsak. Yaptığımız bu etkinliklerden sonra dinlediğim şarkılardaki bilmediğim kelimeleri sözlükten aramaya başladım. (Ö3)”

“Yaptığımız etkinliklerden sonra her şeyi daha dikkatli dinlemeye başladım. Bu yüzden dinlediklerimi daha iyi anlıyorum. Dinlemek istemediklerimi az da olsa dinleyebiliyorum. (Ö6)”

“Derste dinlediğimiz şarkılardan dolayı zamanın nasıl geçtiğini anlayamadım. Etkinliklerin bize özellikle dikkatli dinlemeyi öğrettiğini düşünüyorum. Artık ders dinlemek konusunda isteksiz değilim yani Türkçe dersini sevmeye başladım sanki. (Ö11)”

“Arkadaşlarımızla yaptığımız şarkılı dinleme etkinlikleri çok güzeldi. Hem birbirimize dinlediklerimizle ilgili en zor soruyu sorabilmek için hem de cevap verebilmek için değişik dinleme yöntemleri öğrendik. (Ö12)”

“Bazı etkinlikler zordu. Şarkıyı birkaç defa dinlemek zorunda kalınca sıkıcı oldu. Yine de upuzun bir hikâyeyi müziksiz dinlemek daha sıkıcı gelirdi herhalde. (Ö14)”

“Bilmediğimiz kelimeleri, atasözü ve deyimleri şarkılarla öğrenmek bence daha güzel. Bu etkinliklerle birlikte dinlediğim rap müziklerdeki sıfatları bile bulmaya başladım. (Ö5)”

“Dinlediklerimizle ilgili canlandırmalar bile yaptık. Bence hem faydalı hem de eğlenceli oldu. (Ö13)”

“Bu zamana kadar Türkçe derslerinin çabuk bitmesini isterdim. Ama artık bitmesini hiç istemiyorum. Şimdi bir şarkı dinlerken notlar alıyorum, önemli kısımların yazıyorum, üzerinde düşünüyorum. Derse katılmak hoşuma gidiyor. (Ö16)”

“Dinleme etkinliklerimizin öncesinde, sırasında ve sonrasında metin üzerinde yaptığımız çalışmalarla dinlediklerimi daha iyi anlamaya başladım. (Ö17)”

“Artık televizyondaki programları bile dinlemeye başladım çünkü insan dinleyerek birçok şey öğrenebiliyor. Dinlediklerimi sorgulayarak dinleyebiliyorum. (Ö31)”

“Eskiden Türkçe derslerinde metni bir kez dinleyip bitiriyorduk. Metinler uzun olduğu için birkaç defa dinlemek sıkıcı geliyordu. Şimdi metinleri birkaç defa dinleyebiliyoruz. (Ö2)”

“Yaptığımız etkinlikler bana iyi bir dinleyici olmayı öğretti. Artık konuşmaları nasıl dinleyeceğimi anladım. (Ö23)”

Müzik içerikli etkinliklerle yapılan Türkçe dersine katılan deney grubu öğrencilerine konuşma becerisi etkinlikleriyle ilgili ne düşündükleri ve etkinliklerin konuşma becerilerine nasıl bir katkısı olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu (N=28) olumlu ifadeler kullanarak görüş bildirmişlerdir.

Öğrenciler yapılan etkinliklerle artık konuşma yapmak konusunda daha istekli olduklarını, konuşma türlerini bildiklerini, konuşma kurallarına uymak ve konuşma kurallarını uygulamak konusunda istekli davrandıklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin konuşma becerisi etkinlik uygulamaları sonrasında bildirdikleri görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Türkçe derlerini şarkılarla işlemeden önce öğretmenimiz beni kaldıracak diye çok korkardım. Şimdi derse kendim katılmak istiyorum. Okulda yaptığımız konuşma ve canlandırmaları evde anneme de gösteriyorum. Türkçe dersini dört gözle bekliyorum. (Ö25)”

“Yaptığımız yeni etkinliklerle Türkçe dersi daha eğlenceli oldu. Neredeyse her ders ben de konuşabiliyorum. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmanın ne demek olduğunu öğrendik. Bildiğim konularda hazırlıksız konuşmalar yapabilmek bana başarılı hissettiriyor. (Ö4)”

“Müzikli etkinliklere isteyerek ve severek katıldım çünkü derste yaptığımız doğaçlama ve canlandırmalar çok eğlenceli oluyordu. Ama daha güzeli artık teşekkür etmeye özen gösteriyorum. Beni tanıyan herkes buna çok şaşırıyor. Bir konuşmayı nasıl

bitirmem gerektiğini veya konuşmaya başlarken neler söylemem gerektiğini düşünmem gerek yok çünkü biliyorum.(Ö13)”

“Müzikli etkinlikleri sadece bizim sınıf bildiği için bence biz çok şanslıyız. Öğretmenimiz derse hep hazırlıklı geliyor biz de onun gibi hazırlanıyoruz. Yaptığımız münazara çok zevkli geçti. Bu etkinlikler sayesinde iyi bir konuşmacı olabileceğimi düşünmeye başladım.(Ö27)”

“Ders kitabındaki etkinliklerde bu kadar çok konuşma yapmak ve derse katılmak gerekmiyor. Bence orada yararlı bilgiler daha fazla. Dersi kitaptan işlemediğimiz için diğerlerinden geride kaldığımızı düşünüyorum. (Ö8)”

“Hala insanların önünde konuşmaktan hoşlanmıyorum. Öğretmenimiz üzülmesin diye etkinlikleri yapmaya çalıştım. (Ö7)”

“Müzikli etkinlikler derste daha çok konuşmamızı sağladı. Çünkü yaptığımız konuşmalar çoğunlukla dinlediklerimizle ilgili bu yüzden daha kolay. Yaptığımız etkinlikler bence ders kitabında da olmalı. (Ö3)”

“Eskiden konuşmak için söz almak istemezdim. Şimdi ise öğretmenimizden daha çok konuşma süresi vermesini istiyorum. Çünkü söyleyeceklerim henüz bitmemiş oluyor. (Ö30)”

“Bazen evde mikrofonu elime alıp panel başkanı oluyorum, bazen spiker, bazen şarkıcı, bazen iş adamı oluyorum. Böylece bir sürü konuşma yapabiliyorum. Okuldaki etkinliklerimizi ağabeyim ve ablama da anlatıyorum. Onlar da benim gibi konuşmacı olmaya çalışıyorlar. (Ö19)”

“Konuşma etkinliklerini yaptıktan sonra televizyondaki tartışma programlarını izlemeye başladım. Sanki o kadar da sıkıcı değiller. (Ö1)”

“Düşündüklerimi söylemekten artık korkmuyorum. Çünkü öğretmenimizin dediği gibi yanlış söylemek önemli değil bir şeyler söyleyebilmek önemli. (Ö22)”

“Eskiden zil çaldığında öğretmenimiz arkadaşımızın konuşmasının bitmesini beklerdi. Bu durum hiç hoşuma gitmezdi. Artık teneffüse çıkmaktan arkadaşlarımı dinlemeyi önemli buluyorum ”(Ö23)

Tek başıma konuşma yapmak hoşuma gitmese de grup olarak yaptığımız etkinlikler çok eğlenceli oluyor.(Ö5)

Müzik içerikli etkinliklerle yapılan Türkçe dersine katılan deney grubu öğrencilerine okuma becerisi etkinlikleriyle ilgili ne düşündükleri ve etkinliklerin

okuma becerilerine nasıl bir katkısı olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu (N=30) olumlu ifadeler kullanarak görüş bildirmişlerdir.

Öğrenciler yapılan etkinliklerle artık okuma yapmak konusunda daha istekli olduklarını, bir metni okurken sıkılmadıklarını ve metin türlerini öğrendiklerini, isim, sıfat ve zamirleri dinledikleri şarkılarda bulmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu okuduklarını daha iyi anlamaya başladıklarını, okuduklarını sorguladıklarını ve bilmedikleri kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından bildirilen bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

“Yaptığımız okuma becerisi etkinlikleri ile birlikte okuduğum bir metni daha iyi anlamaya başladım.(Ö29)”

“Müzikli etkinlikler sayesinde okuduğum bir metni daha iyi yorumlamaya başladım. Çünkü derslerimiz eğlenceli geçiyordu.(Ö16)”

“Yaptığımız etkinliklerle isimleri ve sıfatları öğrendik. Artık okuduğumuz metinlerdeki isimleri ve sıfatları bulabiliyorum.(Ö3)”

“Artık okuduğum bir metnin hikâye mi deneme mi olduğunu bilebiliyorum. Metinler üzerinde grupta yaptığımız etkinlikler çok eğlenceliydi. (Ö12)”

“Bazı etkinlikler sıkıcıydı. Yine de yapmam gerektiği için yaptım.(Ö10)”

“Bir metni okurken nelere dikkat etmem gerektiğini biliyorum. Notlar alıyorum, önemli kısımların altını çiziyorum, metinle ilgili sorular hazırlıyorum ya da metindeki sorunlara farklı çözümler bulmaya çalışıyorum. (Ö18)”

“Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında hep bir şeyler yapıyoruz ve her yaptığımız etkinlik ayrı ayrı faydalı oluyor. (Ö26)”

Müzik içerikli etkinliklerle yapılan Türkçe dersine katılan deney grubu öğrencilerine yazma becerisi etkinlikleriyle ilgili ne düşündükleri ve etkinliklerin yazma becerilerine nasıl bir katkısı olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu (N=27) olumlu ifadeler kullanarak görüş bildirmişlerdir.

Öğrenciler yapılan etkinliklerle yazma çalışmalarından çok zevk aldıklarını tahmin etkinliklerini ve yazdıklarını paylaşmayı sevdiğini söylemişlerdir. Ayrıca öğrenciler farklı metin türleri yazmayı öğrendiklerini, yazma stratejilerini uygulayabildiklerini, yazdıklarına başlıklar bulurken mutlu olduklarını, form doldurmanın artık sıkıcı gelmediğini, yazacaklarını planlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

“Yazma etkinlikleri benim en sevmediğim, öğretmenimizin ise en sevdiği etkinliklerdi ama şimdi ben de en az onun kadar yazma etkinliği yapmayı seviyorum. Çünkü etkinlikler sırasında müzik dinliyoruz. Yazdığımız şiirleri bazen fon müziği ile okuyoruz. (Ö23)”

“Kısacık bir yazı yazmak bile eziyet gibiydi. Ödevlerimi yaparken yazma etkinliği bölümlerine ilgisiz şeyler yazardım dolu görünmesi için. Ama artık kendi belirlediğim konularda yazmak istediğim metin türünde yazılar yazıyorum. Böylece yalancıkta ödev yapmış olmuyorum. (Ö22)”

“Yaptığımız etkinliklerle şiir, hikâye, deneme gibi farklı türlerde yazılar yazmayı öğrendik. Artık seçtiğimiz bir konuda istediğimiz şekilde yazılar yazabiliyoruz. Üstelik müzik eşliğinde! (Ö20)”

“Bir metni okumaya başladığım zaman devamını tahmin etmeye çalışıyorum. Devamı benim düşündüğüm gibi olduğunda çok mutlu oluyorum. Tahmin etkinliklerini müzikli etkinliklerimizden sonra sevmeye başladım. Bir şarkıyı, şiiri veya resmi tamamlayabilmek çok güzel... (Ö32)”

“Bence yazma etkinlikleri oldukça zor. Yazarken bir şeyler dinlemek de sanki kafamın karışmasına sebep oldu. (Ö13)”

“Babam iş yerinden verdikleri formu bana doldurtmuş yapamadığımda kızmıştı. Artık formları nasıl dolduracağımı biliyorum. (Ö22)”

“Evde başka ödevlerimi yaparken de müzik dinliyorum. Annem okulda ders işlerken müzik dinlememize çok şaşırıyor. (Ö34)”

5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Müzik insan hayatının önemli ve vazgeçilmez bir unsurudur. Müziğin insanların hayalleri, duyguları, düşünceleri, ruh ve beden sağlıkları açısından etkisi oldukça güçlüdür. Müziğin farklı alanlardaki bu etkisinin keşfedilmesi ile farklı amaçlara hizmet eden bir araç olarak kullanılmasını akla getirmiştir. Bazı toplumlar ibadetlerinde, inandıklarını aktarmada, inançlarını yaymada müziği kullanırken bazı toplumlar da müziği bir çeşit ilaç olarak değerlendirip çeşitli hastalıkların tedavisinde müziği kullanmışlardır. Ayrıca müzik, toplumların yaşam tarzı ve kültürlerinin oluşumuna, gelişip biçimlenmesine katkı sağlamasının yanı sıra yaşam tarzı ve kültürel değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasını sağlayan bir unsur olmuştur.

Müzik, sağlık sektöründen ekonomiye insan ruhunu etkilemekte kişinin duygu ve davranışlarında değişiklikler meydana getirmektedir. Davranış değişikliği söz öbeği akla eğitim kavramını getirmektedir çünkü eğitimin genelgeçer tanımı kişide kalıcı izli davranış değişikliği oluşturma çabasıdır. Beynin algılamasından kişinin hareket edebilmesine, duygu ve düşünce dünyasının gelişimine, öğrenmesine ve hafıza gelişimine etki eden müzik, birçok zihinsel fonksiyonu ateşleyen yapıda bir sanat alanıdır. Müziğin eğitimde bir materyal olarak kullanılmasını sağlayan verilerin hafızaya yerleşmesini beyni farklı bilişsel alanlarda aktif hale getirerek sağlayabilmesidir. Bu durumun keşfedilmesi ile birlikte müzik derslerde bir öğretim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Müziğin ders materyali olarak kullanımı işlenen dersin içeriğini zenginleştirirken hem dersin anlatımını kolaylaştıracak hem de dersin daha anlaşılır olmasına katkı sağlayacaktır. Müzikle hissedilen melodi ve ritim kelimelerin hafızaya kodlanmasında bir aracı görevi yapmaktadır. Müzik yaratıcılığı, bilgiyi bellekte tutabilmeyi sağladığı gibi ruhsal bir dinlenmeyi mümkün kılar. Ders materyali olarak kullanılan müzik sınıf yönetiminin etkili bir şekilde yürütülmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf yönetiminde etkili olan müzik, sınıf içinde derse olan ilgiyi artırarak öğrencilerin motivasyonlarını yükseltir, stres ve endişe duygularını azaltır. Disiplinle ilgili problemlerin giderilmesinde etkin bir öğe görevi üstlenir. Ayrıca müziğin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Müziğin dil öğretimindeki etki gücü fark edildiğinde ana dili öğretiminden ziyade ikinci dil öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. İkinci dil öğretimi ilgili yapılan birçok çalışmada müziğin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı anlaşılmıştır. Müzik bir eğitim öğretim aracı olarak engelli bireylerin eğitimi, okul öncesi eğitimi, dil eğitimi, matematik eğitimi gibi pek çok alanda disiplinler arası olarak kullanılmaktadır.

Bu çalışma, müzik içerikli Türkçe etkinliklerinin temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları ışığında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın istatistik sonuçları maddeler hâlinde şu şekildedir:

1. Çalışmanın dinleme becerisi düzeylerinin tespitine yönelik analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı dolayısıyla gruplarla deney uygulaması yapılmadan önce dinleme becerisi düzeylerinin eşit olduğu anlaşılmıştır. Uygulamadan sonra yapılan son test çalışmasında ise deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında DBBT puanları açısından farkların deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, dinleme becerisi geliştirilirken müzik içerikli etkinliklerin bir öğretim aracı olarak kullanımının deney grubu öğrencilerinin söz konusu becerinin kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Kontrol ve deney grupları ayrı ayrı değerlendirilip ön test son test puanlarına bakıldığında ders kitabı etkinliklerinin ve müzik içerikli etkinliklerin dinleme becerisini geliştirdiği görülmüştür.
2. Çalışmanın konuşma becerisi düzeylerinin tespitine yönelik analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı dolayısıyla gruplarla deney uygulaması yapılmadan önce konuşma becerisi düzeylerinin eşit olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında kontrol grubuna yönelik ön test son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda testin KBDPÖ alt boyutları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Uygulama sonrasında yapılan deney grubuna

yönelik KBDPÖ ön test son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda ölçek puanları açısından anlamlı bir fark olduğu çıkarılmıştır. Yine uygulama sonrasında yapılan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında KBDPÖ puanları açısından farkların deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgidен hareketle konuşma becerisi kazandırılırken müzik içerikli etkinliklerin bir öğretim aracı olarak kullanımının deney grubu öğrencilerinin söz konusu becerinin kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Çalışmanın okuma becerisi düzeylerinin tespitine yönelik analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı dolayısıyla gruplarla deney uygulaması yapılmadan önce okuma becerisi düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmıştır. Uygulamadan sonra yapılan son test çalışmasında deney ve kontrol grupları kendi aralarında değerlendirildiğinde her iki grupta da son test lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durumda müzik içerikli okuma becerisi etkinliklerinin de mevcut ders kitabı okuma becerisi etkinliklerinin de okuma becerisini geliştirdiği görülmüştür ancak deney ve kontrol grupları OBBT son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okuma becerisi kazandırılırken müzik içerikli etkinliklerin bir öğretim aracı olarak kullanımının deney grubu öğrencilerinin söz konusu becerinin kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini mevcut ders kitabı etkinliklerine göre aritmetik ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde etkili olduğu arttırdığı sonucuna varılmıştır.

4. Çalışmanın yazma becerisi düzeylerinin tespitine yönelik analiz sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı dolayısıyla gruplarla deney uygulaması yapılmadan önce yazma becerisi düzeylerinin eşit olduğu anlaşılmıştır. Uygulamadan sonra yapılan son test çalışmasında deney ve kontrol grupları kendi aralarında değerlendirildiğinde her iki grupta da son test lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durumda müzik içerikli yazma becerisi etkinliklerinin de mevcut ders kitabı yazma becerisi etkinliklerinin de yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür. Ancak deney ve kontrol grupları YBDPÖ son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu

tespit edilmiştir. Buna göre yazma becerisi kazandırılırken müzik içerikli etkinliklerin bir öğretim aracı olarak kullanımının deney grubu öğrencilerinin söz konusu becerinin kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini mevcut ders kitabı etkinliklerine göre daha çok arttırdığı sonucuna varılmıştır.

5. Deney grubu öğrencilerinin müzik içerikli Türkçe dersi etkinliklerle ders işlenmesine ilişkin görüşleri alınmıştır. Deney grubu öğrencilerinden alınan görüşlere bakıldığında öğrencilerin büyük bölümü (%88) dersin bu etkinliklerle işlenişine yönelik olumlu görüş bildirmiştir. Müzik içerikli etkinliklerle ders işlendiğinde öğrenciler derse daha çok katıldıklarını ve öğrenmelerinin daha eğlenceli olduğunu söylemişlerdir. Türkçe derslerinde daha önceki okuma ve dinleme etkinliklerinin bazılarında sıkıldıklarını konuşma ve yazma etkinliklerinde ise endişe ve stres yaşadıklarını söyleyen öğrenciler, müzik içerikli etkinliklerle işlenen Türkçe derslerinde sıkılmadıkları gibi etkinliklerin derse katılmak isteği uyandırdığını, dersi dinlemekten ve etkinlikleri yapmaktan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal hayatta da dinledikleri müziklerde yaptıkları etkinlikleri düşündüklerini ve uygulamaya çalıştıklarını bildirmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin bir kısmı (%12) müziğin kullanımı ile ilgili olumsuz görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden birkaçı ders kitabındaki etkinliklerden geride kaldıklarını söylemiş bazıları ise müzik içerikli etkinliklerin zor olduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak elde edilen nicel ve nitel bulgular ışığında müzik içerikli Türkçe etkinliklerinin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen nitel veriler de nicel verileri desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Müzik içerikli Türkçe öğretiminin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla bu araştırma yapılmış ve elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle yer verilmiş olup öneriler aşağıdaki gibidir:

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu alışma, mzık içerikli etkinliklerin 6. sınıf ğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri sınırlıdır. Söz konusu etkinliklerin farklı seviyelerinde uygulaması (5, 7 ve 8) da incelenebilir. Bu uygulama ile yapılabilecek bir çalışma için gözlem formları, tutum ölçekleri ve kamera kayıt sistemleri kullanılarak etkinliklerin öğrencilerin tutumlarına olan etkisi araştırılabilir.
2. Mzık içerikli Türkçe dersi etkinlikleri tek bir dil becerisi üzerine daha derinlemesine yürütülebilir. Örneğin sadece okuma becerisi ele alınarak okuduğunu anlama, metin türlerini tanıma, okuma tutumlarına etki gibi konular üzerine araştırma yapmak mümkündür.
3. Bu alışma, Adana'nın Seyhan ilçesindeki bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Bu okuldaki öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri aşağı yukarı birbirleriyle aynıdır. Yapılması planlanan çalışmalar farklı sosyoekonomik ve kültürel vrelerden örneklemeler seçilerek mzık içerikli etkinliklerle Türkçe ğrenimi üzerinde sosyal vrenin etkisi incelenebilir.
4. Bu alışma haftalık altı saat olmak üzere 12 haftayı kapsamaktadır. Yapılan Türkçe dersleri yaklaşık üç aylık bir uygulama süresini kapsamaktadır. Bu süre uygulama için yeterli görülmüştür. Haftalık altı saatlik uygulama değiştirilerek uygulama süreleri uzatılabilir veya kısaltılabilir böylece çalışma saatleri değiştirilerek farklı bir uygulama yürütülmüş olur.
5. Bu çalışmada kullanılan mzık içerikli Türkçe dersi etkinlikleri araştırmacı tarafından 2018 TDP 6. sınıf kazanımlarına göre hazırlanmıştır. Farklı araştırmacılar mevcut kazanımlar çerçevesinde farklı mzık içerikli etkinliklerle çalışmalarını yürütebilirler.

