



# TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



@ubestdeu



@ubestdeu



@ubestdeu

**I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019**  
**1st International Science, Education, Art & Technology Symposium UBEST 2019**

ISBN: 978-975-441-537-7

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2019, Buca Eğitim Fakültesi

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Buca Eğitim Fakültesi'ne aittir.

Buca Eğitim Fakültesi'nin yazılı izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Kasım 2019, İzmir

### **İletişim**

Adres : Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 135 Sk. No.5 Buca, İzmir

Telefon : 0232 4204882

Web Sitesi : [www.bef.deu.edu.tr](http://www.bef.deu.edu.tr), <http://ubest.deu.edu.tr>

e-posta : [egitim@deu.edu.tr](mailto:egitim@deu.edu.tr), [ubest@deu.edu.tr](mailto:ubest@deu.edu.tr)

## **UBEST-2019 KURULLAR**

### **DÜZENLEME KURULU BAŞKANI**

Prof.Dr. Ercan AKPINAR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

### **SEMPOZYUM KOORDİNATÖRLERİ**

Prof.Dr. Cenk KEŞAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Doç.Dr. İlyas YAZAR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

### **DANIŞMA KURULU**

Prof.Dr. Abdullah KUZU, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Rektör Yardımcısı, TR

Prof.Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Bilal DUMAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Hülya YILMAZ, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Leyla HARPOTLU, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Rektör Yardımcısı, TR

Prof.Dr. Mehmet BAŞTÜRK, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Mehmet TURAN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Murat PEKER, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Oğuz SERİN, Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Ali AKSU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Ferda AYSAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. İlhan SILAY, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Mustafa EROL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Kuthan KAHRAMANTÜRK, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Nergüz BULUT SERİN, Lefke Avrupa Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Recep YILDIRIM, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Şule Nergiz ŞAKIRZADE SARI, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

### **BİLİM KURULU**

Prof.Dr. Abdülkadir MASKAN, Dicle Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Adem ÖZDEMİR, Adnan Menderes Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Aslı UZ BAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Arda Arıkan Akdeniz Üniversitesi, TR

Prof. Dr. Ayşegül Sağlam ARSLAN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Bilge CAN, Pamukkale Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Bülent ÇAVAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. David SZABO, Eötvös Loránd Üniversitesi, Macaristan

Prof.Dr. Diğdem Müge SİYEZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Driss ABLALI, University of Lorraine, FR

Prof.Dr. Elif TÜRNÜKLÜ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Feryal ÇUBUKÇU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Filiz KABAPINAR, Marmara Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Gamze SEZGİN SELÇUK, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Hülya KARTAL, Uludağ Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER, Balıkesir Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Jean-Claude BEACCO, University of Sorbonne, FR  
Prof.Dr. Işıkhhan UĞUREL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Malika TEMMAR, University of Amien, FR  
Prof.Dr. Mehmet ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Miren LACASSAGNE, University of Reims Champagne-Ardenne, Fransa  
Prof.Dr. Mustafa Sabri KOCAKULLAH, Balıkesir Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Nevzat GÜMÜŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Rukiye Günseli YILDIRIM, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Şenol ALPAT, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Tapati Gupta, Calcutta Üniversitesi, IN  
Prof.Dr. Tivadar PALAGY, University of ELTE, HU  
Prof.Dr. Vladimir SIMOVİC, Zagreb University, HR  
Doç.Dr. Ali Ekber GÜLERSOY, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Bahar DİNÇAKMAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Banu ÖZEVİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Bilge CAN, Pamukkale Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Bülent AYDOĞDU, Afyon Kocatepe Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Ersen YAZICI, Adnan Menderes Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Gülten ŞENDUR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Hilal AKTAMIŞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. İbrahim Seçkin AYDIN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. İdris ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. İlkay Ebru TUNCER BOON, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. İlke ONAL ÇALIŞKAN, Hacettepe Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. İrem ÇOMOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Kadir BEYÇİOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, Bahçeşehir Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Mariangela ALBANO, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Melis Arzu UYULGAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Mesut SAÇKES, Balıkesir Üniversitesi, TR