5.2.2. Ders Kitabı Yazarları ve Öğretmenlere Öneriler

1. Türkçe dersi etkinlikleri farklı temalarda farklı disiplinler arası etkinliklerle zenginleştirilebilir. Yapılacak etkinlikler için içeriğe özel besteler oluşturulabilir.
2. Eğitim bilimleri, Türkçe eğitimi uzmanları, gelişim psikolojisi ve müzik ve müzik eğitimi alanında uzman olan kişilerin yapacağı ortak bir çalışma ile öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun ve temaları içerik ve dil açısından yansıtan müzik eserleri hazırlanmalıdır.
3. Öğretmenler zaman sıkıntısı çekmemek için derse hazırlık yapmalı müzik içerikli etkinliklerin oluşturulması ve uygulaması aşamaları esnek bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.
4. Hazırlanacak müzik içerikli etkinliklerin aşamalı olarak kolaydan zora, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkeleri çerçevesinde oluşturulması öğrenciye görelilik açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- A.Kılınç, & A.Şahin. (2013). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif Öğrenme*. İzmir : Biliş Yayınları.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2014). *Dil ve Diksiyon Yazılı ve Sözlü Anlatım Bozuklukları*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 2 (22), 735-754.
- Akçamete, G., & Güneş, F. (1992). Üniversite Öğrencilerinde Okumalarının Değerlendirilmesi. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* , 2 (25), 463-471.
- Akkaş, S. (1986). *Okul Öncesi Eğitimde Müzik*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim* (53), 7-13.
- Akyol, H. (2014). Okuma. H. Akyol, & A.Kırkkılıç içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 15-48). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (4. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Alcorta, C., & Sosis, R. (2005). Ritual, Emotion, and Sacred Symbols: The Evolution of Religion as an Adaptive Complex. *Human Nature* , 4 (16), 323-359.
- Altınölçek, H. (1998). Bir İletişim Aracı Olarak Müzik ve Müzikle Tedavi Yöntemleri. *Doktora tezi* . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ammelburg, G. (2003). *Konuşma Sanatı Konuşmacı Eğitimi*. (N. Yılıran, Çev.) İstanbul: Doruk Yayınları.
- Anderson, H. A. (1960). *Teaching The Art of Listening*. New York: Appleton Century Crofts.
- Applebee, A. N., Langer, J., & Mullis, V. (1986). *The Writing Report Card: Writing Achievement in American Schools*. New Jersey: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service, Rosedale Rd., Princeton.
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. C. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerin yazdığı hikaye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türk Bilimi Araştırmaları* (27), 43-75.

- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Ataman, M. (2013). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pegem.
- Ayata, E. (2008). Music And Brain. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri*, 3 (4), 461-469.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim* (196), 277-296.
- Babacan, M. (2015). Müziğin Öğretim Aracı Olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kullanımı. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Babacan, M. (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul : 3F Yayınevi.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 2 (54), 153-160.
- Bağcı, H. (2015). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay içinde, *Yazma Eğitimi* (s. 85-126). Ankara: Pegem.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Batı, U. (2010). Hedef Kitle Davranışını Etkileyen Bir Unsur Olarak Reklamlarda Müzik Kullanımı Konusundaki Yazının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 778-808.
- Baykul, Y., & Turgut, M. F. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (6. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Binbaşıoğlu, C. (1973). *Özel Öğretim Metotları*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bingöl, F. (2006). Müzik ve Dil Arasındaki Benzerlikler Ekseninde Müzik. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi* (s. 215-219). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Biol, G. (2003). Müzik Öğretmeni Adaylarında Düzgün, Doğru ve Etkili Konuşma Yönünden Bireysel Ses Eğitimi Dersinin Önemi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* (s. 111-115). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.

- Bruning, H. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2011). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z. N. Ülker, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Buzan, T. (2001). *Aklını En İyi Şekilde Kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Buzan, T. (2001). *Aklını En İyi Şekilde Kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükyıldız, H. Z. (2004). *Kültür Taşıyıcısı Olarak Türk Halk Müziği*. *Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Calp, M. (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Carrel, P. (1990). Introduction: Interactive approaches to second language reading. J. D. P. L. Carrell içinde, *Interactive Approaches to Second Language Reading* (s. 1-7). Cambridge: Cambridge University.
- Cemiloğlu, M. (2013). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Bursa: Aktüel.
- Cengiz, Y. (2004). *Yabancı Dilde Sözcük Öğretimine Müzik kullanımının Etkilerinin Beyin Temelli Öğrenme Kuramı Işığında Araştırılması*. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara : Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2014). *Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi*. A. Kırkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2002). *Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. *Yüksek Lisan Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi*. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıcı, D. (2011). *Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü*. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (30), 77-86.
- Çamurcu, D. (2011). *Yükseköğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi*. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1 (29), 503-518.
- Çatıkkaş, A. (2001). *Örnekle-Açıklamalı Yazılı ve Sözlü Anlatım Kılavuzu*. İstanbul: Alfa Yayın.

- Çelen, N. (1993). Ailenin Dil Gelişimine Etkisi. *İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi ve Sorunları* (s. 77-93). içinde Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (7), 18-30.
- Çelikkol, Ö. (2007). Kelime Kazanımında Müziğin Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 2 (2), 165-177.
- Çiftçi, M. (2000). Sesli Okuma. *Bilge Dergisi* (24), 178-178.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşılma Düzeyinin Belirlenmesi. *Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çuhadar, H. (2006). Müziksel Zekâ . *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Demir, S. C. (2009). Dinleme/İzleme Eğitimi ve 2005 Programındaki yeri. *Millî Eğitim Dergisi* (181), 53-63.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 7 (1), 185-204.
- Domoney, L., & Harris, S. (1993). Justified and ancient: Pop music in EFL classrooms . *ELT Journal* , 24-39.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgilisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Dönmez, B. M. (2015). *Müziğin Kökeni Üzerine, Müziğin Etimolojisi, Ontolojisi, Tanımı, Oluşumu, Bağlantıları ve İşlevleri Üzerine Bir Değerlendirme*. Ankara: Gece Kitaplığı.

- Ediger, M. (2002). Listening and the Language Arts. *ERIC* .
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi b.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma ve Konuşmanın Unsurları. F. Temizyürek, İ. Erdem, & M. Temizkan içinde, *Konuşma Eğitimi ve Sözlü Anlatım* (s. 47-78). Ankara: Pegem.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual .
- Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Evliyaoğlu, G. (1973). *Konuşma Sanatı Diksiyon. Fonetik Retorik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Eyre, G. (2005). The development and practice of literacy: A voyage of discovery. *International Federation of Library Associations and Institutions Section on Reading* , 20.
- Falioni, J. W. (1993). Music As Means to Enhance Cultural Awareness and Literacy in Foreign Language Classroom. *ERIC* , 1-13.
- Fender, G. (1998). *Öğrenmenin ABC'si*. (O. Akınhay, Çev.) İstanbul: Sistem Yayınları.
- Funk, H., & Funk, G. D. (1989). Guidelines for Developing Listening Skills. *The Reading Teacher* , 660-663.
- Gold, A., & Clare, A. (2013). An exploration of music listening in chronic pain. *Psychology of Music* (41), 545.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* , 1 (6), 126-135.
- Goodman, K. S. (1990). The reading process. J. D. P. L. Carrell içinde, *Interactive Approaches to Second Language Reading* (s. 11-21). Cambridge: Cambridge University.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. J. K. Mattingly içinde, *In Language by ear and by eye* (s. 331-358). Cambridge: Mass: MIT.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2014). Yazma Çalışmalarını Değerlendirme. M. Ö. (Edt) içinde, *Yazma Eğitimi* (s. 199-240). Ankara: Pegem.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara : Gül Yayınevi.

- Grabe, W. (1990). Reassessing the term “interactive”. J. D. P. L. Carrell içinde, *Interactive Approaches to Second Language Reading* (s. 56-70). Cambridge: Cambridge University.
- Grabe, W., & Kaplan, B. (1996). *Theory & Practice of Writing*. New York: Longman.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. London: Longman.
- Griffee, D. T. (1990). Hey Baby! Teaching Short and Slow Songs in the ESL classroom. *TESL Reporter* , 3-8.
- Guthrie, G. T. (2002). *Engagement and motivation in reading, Handbook of reading research*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Güldalı, V. (2019). Yabancılara Türkçe Kelime Öğretiminde Müziğin Etkisi. *Yüksek Lisans tezi* . Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A.
- Günay, V. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayın.
- Gündüz, O., & Aktaş, Ş. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara : Akçağ Yayınları.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011a). *Anlama Teknikleri I Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011b). *Anlatım Teknikleri 2 Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Nobel.
- Gürhan, D. (2013). *Ses eğitimi çalışmalarının politikacıların konuşma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi b.). Ankara: Gazi Üniveristesi.
- Güvenç, B. (1990). Japon Eğitimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı .
- Hampleman, R. (1958). Comparison of Listening and Reading Comprehension. *Elementary English* , 49.
- Heilman, A., Blair, T., & Rupley, R. (1986). *Principles and practices of teaching reading*. USA: CE Merrill Pub.
- Hengirmen, M., & Güler, E. (2015). *Ses Bilimi ve Diksiyon*. Ankara: Engin Yayınları.
- Hurd, S., & Lewis, T. (2008). *Language learning strategies in the independent settings*. USA: Multilingual.

- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics* , 1091-1112.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting Active Listening in the Classroom. *Childhood* , 13-18.
- Jensen, E. (1998). *Teaching With the Brain in Mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, K. O. (1951). The Effect of Classroom Training upon Listening Comprehension. *The Journal of Communication* , 1-58.
- Kahraman, H. (2019). Şarkı ve Müziğin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri ve Önemi. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Kalaycı, N., & Temür, T. (2005). İlköğretim Okullarında Dinleme Becerisini Nasıl Geliştirebiliriz? *Eğitime Genel Bakış* , 55.
- Kalender, R. (1998). Musiki ve İnsan. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* , 1 (37), 263-272.
- Kantemir, E. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin.
- Karadağ, R. (2016). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, R., & Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 989-1010.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 2 (29), 39-55.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2014). Okuma Öğretimi: Kuram, Uygulama, Ölçme, Değerlendirme. *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 221-265). içinde Ankara: Pegem.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Ö. (edt) içinde, *Yazma Eğitimi* (s. 21-40). Ankara: Pegem .
- Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora Tezi b.). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kavcar, C. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi .

- Kavcar, C., F.Oğuzkan, & Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Sever, S., & Oğuzkan, F. (2005). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaynaş, E., & Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (26), 121-147.
- Keklik, S. (2016). Yazma eğitimiyle ilgili iki ders önerisi: düşünceye dayalı metin yazma ve kurmaca metin yazma dersi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi* , 1 (1), 86-109.
- Keller, P. W. (1960). Major Findings in Listening in the Past Ten Years . *Journa of communication* , 29-38.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe Eğitiminde Eleştirel Dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , ÖS-II, 299-316.
- Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory Into Practice* , 71-80.
- Kim, M. (2006). Genre-based approach to teaching writing. *HPU TESL Working Paper Series* , 4 (2), 33-39.
- Kingen, S. (2000). *Teaching Language Arts in the Middle Schools*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University.
- Koradan, L. (2013). Müzik Eşliğinde Zeki Olmanın Yolları. <http://www.gencgelisim.com/v2/kategoriler/36-basaritaktikleri/478-muzik-esliginde-zeki-olmaninyollari.html> .
- Köksal, H. (2003). *Kalite Gerçeği*. İstanbul: Akademi Yayıncılık.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul : Kriter Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty* , 1 (31), 15-29.
- Kuşçu, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

- Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 1 (37), 55-77.
- Küçükkaplan, U. (2013). *Arabesk Toplumsal ve Müzikal Analiz*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lo, R. S., & Li, H. C. (1998). Enhance Learner Involvement. *English Teaching Forum* , 8-11.
- Mackay, İ. (1997). *Dinleme Becerisi*. (A. B. Cankoçak, Çev.) Ankara: İlk kaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Mackay, İ. (1997). *Dinleme Mecerisi*. (A. B. Cankoçak, Çev.) Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi* , 44, 145-154.
- Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 3 (4), 101-112.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi* (132), 56-66.
- Manzo, A., Manzo, U., & Estes, T. H. (2001). *Content area literacy interactive teaching for active learning*. USA: John Wiley & Sons.
- Maxwel, J., & Dornan, J. (2001). *Etkili İnsan Olmak*. (D. Dizman, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2006). *Research in Education* . Boston: Pearson Education.
- MEB. (2006a). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). *Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü* . MEB.
- MEB. (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB1. (1995). İlköğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Medina, S. (2003). Acquiring vocabulary through story-song. *Mextesol Journal* , 7-10.
- Mert, E. L. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı yazma örneklerinin çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences* , 5 (14), 1-16.

- Michael Tesoriero, N. S. (2012). Music-enhanced recall: An effect of mood congruence, emotion arousal or emotion function? *Musicae Scientiae* , 3 (16), 340-356.
- Moore, M. (2001). *Concervation Documentation and the Implication of Digitisation*. London: University College London.
- Morley, J. (2001). Aural Comprehnsion Instruction:Principles and Practices. C. Murcia içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Muente, G. (1989). How listening helps speaking, writing, and reading. . *Reading* , 3-26.
- Music: A Poweful Teaching Tool*.
- Müldür, M. (2017). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Ünivrsitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- N.Tozlu. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nuessel, F., & Cicogna, C. (1991). The Integration of Songs and Music into the Italian Curriculum. *Italica* , 473-486.
- Odabaş, F. (2001). Türk toplumunda müzik ve eğlence anlayışı ile din duygusu arasındaki ilişki. *Doktora Tezi* . İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem.
- Orlova, N. (2003). Helping Prospective EFL Teachers Learn How to Use Songs in Teaching Conversation Classes. *The Internet TESL Journal* , 9 (3).
- Ökten, C. (2013). Yazma dersinin serüveni: İnşadan kompozisyona. *Türkiyat Mecmuası* , 91-108.
- Öz, M. F. (2003). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2014). *Anlama Teknikleri 1 Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbey, E. (2010). Okul Öncesi 6 Yağ Grubu Çocuklarının Öğrenme Performanslarının Artırılmasında Müzik Eğitiminin Bilişsel Süreçlerde Etkisinin İncelenmesi.

- Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçelik, İ. (1983). Dinleme Eğitimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi* , 8-9.
- Özdemir, E. (1992). *Güzel ve Etkili Konuşma*. İstanbul : Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Özdemir, E., & Binyazar, A. (2016). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. İstanbul: Fom Kitap Yayınları.
- Özdemir, N. H., & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 2 (4), 101-125.
- Öztopalan, E. (2007). İlköğretim Düzeyindeki Özel Okullar İle Devlet Okullarının 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi* . İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öztosun, Ö. (2002). İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Fişlerle Yapılan Eğitimin İlk Okuma Öğretimine Etkisi. *Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, A. (1985). *Türk Anonim Edebiyatı*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Öztürk, B., & İ.Altundaş. (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* , 341-356.
- Palpanadan, S. T., Salam, A. R., & İsamail, F. (2014). Comparative analysis of process versus product approach of teaching writing in Malaysian schools: Review of literature. *Middle-East Journal of Scientific Research* , 6 (22), 789-795.
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using Music to Support the Literacy Development of Young English Language Learners. *Early Childhood Education Journal* , 227-232.
- Peck, S. (2001). Developing Children's Listening and Speaking in ESL. C. Murcia içinde, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (s. 139-149). Boston: Heinle & Heinle.

- Peçenek, D. (1999). İletişimci Yaklaşımda Sözel Beceri Öğretimi. *Dil Dergisi* (75), 5-17.
- Popham, W. J. (2008). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Boston: Pearson Education.
- Purcell, J. (1992). Using Songs to Enrich the Secondary Class. *Hispania* , 192-196.
- Rentfrow, P., & Gosling, S. (2003). The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. *Journal of Personality and Social Psychology* , 1236-1256.
- Ridge, A. (1993). *Perspectives on Listening* . New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili Dinleme*. (E. S. Yarmalı, Çev.) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin English Applied.
- Routier, W. (2003). *Read Me a Song: Teaching Reading Using Picture Book Songs*. International Reading Association Convention.
- Rubin, A., & Babbie, E. (2015). *Research Methods Social Work* (9. Baskı b.). Boston: Cengage Learning.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. S. Dornic içinde, *Attention and Performance*, (Volume 4 b.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saka, A. K. (2008). Using Songs in English Language Teaching: The Use of Music Activities in the Classroom. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sallabaş, M. E. (2011). Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi b.). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi. *Yüksek Lisans Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sarıçoban, A., & Esen, M. (2000). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. *The* .

- Scherer, K. R., & Oshinsky, J. S. (1977). Cue Utilization In Emotion Attribution From Auditory Stimuli. *Motivation and Emotion* , 1 (4), 331-346.
- Selanik, C. (1996). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, F. (2009). Müzikle Terapinin Sınav Kaygısı, Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerindeki Etkisi. *Doktora Tezi* . Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sis, N., & Bahşi, B. (2016). Altıncı sınıf öğrencilerinin öykü tamamlama becerileri. *International Journal Academy* , 4 (4), 1-16.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* (16), 32-71.
- Stuart, C. (2004). *Etkili Konuşma*. İstanbul: Alfa Kitabevi.
- Swerdlow, J. (1999). Power of Writing. *National Geographic* (196).
- Ş.Aktaş, & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik* (1. Baskı b.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şendurur, Y. (2002). Müzik Eğitimi ve Bilişsel Başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 165-174.
- Taktak, N. (2017). *3K tekniği ile diksiyon*. İstanbul : Girdap Kitap.
- Tanyıldızı, N. İ. (2012). Siyasal İletişimde Müzik Kullanımı: 2011 Genel Seçim Şarkılarının Seçmene Etkisi. *Selçuk İletişim Dergisi* , 7 (2), 97-110.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Tayşi, E. K. (2014). Öğrenme Stiline Dayalı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- TDK. (tarih yok). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 11 11, 2019 tarihinde Türk Dil Kurumu Resmi Web Sitesi: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=%C4%B0%C5%9E%C4%B0TMEK> adresinden alındı

- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 6 (12), 90-112.
- Temizkan, M. (2014). İletişim Süreci ve İletişim Becerileri. M. Temizkan, F. Temizyürek, & İ. Erdem içinde, *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım* (s. 2-16). Ankara: Pegem.
- Temizyürek, F. (2014). Konuşma Türleri. F. Temizyürek, İ. Erdem, & M. Temizkan içinde, *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım* (s. 171-198). Ankara: Pegem.
- Temizyürek, F. (2004). Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 2769-2784). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terhune, T. (1997). Pop Songs. *The English Connection* , 1 (1), 8-12.
- Tezmiyürek, F., & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language Arts Patterns of Practice* (6. Edition b.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili Dergisi* (609), 567-584.
- Truesdale, S. P. (1990). Whole-body listening: developing active auditory skills. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* , 183-184.
- Turabi, A. H. (2005). *Gevrekzâde Hâfız Hasan Efendi ve Musiki Risâlesi*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Tural, S. (202). *Zamanın elinden tutmak*. Ankara: Yeni Avrasya.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Ungan, S. (2014). Dinleme Eğitimi. A. Kırkkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 139-140). Ankara: Pegem Akademi.

- Ülper, H. (2008). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi. *Doktora Tezi* . Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülper, H. (2010). Okuma süreci: Bilişsel işlemler, kavrama ve okuma stratejileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama* , 33.
- Ülper, H. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikler. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (s. 55-78). içinde Ankara: Pegem.
- Ünal, F. T., & Özden, D. (2014). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara : Pegem.
- Ünal, Ş. (1996). *Dil ve Müzik Bağlamında Diksiyon ve Fonetik*. İstanbul : Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sahne Sanatları Anasanat Dalı Opera Programı.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- V.Zamel. (1987). Recent Research on Writing Pedagogy. *Tesol Quarterly* , 697-715.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology* (s. 293-301). içinde
- Wagner, G. (1971). Listening: Readings 2. S. Duker içinde, *Teaching Listening* (s. 165-169). Metuchen: NJ: The Scarecrow Press.
- Waite, A., & McGough. (2012). Teaching Through Mnemonics in Elementary School Classrooms. *Master of Science in Education* . SanRafael: Dominican University of California.
- Whirter, J., & Acar, N. V. (2000). *Ergen ve Çocukla İletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Wolff, F., Marsnik, N., Tacey, W., & Nichols, R. (1983). *Perceptive Listening*. New York: CBS College Publishing.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., & Yelok, V. S. (2005). *Üniversiteler İçin Türkçe-2 Sözlü Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri- Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. K., & Özek, F. (2006). Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri. *Milli Eğitim* , 130-139.
- Yaman, E. (2007). *Doğru güzel ve etkili konuşma sanatı*. Ankara: Savaş.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Psikolojisi* . İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yener, Y. A. (2011). Müziğin Çocuklar ve Yaşlılar Üzerindeki Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 119-124.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, V., & Koç, T. (2006). *Müzik Felsefesine Giriş*. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Zatorre, R. (2005). Music, the food of neuroscience? *Nature* (434), 312-315.
- Zıllıoğlu, M. (1996). *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.



EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız

1. Annenizin eğitim düzeyi nedir?

() Okuma yazması yok. () Ortaokul mezunu () Yüksek Lisans/ Doktora mezunu

() Okuryazar. () Lise mezunu

() İlkokul mezunu () Üniversite mezunu

2. Babanızın eğitim düzeyi nedir?

() Okuma yazması yok. () Ortaokul mezunu () Yüksek Lisans/ Doktora mezunu

() Okuryazar. () Lise mezunu

() İlkokul mezunu () Üniversite mezunu

3. Babanızın mesleği / yaptığı iş

Annenizin mesleği / yaptığı iş

() İşçi (toprak, sanayi)

() Ev hanımı

() Çiftçi (kendi toprağında)

() İşçi (toprak, sanayi)

() Memur

() Memur

() Esnaf/ tüccar

() Esnaf/ tüccar

() Serbest meslek (doktor, avukat vb.)

() Serbest meslek (doktor, avukat vb.)

4. Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadar?

() 1000 TL'den az () 1001- 1500 TL () 1501- 2000 TL

() 2001- 2500 TL () 2501 TL ve üzeri

5. Ailenizdeki kişi sayısı (siz, anne, babanız ve evlenen kardeşleriniz dâhil)

3 4 5 6 7 ve yukarı

6. Evinizde sadece kendinize ait odanız var mı?

Evet var. Hayır yok.

7. Evinizde bir kitaplık var mı?

Evet var. Hayır yok

8. Hangi sıklıkta kitap okursunuz?

Her Zaman Bazen Hiç


9. Boş zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Tv-Müzik- Oyun

Kitap

Diğer etkinlikler

Ek-2 Uygulama İzni



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-604.01.01-E.17542527 19.09.2019
Konu : Naciye Başpınar Yörük

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Naciye Başpınar Yörük'ün 06/09/2019 tarih ve 16172503 sayıyla kayda alınan dilekçesi.

İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalı doktora öğrencisi Naciye Başpınar Yörük'ün hazırladığı "Müzikli Etkinlikler Yoluyla Temel Dil Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma " başlıklı araştırma çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı yazı ekindeki listede belirtilen okullarda uygulamak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı belirtilen kurumda 2019/2020 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden gönüllülük esasına göre okul ve sınıf içerisinde öğrencileri içerecek şekilde herhangi bir görüntülü kayıt yapılmamak üzere, veli izin belgelerinin toplatılarak okul müdürlükleri tarafından muhafazasından sonra yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hıdır ÜNVERDİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
19.09.2019
Veysel DURGUN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Adres: İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ:
e-posta: arge01@meb.gov.tr

Bilgi için:
Tel: 0 (322) 458 83 71
Faks: 0 (0000) 000 16 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakoorgu.meb.gov.tr> adresinden C6c6-3e1f-37c4-85e5-3a32 koda ile teyit edilebilir.

Ek-3 Etik Kurul Onayı

T.C.		
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ		
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU		
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu		
Oturum Tarihi: 02.07.2020	Oturum Sayısı: 11	Evrak Tarih ve Sayısı: 06/07/2020-E.42469 Karar Sayısı: 2020/11-3
Etik Açından Uygun		
Çalışma Adı	Müzikli Türkçe Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerine Temel Dil Becerini Kazandırmada Etkisi	
Araştırmacılar	Prof.Dr. Nesrin SİS (Danışman) Doktora Öğrencisi Naciye BAŞPINAR YÖRÜK (Yürütücü)	
Başkan Kurul Üyesi Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof. Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Kurul Üyesi Prof. Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.

Etik Kurul Başkanı

Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BECD5FYSB adresinden yapılabilir. (PIN:71522)

Ek-4 Veli Onam FormuVELİ ONAM FORMU

Sayın veli,

Türkçe eğitimi ilkokulda okuma yazma ile başlayıp üniversite sıralarına kadar devam eden uzun soluklu ve önemli bir eğitimidir. Türkçe dersleri MEB tarafından öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan kitaplar vasıtasıyla belli bir plan çerçevesinde işlenmektedir. Ancak çocuklarımıza daha iyi bir Türkçe eğitimi vermek amacıyla 6. Sınıflar için yapılan bir araştırmada ders kitabı üzerinden değil aynı plan çerçevesinde zenginleştirilmiş müzik içerikli etkinlikler vasıtası ile 2019-2020 Eğitim öğretim yılının güz dönemi dersleri işlenecektir.

Müzik içerikli Etkinlik Nedir?

Türkçe dersi etkinliklerine müziğin de dâhil edilerek hazırlandığı birtakım yeni etkinliklerdir

Yukarıdaki bilgileri okudum.

Evet, izin veriyorum.

Hayır, izin vermiyorum.

Tarih:

Çocuğun adı soyadı:

Veli Adı Soyadı:

İmza:

Ek-5 Dinleme Becerisi Başarı Testi Metin Seçim Formu

Sayın,

Sizlere verilen tablodaki bilgilendirici/öyküleyici ve şiir metinleri Müzik içerikli Türkçe Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerine Temel Dil Becerilerinin Kazandırılmasına Etkisi adlı doktora tezinde öğrencilerin dinleme becerisini ölçmek amacıyla kullanılacaktır. Tablodaki metinler üslup ve uzunluk açısından; öğrenci seviyesine uygunluk, öğrencilerin ilgilerini çekmesi, başlık-içerik uyumu, kelime çeşitliliği ve kazanımlara uygunluk açısından değerlendirildiğinde hangisi dinleme becerisi ölçęinde yer almalıdır? Metinler ektedir.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Naciye BAŞPINAR YÖRÜK

Metin Türleri	Metin İsimleri	Metinlerin Seçilme Sıklığı
Hikâye Edici Metinler	Boğaç Han	
	Kuş Ağacı	
	Heykeli Dikilen Eşek	
Bilgilendirici Metinler	Kâğıt Nasıl Üretilir?	
	Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	
	Balıkçıl	
Şiir Türünde Metinler	Anlamak	
	Anadolu Sevgisi	
	Türküler Dolusu	

Ek-6 Dinleme Becerisi Belirtke Tablosu

Becerisi	Kazanım Numarası	Soru Numarası
Kazanımlar	T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	1, 2, 3, 4
	T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	5, 6
	T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	15
	T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
	T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirtir.	13
	T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	14
	T.6.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	12
	T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	11
	T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	10
	T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	-
	T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	-
	T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.	1, 2, 3, 4, 9, 13, 14, 15

Ek-7 Dinleme Becerisi Başarı Testi

Dinleme Becerisi Başarı Testi

Öğrencilere Mustafa Ruhi Şirin'in Guguklu Saatin Kumrusu kitabındaki Kuş Ağacı metni dinletilecektir.

(Sorular metne göre cevaplandırılmalıdır. 1-4. soruları öğretmeninizin parçayı durdurduğu noktalarda tahmin yoluyla cevaplayınız.)

1. Sizce ağaç, yapraklarının kuş olup uçmasını isteyecek mi?

-

2. Ağaçkakan ile ağaç arasında nasıl bir konuşma geçecek?

-

3. Sizce ağaç bu durumda ne yapacak?

-

4. Ağaca ne olacak?

-

5. Parçada geçen müjde kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Bir kadın ismi

B) Sevindirici haber

C) Söylemek, ifade etmek

D) İstek, arzu

6. Parçada geçen aşağıdaki kelimelerin hangisinin zıt anlamlısı yoktur?

- A) Uzun
B) Küçük
C) Ağaç
D) Sonra

7. Kuş ağacın yaşadığı yerin adı nedir?

- A) Mavi Ülke
B) Mavi Şehir
C) Yeşil Orman
D) Sarı Yer

8. Dinlediğiniz parçanın zamanı nasıl ifade edilmiştir?

- A) Güneşli bir yaz sabahıydı.
B) Yağmurlu bir sonbahar günüydü.
C) Karlı bir kış gecesi idi.
D) Bulutlu bir bahar günüydü.

9. Aşağıdakilerden hangisi parçada geçen kuş isimlerinden değildir?

- A) Beyaz kuş
B) Serçe
C) Ağaçkakan
D) Baykuş

10. Kuş ağacı neden anlaşmayı bozup yanmaktan vazgeçiyor?

- A) Çünkü ölüp yok olmaktan korkmaktadır.
B) Çünkü beyaz kuşla yaptıkları anlaşma hoşuna gitmemiştir.
C) Beyaz kuşa dönüşen yapraklarının yok olacağından korkmaktadır.
D) Ağaçkakanın yuvasının kaybolacağından endişelenmektedir.

11. Ağaçkakan ağacın kaçma önerisine niçin şaşırmıştır?

- A) Ağacın yürüyebileceğini düşünemediği için.
B) Kaçmayı ağaçtan önce kendisi düşünemediği için.
C) Kaçma fikri ağaçkakanı saçma geldiği için.
D) Beyaz kuşun nereye giderlerse gitsinler onları bulacaklarını düşündüğü için.

12. Bu parçanın başlığı aşağıdakilerden hangisi olamaz?

A) Beyaz kuş ve yaşlı ağaç

B) Serçenin müjdesi

C) Ağaçkakanın planı

D) Kuş Ağacı

13. Dinlediğiniz bu parçanın konusu nedir?

-

14. Dinlediğiniz parçanın ana fikri nedir?

-

15. Kuş ağacı metnini kendi cümlelerinizle özetleyiniz.



Ek-8 Okuma Becerisi Başarı Testi Metin Seçim Formu

Sayın,

Sizlere verilen tablodaki bilgilendirici/öyküleyici ve şiir metinleri Müzik içerikli Türkçe Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerine Temel Dil Becerilerinin Kazandırılmasına Etkisi adlı doktora tezinde öğrencilerin okuma becerisini ölçmek amacıyla kullanılacaktır. Tablodaki metinler üslup ve uzunluk açısından öğrenci seviyesine uygunluk, öğrencilerin ilgilerini çekmesi, başlık-içerik uyumu, kelime çeşitliliği ve kazanımlara uygunluk açısından değerlendirildiğinde hangisi okuma becerisi ölçüğünde yer almalıdır? Metinler ektedir.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Naciye BAŞPINAR YÖRÜK

Metin Türleri	Metin İsimleri	Seçilen Metin ve Gerekçe
Hikâye Edici Metinler	Sır Tutamayan At Bakıcısı	
	Cephane Sandığında Kitap	
	Küçük Prens	
Bilgilendirici Metinler	Su Kirliliği	
	İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi	
	Yemek, İçmek, Sindirmek	
Şiir Türünde Metinler	Kuşların Çektiği Kağrı	

	Çanakkale (Faruk N. Çamlıbel)	
	Uçurtma (Necdet Neydim)	



Ek-9 Okuma Becerisi Belirtke Tablosu

Okuma Becerisi	Kazanımın Numarası	Soru Numarası
Kazanımlar	1.6.3.1. Noktalamaya işaretlerine dikkat ederek sessiz ve sessiz okur.	1-19
	1.6.3.2. Metin tuum özennkterme uygun ölçümde okur.	1-19
	1.6.3.3. Fatkı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	1-19
	1.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
	1.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak ölmeyü kelime ve kelime gruplarının anlamını tanımlar eder.	2, 3
	1.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin meane kavkısını belirler.	3
	1.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırır eder.	4
	1.6.3.8. İsim ve sıfatların meinin anlamına olan kavkısını açıklar.	5
	1.6.3.9. İsim ve sıfat tanımlarının meinin anlamına olan kavkısını açıklar.	5
	1.6.3.10. Egar, bağlaç ve ünlemlerin meinin anlamına olan kavkısını açıklar.	5
	1.6.3.11. Basıl, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırır eder.	-
	1.6.3.12. Zamlarların meinin anlamına olan kavkısını açıklar.	-
	1.6.3.13. Meinin oluşuran unsurlar arasındaki geçiş ve bağları belirler ve anlamı açıklar.	6
	1.6.3.14. Meindeki söz sıfatlarını tespit eder.	7
	1.6.3.15. Görsel ve dırsıklık hareketle okuyacağı meinin konusunu tanımlar eder.	8
	1.6.3.16. Okuduklarını özetler.	19
	1.6.3.17. Meinin ilgili sorularını cevaplar.	1-19
	1.6.3.18. Meinin ilgili sorularını sorar.	18
	1.6.3.19. Meinin konusunu belirler.	8-10
	1.6.3.20. Meinin ana fikrini/ama duyusunu belirler.	9
1.6.3.21. Meinin içeriğine uygun başlık belirler.	1	
1.6.3.22. Meindeki hikaye unsurlarını belirler.	11	
1.6.3.23. Meinde eile amlan sorularına fatkı çözümler üretir.	-	
1.6.3.24. Meinin içeriğini yorumlar.	13	
1.6.3.25. Meinin arasında kavşatışlarına yapar.	13-14	
1.6.3.26. Meinin türünü ayırır eder.	13-14	
1.6.3.27. Şiirin şekli özennklerini açıklar.	14	
1.6.3.28. Meindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırır eder.	15-16	
1.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	-	
1.6.3.30. Görsellerle ilgili sorularını cevaplar.	17	
1.6.3.31. Meinde önemli noktaların vurgulanmış ölmeyü kavrar.	12	
1.6.3.32. Medya meinin değeriendir.	-	
1.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkin bir şekilde kullanır.	-	
1.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorular.	-	
1.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	-	

Ek-10 Okuma Becerisi Başarı Testi

Okuma Becerisi Başarı Testi

...

“Günaydın” dedi tilki.

“Günaydın” dedi küçük prens kibarca. Ama etrafına baktığında kimseyi göremedi.

“Buradayım! Elma ağacının altında.”

“Sen kimsin? Çok güzel görünüyorsun.”

“Ben bir tilkiyim.”

“Gel, birlikte oynayalım. Öyle mutsuzum ki” dedi küçük prens.

“Seninle oynayamam” dedi tilki, “ben evcil bir hayvan değilim.”

“Buna çok üzuldüm” dedi küçük prens. Ama biraz düşündükten sonra: ”Evcil ne demek?” diye sordu.

“Anladığım kadarıyla burada yaşamıyorsun” dedi tilki, “kimi arıyorsun?”

“İnsanları arıyorum,” dedi küçük prens, “peki ama ‘evcil’ ne demek?”

“İnsanlar,” dedi tilki, “tüfeklerle dolaşırlar ve avlanırlar. Tam bir baş belasıdır. Bir de tavuk yetiştirirler. Tüm işleri bundan ibarettir. Sen de mi tavuk arıyorsun?”

“Hayır, ben arkadaş arıyorum. Ama ‘evcil’ ne demek?”

“Bu pek sık unutulmuş bir şeydir. ‘Bağ kurmak’ anlamına gelir.”

“Bağ kurmak mı?”

“Evet. Örneğin, sen benim için sadece küçük bir çocuksun. Diğer küçük çocuklardan hiçbir farkın yok benim için. Sana ihtiyacım da yok. Aynı şekilde, ben de senin için dünyadaki yüz binlerce tilkiden biriyim sadece. Bana ihtiyaç duymuyorsun.

Ama beni evcilleştirirsen eğer, birbirimize ihtiyacımız olacak. Sen benim için tek ve eşsiz olacaksın, ben de senin için.”

“Anlamaya başlıyorum” dedi küçük prens. “Bir çiçek var. Sanırım o beni evcilleştirdi.”

“Olabilir. Dünyada her şey mümkündür.” dedi tilki.

Beni evcilleştirirsen eğer, yaşamıma bir güneş doğmuş olacak. Senin ayak seslerin benim için diğerlerinden farklı olacak. Ayak sesi duyduğum zaman hemen saklanırım. Ama seninkiler, bir müzik sesi gibi beni gizlendiğim yerden çıkaracaklar. Şu ekin tarlalarını görüyor musun? Ben ekmek yemem. Buğday benim hiçbir işime yaramaz. Bu yüzden de bu tarlalar bana hiçbir şey hatırlatmazlar. Buna üzülüyorum. Ama sen beni evcilleştirseydin, bu harika olurdu. Altın renkli saçların var senin. Ben de altın renkli başakları görünce seni hatırlardım. Ve rüzgârda çıkardıkları sesi severdim. Sustu tilki ve uzun bir süre küçük prensi izledi.

“Senden rica ediyorum. Lütfen beni evcilleştir!” dedi.

“Elbette” dedi küçük prens. “Ama pek fazla vaktim yok. Yeni arkadaşlar edinmem ve birçok şeyi anlayabilmem gerekiyor.”

“Sadece evcilleştirdiğin kişiyi anlayabilirsin” dedi tilki. “İnsanlarınsa hiçbir şeyi anlayacak vakitleri yoktur. Her şeyi dükkândan hazır alırlar. Ve arkadaşlar dükkânlarda satılmadığı için de, hiç arkadaşları olmaz. Eğer bir arkadaşın olsun istiyorsan, evcilleştir beni!”

“Ne yapmam gerekiyor peki?” diye sordu küçük prens.

“Çok sabırlı olman gerekiyor. Önce çimenlerin üstüne, biraz uzağıma oturmalısın. Ben gözümün ucuyla seni izleyeceğim, sen hiçbir şey söylemeyeceksin. Sözcükler yanlış anlamalara neden olurlar. Ama her gün, biraz daha yakına gelebilirsin.”

Ertesi gün küçük prens yine geldi.

“Her gün aynı saatte gelmelisin” dedi tilki. “Örneğin öğleden sonra saat dörtte gelirsen, ben saat üçte kendimi mutlu hissetmeye başlarım. Zaman ilerledikçe de daha

mutlu olurum. Saat dörtte endişelenmeye ve üzölmeye başlarım. Mutluluğun bedelini öğrenirim. Ama günün herhangi bir vaktinde gelersen, seni karşılamaya hazırlanacağım zamanı asla bilemem. İnsanın gelenekleri olmalıdır.

“Gelenek nedir?”

“Bu da çok sık unutulmuş bir şeydir” dedi tilki. “Bir günü diğer günlerden, bir saati diğer saatlerden ayıran şeydir. Örneğin, şu benim avcılarım da gelenekleri vardır. Perşembeleri kızlarla dansa giderler. Bu yüzden de Perşembe benim için harika bir gündür. Üzüm bağlarına kadar yürüyebilirim. Ama avcılar dansa herhangi bir gün gitseydi, benim için hiçbir günün özelliği olmayacaktı ve asla tatil yapamayacaktım.”

Böylelikle küçük prens tilkiyi evcilleştirdi. Ve ayrılma vakti geldiğinde “Ah! Sanırım ağlayacağım” dedi tilki.

“Bu senin hatan” dedi küçük prens. “Ben sana zarar vermek istemedim. Seni evcilleştirmemi sen istedim.

“Doğru, haklısın” dedi tilki.

“Ama ağlayacağımı söyledin!”

“Evet, öyle.”

“O halde bunun sana hiçbir yararı olmadı.”

“Hayır, oldu. Buğday tarlalarının rengini gördükçe seni hatırlayacağım. Şimdi git ve güllere bir kez daha bak. O zaman kendi gülünün evrende eşsiz ve tek olduğunu anlayacaksın. Sonra bana veda etmek için buraya geri döndüğünde, sana hediye olarak bir sır vereceğim.”

Küçük prens güllere bir kez daha bakmaya gitti.

“Hiçbiriniz benim gülüm gibi değilsiniz. Çünkü henüz hiçbiriniz evcilleşmediniz. Ve siz de hiç kimseyi evcilleştirmediniz” dedi onlara. “Siz tıpkı tilkinin benimle karşılaşmadan önceki hali gibisiniz. Dünyadaki binlerce tilkiden yalnızca biriydi o. Ama ben onunla dost oldum ve şimdi artık o özel bir tilki.”

Güller bu duyduklarına çok bozuldular.

“Evet, güzelsiniz. Ama boşsunuz. Sizin için kimse yaşamını feda etmez. Yoldan geçen herhangi biri, benim gülümün de size benzediğini söyleyebilir. Ama benim gülüm sizin her birinizden çok daha önemlidir. Çünkü ben onu suladım. Ve onu camdan bir korunakla korudum. Önüne bir perde gererek rüzgârın onu üşütmesini engelledim. Tırtılları onun için öldürdüm (ama birkaç tanesini kelebek olmaları için bıraktım). Onun şikâyetlerini ve övünmelerini dinledim. Ve bazen de suskunluklarına katlandım. Çünkü o benim gülüm.”

Bunları söyledikten sonra tilkinin yanına döndü.

“Elveda” dedi.

“Elveda” dedi tilki de. “Ve işte sırrım: Bu çok basit. İnsan gerçekleri sadece kalbiyle görebilir. En temel şeyi gözler göremez.”

(1-19. sorular parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

1. Okuduğunuz parçanın başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- | | |
|---------------------------|---------------------|
| A) Gelenek göreneklerimiz | B) Tilki ve avcılar |
| C) Küçük Prens ve Tilki | D) Gül Bahçesi |

2. Parçada geçen “şikâyet” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- | | |
|-----------------------|--|
| A) Güzel söz, iltifat | B) Kendini beğenmişlik ederek söylenen söz |
|-----------------------|--|

- | | |
|---------------------------|--|
| C) Şarkı sözü, mırıldanma | D) Hoşnutsuzluk belirten söz, sızlanma |
|---------------------------|--|

3. Okuduğunuz parçada aşağıdaki deyimlerden hangisi yoktur?

- | | |
|----------------------|------------------|
| A) Baş belası olmak | B) İşine yaramak |
| C) Göz ucuyla bakmak | D) Dile gelmek |

4. Aşağıdaki kelime veya kelime gruplarından hangisi çokluk anlamı taşır?

- | | |
|---------------|------------------|
| A) Elma ağacı | B) Üzüm bağları |
| C) Ertesi gün | D) Ayrılma vakti |

5. Aşağıdaki tamlamalardan hangisinde ismi niteleyen (özellik belirten) bir sözcük kullanılmıştır?

- A) Küçük Prens
B) Buğday tarlaları
C) Herhangi bir gün
D) Birkaç tane kelebek

6. Aşağıdaki cümlelerden hangisi farklı bir geçiş ifadesi ile bağlanmıştır?

A) “Günaydın” dedi küçük prens kibarca. Ama etrafına baktığında kimseyi göremedi.

B) Bana ihtiyaç duymuyorsun. Ama beni evcilleştirirsen eğer, birbirimize ihtiyacımız olacak.

C) “Hiçbiriniz benim gülüm gibi değilsiniz. Çünkü henüz hiçbiriniz evcilleşmediniz.

D) Yoldan geçen herhangi biri, benim gülümün de size benzediğini söyleyebilir. Ama benim gülüm sizin her birinizden çok daha önemlidir.

7. Bu parçada insan dışında aşağıdaki varlıklardan hangisi veya hangileri konuşturulmuştur?

- A) Küçük Prens
B) Tilki
C) Güller
D) Avcılar

8. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tilkinin Küçük Prens’e verdiği sır
B) Küçük Prens’in dünya gezisi
C) Avcıların perşembeleri dansa gitmesi
D) Küçük Prens’in güllerle konuşması

10. Parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bütün hayvanlar evcilleştirilmelidir.

- B) Geleneklerimizi yaşatmalıyız.
- C) Her gün aynı işler aynı saatte yapılmalıdır.
- D) Bir canlıyı özel kılan ona gösterdiğimiz sevgi ve emektir.

11. Hikâye unsurları ile verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Hikâyenin şahıs ve varlık kadrosu küçük prens, tilkidir, güller ve avcılardır.
- B) Hikâyede zaman sabah vakitleridir.
- C) Hikâyenin geçtiği mekânlardan biri de gül bahçesidir.
- D) Hikâye 1. tekil kişi ağzından yazılmıştır.

12. Hikâyeden alınan aşağıdaki cümlelerden hangisi nesnel bir yargıdır?

- A) Çok güzel görünüyorsun.
- B) İnsanlar tam bir baş belasındırlar.
- C) Ben evcil bir hayvan değilim, dedi tilki.
- D) Perşembe benim için harika bir gündür.

13. Okuduğunuz hikâye ile masal metinleri arasındaki ortak özellik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kahramanları olağanüstü özelliklere sahiptir.
- B) Olayın geçtiği yer bellidir.
- C) Olayın geçtiği zaman bellidir.
- D) Mutlu sonla biter.

14. Okuduğunuz metinde geçen olaylardan hangisi (kurgusal) hayal ürünüdür?

- A) Tilkinin evcil bir hayvan olmayışı
- B) Küçük Prens'in gül bahçesine rastlaması

- C) Tilkinin konuşması
D) İnsanların tavuk beslemesi

15. Metinden alınan cümlelerden hangisi koşul anlamı taşımaktadır?

- A) Yeni arkadaşlar edinmem ve birçok şeyi anlayabilmem gerekiyor.
B) Anladığım kadarıyla burada yaşamıyorsun.
C) Sözcükler yanlış anlamalara neden olurlar.
D) Beni evcilleştirirsen eğer, birbirimize ihtiyacımız olacak.

16. Aşağıdaki ifadelerden hangisi Küçük Prens'in gülünü önemli kılan unsurlardan biri değildir?

- A) Küçük Prens'in onu sulamış olması
B) Küçük Prens'in onu güzel bulması
C) Küçük Prens'in onu rüzgârdan koruması
D) Küçük Prens'in onun şikâyetlerini ve övünmelerini dinlemiş olması

17. Aşağıdaki boşluğa bir amaç-sonuç bir neden-sonuç cümlesi yazınız.

-

-

18. Metinle ilgili iki soru da siz yazınız.

-

-

19. Metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

Ek-11 Konuşma Becerisi Belirtke Tablosu

Konuşma Becerisi	Kazanım Numaraları	Ölçeğin alt boyut numaraları
Kazanımlar		
	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.	2.1
	T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	2.1
	T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.	2.2
	T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	4.1, 4.2, 4.3
	T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	1.2, 2.4, 2.7, 3.1
	T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	2.7
	T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	3.2, 5.1

Ek-12 Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı**Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı**

Madde No	Ölçütler	Puanlar			
		4	3	2	1
1.	Konuşmanın Giriş Bölümü				
	Konuşmasına dinleyiciyi selamlayarak başlar.				
	Konuşmasına dinleyiciyi etkileyecek uygun ifadelerle başlar.				
	Hazırlıklı konuşmaları öncesinde gerekli planlamaları yapar.				
2.	Konuşmanın Gelişme Bölümü				
	Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapar.				
	Konuşma stratejilerini uygular.				
	Konuşmalarında olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.				
	Konuşmalarında kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.				
	Konuşmalarında konu bütünlüğünü korur.				
	Konuşmalarında günlük hayattan örnekler verir.				
	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.				
	Konuşmalarında Türkçe kelime ve ifadeler kullanır.				
3.	Konuşmanın Sonuç Bölümü				
	Konuşmasını dinleyiciyi etkileyecek özet ifadelerle bitirir.				
	Konuşmasını teşekkür ederek bitirir.				
4.	Beden Dili-Sunum				
	Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.				
	Beden duruşu konuşmasına ve dinleyiciye göre uygundur.				
	Dinleyici ile göz teması kurar.				
5.	Söyleyişten Yararlanma				
	Standart bir Türkçe ile tekrara düşmeden konuşur.				
	Konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullanır.				

	Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.				
	Kelimeleri doğru telaffuz eder.				
	Konuşmasının uygun yerlerinde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.				
	Dinleyicinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda akıcı bir biçimde konuşur.				

(4:Çok iyi, 3:İyi, 2:Geliştirilebilir, 1:Yetersiz)



Ek-13 Yazma Becerisi Belirtke Tablosu

Yazma Becerisi	Kazanım Numarası	Ölçeğin alt boyut numaraları
Kazanımlar	T.6.4.1. Şiir yazar.	2.1 ve tüm alt boyutlar
	T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.	2.1 ve tüm alt boyutlar
	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.	2.1 ve tüm alt boyutlar
	T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	1.3
	T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.	2.10
	T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	2.9, 2.14
	T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özyeşitirler kullanır.	2.8
	T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	2.6
	T.6.4.9. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	2.7
	T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler.	2.11, 4.2
	T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.	4.3
	T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	2.13
	T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.	4.4
	T.6.4.14. Kısa metinler yazar.	2.2

Ek-14 Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı**Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı**

Madde No	Ölçütler	Puanlar			
		4	3	2	1
1.	Yazının Biçimi				
	Yazılarında sayfa kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakır.				
	Yazılarını düzgün ve okunaklı yazar.				
	Yazma stratejilerini kullanır.				
2.	Dil ve Anlatım-İçerik				
	Farklı türlerde yazılar yazar.				
	Duyuru, ilan, reklam vb. kısa yazılar yazar.				
	Yazılarında günlük hayattan örnekler verir.				
	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır.				
	Yazılarında giriş gelişme ve sonuç bölümlerini düzenler.				
	Yazılarının içeriğine uygun başlık belirler.				
	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.				
	Yazılarını zenginleştirmek için atasözü ve deyimlerden faydalanır.				
	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.				
	Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde tablo ve grafik kullanır.				
	Yazılarını seçtiği konuya göre düzenler.				
	Yazılarını söz sanatlarından faydalanarak yazar.				
	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.				
	Yazılarını tekrara düşmeden yazar.				
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatır.				
3.	Yazım ve İmla				

	Yazılarında yazım kurallarına uyar.				
	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru kullanır.				
4.	Dış Yapı Unsurlarını Kullanma				
	Yazdığı konuyla ilgili çeşitli kaynaklardan araştırmalar yapar.				
	Yazdıklarını düzenler.				
	Yazdıklarını çeşitli ortamlarda paylaşır.				
	Formları yönergelerine uygun doldurur.				

(4:Çok iyi, 3:İyi, 2:Geliştirilebilir, 1:Yetersiz)



Ek-15 Etkinlik Değerlendirme Formu

Müzik içerikli Türkçe Etkinlikleri Uzman Görüşü Formu

Sayın.....

Ekteki etkinlikler “Müzik içerikli Etkinlikler Yoluyla Temel Dil Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma” adlı doktora tezinin ortaokul altıncı sınıf öğrencileri üzerinde Müzik içerikli etkinliklerin temel dil becerilerine etkisini araştırmak amacıyla uygulama sürecinde kullanılacaktır. Aşağıdaki tabloda Türkçe öğretim programı ve kazanımlardan yola çıkılarak etkinlik ölçütleri oluşturulmuştur. İncelediğiniz etkinliklerin ölçütlere uygunluk derecelerini belirtmenizi arz ederim.

Naciye BAŞPINAR YÖRÜK

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
Etkinlikler kazanımlarla uyumludur.			
Seçilen metinler ve görseller uyumludur.			
Etkinlikler temel dil becerileri ile uyumludur.			
Temel dil becerilerine ayrılan etkinlikler programa göredir.			
Temel dil becerilerine ayrılan etkinlikler yeterlidir.			
Etkinlikler işlenmesi önerilen süreye uygundur.			
Seçilen metinler (şarkılar) öğrenci seviyesine uygundur.			
Seçilen şarkıların sözlerinin kullanımında sakınca yoktur.			
Okuma ve dinleme etkinliklerine müzik dâhil edilebilmiştir.			
Yazma ve konuşma becerisine müzik dâhil edilebilmiştir.			
Temalarla metinler uyumludur.			

Görüşleriniz ve eklemek istedikleriniz:

Ek-16 Ölçek Değerlendirme Formu**Uzman Görüşü Formu**

Sayın.....

Ekteki değerlendirme ölçekleri “Müzik içerikli Etkinlikler Yoluyla Temel Dil Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma” adlı doktora tezinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerini ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılacaktır. İncelediğiniz formlarla ilgili görüş ve önerilerinizi aktarmanızı arz ederim.

Naciye BAŞPINAR YÖRÜK

EK-17 Uygulama Etkinlikleri**TÜRKÜLERLE ANADOLU GEZİSİ****TEMA:** Millî Kültürümüz**METİN TÜRÜ:** Türkü (potpuri)**KONU:** Kültür mirasımız, yöresel oyunlar**ÖNERİLEN SÜRE:** 6 Ders Saati**KAZANIMLAR:**

Okuma	<p>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.</p>
Dinleme	<p>T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.</p> <p>T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.</p> <p>T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.</p>
Konuşma	<p>T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p>



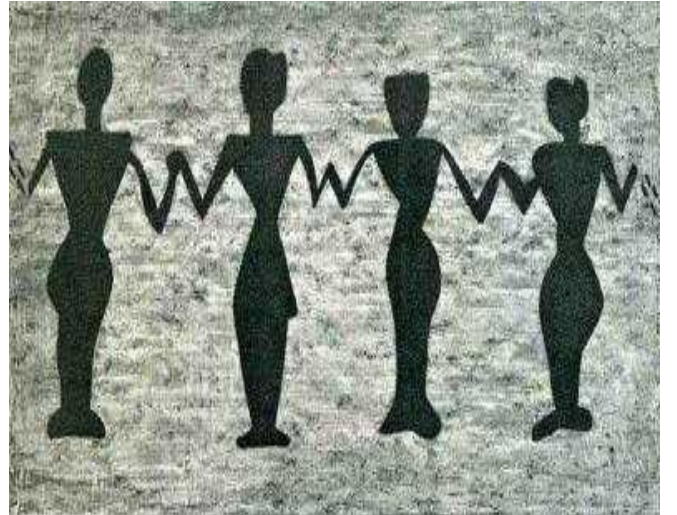
Yazma	<p>T.6.4.1. Şiir yazar.</p> <p>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.</p> <p>T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p> <p>T.6.4.14. Kısa metinler yazar.</p>
-------	--

Mardin Kapı, Bitlis'te beş minare, Antep'in hamamları, Urfalıyam ezelden, Malatya bulunmaz eşin, Nenni de Feridem'den oluşan potpuri öğrencilere önce okutulur sonra dinletilir.

Mardin kapı şen olur

Le le le le le le canım

Dibi değirmen olur
 Buralarda yar seven
 Mutlaka verem olur
 Le le le le le le le canım
 Ah hanım sen hanım hey
 Sormisen hiç halım hey
 Göğsüme vura vura
 Çürüttüm sol yanım hey
 Le le le le le le le canım
 Bitlis'te beş minare
 Beri gel canan beri gel
 Yüreğim dolu yâre
 Beri gel canan beri gel
 İstedim yâre gidem
 Beri gel canan beri gel
 Cebimde yok beş pare
 Beri gel canan beri gel
 Antep'in hamamları
 Sallanır külhanları
 Hoş gör mahallesinin
 Dip dibedir damları



Çiğ köftenin adına

Baklavanın tadına

Ye derler muradına

Hele hele hele Anteplim

Gel yanıma dili datlım

Çifte telli çalıyor

Kalkın da oynayalım

Urfalıyam ezelden,

Gönlüm geçmez güzelden

Gönlümün gözü çıksın

Sevmeseydim ezelden.

Malatya Malatya bulunmaz eşin

Gönülleri coşturur ayla güneşin

Aman anom aman anom Kernekli misin?

Kernek'e gelmeye de yeminli misin?

Dam başında sarı çiçek oy oy

Burdan kalkak Ürgüp'e göçek

Nenni de Feridem neni

Ürgüp'e vardığımız gece oy oy

Hak yoluna kurban kesek

Nenni de Feridem neni



Gidiyorum işte gör oy oy

Hayalde gör düşte gör de

Nenni de Feridem neni

Kıymetimi bilmedin oy oy

Bir kötüye düş de gör de

Nenni de Feridem neni

Odaları köşeli oy oy

Güli reyhan döşeli de

Nenni de Feridem neni

Ne ağladım ne güldüm oy oy

Ben bu derde düşeli de

Nenni de Feridem neni

Ön Hazırlık

Metni önce sessiz sonra sesli ve söz korosu hâlinde okuyunuz. Daha sonra sözlerini takip ederek dinleyiniz.

1. Etkinlik

Okuduğunuz (Dinlediğiniz) metinde anlamını bilmediğiniz ve merak ettiğiniz kelimelerin listesini çıkarınız. Bu kelimelerin anlamına ilişkin tahminlerde bulununuz.

Merak ettiğim kelimeler ve tahmin ettiğim anlamı

1.....

2.....

3.....

2. Etkinlik

Okuduğunuz ve dinlediğiniz metinden hareketle aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Metinde bahsi geçen şehirlerden herhangi birini gördünüz m? Gördüyseniz o şehri birkaç cümleyle anlatınız.
2. Tatlı dilli olmak, yüreği yara dolu olmak, gözü yaşlı olmak, gnl geçmemek, gözü çıkmak deyimlerinin anlamlarını ve kullanıldığı durumları açıklayınız.
3. Yazar dş kelimesini kaç farklı anlamda kullanmıştır? Açıklayınız.
4. Metinde geçen size anlamsız gelen kelimeleri belirtiniz ve niçin kullanılmış olabileceğini tartışınız.
5. Türkülerdeki ortak noktaları tespit ediniz. (Konu, anlam, içerik)

3. Etkinlik

Doğduğunuz veya yaşadığınız şehirden arkadaşlarınıza bahsediniz. Konuşmanızı yaparken beden dilini etkin olarak kullanınız. Bahsedeceğiniz özelliklerle ilgili kk notlar alınız.

4. Etkinlik

Nasıl bir şehirde yaşamak istediğinizi anlatınız. şehrinizi anlatan şarkılar var mı? Bir şehri güzel yapan şeyler sizce nelerdir?

5. Etkinlik

Ülkemizdeki şehir adlarının geçtiği en az iki kıtalık bir şiir yazınız. Şiirinizde atasözleri veya deyimler kullanabilirsiniz.

6. Etkinlik

Dünyaca ünlü bir ses sanatçısı olduğunuzu ve en büyük açık hava konserini vereceğinizi hayal ediniz. Sizi yetiştiren öğretmeninizi konserinize davet etmek için bir davetiye hazırlayınız. (Davetiyenizi hazırlarken öğretmeniniz size klasik müzik dinletecektir.)

BAYRAMLAR BAYRAM OLA**TEMA:** Millî Kültürümüz**METİN TÜRÜ:** Şiir**KONU:** Kültür mirasımız, gelenek ve göreneklerimiz, geçmişe özlem**ÖNERİLEN SÜRE:** 6 Ders Saati**KAZANIMLAR:**

Okuma	<p>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.6.3.18. Metinle ilgili soruları sorar.</p> <p>T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</p> <p>T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.</p>
Dinleme	<p>T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.</p> <p>T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.</p>
Konuşma	<p>T.6.2.2. Hazırlıklı konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p>

Yazma	<p>T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.</p> <p>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.</p> <p>T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler.</p> <p>T.6.4.14. Kısa metinler yazar.</p>
-------	---





Ana, bu bayram mı? Aman çok ayıp

Çocukken gördüğüm bayramlar hani?

Mübarek elleri öpüp, koklayıp

Yüzüme sürdüğüm bayramlar hani?

Hani ya o özlem, hani ya o tat?

Ne dışım kaygısız, ne içim rahat

Haftalar öncesi her gün, her saat

Babamdan sorduğum bayramlar hani?

Nur yağan geceler, gündüzler nerde?

Neşe paylaştığım öksüzler nerde?

Dost yollar, dost evler, dost yüzler
nerde?

Huzura erdiğim bayramlar hani?



Kar çiçeğim solmuş kar yatağında

Can verir ırmağın dar yatağında

Arife gecesi yer yatağında

Üstüme serdiğim bayramlar hani?

Bayram demek takvimdeki yazı mı?

Bayram hasret, bayram ağrı, sızı mı?

Açıp yüreğimi, yumup gözümü

Özüne girdiğim bayramlar hani?

Bayram af günüdür, barış günüdür

Bayramlar rahmete giriş günüdür

Bayram, Hak menzile varış günüdür

Gönlümü verdiğim bayramlar hani?



Ön Hazırlık

Bu dersin konusu bayramdır. Daha önce sözlerinde "bayram" geçen şarkı veya türküler dinlediniz mi? Dinledikleriniz arasında sizi en çok etkileyen hangileridir?

1. Etkinlik

a) Okuduğunuz metin ve öğretmeninizin dinlettiği "Bugün Bayram" şarkısı arasında ne tür bağlantılar ve ortak noktalar vardır? Noktalı yerlere yazınız.

.....

.....

.....

b) Dinlediğiniz ve okuduğunuz metinle ilgili üç soru yazınız?

- 1.
- 2.
- 3.

2. Etkinlik

Bugün Bayram şarkısına 3 isim de siz bulunuz. Bulduğunuz isimlerin dikkat çekici seçkinliğiyle ilgili olmasına özen gösteriniz.

Şarkımın yeni adı:

- a).....
- b).....
- c).....



3. Etkinlik

"Hayat Bayram Olsa" adlı şarkıyı dinleyerek işaret dili videosunu izleyiniz.

a) Videoda izlediklerinizi gruplar halinde uygulamaya işaret dili hareketlerini yapmaya çalışınız. Çalışma sırasında hissettiklerinizi aşağıda verilen boşluğa yazınız.

.....

b) Siz de beden dilinizi kullanarak "bayramlarda bir arada olmanın önemi" konulu bir konuşma yapınız. Konuşmanızı videoya alarak izleyiniz ve beden dilinizi kullanımınıza ilişkin aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Yüz, kaş, göz hareketlerimi anlattığım konuya uygun olarak kullandım mı? Ne yaptım? Ne yapmadım?

2. Konuşurken ellerimi ve parmaklarımı kullandım mı? Ne yaptım? Ne yapmadım?

3. Vücudumu ve ayaklarımı anlattığım konuya ve dinleyiciye göre kullandım mı? Ne yaptım? Ne yapmadım?

4. Etkinlik

Okuduğunuz ve dinlediğiniz şarkı ve şiirde geçen bazı ifadelerin birbirleri ile ne kadar uyumlu olduğuna dikkat ettiniz mi? Örneğin "tat, rahat, saat" kelimeleri arasında nasıl bir uyum vardır?

Siz de kitap, halı, el kelimelerine uyumlu dörder kelime bulunuz.

Örnek: Ilık, balık, alık, kabalık

El.....

Kitap.....

Halı.....

5. Etkinlik

Hazırlık alışmaları sırasında dinlediğiniz bayramla ilgili şarkılardan birini seçip arkadaşlarınıza tanıtınız.

Seçtiğim şarkı:

Seslendiren:

Söz ve Müzik:

alınırken kullanılan müzik aletleri:

şarkının çıkış yılı:

şarkının ana duygusu ve varsa vermek istediği mesaj:

6. Etkinlik

Ünlü bir reklamcı olduğunuzu hayal ediniz. Bir dondurma şirketi size başvurarak bir bayram kampanyası reklamı yapmanızı istiyor. Aşağıdaki boşluğa kampanya metni yazınız. Yazdığınız metni bir fon müziği eşliğinde sınıfa okuyunuz. Sözlerinizi dondurmanın tanıtım sloganı ile bitiriniz. (Reklam metnini yazarken klasik müzik dinleyeceksiniz.)

7. Etkinlik

Öğretmeninizin dinleteceği fon müziği ile beraber başı verilen hikâeyi tamamlayınız.

Sabah erkenden ve çok mutlu uyandı. Yataktan fırladığı gibi elini yüzünü yıkadı. Birkaç gün önceden annesine bin bir nazla aldirdığı yeni kıyafetlerini giydi. Hazırlandı. İşte beklediğı gün sonunda gelmişti: Bayram...



ENSTRÜMANLARIN DİLİNDEN

TEMA: Milli Kültürümüz

METİN TÜRÜ: Makale

KONU: Geleneksel Müzik Aletleri

ÖNERİLEN SÜRE: 6 Ders Saati

KAZANIMLAR:

Okuma	<p>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.</p> <p>T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.</p> <p>T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.</p> <p>T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.</p> <p>T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.</p>
Dinleme	<p>T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.</p> <p>T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.</p> <p>T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.</p> <p>T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.</p>
Konuşma	<p>T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>

Yazma	<p>T.6.4.2. Bilgilendirici metinler yazar.</p> <p>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>T.6.4.9. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.</p> <p>T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler.</p> <p>T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p> <p>T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>
-------	---

ENSTRÜMANLARIN DİLİNDEN

1. Halkımızın en çok sevdiği geleneksel Türk müziği çalgısıyım. Tezene veya mızrap denilen küçük bir aletle çalınırım. Telli sazlar diye anılan ailemizin diğer üyeleri: Tambura, çöğür, divan sazı, meydan sazı v.b. Bilin bakalım ben kimim?

3. Orta ve doğu Karadeniz sahilinde yaygın olan yaylı halk çalgısıyım. Üç veya dört telli olabilirim. Tekne kısmım dut, erik, ardıç ağaçlarından yapılmaktadır. Burgularım kulak adı verilir. Yayımın çubuğu genellikle gül ve şimşir ağaçlarından yapılır. Yayıma atkuyruğu kılları bağlanmaktadır. Hangi müzik aleti olabilirim?

2. Nefesli Türk halk çalgılarının en tiz ve en gür sesli çalgısıyım. Genellikle davulla birlikte çalınırım. Düğün bayram gibi önemli günlerde çalındığım gibi, eski Türklerin savaşlarına da katılıp mehter takımlarında da çok önemli bir yer almışım. Üflemeli halk çalgılarının başında gelen kökenim Orta Asya'ya dayanmaktadır. Hangi çalgıyım?

4. Türk vurmali çalgılarının sembolü olarak kabul edilmekteyim. Tarihimizde çok değişik amaçlarla kullanıldım. Kasnak, ip ve deri olmak üzere üç bölümden oluşurum. Tokmağım ana ritmi, çubuğum ise detayları çalmaktadır. Genellikle küçük, orta, büyük ve koltuk gibi mahalli boylarım ve adlarım bulunmaktadır. Türklerde kullanılan en eski hangi çalgıyım?

Ön hazırlık

Daha önce sözleri olmayan bir şarkı dinlediniz mi? Dinlediyseniz sevdiniz mi? Niçin? Sesini beğendiğiniz ve çalmak istediğiniz bir müzik aletinin tarihçesini ve özelliklerini araştırarak bir sunum hazırlayınız. Sunumunuzu seslerle ve görsellerle destekleyebilirsiniz.

1. Etkinlik

a) Okuduğunuz parçalardaki özellikler hangi müzik aletlerine ait olabilir?

- 1.....
2.....
3.....
4.....

b) Öğretmeniniz size bu müzik aletlerinin çalındığı dört parça dinletecektir. Hangi parçanın hangi çalgı aleti ile çalındığını tahmin ediniz.

- 1.....
2.....
3.....
4.....

2. Etkinlik

Metinle ilgili soruları cevaplayınız.

1. Türklerin en eski geleneksel çalgısı nedir?
2. Davul müzik yapmak dışında hangi amaçlarla kullanılmış olabilir? Tahmin ediniz? Araştırınız. Tahminleriniz ve araştırmanızdaki tutarlılıkları belirtiniz.
3. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
4. Metinde geçen telli sazlara örnekler veriniz.
5. Kemençenin imalatında hangi ağaçlar kullanılır?
6. Parçadaki hangi müzik aletlerini birlikte dinlediniz? Nerede dinlediniz?

3. Etkinlik

a) Her müzik aletine ayrı ayrı isimler verildiğini hatta bu aletlerin parçalarının da adlandırıldığını gördünüz mü? Parçada geçen isimlerden on tanesini yazınız.

b) Parçadaki isimlerin çeşitli yönlerden özellikleri belirtilmiş midir? (sayı, şekil, biçim vb) Belirtilmişse hangileridir? Yazınız.

.....

.....

c) Sıfatlarla ilgili bestelenmiş şarkıyı sınıfça söyleyiniz. Siz de içinde sıfatların geçtiği 3 örnek şarkı bulunuz.

1. Şarkı.....

2. Şarkı.....

3. Şarkı.....

4. Etkinlik

Derse ön hazırlık kısmında hazırladığınız sunumu yapınız. Sunumunuzu yaparken Türkçe kelimeler kullanmaya ve kullandığınız kelimelerin bağlama uygun olmasına dikkat ediniz. En beğenilen sunumdaki müzik aletiyle çalınan bir şarkı dinleyiniz.

5. Etkinlik



a) Fotoğrafları verilen müzik aletlerini üflemeli, yaylı, telli ve vurmali çalgılar olarak gruplandırınız.

Bağlama, Flüt, Gitar, Bendir, Çello, Trompet, Ud, Zil, Mandolin, Kabak Kemane, Davul, Keman

Üflemeli	Yaylı	Telli	Vurmali

b) Müzik aletlerinin niçin bu şekilde gruplandırıldığını bilmeyen bir okuyucuya açıklayıcı ve bilgilendirici bir metin yazınız.

6. Etkinlik

"Müzik aletleri düğüne gitmiş" şarkısını dinleyiniz. Sınıfta 5'erli gruplara ayrılarak her biriniz okuduğunuz parçadaki gibi seçtiğiniz bir müzik aleti olunuz. En önemli müzik aletinin siz olduğunuz iddiası ile bir canlandırma yapınız. Yaptığınız canlandırma ile ilgili aşağıya bir karikatür çiziniz.

ÇİFİT VE KAYIP EŞYALAR CUMHURİYETİ

TEMA: Milli Kültürümüz

METİN TÜRÜ: Tiyatro

KONU: Düzen ve tertip, aile hayatı

ÖNERİLEN SÜRE: 6 Ders Saati

KAZANIMLAR:

Okuma	<p>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.</p> <p>T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.</p> <p>T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.</p> <p>T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.</p> <p>T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.</p> <p>T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.</p>
Dinleme	<p>T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.</p> <p>T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p> <p>T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.</p> <p>T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.</p>

Konuşma	<p>T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p>
Yazma	<p>T.6.4.3. Hikâye edici metinler yazar.</p> <p>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.</p> <p>T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p> <p>T.6.4.14. Kısa metinler yazar.</p>

ÇIFIT VE KAYIP EŞYA CUMHURİYETİ



Çıfıt: Burası olduğundan emin misin?

Çaput: E tabi. Baksana ne yazıyor? Kayıp eşya bürosu.

Çıfıt: Ortalık toz dolu... Öhö öhö... insanlar ne çok şey kaybetmişler....Biz kime soracağız eldiveni?

Çaput: Şuraya bak bir not var. Zili çalın sonra üçe kadar sayıp beklemeye başlayın.

Çıfıt: Hadi zili çalalım.

Çaput: Üçe kadar saymadık.

Çıfıt: Zaten bekleyeceksek neden üçe kadar sayıyoruz ki?

Çaput: Olsun tekrar çalalım... Bir iki üç!

(Çıfıt beklemekten sıkılır. Eliyle bir eşyaya vurur. Toz çıkar. Öksürür.)

Battaniye: Eyvah güveler

Palto: Kocaman güveler

Anahtar: Uçan güveler

Cüzdan: Un ufak edecekler

Gözlük: Lime lime doğrayacaklar

Anahtar: Yok edecekler



(Çocuklar korkuyla bir kenara kaçarlar)

Çıfıt: Konuşuyorsunuz

Çaput: Kimsiniz siz?

Battaniye: Trende unutulmuş bir battaniye

Anahtar: Yolda düşürülmüş bir ev anahtarı

Cüzdan: Masanın üstünde bırakılmış bir cüzdan

Şemsiye: Yağmurlar geçince bir kenara fırlatılmış bir şemsiye

Gözlük: Bir dedenin çantasından

Palto: Bekleme salonunda

Çıfıt: Ne arıyorsunuz burada?

Hepsi: Bekliyoruz

Çaput: Neyi?

Hepsi: Neyi mi?

(Kayıp eşyalar şarkısı)

Tozların küflerin arasında



düşen gözlüğüm

unutulan paltoyum



Güvelerden kaçarak beklemek kolay mı?

Günleri sayıp yıllardan çıkarıp

Burada durmadan beklemek kolay mı?

Dağınık dikkatsizler

Unutkan düzensizler

Trende otobüste okulda

Nerde unutulursak orda

Tek başımıza kaldık burada

Kimseler aramadan bizi

Bekliyoruz burada geçidi

Ama bu kimin umurunda



Battaniye: Söyleyin bakalım bize

Anahtar: Ne arıyorsunuz burada?

Cüzdan: Kaybetmeden değerini bilemediğiniz

Şemsiye: Ne kadar çok işinize yaradığını umursamadığınız

Gözlük: Bir kenara fırlatıp unuttuğunuz

Palto: Umursamadığınız neyi arıyorsunuz burada?

Hepsi: Dağınık çocuklar sizi

Çıfıt: Ben ben... Aslında pek dağınık sayılmam

Hepsi: Yaaaaaaaa

Çıfıt: Aslında bir eldiven teki

Hepsi: Yaaaaaaaa

Çıfıt: Karla oynamak istiyorum

Hepsi: Yaaaaaa

Çıfıt: Evet ama eldivenimin tekini bulamıyorum

(eşyaların bu arada çocukların çevresinde yarattıkları çember daralır. Çocuklar iyice korkarlar)

Çıfıt: Nerden bulacağım ben öteki tekini?

Cüzdan: Kaçmıştır?

Anahtar: Gitmiştir

Palto: Terk etmiştir

Gözlük: Çorap teki canavarı yemiştir

Battaniye: Diğer tekine sorun

Çıfıt: Diğer tekine mi?

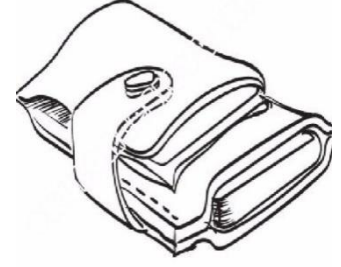
Başkan: Öhö öhö! Ben size insanlarla konuşmayın demedim mi?

(yerlerin mahcup bir ifadeyle geçerler)

Başkan: Geçidi korudunuz mu ben yokken?

Hepsi: (mırıltıyla) Evet başkan

Çaput: Siz kimsiniz?



Başkan: Ben kayıp eşya bürosunun görevlisiyim. Siz neyinizi kaybettiniz bakalım?

Çıfıt: Eldivenimi... Yani eldivenimin tekini

Başkan: Hıh! Burada eldiven teki filan yok... Gidin buradan!

(çocuklar çıkarlar)

Başkan: Bir daha gelirlerse onlarla konuşmayın

Battaniye: Ama güveler başkan, güveler virüslerin de yardımıyla cumhuriyetimizi ele geçireceklermiş.

Başkan: Olmaz öyle şey! Kayıp Eşya Cumhuriyetine kimse dokunamaz!

Ceren OKUR

MİMESİS DERGİ

1. Etkinlik

Sizce Çıfıt'ın en büyük sorunu nedir? Karşılaştığı bu soruna nasıl çözümler önerirsiniz?

Çıfıt'ın Sorunu:

Soruna çözüm önerilerim:

1.....

2.....

3.....

2.Etkinlik

Okuduğunuz metnin diğer metinlerden farkı var mıdır? Okurken nelere dikkat ettiniz?

a) Karşılıklı konuşmalardan oluşan ve sahnede canlandırılan eserlere denir. Bu eserlerin şarkılarla süslenmiş olanına denir.

b) Metni bir defa da şiir kısmının bestelenmiş şekliyle sınıfça seslendirerek okuyunuz.

c) Öğretmeninizin size izleteceği videoyu dikkatle izleyiniz. (Kantocu müzikali kapanış) Okuduğunuz eserle izlediğiniz eser arasındaki ortak özellikleri yazınız.

.....

.....

3.Etkinlik

a) Okuduğunuz parçada insana ait özellikler cansız varlıklara yüklenmiş midir?

Nasıl?

.....

.....

3 örnek de siz veriniz.

b) Metindeki sıfat ve isim tamlamalarını tespit ediniz.

İsim Tamlamaları

Sıfat Tamlamaları

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Etkinlik

Kayahan'ın bir aslan miyav dedi şarkısını dinleyiniz. Size tuhaf gelen bir durum var mı?

Okuduğunuz metinde kurgusal olan (size tuhaf gelen) ve gerçek hayatta karşılaşabileceğiniz durumları yazınız.

Kurgusal Olanlar

Gerçek Olanlar

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Etkinlik

Kendinize sıkça unutulana eşyalardan birini seçerek sahibinize hitap eden bir şarkı yapınız. Öyle ki bu şarkı onun diline dolanıp sizi bir daha unutamasın. şarkınızın sözlerini aşağıya yazınız.

6. Arkadaşlarınıza sizin de içinde bulunacağınız bir müzikalin davet mailini gönderin. Müzikal programını sırayla yazın.

Kime:

Konu:

İleti Metni:

BAK BİR VARMIŞ BİR YOKMUŞ

TEMA: Milli Kültürümüz

METİN TÜRÜ: Masal

KONU: Aile, evlilik geleneği

ÖNERİLEN SÜRE: 6 Ders Saati

KAZANIMLAR:

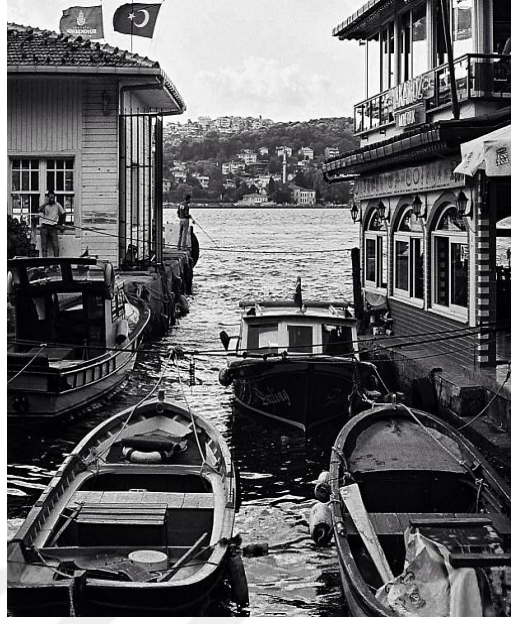
Okuma	<p>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.</p> <p>T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.</p> <p>T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.</p> <p>T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.</p>
Dinleme	<p>T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.</p> <p>T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.</p> <p>T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.</p> <p>T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.</p>
Konuşma	<p>T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.</p>

Yazma	<p>T.6.4.3. Hikâye edici metinler yazar.</p> <p>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.</p> <p>T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler.</p> <p>T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p>
-------	--



.....(BAŞLIK)

Bak bir varmış bir yokmuş eski günlerde
 Tatlı bir kız yaşarmış boğaz içinde
 İşte bir sabah erken masal böyle başlamış
 Delikanlı genç kıza iskelede rastlamış
 Bakışmışlar göz göze, gören kimse olmamış
 Fakat denizle dalga oynamaya başlamış
 Bak bir varmış bir yokmuş eski günlerde
 Tatlı bir kız yaşarmış boğaz içinde (1. Durak)
 Delikanlı yaklaşmış "ne kadar güzelsiniz"
 Güzel kız uzaklaşmış "fakat siz de kimsiniz"
 Ben bir erkek meleşim bırak yanına geleyim
 Elimi hiç sürmeden gözlerimle seveyim
 Bak bir varmış bir yokmuş eski günlerde
 Tatlı bir kız yaşarmış boğaz içinde
 Olamaz hayır hayır, annem çok kızar buna
 Beni kenara ayır, git takıl şuna buna
 Şayet beni istersen bize yolla anneni
 Söz veriyorum sana, olacağım gelini
 Bak bir varmış bir yokmuş eski günlerde



Tatlı bir kız yaşarmış boğaz içinde (2.Durak)

Oğlan buna inanmış bir ok gibi yaylanmış

Evin yolunu tutup annesine yalvarmış

Koş git al kızı bana delireceğim ana

Yoksa oğlun ölecek siyah gözler uğruna

Anne atlamış gitmiş içi titreyerekten

Güzel kız yağız açmış kapıyı gülerekten

Demiş hanım geç kaldın bak artık evlendim ben

Bekledim de gelmedin yaya kaldın bu işten

Bak bir varmış bir yokmuş eski günlerde

Tatlı bir kız yaşarmış boğaz içinde (3. Durak)



1. Etkinlik

- a) Öğretmeninizin okurken ve dinlerken metni durdurduğu yerlerde masalın devamını tahmin ederek aşağıdaki bölümlere masalın yazıldığı şekilde yazınız.

1.

.....

.....

2.

.....

.....

3.

.....

.....

-
- | |
|--|
| |
|--|
1. Bu metinlerde yer ve belli değildir.
 2. Metnin en belirgin tür özelliği olay ve şahıslara yer vermesidir.
 3. Metnin sonunda okuyucuya (öğüt) verilir.
 4. Şiir ve şeklinde yazılabilir.
 5. Bu tür metinler her zaman sonla biter.

1

2

3

4

5



4. Etkinlik

Delikanlı ile kızın birbirine rastladıkları iskeledeki insan sayısı haftanın günlerine göre pazartesi 80 kişi ile başlayıp her gün 5'er kişi artarak devam etmektedir. Buna göre:

- Perşembe günü iskelede kaç kişi vardır?
- İskeledeki kişi sayısını sütun grafiği kullanarak aşağıdaki boşlukta gösteriniz.



5. Etkinlik

- Okuduğunuz metni öğretmeniniz yönetmenliğinde bir film çekimi gibi canlandırınız. Konuşmalarınız sırasında kelimelerin telaffuzuna ve beden dilinizi kullanmaya özen gösteriniz.
- Konuşmalarınızda bağlantı ve geçiş ifadelerini kullanınız. Eski Türk filmi repliklerinde "ama, fakat, lakin" gibi geçiş ifadeleri kullanıldığını hatırlayınız.

6. Etkinlik

(Öğretmeniniz bu etkinliğin uygulaması sırasında size klasik müzik dinletecektir.)

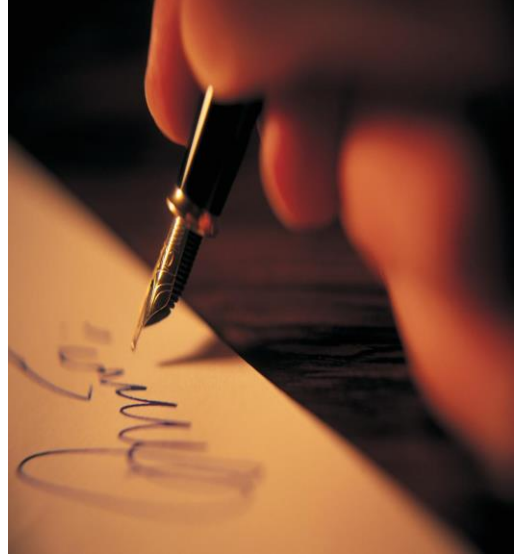
- a) Masalın özelliklerini öğrendiniz. Siz de defterinize konusu dürüstlük olan bir masal yazınız. Masalınızda tekerlemeler kullanmayı mutlu sonla bitirmeyi unutmayınız.
- b) Hiç kız isteme geleneğine şahit oldunuz mu? Neler yaşandığını olay sırasına göre yazınız.



SARI ZEYBEK**TEMA:** Millî Mücadele ve Atatürk**METİN TÜRÜ:** Mektup**KONU:** Tarihî Şahıslar**ÖNERİLEN SÜRE:** 6 Ders Saati**KAZANIMLAR:**

Okuma	<p>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.</p> <p>T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.</p> <p>T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.</p> <p>T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.</p>
Dinleme	<p>T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.</p> <p>T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.</p> <p>T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.</p>

Konuşma	<p>T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>
Yazma	<p>T.6.4.1. Şiir yazar.</p> <p>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>T.6.4.10. Yazdıklarını düzenler.</p> <p>T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p>



Ön Hazırlık

Daha önce Atatürk ile ilgili birçok metin ve şiir okudunuz. Peki, Atatürk'ün sevdiği veya onun için yazılan şarkı dinlediniz mi? Bu şarkılardan birini arkadaşlarınızla paylaşınız. Paylaşılan bu şarkılardan birini seçerek sınıfta dinleyiniz.

1. Etkinlik

Öğretmeninizin size izleteceği Sarı Zeybek belgeselinden alınmış mektup örneklerindeki boşlukları dikkatle dinleyerek doldurunuz.

(Salih Bozok'un Mektubu)

Aziz ve Muhterem Büyüğüm İnönü,

Ben bu mektubu sonuna kadar yazmaya, siz de okumaya bilmem muvaffak olabilecek miyiz? Parmaklarım, gözlerim kör olsaydı da ben size böyle acı bir yazmaya muktedir olmasaydım. Fakat aşkı, millet ve memleket sevgisi ile işittiklerimi, gördüklerimi ve feci de olsa size bildirmeyi bir vazife, bir borç ve bu mektubu yazmak mecburiyetini hissettim.

Sevgili Paşam,

Büyük
dün, ecnebi
bulunduğu bir
tarafından
Konsültasyon
edenler yapıldı.
konsültasyonda



Atatürk'ümüz
profesörlerin de
sıhhî heyet
muayene edildi.
..... icap
Fakat bu
bulunan bazı

doktor arkadaşlar tarafından bana mahrem olarak söylenenlere ve benim de görüp
anladığıma göre Atatürk'ümüzün bugünkü sıhhî korkulacak kadar
vahimdir. Kalbim parçalanarak size bu elim haberi vermek mecburiyetinde kaldığım
için ayrıca acı duymaktayım. Artık buna göre ne yapmak ve nasıl bir
lazımdır, bilemem. Ankara'da bulunduğunuz için buradaki vaziyetten sizi,
..... ve milletimin büyüğü, kıymetli İnönü'müzü haberdar etmekle vicdanî
vazifemi yapmak istedim.

Gözyaşlarımla ve derin saygılarımla ellerinizden öperim."

(İsmet İnönü'nün Cevabı)

"Kardeşim Salih,

Mektubunuzu büyük teessürle okudum. Dayanılmaz bir surette bir daha
sızladı. Acılı duygularımı nasıl ifade edeceğimi bilemiyorum. Vefalı,
kalbinizin elemlerini anlıyorum. Elimden geldiği kadar vaziyeti takip ettim.
Hastalığın ciddi olduğu görülüyor. Ben, ümidimi muhafaza ediyorum.
Hastalığın tevakkuf haline geçmesi ve vücudun ihtimali daima vardır.
Son alınan sıhhî tedbirlerin de canımızdan sevgili hastamızın afiyeti için yeni bir
ümit şulesi olduğuna inanıyorum.

Kardeşim Bozok,

Sevgili Atatürk'ü gördükçe, onun ümidinin sarsılmamasına ve mümkün olduğu kadar
neşeli kalmasına çalışmalıyız. Yine en büyük sıhhî iyilik, onun maddî ve manevî

kuvvetinden gelecektir. Beni haberdar etmek lütfunuza çok minnettarım Bozok. Teessürlü, ümitli olarak ve candan takip ediyorum. Bergmann (Alman doktor) tecrübeli, şöhretli bir



doktorimış. Bu hastalığın seyrinde birdenbire iyilik, tevakkuf devresi husule geldiği vakimış. Bu ihtimaller, çok ümit bağladığımız ışıklardır.

Atatürk'ü gördüğün zaman, yormayarak, benim tarafımdan ellerini, yüzünü hasretle öper misin? Mektuplarını daima beklerim. Gözlerim yaşlı olarak, muhabbetle gözlerinden tekrar tekrar öperim sevgili kardeşim."

2. Etkinlik

a) Mektuplarda geçen aşağıdaki kelimelerin anlamlarını önce metnin bağlamından hareketle tahmin edip sonra sözlükten araştırarak yazınız.

Vazife: Tahminim:

Sözlük Anlamı:

Kuvvet: Tahminim:

Sözlük Anlamı:

Elem: Tahminim:

Sözlük Anlamı:

Ecnebi: Tahminim:

Sözlük Anlamı:

Mecburiyet: Tahminim:

Sözlük Anlamı:

b) Anlamını öğrendiğiniz yukarıdaki kelimeleri aşağıda verilen eş anlamlıları ile eşleştiriniz.

Güç

Zorunluluk

Görev

Yabancı

Üzüntü

c) Öğretmeninizin çaldığı ritme uyarak eş anlamlı kelimeleri tekrar ediniz. Bir eş anlamlı söz dizisi de siz oluşturunuz.

Okul mektebe, sürekli hepe, kara siyaha, ak beyaza, al kırmızıya, yüce uluya, zayıf cılıza eştir eş!

3. Etkinlik

a) Sarı Zeybek türküsünü dinleyiniz. Dinlediğiniz türkü ile mektuplar arasındaki ortak fikirleri tespit ediniz.

1.....

2.....

3.....

b) Dinlediğiniz türkü ile mektuplar arasındaki ortak duyguları tespit ediniz.

1.....

2.....

3.....

4. Etkinlik

a) İzlediklerinizden ve dinlediklerinizden hareketle Atatürk'ün son zeybek oyununu müzik eşliğinde sınıfta canlandırınız.

b) Karakterleri canlandırırken neler hissettiğinizi anlatınız.

5. Etkinlik

Konusu sağlık olan bir şiir yazınız. Şiirinize uygun bir başlık belirleyiniz. Yazılan şiirleri okuyup paylaştıktan sonra beğendiğiniz şiirlerden birini önce uzun hava okur gibi daha sonra rap şarkı söyler gibi seslendiriniz.

6. Etkinlik

Şarkı sözleri ve ses sanatçıları ile ilgili öznel ve nesnel ifadeleri tespit ediniz.

a) Mehmet Erdem Sarı Çizmeli Mehmet Ağa'yı Barış Manço'dan daha iyi seslendirmiştir. ()

b) Mabel Matiz'in asıl adı Fatih Karaca'dır.

c) Tarkan ve Nazan Öncel'in sesleri oldukça uyumludur.

d) Mozart'ın en güzel bestesi Türk Marşı'dır.

e) Burak King "Var Git" şarkısı ile iyi besteler yaptığını kanıtlamıştır.

Hayatta Musiki Lazım Mıdır?

TEMA: Millî Mücadele ve Atatürk

METİN TÜRÜ: Anı

KONU: Atatürk ve Müzik

ÖNERİLEN SÜRE: 6 Ders Saati

KAZANIMLAR:

Okuma	<p>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.</p> <p>T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.</p> <p>T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.</p> <p>T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.</p> <p>T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.</p> <p>T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p>
Dinleme	<p>T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.</p> <p>T.6.1.11. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.</p>

Konuşma	<p>T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>
Yazma	<p>T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.</p> <p>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>T.6.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.</p>

Hayatta Musiki Lazım Mıdır?

Cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk eğitime büyük önem vermiş, bulduğu her fırsatta okulları ziyaret etmiştir. 14 Ekim 1925' de İzmir Kız Öğretmen Okulu'na giden Atatürk'e öğrenciler sorular sormakta o da bu soruları güler yüz ve hoşgörü ile cevaplamaktadır. Öğrencilerden biri meraklı ve sabırsız bir şekilde el kaldırarak "Sizce hayatta musiki lazım mıdır?" diye sormuştur. Atatürk bu soruya hiç düşünmeden şöyle cevap vermiştir: "Hayatta musiki lazım değildir." Salonda birden sessizlik hâkim olmuş öğrenciler şaşkınlıkla birbirlerine bakmışlardır. Bunun üzerine Mustafa Kemal kendinden emin bir tavırla tekrarlar ve devam ederek: Hayatta musiki lazım değildir çünkü hayat musikidir. Musiki ile alakası olmayan mahlûkat insan değildir. Eğer mevzuu bahis olan hayat insan hayatı ise, musiki mutlaka vardır. Musikisiz hayat zaten mevcut olamaz. Musiki hayatın neşesi, ruhu ve her şeyidir, demiştir.

O sırada salonda bulunan öğrenciler de gülümseyerek bir kez daha anladılar ki Atatürk her zaman sanatın ve sanatçının yanındadır. 1 Kasım 1934 tarihinde TBMM'yi açış nutkunda da benzer olarak "Bir milletin değişikliğinde ölçü musikisinde yenilenmesi ve yenilikleri kavrayabilmesidir" demiştir.

Atatürk sanatı "Sanat güzelliğin ifadesidir. Bu ifade sözle olursa şiir; nağme ile olursa musiki, resim ile olursa ressamlık, bina ile olursa mimarlık olur." Sanatçıyı da "Sanatkâr, toplumda uzun uğraş ve çabalardan sonra alında ışığı ilk hisseden insandır" şeklinde tanımlamıştır.

Ön Hazırlık

1. Atatürk'ün anılarını yazılı ve basılı kaynaklardan, internetten araştırınız. Okuduğunuz anılar arasında en beğendiğinizi sınıfta arkadaşlarınız ile paylaşınız.
2. Başınızdaki geçen komik bir anıyı arkadaşlarınıza anlatmak üzere defterinize yazınız.

3. Okuyacağınız metnin başlığına ve görsellerine bakarak konusunu tahmin etmeye çalışınız.

1. Etkinlik

Mahlûkat, mevcut, hâkim, nutuk, sanatkâr kelimelerini anlamlarını bilmeden; okuduklarınızdan çıkardığınız kadarıyla cümlede kullanınız. Daha sonra bu kelimeleri sözlükten araştırarak kelimeleri anlamlarını öğreniniz. Anlamlarını öğrendiğiniz bu kelimeleri tekrar cümlede kullanıp cümlelerinizi karşılaştırınız.

a) Kelimelerin anlamlarını öğrenmeden önceki cümlelerim:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

b) Kelimelerin anlamlarını öğrendikten sonraki cümlelerim:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

2. Etkinlik

Metinle ilgili soruları cevaplandırınız.

1. Parçaya göre Atatürk'ün eğitime verdiği değeri nereden anlıyoruz?
2. Atatürk İzmir Kız Öğretmen okuluna ne zaman gitmiş? Orada ne yapmıştır?
3. Atatürk'ün "Sizce hayatta musiki lazım mıdır?" sorusuna verdiği cevaba salonda bulunan öğrenciler niçin şaşırmıştır? Açıklayınız.

4. 1 Kasım 1934 tarihinde TBMM'nin açış konuşmasını yapan Mustafa Kemal musiki ile ilgili neler söylemiştir?
5. Atatürk sanatkârı nasıl tanımlamıştır? Sizce kimlere sanatçı denilmelidir?

3. Etkinlik

- a) İzmir Kız Öğretmen Okulu'ndaki öğrencilerden biri siz olsaydınız Atatürk'e ne sormak isterdiniz?

1. Sorum:

2. Sorum:

3. Sorum:

- b) Kendinizi Atatürk'ün yerine koyunuz. "Sizce hayatta musiki lazım mıdır?" sorusuna sizin cevabınız ne olurdu?

Cevabım:



4. Etkinlik

"Sarı Zeybek" ve "Musiki Nedir?" metinlerini biçim ve içerik bakımından karşılaştırıp ortak ve farklı noktalarını aşağıdaki tabloda belirtiniz.

Ortak Noktalar	Farklılıklar
----------------	--------------

➤	➤
---	---

5. Etkinlik

Metnin ön hazırlık bölümünde defterinize yazdığınız anıyı arkadaşlarınıza konuşma kurallarına dikkat ederek anlatınız. Konuşurken beden dilinizi etkili bir şekilde kullanmaya çalışınız.

6. Etkinlik

- a) Binlerce kişilik bir konser verecek bir ses sanatçısı olduğunuzu farz edin. Vereceğiniz konsere Atatürk'ün de katılacağını öğrendiniz. Günümüz şarkılarından oluşan bir repertuar hazırlayınız. Atatürk'ün hangi şarkıları duymasını isterdiniz?

Konser için seçtiklerim:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

- b) O gece konserde yaşananları hikâyeleştirerek defterinize yazınız.

7. Etkinlik

Aşağıdaki ses yarışmasına katılım formunu doldurunuz.

Adınız Soyadınız:

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Eğitim Durumunuz:

Bu yarışmaya katılma sebepleriniz nelerdir?

Yarışmaya hangi şehirden katılıyorsunuz?

İletişim Bilgileriniz:



ATA BARI**TEMA:** Millî Mücadele ve Atatürk**METİN TÜRÜ:** Şiir-Türkü-Anı**KONU:** Atatürk ve Müzik**ÖNERİLEN SÜRE:** 6 Ders Saati**KAZANIMLAR:**

Okuma	<p>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.</p> <p>T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.</p> <p>T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.</p> <p>T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.</p> <p>T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.</p>
Dinleme	<p>T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.</p> <p>T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p> <p>T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.</p>
Konuşma	<p>T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>

Yazma	<p>T.6.4.3. Şiir yazar.</p> <p>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.</p> <p>T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>
-------	--



ATA BARI

Bahçası var bağı var
 Ayvası var narı var
 Atamızdan yadigâr
 Bizde ata barı var

Uzun uzun kamaşlar
 Ucuni budamaşlar
 Benim ela gözlümü
 Askere yollamaşlar

Ben bir uzun kamaşım
 Yoluna dikilmişim
 İster al ister alma
 Arnuva yazılmışım

Buray baba evidur
 Tahtaları kevidur
 Çalın vurun oynayın
 Burası düğün yeridur

Atabaridur bari
 Bahçada gördüm yarı
 Sesledim ses vermedi
 Ağladı zarı zarı



Ön Hazırlık

1. Ata barı türküsünün hikâyesini biliyor musunuz? Ata barı hakkında medya üzerinden bir araştırma yapınız? (İnternet: Arama motorları, iletişim programları, gazete, dergi, kitap vs.)
2. Atatürk'ün sevdiği şarkılardan bir liste yapıp sizin de beğendiklerinizi sınıfça dinleyiniz.

1. Etkinlik

- a) Ata barı türküsünü dinleyip Ata barının nasıl oynandığını izleyiniz. Ata barının sözlerini söz korusu ile okuyunuz.
- b) Ata barı türküsünün sözleri arasında bağlantı var mıdır? Türkünün sözlerini değerlendirerek verilen boşluğa yazınız.



2. Etkinlik

- a) Türkünün satır sonlarında ses benzerlikleri var mıdır? Ses benzerliği olan kelimeleri aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

- b) Şiir de tekrarlanan kelimeler var mıdır? Varsa yazınız.

.....

.....

- c) Siz de ikilemelerin yer aldığı üç cümle kurunuz.

.....

.....

.....

- d) Öğretmeniniz tarafından içinde ikilemelerin geçtiği şarkılar dinletilecek şarkılardaki ikilemeleri tespit edip aşağıya yazınız. (Barış Manço Gibi gibi, Göksel Yarabbi Şükür, Ezgi'nin Günlüğü Martı)

.....

.....

3. Etkinlik

Ata barının çıkış hikâyesini değerlendiriniz. Atatürk'ün Ata barı halk oyunları ekibine verdiği bademleri yememelerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Ekipte siz olsanız ne yapardınız?

.....

.....



4. Etkinlik

Ata barının çıkış hikâyesini sınıfta canlandırınız. Canlandırmanın sonunda Ata barını çalıp oynayınız.

5. Etkinlik

Canlandırmayı yapan ve Ata barı oyununa çıkan herkes neler hissettiğini anlatan 2 dakikalık hazırlıksız bir konuşma yapmalıdır. Konuşmalarınızı yaparken Türkçe kelimeler kullanmaya ve beden dilinizi etkili kullanmaya özen gösteriniz. Sınıfça en güzel konuşmayı yapan arkadaşınızı oylayarak seçiniz.

6. Etkinlik

- a) Ata barına benzeyen bir şiir yazınız. Şiiriniz en az iki kıta olsun. Yazdığınız şiirleri Ata barı melodisi eşliğinde söyleyip en uyumlu şiiri oylayarak seçiniz. (Şiirinizi yazarken klasik müzik dinletilecektir.)
- b) Yazdığınız şiire 3 ayrı başlık belirleyiniz. Şiirinizi ebeveynleriniz yardımıyla sosyal medyada paylaşınız.

MÜZEYYEN SENAR KİMDİR?**TEMA:** Milli Mücadele ve Atatürk**METİN TÜRÜ:** e-posta, karikatür**KONU:** Atatürk ve Müzik**ÖNERİLEN SÜRE:** 6 Ders Saati**KAZANIMLAR:**

Okuma	<p>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.16. Okuduklarını özetler.</p> <p>T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.</p> <p>T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.</p> <p>T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.</p> <p>T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.</p>
Dinleme	<p>T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.</p> <p>T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.</p> <p>T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.</p> <p>T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.</p>

Konuşma	<p>T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>
Yazma	<p>T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.</p> <p>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.</p> <p>T.6.4.14. Kısa metinler yazar.</p>

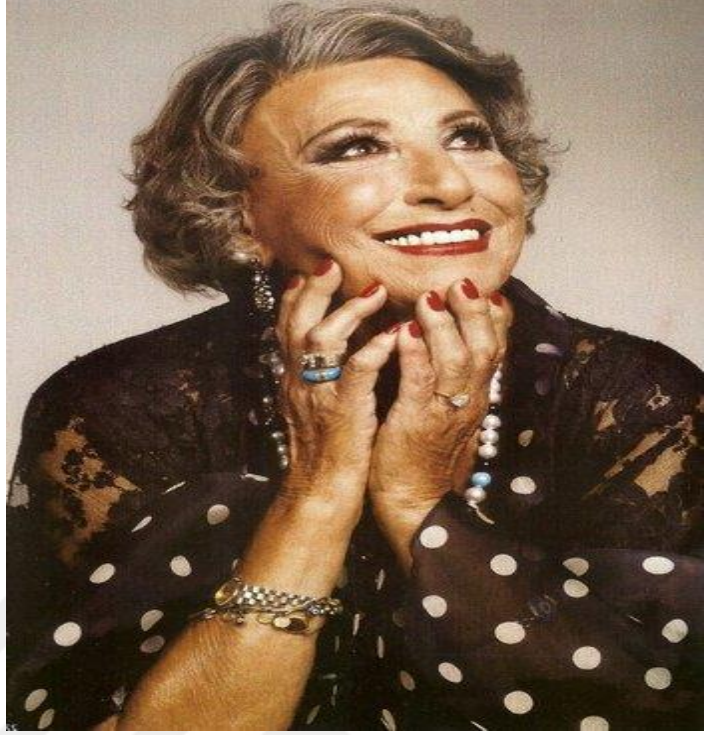
Kimden: [Redacted]
Kime: [Redacted]
Konu: Ödev



Öğretmenimizin bize ödev olarak verdiği Müzeyyen Senar'ın hayatı hakkındaki bilgileri seninle de paylaşmak istedim dostum. Bilgilerin linklerini de aşağı ekliyorum. Yarın görüşürüz.

Müzeyyen Senar Kimdir?

Zeliha Eren ya da bizim bildiğimiz ismiyle Müzeyyen Senar 1918'de Bursa'da doğdu. Cumhuriyet'in Divası gibi güzel ve yerinde lakabını alana kadar pek çok başarıya imza atacaktı. Müzik eğitimine, Anadolu Musiki Cemiyeti'nde, kemence ustası



Kemal Niyazi Seyhun Bey ve udi Hayriye Hanım gözetiminde başladı. Ünü yayıldıkça Saadettin Kaynak, Selahattin Pınar, Lemi Atlı ve Nafiz Irmak gibi üstatlardan dersler aldı. Ders aldığı ustalar kendi bestelerini de ona okuttu. Daha sonra İstanbul Radyosu'nda şarkı söylemeye de başlayan Senar aynı dönemde büyük gazinolarda da sahne almaya başladı. Büyük bir Türk Sanat Müziği hayranı olan Mustafa Kemal Atatürk'ün de ilgisini çeken sesi sayesinde Atatürk'ün huzurunda ve toplantılarında şarkılar söyledi. Ankara Radyosu'nun ilk yayınlarına da katılan Türk Sanat Müziği'nin divası Senar yıllar süren sahne çalışmalarına 1983'te Bebek Gazinosu'nda verdiği konserle son verip ölümüne kadar sadece özel toplantılarda sahne aldı. 1998'de Devlet Sanatçısı unvanını alan Senar, 2004'te Sezen Aksu'nun düzenlediği gecede 72. sanat yılını kutladı. Türk Sanat Müziği'nin en önemli seslerinden Bülent Ersoy'un da hocası olan Müzeyyen Senar, 8 Şubat 2015'te 97 yaşında yaşamını yitirmişti. "Cumhuriyet'in Divası"nı saygıyla anıyoruz.

EKLENECEK (KARİKATÜRLÜ VİDEO)

Ön Hazırlık

1. Kendi hayatınızı defterinize kısaca yazınız.
2. E-postanın içeriğinde bazı bölümlerin farklı yazıldığını fark ettiniz mi?
Sizce bazı bölümler neden farklı yazılmıştır?

1. Etkinlik

- a) Okuduğunuz metinden aklınızda kalanları aşağıdaki boşluğa yazınız.

Okuduklarımdan aklımda kalanlar:

.....

.....

- b) Dinlediğiniz metinden aklınızda kalanları aşağıdaki boşluğa yazınız.

Dinlediklerimden aklımda kalanlar:

.....

.....

- c) Dinlediğiniz ve okuduğunuz metni içerik olarak karşılaştırınız.

Ortak Noktalar	Farklılıklar
➤	➤

2. Etkinlik

Öğretmeninizin dağıtacağı not kâğıtlarına okuduğunuz metinle ilgili 2'şer soru yazıp sıra arkadaşınıza veriniz. Arkadaşınızın sizin için hazırladığı soruları ve karşısına sizin vereceğiniz cevapları yazınız.

Arkadaşımın soruları	Benim cevaplarım
1.	1.
2.	2.



3. Etkinlik

Dinlediğiniz karikatürlü metinden hareketle aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1. Müzeyyen Senar'ın 1998'de aldığı unvan nedir? Sizce bu unvan ona niçin verilmiştir?
2. Müzeyyen Senar nerelidir?
3. Ünlü sanatçı ne zaman vefat etmiştir?
4. Karikatürler arasında dikkatinizi çeken oldu mu? Niçin

4. Etkinlik

Okuduğunuz metinden alınan aşağıdaki yargılardan öznel olanları kendi sepetinize nesnel olanları arkadaşınızın sepetine atınız. Kimin sepetinde cümle daha fazla?

1. Müzeyyen Senar 1918'de Bursa'da doğdu.
2. Cumhuriyet'in Divası gibi güzel ve yerinde lakabını alana kadar pek çok başarıya imza atacaktı.
3. Cumhuriyetin ilk yıllarında yetişen ses sanatçılarından en iyisi Müzeyyen Senar'dır.
4. Konserlerinde her zaman devasa bir kalabalık olurdu.

5. Müzeyyen Senar, 8 Şubat 2015'te 97 yaşında yaşamını yitirmişti.

Benim Sepetim

Arkadaşımın Sepeti

5. Etkinlik

Aşağıda iki cümle olarak verilen şarkı sözlerini sebep-sonuç bildirecek biçimde birleştirerek yazınız.

Örnek: Bu haberi duyunca çok mutlu oldum çünkü hiç beklemiyordum.

Bu haberi duymayı hiç beklemediğim için çok mutlu oldum.

1. Sanki her tarafta var bir düğün. Çünkü en mutlu gün bugün.

.....

2. Niye gidemiyorum biliyor musun? Çünkü emek verdiysen zor.

.....

3. Niye susuyorum anlıyor musun? Çünkü anlattıkça zor.

.....

4. Sana kızmak gelmiyor artık içimden. Çünkü çok üzüldüm.

.....

5. Sen konuşmasan da ben anlarım. Çünkü en iyi ben tanırım seni.

6. Etkinlik

Seçtiğiniz bir filmi ve müziğini önce araştırıp notlar alınız. Daha sonra sınıfta bu filmi ve müziğini tanıtınız. Tanıtımınızı yaparken beden dilinizi kullanmaya dikkat ediniz.

7. Etkinlik

a.) Tarkan'ın hayat hikâyesini araştırıp şarkı sözlerini de içeren bilgilendirici bir metin yazınız. Yazdığınız bu metinde atasözleri ve deyimleri kullanmayı unutmayınız.

- b.) Okulunuzda bir Atatürk'ü anma programı düzenlenecektir. Programın içeriğini; söylenecek şarkıları, konuşmaları belirten bir afiş hazırlayınız. (Afiş hazırlarken klasik müzik dinletilecektir.)



KOLUMU SALLADIM TOPLAR OYNADI**TEMA:** Millî Mücadele ve Atatürk**METİN TÜRÜ:** Hikâye-Şiir**KONU:** Milli mücadele dönemi**ÖNERİLEN SÜRE:** 6 Ders Saati**KAZANIMLAR:**

Okuma	<p>T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.</p> <p>T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.</p> <p>T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.</p> <p>T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.</p> <p>T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.</p> <p>T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.</p> <p>T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.</p>
Dinleme	<p>T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.</p> <p>T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.</p>

Konuşma	<p>T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>
Yazma	<p>T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar.</p> <p>T.6.4.4. Yazma stratejilerini uygular.</p> <p>T.6.4.5. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.</p> <p>T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.</p> <p>T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.</p>

KOLUMU SALLADIM TOPLAR OYNADI

Kolumu salladım toplar oynadı
 Karataş içinde çete kaydadı
 Yaşasın Urfalılar teslim olmadı
 Di yeri yeri kumandanlar yeri
 Çetelerim gidiyor dönmüyor geri



Tıfındır hastane karşıma karşı
 Zalım Fransız'ın bomba atışı
 Urfa çetelerinin süngü takışı
 Di yeri yeri Bozan beğim yeri
 Çetelerim gidiyor dönmüyor geri



Tıfındır tepesinde tabya kuruldu
 Ermeniler Fransız'a asker yazıldı
 Şebekede Fransız'a mezar kazıldı
 Di yeri yeri Bozan beğim yeri
 Çetelerim gidiyor dönmüyor geri
 Çekerim çekerim gitmez kadana
 Fransız'ın kurşunu değmez adama

Dönmezsem haber verin anama

Di yeri yeri kumandanlar yeri

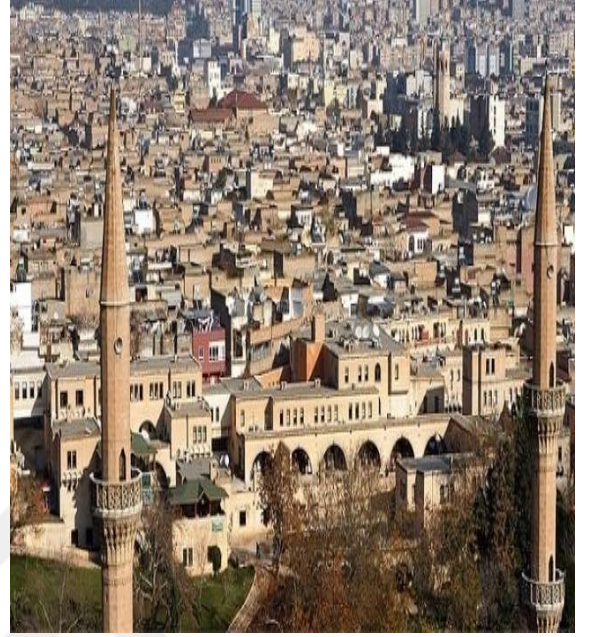
Çetelerim gidiyor dönmüyor geri

Cabırhaman döküldü topladım geldim

Hayın düşmanları pakladım geldim

Di yeri yeri kumandanlar yeri

Çetelerim gidiyor dönmüyor geri



Fransız'ın başında kırmızı fesler

Atılıyor bombalar gelmiyor sesler

Ruhları çekilmiş kalmış kafesler

Di yeri yeri kumandanlar yeri

Çetelerim gidiyor dönmüyor geri

TÜRKÜNÜN HİKÂYESİ

Türkünün değişik nüshalarıyla ilgili, çeşitli kaynaklarda birbirine benzer hikâyeler yer almaktadır. Bu hikâyeler arasında en kapsamlı olanı şöyledir: I. Dünya Savaşı'nın ardından imzalanan Mondros Mütarekesine istinaden Urfa şehri, önce İngilizler (7 Mart 1919), İngilizlerin ayrılmasıyla da Fransızlar



tarafından işgal edilmiştir (31 Ekim 1919). Urfalıların işgal kuvvetlerine şiddetli direnmeleri neticesinde Fransız güçleri, 11 Nisan 1920 sabahı Hastane ve Hızmalı köprü yolunu izleyerek, iki koldan Suruç yönüne *şehri* terk etmeye başlarlar. Suruç civarında bulunan diğer Fransız kuvvetleriyle birleşip tekrar Urfa'ya dönmelerini için bir Türk birliği kendilerini geriden takip etmektedir. Fransız öncüleri ve bilhassa öncüde bulunan Ermeniler yolda ilerlerken köylülere ateş ederler, köylüler de karşılık verir ve bu suretle *çatışma başlar*. Takipteki Türk birliğinin Şebeke Boğazı mevkiinde şiddetli bir çatışma yaşandığı şeklindeki raporu üzerine, Urfa ve civardaki köylerden silahlarıyla yetişenler çatışmaya katılırlar ve Fransız kuvvetlerini etkisiz hale getirirler. Urfalılar, *şehri* düşman işgalinden kurtardıkları için sevinç gözyaşları içerisinde dönerken duygularını bu türküyle dile getirmişlerdir".

Ön Hazırlık

1. Milli mücadele dönemi Türk halkı için oldukça zorlu bir o kadar kahramanlıklarla doludur. Sonrasında o dönemdeki kahramanlıklarla ilgili bestelenen türkülerden birini hikâyesi ile bularak arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Bulduğunuz bölgede milli mücadelenin nasıl geçtiğini araştırınız. Araştırmanızı hangi kaynaklardan yaptığınızı defterinize yazıp doğruluğunu tespit ediniz.

1. Etkinlik

Kolumu Salladım Toplar Oynadı türküsünü dinleyin. Dinlediğiniz türkünün sözlerini okuyunuz. Sizce bu sözler nasıl bir olay üzerine yazılmıştır. Bu türküye bir hikâye yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Etkinlik

- a) Türkünün hikâyesinin kendi hikâyemizle karşılaştırarak okuyunuz. Sizin hikâyemizle konuları bakımından karşılaştırınız.

Benim Hikâyem	Türkünün Asıl Hikâyesi

- b) Dinlediğiniz türkünün sözlerinin konusunu ve ana fikrini belirleyiniz.

Konusu:

Ana fikri

3. Etkinlik

Aşağıdaki iki tablonun önce tasvirini (betimleme) yapınız. Daha sonra bu tabloların sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazınız.

(İki Kurtuluş Savaşı tablosu eklenecek.

4. Etkinlik

- Metnin ön hazırlık kısmında araştırdığınız türküyü arkadaşlarınıza tanıtıp dinletiniz. Soru cevap etkinliği yaparak arkadaşlarınızın duygu, düşünce ve önerilerinizi alınız.
- Öğretmeninizin koordinatörlüğünde şarkı sözleri ile aşağıdaki oyunu oynayınız.

İki gruba ayrılın. Öğretmeninizin soracağı soruyu bilen grup bir şarkı söyleyerek başlasın. Şarkının herhangi bir yerinde durup karşı takıma sözü bıraksın. Bir dakikalık düşünme şartı ile o kelimenin geçtiği başka bir şarkıyı söylesinler. Söyleyemedikleri takdirde puanı şarkıyı bilen takım alsın. 5 şarkılık turlar halinde oyunu oynayıp kazanan takımı seçin.

İpucu kelimeleri aşağı yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

5. Etkinlik

- Defterinize kahramanı sizin olduğunuz bir savaş hikâyesi yazınız. Cesur bir asker olarak ne gibi kahramanlıklar göstermiş olabilirsiniz? (Hikâyenizi yazarken klasik müzik dinleyeceksiniz.)
- Size verilen boşluğa yazdığınız hikâyeyi özetleyen bir resim yapınız.

Ek 18. Öğrenci Çalışmalarından Örnekler

Ö11

Hayalde gör düşte gör de
 Nenni de Feridem neni
 Kıymetimi bilmedin oy oy
 Bir kötüye düş de gör de
 Nenni de Feridem neni
 Odaları köşeli oy oy
 Güli reyhan döşeli de
 Nenni de Feridem neni
 Ne ağladım ne güldüm oy oy
 Ben bu derde düşeli de
 Nenni de Feridem neni
 Ön Hazırlık

Metni önce sessiz sonra sesli ve söz korusu hâlinde okuyunuz. Daha sonra sözlerini takip ederek dinleyiniz.

1. Etkinlik

Okuduğunuz (Dinlediğiniz) metinde anlamını bilmediğiniz ve merak ettiğiniz kelimelerin listesini çıkarınız. Bu kelimelerin anlamına ilişkin tahminlerde bulununuz.

Merak ettiğim kelimeler ve tahmin ettiğim anlamı

1. Reyhan = çiçek.....

2. Külhan = Hanımın altına bulmuş suyu ısıttı. acat.

3. Beri...gel = yemene gel.....

2. Etkinlik

Okuduğunuz ve dinlediğiniz metinden hareketle aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Metinde bahsi geçen şehirlerden herhangi birini gördünüz mü? Gördüyseniz o şehri birkaç cümleyle anlatınız.

4

2. Tatlı dilli olmak, yüreği yara dolu olmak, gözü yaşlı olmak, gönü geçmemek, gözü çıkmak deyimlerinin anlamlarını ve kullanıldığı durumları açıklayınız.

3. Yazar düş kelimesini kaç farklı anlamda kullanmıştır? Açıklayınız.

4. Metinde geçen size anlamsız gelen kelimeleri belirtiniz ve niçin kullanılmış olabileceğini tartışınız.

5. Türkülerdeki ortak noktaları tespit ediniz. (Konu, anlam, içerik)

3. Etkinlik

Doğduğunuz veya yaşadığınız şehirden arkadaşlarınıza bahsediniz. Konuşmanızı yaparken beden dilini etkin olarak kullanınız. Bahsedeceğiniz özelliklerle ilgili küçük notlar alınız.

Notlarım: Benim en iyi arkadaşım Akın. Onun adı sevdiğim Aklı, ve zeki bir cocuktur.

Ödev

4. Etkinlik

Nasıl bir şehirde yaşamak istediğinizi anlatınız. Şehrinizi anlatan şarkılar var mı? Bir şehri güzel yapan şeyler sizce nelerdir?

Ödev

5. Etkinlik

Ülkemizdeki şehir adlarının geçtiği en az iki kıtalık bir şiir yazınız. Şiirinizde atasözleri veya deyimler kullanabilirsiniz.

Ben şuan İstanbuldayım

Ne bilgim Öretmenim

Dünyasında severim

Benim Canım Çiğdemim

6. Etkinlik

Dünyaca ünlü bir ses sanatçısı olduğunuzu ve en büyük açık hava konserini vereceğinizi hayal ediniz. Sizi yetiştiren öğretmeninizi konserinize davet etmek için bir

5

Mersin çok güzeldir. Yemekleri de güzeldir. Gezilecek güzel yerleri de vardır.

davetiye hazırlayınız. (Davetiyenizi hazırlarken öğretmeniniz size klasik müzik dinletecektir.)




Sevgili Öğretmenime



Sevgili Naciye Başpınar Yörük. Sizi çok seviyorum. Benim davetime Cuma günü saat 8'de burada olmanızı isterim. Yıkılık 8027 Kiti katılacak sizde gelerseniz beni çok mutlu olacağımı unutmayınız. Sizin davetinizi kabul etmenizi rica ederim.

Sevgilerle İbrahim Şahin

2/21/2019

İmza = 

Yer = Gala Wedding



* * * * *

*

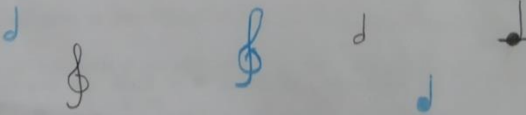
*  *

*



*

*



*

6

* * * * *

Ö5

Ön Hazırlık

Bu dersin konusu bayramdır. Daha önce sözlerinde "bayram" geçen şarkı veya türküler dinlediniz mi? Dinledikleriniz arasında sizi en çok etkileyen hangileridir?

1. Etkinlik

a) Okuduğunuz metin ve öğretmeninizin dinlettiği "Bugün Bayram" şarkısı arasında ne tür bağlantılar ve ortak noktalar vardır? Noktalı yerlere yazınız.

bayram ile ilgili olarak
bayram denince mutluluk bulduğum.

b) Dinlediğiniz ve okuduğunuz metinle ilgili üç soru yazınız?

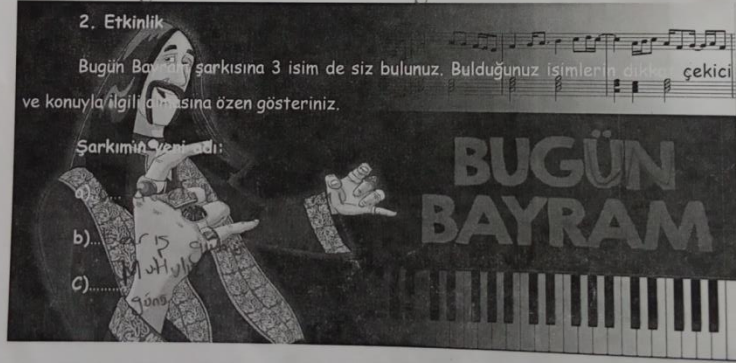
1. Elimizde neler vardır
2. Yarıdızların arasında neler yapmış
3. Bayram Nasıl bir gündür

2. Etkinlik

Bugün Bayram şarkısına 3 isim de siz bulunuz. Bulduğunuz isimlerin dikte çekici ve konuyla ilgili anlamına özen gösteriniz.

Şarkımın teması di:

- a) ...
- b) ...
- c) ...



3. Etkinlik

"Hayat Bayram Olsa" adlı şarkıyı dinleyerek işaret dili videosunu izleyiniz.

a) Videoda izlediklerinizi gruplar halinde uygulamaya işaret dili hareketlerini yapmaya çalışınız. Çalışma sırasında hissettiklerinizi aşağıda verilen boşluğa yazınız.

Sayfa 10

gerçekten çok iyi duygular yaşadım bir anda kendimi müzik söylediğimi anladım gibi oldum

b) Siz de beden dilinizi kullanarak "bayramlarda bir arada olmanın önemi" konulu bir konuşma yapınız. Konuşmanızı videoya alarak izleyiniz ve beden dilinizi kullanımınıza ilişkin aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Yüz, kaş, göz hareketlerimi anlattığım konuya uygun olarak kullandım mı? Ne yaptım? Ne yapmadım?

2. Konuşurken ellerimi ve parmaklarımı kullandım mı? Ne yaptım? Ne yapmadım?

3. Vücutumu ve ayaklarımı anlattığım konuya ve dinleyiciye göre kullandım mı? Ne yaptım? Ne yapmadım?

4. Etkinlik

Okuduğunuz ve dinlediğiniz şarkı ve şiirde geçen bazı ifadelerin birbirleri ile ne kadar uyumlu olduğuna dikkat ettiniz mi? Örneğin "tat, rahat, saat" kelimeleri arasında nasıl bir uyum vardır?

Siz de kitap, halı, el kelimelerine uyumlu dörder kelime bulunuz.

Örnek: Ilık, balık, alık, kabalık

El... gel... bel... sel... kel

Kitap... kap... kat... sap

Halı... hali... sağı... dağı... saplı

5. Etkinlik

Hazırlık çalışmalarını sırasında dinlediğiniz bayramla ilgili şarkılardan birini seçip arkadaşlarınıza tanıtırınız.

Seçtiğim Şarkı: Bayram günü

Seslendiren: Senal yüzbasi oğlu

Söz ve Müzik: Senal yüzbasi oğlu Lalkın

Çalınırken kullanılan müzik aletleri: gitar keman

Şarkının çıkış yılı: 2 Haziran 2009

Sayfa 11

Sarkının ana duygusu ve varsa vermek istediği mesaj:

6. Etkinlik

Ünlü bir reklamcı olduğunuzu hayal ediniz. Bir dondurma şirketi size başvurarak bir bayram kampanyası reklamı yapmanızı istiyor. Aşağıdaki boşluğa kampanya metni yazınız. Yazdığınız metni bir fon müziği eşliğinde sınıfa okuyunuz. Sözlerinizi dondurmanın tanıtım sloganı ile bitiriniz. (Reklam metnini yazarken klasik müzik dinleyeceksiniz.)

Dondurma yemek isteyenler bu tarafa doğru gelsin
üstü halis dondurmada 3 al 2 öde kampanyasının
kaçınma bayram süresince geçerlidir.

7. Etkinlik Dondurma dondurmasın kaşığın çatılsın

Öğretmeninizin dinleteceği fon müziği ile beraber başı verilen hikâyeyi tamamlayınız.

Sabah erkenden ve çok mutlu uyanı. Yataktan fırladığı gibi elini yüzünü yıkadı. Birkaç gün önceden annesine bin bir nazla aldirdığı yeni kıyafetlerini giydi. Hazırlandı. İşte beklediği gün sonunda gelmişti: Bayram... günü onun için çok güzel bir gündü. Elbiselerini giydi saçını şirin kremler gibi yaptı anne baba nene dede ve diğer bütün büyüklerin elini öperek bayramlarını kutladı. Birden oradan seman zel hade diğer büyüklerin evlerine gidelim dedi seman ayakkabısını giydi büyük küçüklere selverler ve öpeler onların santsama selver katmış ve yolkamış seman o gün onun için hemen bittigini ve bugünü çok sevdiğini bir kez daha annesine bildirdi.

ENSTRÜMANLARIN DİLİNDEN

1. Halkımızın en çok sevdiği geleneksel Türk müziği çalgısıyım. Tezene veya mızrap denilen küçük bir aletle çalınırım. Telli sazlar diye anılan ailemizin diğer üyeleri: Tambura, çöğür, divan sazı, meydan sazı v.b. Bilin bakalım ben kimim?

Baglama

3. Orta ve doğu Karadeniz sahilinde yaygın olan yaylı halk çalgısıyım. Üç veya dört telli olabilirim. Tekne kısmım dut, erik, ardıç ağaçlarından yapılmaktadır. Burgularına kulak adı verilir. Yayımin çubuğu genellikle gül ve şimşir ağaçlarından yapılır. Yayıma atkuyruğu kılları bağlanmaktadır. Hangi müzik aleti olabilirim?

Kemençe

2. Nefesli Türk halk çalgılarının en tiz ve en gür sesli çalgısıyım. Genellikle davulla birlikte çalınırım. Düğün bayram gibi önemli günlerde çalındığım gibi, eski Türklerin savaşlarına da katılıp mehter takımlarında da çok önemli bir yer almışumdur. Üflemleri halk çalgılarının başında gelen kökenim Orta Asya'ya dayanmaktadır. Hangi çalgıyım?

Zurna

4. Türk vurmali çalgılarının sembolü olarak kabul edilmekteyim. Tarihimizde çok değişik amaçlarla kullanıldım. Kasnak, ip ve deri olmak üzere üç bölümden oluşurum. Tokmağım ana ritmi, çubuğum ise detayları çalmaktadır. Genellikle küçük, orta, büyük ve koltuk gibi mahalli boylarım ve adlarım bulunmaktadır. Türklerde kullanılan en eski hangi çalgıyım?

Davul

Ö16

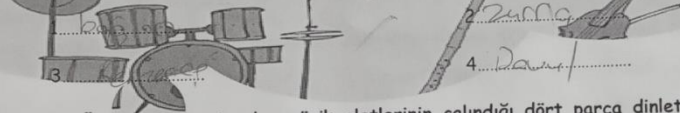
Ön hazırlık

Daha önce sözleri olmayan bir şarkı dinlediniz mi? Dinlediyseniz sevdiniz mi? Niçin?

Sesini beğendiğiniz ve çalmak istediğiniz bir müzik aletinin tarihçesini ve özelliklerini araştırarak bir sunum hazırlayınız. Sunumunuzu seslerle ve görsellerle destekleyebilirsiniz.

1. Etkinlik

a) Okuduğunuz parçalardaki özellikler hangi müzik aletlerine ait olabilir?



b) Öğretmeniniz size bu müzik aletlerinin çalındığı dört parça dinletecektir.

Hangi parçanın hangi çalgı aleti ile çalındığını tahmin ediniz.

- 1...davul..... 2...Kemençe.....
3...Zurna..... 4...Baglama.....

2. Etkinlik

Metinle ilgili soruları cevaplayınız.

1. Türklerin en eski geleneksel çalgısı nedir? Davul
2. Davul müzik yapmak dışında hangi amaçlarla kullanılmış olabilir? Tahmin ediniz? İnanlar,

Araştırınız. Tahminleriniz ve araştırmanızdaki tutarlılıkları belirtiniz. Uyandırmak için

3. Okuduğunuz metnin konusu nedir? Müzik aletlerinin farklı şekli

4. Metinde geçen telli sazlara örnekler veriniz.

5. Kemengenin imalatında hangi ağaçlar kullanılır?

6. Parçadaki hangi müzik aletlerini birlikte dinlediniz? Nerede dinlediniz?

Davul ve Zurna

3. Etkinlik

a) Her müzik aletine ayrı ayrı isimler verildiğini hatta bu aletlerin parçalarının da adlandırıldığını gördünüz mü? Parçada geçen isimlerden on tanesini yazınız.

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| 1.melik..... | 6.çığır..... |
| 2.Tezene..... | 7.divan sazı..... |
| 3.Mızrap..... | 8.Meydan sazı..... |
| 4.Tali sazı..... | 9.kızrak..... |
| 5.Tambura..... | 10.bayram..... |

b) Parçadaki isimlerin çeşitli yönlerden özellikleri belirtilmiş midir? (sayı, şekil, biçim v.b.) Belirtilmişse hangileridir? Yazınız.

.....Telli saz, normal saz, yaylı, 302, 10 bölme.....

c) Sıfatlarla ilgili bestelenmiş şarkıyı sınıfça söyleyiniz. Siz de içinde sıfatların geçtiği 3 örnek şarkı bulunuz.

1. Şarkı...Tullandır.....
2. Şarkı...Kırmızı balık.....
3. Şarkı...Elkızı balık...Tambur.....

4. Etkinlik

Derse ön hazırlık kısmında hazırladığınız sunumu yapınız. Sunumunuzu yaparken Türkçe kelimeler kullanmaya ve kullandığınız kelimelerin bağlama uygun olmasına dikkat ediniz. En beğenilen sunumdaki müzik aletiyle çalınan bir şarkı dinleyiniz.



5. Etkinlik



a) Fotoğrafları verilen müzik aletlerini üflemeli, yaylı, telli ve vurmali çalgılar olarak gruplandırınız.

Bağlama, Flüt, Gitar, Bendir, Çello, Trompet, Ud, Zil, Mandolin, Kabak Kemane, Davul, Keman

Üflemeli	Yaylı	Telli	Vurmali
Flüt Trompet	Cello Kabak Kemane Keman	Bağlama Mandolin Gitar Ud	Zil Bendir Davul

b) Müzik aletlerinin niçin bu şekilde gruplandırıldığını bilmeyen bir okuyucuya açıklayıcı ve bilgilendirici bir metin yazınız.

Biz bunu böyle ayırmamızda bazı müzik aletlerin çalındığını ve hangi grupta olduğu öğrenemeyiz.

6. Etkinlik

"Müzik aletleri düğüne gitmiş" şarkısını dinleyiniz. Sınıfta 5'erli gruplara ayrılarak her biriniz okuduğunuz parçadaki gibi seçtiğiniz bir müzik aleti olunuz. En önemli müzik aletinin siz olduğunuz iddiası ile bir canlandırma yapınız. Yaptığınız canlandırma ile ilgili aşağıya bir karikatür çiziniz.

Mahaba Ben Piano genellikle duygusal müziklerde salırım benim çalırım
zar olsa bile uğrasın çabalarsın fakat özel müzikler çalarsa bilirim benim
görsel olarak benim vardır.



Ö34

1. Etkinlik

Sizce Çifit'in en büyük sorunu nedir? Karşılaştığı bu soruna nasıl çözümler önerirsiniz?

Çifit'in Sorunu: Eldivenin kayıp olması ve kanda oynamak istemesi.

Soruna çözüm önerilerim:

1. Çifit düzensiz olmalı.
2. En son kuyduğuyeri hatırlayıp oraya bakabilir.
3. Eşyalarını oryende toplayabilir.

2. Etkinlik

Okuduğunuz metnin diğer metinlerden farkı var mıdır? Okurken nelere dikkat ettiniz?

a) Karşılıklı konuşmalardan oluşan ve sahnede canlandırılan eserlere tiyatro denir. Bu eserlerin şarkılarla süslenmiş olanına müzikal denir.

b) Metni bir defa da şiir kısmının bestelenmiş şekliyle sınıfça seslendirerek okuyunuz.

c) Öğretmeninizin size izleteceği videoyu dikkatle izleyiniz. (Kantocu müzikali kapanış) Okuduğunuz eserle izlediğiniz eser arasındaki ortak özellikleri yazınız.

2 eserde tiyatro sektiindedir. 2 sindede müzikal kullanılmıştır.

3. Etkinlik

a) Okuduğunuz parçada insana ait özellikler cansız varlıklara yüklenmiş midir?

Nasıl?

Evet yüklenmiş hareket ediyorlar duyguları var konuşuyorlar.

23

3 örnek de siz veriniz.

1. Kalemim seni... birde unuttuğum için kızdı.
2. Kuyafetini... ağız... her... kızıltıyor sun dedi.
3. Oyuncak bebeğimin dram filmi izlerken ağladı.

b) Metindeki sıfat ve isim tamlamalarını tespit ediniz.

İsim Tamlamaları

Eşya Binası
Masanın üstü
Dedemın sarımsı
Çarap tek

Sıfat Tamlamaları

Kacamaş gıve
Kaya esya
Gök is
Unutulan post

4. Etkinlik

Kayahan'ın bir aslan miyav dedi şarkısını dinleyiniz. Size tuhaf gelen bir durum var mı?

Okuduğunuz metinde kurgusal olan (size tuhaf gelen) ve gerçek hayatta karşılaşılabileceğiniz durumları yazınız.

Kurgusal Olanlar

Aslanın miyav demesi
Farelerin kıkırması
Kedrinin fare den kalması

Gerçek Olanlar

Yalancılık?
Tuhaf mı?
İnanmadım mı?

5. Etkinlik

Kendinize sıkça unutulan eşyalardan birini seçerek sahibinize hitap eden bir şarkı yapınız. Öyle ki bu şarkı onun diline dolanıp sizi bir daha unutmasın. Şarkınızın sözlerini aşağıya yazınız.

(2)

Ben kaybeden cüadan
 Aman ha benirünütma
 Paralarını kaybedersin sonra
 Anahtarlarında yamada
 Korkaklarda yatarsınsonra
 Aman ha benir unütma



6. Arkadaşlarınıza sizin de içinde bulunacağınız bir müzikalin davet mailini gönderin. Müzikal programını sırayla yazın.

Kime: Sükrühan Darman sulcran_darman@gmail.com

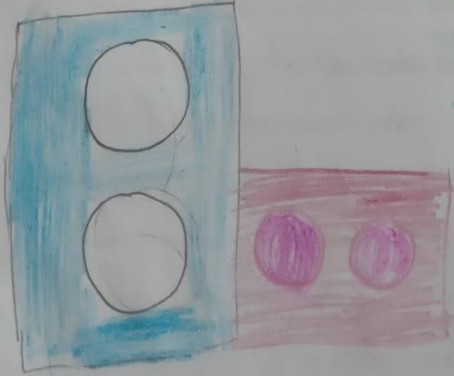
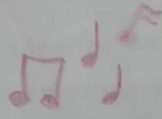
Konu: Müzikal daveti

İleti Metni: Sükrühan ösevti çocukları için müzikal düzenleniyor müzikalin bilet parasını ösevti çocuklara bağışlıyorlar. Ve isteyen kişiler sahne söyleyebilirler. Ben de müzikalin sanucusu olacağım. O yüzden bu etkinliğe katılmak istersin? Müzikalde görüşmek üzere müzikalın tarihi ve yerini altına yazıyor.

27.11.2019

Saat: 21.00

Yeri: Adana merkezi Park



(25)

Ö16

Yoksa oğlun ölecek siyah gözler uğruna
 Anne atlamış gitmiş içi titreyerekten
 Güzel kız yağız açmış kapıyı gülerekten
 Demiş hanım geç kaldın bak artık evlendim ben
 Bekledim de gelmedin yaya kaldın bu işten
 Bak bir varmış bir yokmuş eski günlerde
 Tatlı bir kız yaşarmış boğaz içinde (3. Durak)



1. Etkinlik

a) Öğretmeninizin okurken ve dinlerken metni durdurduğu yerlerde masalın devamını tahmin ederek aşağıdaki bölümlere masalın yazıldığı şekilde yazınız.

1. Kız ve Erkek tanışmışlardır.
2. Kızın annesi kendi onlara varmıştı.
3. Kız geç kaldıklarını söylemiştir.

b) Okuduğunuz metne uygun 3 başlık belirleyiniz. (Başlığınızı belirlerken metnin içeriğine, türüne ve okuyucunun dikkatini çekmesine dikkat ediniz.

Başlığım 1. Habersiz evlendim. Başlığım 2. Başım içindeki aşk.

Başlığım 3.

2. Etkinlik

a) Metinde geçen karakterlere birer isim vererek arkadaşlarınıza onlarla ilgili 3 soru sorunuz.

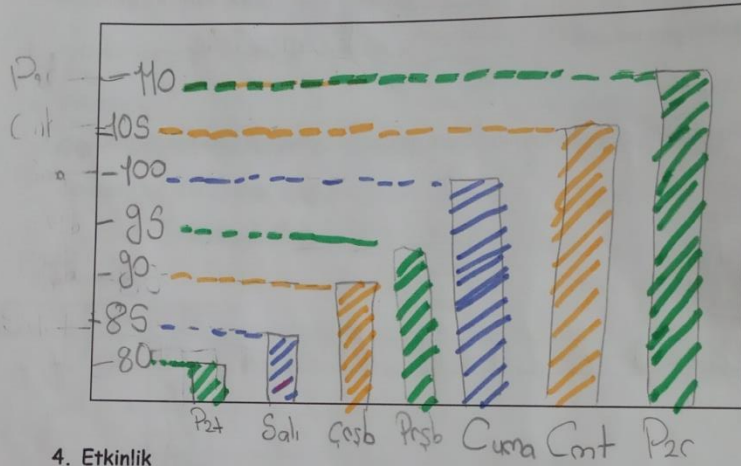
1. Ali annenin annesi varmıştı. aley nasıl gersak laç mıdır?
2. Esra geç kaldıklarını söyleyince ne söylemiştir?

4. Etkinlik

Delikanlı ile kızın birbirine rastladıkları iskeledeki insan sayısı haftanın günlerine göre pazartesi 80 kişi ile başlayıp her gün 5'er kişi artarak devam etmektedir.

Buna göre:

- Perşembe günü iskelede kaç kişi vardır? 99
- İskeledeki kişi sayısını sütun grafiği kullanarak aşağıdaki boşlukta gösteriniz.



4. Etkinlik

- Okuduğunuz metni öğretmeniniz yönetmenliğinde bir film çekimi gibi canlandırınız. Konuşmalarınız sırasında kelimelerin telaffuzuna ve beden dilinizi kullanmaya özen gösteriniz.
- Konuşmalarınızda bağlantı ve geçiş ifadelerini kullanınız. Eski Türk filmi repliklerinde "ama, fakat, lakin" gibi geçiş ifadeleri kullanıldığını hatırlayınız.

5. Etkinlik

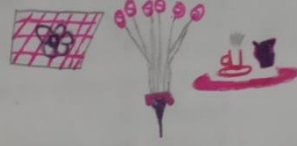
(Öğretmeniniz bu etkinliğin uygulaması sırasında size klasik müzik dinletecektir.)

- Masalın özelliklerini öğreniniz. Siz de defterinize konusu dürüstlük olan bir masal yazınız. Masalınızda tekerlemeler kullanmayı mutlu sonla bitirmeyi unutmayınız.

b) Hiç kız isteme geleneğine şahit oldunuz mu? Neler yaşandığını olay sırasına göre yazınız.



Evet gittim. Çok güzeldi bütün aile oradaydı. Gelin ve Damat çok heyecanlıydı. Bütün aile büyükleri orada. Gelin kahve yapmaya gitti kahveleri getirdi herkesin elinde telefon vardı kızın damat içti kahvede hımbıncay çoklu suyu içtiğinde yüzü çok kıta oldu. Şekerlerin içinde ise tuz da, seker idi çok kötüydük.



Ö27



Ön Hazırlık

Daha önce Atatürk ile ilgili birçok metin ve şiir okudunuz. Peki, Atatürk'ün sevdiği veya onun için yazılan şarkı dinlediniz mi? Bu şarkılardan birini arkadaşlarınızla paylaşınız. Paylaşılan bu şarkılardan birini seçerek sınıfta dinleyiniz.

1. Etkinlik

Öğretmeninizin size izleteceği Sarı Zeybek belgeselinden alınmış mektup örneklerindeki boşlukları dikkatle dinleyerek doldurunuz.

(Salih Bozok'un Mektubu)

Aziz ve Muhterem Büyüğüm İnönü,

Ben bu mektubu sonuna kadar yazmaya, siz de okumaya bilmem muvaffak olabilecek miyiz? Parmaklarım kırık, gözlerim kör olsaydı da ben size böyle acı bir mektup yazmaya muktedir olmasaydım. Fakat Vatan aşkı, millet ve memleket sevgisi ile işittiklerimi, gördüklerimi acı ve feci de olsa size bildirmeyi bir vazife, bir borç bilirim ve bu mektubu yazmak mecburiyetini hissettim.

Sevgili Paşam,

Büyük K. Atatürk Ataturk'ümüz dün, ecnebi profesörlerin de bulunduğu bir sıhhî heyet tarafından muayene edildi. Konsültasyon Ne Hesabında icap edenler yapıldı. Fakat bu konsültasyonda bulunan bazı doktor arkadaşlar tarafından bana 'mahrem olarak söylenenlere ve benim de görüp anladığıma göre Ataturk'ümüzün bugünkü sıhhî

vaziyeti

vahimdir. Kalbim
elim haberi vermek
kaldığım için ayrıca
Artık buna göre ne
tedbir olarak
Ankara'da



korkulacak kadar
parçalanarak size bu
mecburiyetinde
acı duymaktayım.
yapmak ve nasıl bir
lazımdır, bilemem.
bulduğunuz için

buradaki vaziyetten sizi, memleketin ve milletimin büyüğü, kıymetli İnönü'müzü
haberdar etmekle vicdanî vazifemi yapmak istedim.

Gözyaşarımla ve derin saygılarımla ellerinizden öperim."

(İsmet İnönü'nün Cevabı)

"Kardeşim Salih,

Mektubunuzu büyük teessürle okudum. Dayanılmaz bir surette vakarım bir daha
sızladı. Acılı duygularımı nasıl ifade edeceğimi bilemiyorum. Vefalı, vatan kalbinizin
elemlerini anlıyorum. Elimden geldiği kadar vaziyeti takip ettim. Hastalığın ciddi olduğu
görülüyor. Ben, kuvveti ümidimi muhafaza ediyorum. Hastalığın tevakkuf haline geçmesi
ve vücudun kuvvetlenmesi ihtimali daima vardır. Son alınan sıhî tedbirlerin de canımızdan
sevgili hastamızın afiyeti için yeni bir ümit şulesi olduğuna inanıyorum.

Kardeşim Bozok,

Sevgili Atatürk'ü gördükçe, onun ümidinin sarsılmamasına ve mümkün olduğu kadar
neşeli kalmasına çalışmalıyız. Yine en büyük sıhî iyilik, onun maddî ve maneî kuvvetinden
gelecektir. Beni haberdar etmek lütfunuza çok minnettarım Bozok. Teessürlü, ümitli
olarak ve candan doktora takip ediyorum. Bergmann (Alman doktor) tecrübeli,
şöhretli bir doktoruymuş. Bu hastalığın seyrinde birdenbire iyilik, tevakkuf devresi husule
geldiği vakimş. Bu ihtimaller, çok ümit bağladığımız ışıklardır.

Atatürk'ü gördüğün zaman, yormayarak, benim tarafımdan ellerini, yüzünü hasretle öper misin? Mektuplarını daima beklerim. Gözlerim yaşlı olarak, muhabbetle gözlerinden tekrar tekrar öperim sevgili kardeşim."



2. Etkinlik

a) Mektuplarda geçen aşağıdaki kelimelerin anlamlarını önce metnin bağlamından hareketle tahmin edip sonra sözlükten araştırarak yazınız.

Vazife: Tahminim: Görev

Sözlük Anlamı: Kişinin üstüne düşen görev

Kuvvet: Tahminim: güç

Sözlük Anlamı:

Elem: Tahminim: üzüntü

Sözlük Anlamı: acı derin üzüntü keder

Ecnebi: Tahminim: yabancı

Sözlük Anlamı: Başka devlet vatandaşı olan kişi

Mecburiyet: Tahminim: zorunluluk

Sözlük Anlamı: Zorunlu olma durumu

b) Anlamını öğrendiğiniz yukarıdaki kelimeleri aşağıda verilen eş anlamlıları ile eşleştiriniz.

Güç Kuvvet

Zorunluluk mecburiyet

Görev Vazife

Yabancı ecnebi

Üzüntü Elem

c) Öğretmeninizin çaldığı ritme uyarak eş anlamlı kelimeleri tekrar ediniz. Bir eş anlamlı söz dizisi de siz oluşturunuz.

Okul mektebe, sürekli hepe, kara siyaha, ak beyaza, al kırmızıya, yüce uluya, zayıf cılıza eştir eş!

3. Etkinlik

a) Sarı Zeybek türküsünü dinleyiniz. Dinlediğiniz türkü ile mektuplar arasındaki ortak fikirleri tespit ediniz.

1. İki mektupta da Atatürk adında bahsediyor.

2. Atatürk'ün hastalığını bahsediyor.

3. Sevgi

b) Dinlediğiniz türkü ile mektuplar arasındaki ortak duyguları tespit ediniz.

1. Sevgi

2. Üzün tı

3. Dert

4. Etkinlik

a) İzlediklerinizden ve dinlediklerinizden hareketle Atatürk'ün son zeybek oyununu müzik eşliğinde sınıfta canlandırınız.

b) Karakterleri canlandırırken neler hissettiğinizi anlatınız.

5. Etkinlik

Konusu sağlık olan bir şiir yazınız. Şiirinize uygun bir başlık belirleyiniz. Yazılan şiirleri okuyup paylaştıktan sonra beğendiğiniz şiirlerden birini önce uzun hava okur gibi daha sonra rap şarkı söyler gibi seslendiriniz.

6. Etkinlik

Şarkı sözleri ve ses sanatçıları ile ilgili öznel ve nesnel ifadeleri tespit ediniz.

a) Mehmet Erdem Sarı Çizmeli Mehmet Ağa'yı Barış Manço'dan daha iyi seslendirmiştir. (0)

b) Mabel Matiz'in asıl adı Fatih Karaca'dır. (N)

KARADANLIK HİKAYESİ

Savaşta 20 de kala arkadaşım İsmail ile otuyorduk. O bana
Benim yaptıkları yaşı felsefe olan bir anem mi, babam vefat etti dedi.
Hiçte O kardeşiydi. O ise İsmail'i seçmiş. Sonra bana hayat hikayesi
kendi anlatırken O ben okudum. Bir mihmandır. Sarı saçlıydı.
Ona da yakıştı. 2 saat sarı saçlıları sarı saçlı. Kim deyim askeriyeye
ederek onun hızla kışkırtıcı aklıma geldi. Ve kendisini kurduğuna
aldım. O reaksiyonları bildim. Felsefe.

Tarkan 1972 yılında doğdu. Almanya'nın frezing
böyünde yaşıyordu. Annesiyle birlikte liseyi okumak için
Türkiye'ye döndü. Daha sonra üniversiteyi yine
Türkiye'de okudu. Üniversiteyi bitirdikten de 24
yaşındaydı ve onun boyutu için bir sarı kızı olmaktı
ve hedefine ulaştı ve için bir sarı kızı oldu.
Sarıkızı:
Kızı, kız, golla, Tufekim den beni çok sev.

⇒ Ata Barı Hakkında Bilgi ⇒
 Atabarı, Artvin halk oyunlarından bir türü bir oyun.
 Atabarı eskiden Artvin barı adıyla bilinirdi. Artvin barı
 adı 1936'da Artvin barı (Atabarı) olarak değiştirildi ve
 yeni adı eski adını unuttuğu gibi bu oyun atabarı adıyla
 zaman içerisinde ilin simgelerinden biri durumuna geldi. 1936'da
 Balkan oyunları Festivaline katılan Artvin mahallî halk oyunlar
 ı ekibi Atatürkün hazırlanmış Artvin barını oynaslar. Oyun, Ata-
 türk ün çok hoşuna gider ve tekrar oynanmasını isteyerek kendi-
 sine barbarı olarak oyuna katılır sonuna kadar oynar. Bunun öer-
 sine bu anıyı yansıtmak için yazışmalar yoluyla oyunun adı Ata-
 barı olarak değiştirilir.

Sayfa : 45 Etkinlik : 1 ön hazırlık

⇒ Ataturkun Sevdigi Sarkilar ⇒

- Yanik Ömer
- Kırmızı gülün âli' var
- Sobalarında gurus da mese yanıyor efem
- Çöktürmeden Gıktında halilim
- Mehrali Bey öğretti
- Atabası
- Mızıkâ aalındı düğünmü sandın
- Kör oğlu solacağı

Sayfa: 25 Etkinlik 2 ön hazırlık

6. Etkinlik

- a) Ata barına benzeyen bir şiir yazınız. Şiiriniz en az iki kıta olsun. Yazdığınız şiirleri Ata barı melodisi eşliğinde söyleyip en uyumlu şiiri oylayarak seçiniz. (Şiirinizi yazarken klasik müzik dinletilecektir.)
- b) Yazdığınız şiire 3 ayrı başlık belirleyiniz. Şiirinizi ebeveynleriniz yardımıyla sosyal medyada paylaşınız.

Yadigar

Binası var camı var
 ainası var camı var
 Babamızdan yadigar
 Bir de çok evler var

Uzun uzun çınarlar
 köklerini salmışlar
 ister sula ister sulama
 Ben yine uzamışım

Sun ova evler
 duvarları mavidir
 kopyasında ziplayın
 Buralarda mavidir

Başlıklarım

Yadigar
 Mavidir duvarları
 Babamızdan evler

- ATATÜRK'Ü ANMA

PROGRAMI -

- Saygı duruşu
- Günün anlam ve önemini belirten konuşma
- Atatürk'ü severim
- Atatürk'ü anıyorum
- Sevgi Dolu Atam
- Atam neredesin
- Atatürk'ü sevdiğim şiirler
- Atatürk ölmedi kalbimde yaşıyor
- Bitiş konuşması