Doç.Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Nalan AKKUZU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Nilgün TATAR, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Nuran MALTA MUHAXHERI, Priştine Üniversitesi, KOSOVA  
Doç.Dr. Ricardo LOZANO, Monterrey Üniversitesi, MX  
Doç.Dr. Ruhan BENLİKAYA, Balıkesir Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Aksaray Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Serkan BULDUR, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Serkan ÇANKAYA, Balıkesir Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Sevil AKAYGÜN, Boğaziçi Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Sumer AKTAN, Balıkesir Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Şerife AK, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Yeşim BEKTAŞ ÇETİNKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Zafer TANEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Zekavet KABASAKAL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Abdulkadir KARADENİZ, Anadolu Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Ahmet ÜNAL, Kastamonu Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Aslı AVCI AKÇALI, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Ayşe DOLUNAY SARICA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Behlül GÜLER, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Buket ÖZÜM BÜLBÜL, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ, Celal Bayar Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Devkan KALECİ, İnönü Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Ela Ayşe KÖKSAL, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Elsav Brina LOPAR, Prizren University, KOSOVO  
Dr.Öğr.Üyesi Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Esen ERSOY, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Fatih ÖZDİNÇ, Afyon Kocatepe Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Gönül DURUKAFA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Hasan ALTUN, Lefke Avrupa Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Joanna KÍC-DRGAS, Adam Mickiewicz University, PL  
Dr.Öğr.Üyesi Katalin Doro, Szeged University, HU  
Dr.Öğr.Üyesi Kemal ALTIPARMAK, Ege Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Laya Haydari, Islamic Azad Üniversitesi, IR  
Dr.Öğr.Üyesi Lindsay REITEN, University of Northern Colorado, USA  
Dr.Öğr.Üyesi Mahir BİBER, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Mehmet ÖZER, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Dr.Öğr.Üyesi Metin KAPIDERE, İnönü Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Namık ÖZTÜRK, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Sami OLUK, Celal Bayar Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Semiha KULA ÜNVER, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Sevinç ÖLÇER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Şerife FAYDAOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Yıldızay AYYILDIZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Qing Xu Ryan, Cal Poly Pomona, USA  
Dr. Gökçe OK, İçişleri Bakanlığı, TR  
Dr. Tuba Angay-Crowder, Georgia State Üniversitesi, USA  
Dr. Gertrude Tinker Sachs, Georgia State Üniversitesi, USA  
Dr. Zaheer ASGHAR, Helsinki Üniversitesi, Finlandiya  
Sabri İMER, Eğitim Bakanlığı, MK

### **ORGANİZASYON KURULU**

Prof.Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Fatma Ebru İKİZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Serap Kaya ŞENGÖREN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Prof.Dr. Süha YILMAZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Bahar BARAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Hale SUCUOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. İrfan YURDABAKAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Mümtaz Hakan SAKAR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Serap ÇALIŞKAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Suat TÜRKOĞUZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Tuba GÜLTEKİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Doç.Dr. Tuncay CANBULAT, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Ahmet Murat ELLEZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Behlül GÜLER, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Berna GÜRYAY, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Elif Buğra KUZU DEMİR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Esin KUMLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Gülşah KÜLEKÇİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Dr.Öğr.Üyesi Kürşat ASLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Öğretim Görevlisi Ferit Serkan AKDOĞAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Dr. Cansu ÇELEBİ EROL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Dr. Emine ÇAVDAR ATAMAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Dr. Erkan ÖZCAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Dr. Kadir DEMİR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Dr. Peyruze Rana ŞİMŞEK, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Dr. Yağmur SOYLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Dr. Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Aylin NADİLE KUL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Ayşe BÜBER, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Canan AKYOL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Çiğdem ŞENYİĞİT, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Dilek İZGİOL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Eda CEYLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Esra BEYHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Esra USLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Filiz KARADAĞ MABA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Özdemir DİKİCİGİL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Sebahat Sevgi UYGUR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Sıla BALIM, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Tolga GÜNDOĞDU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Yusuf ERKUŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Uzman Osman URHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Yüksek Lisans Öğrencisi Hüseyin NARİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammed Fatih BİCAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

### **SEMPOZYUM SEKRETERLİĞİ**

Arş.Gör. Dr. Erkan ÖZCAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Dr. Kadir DEMİR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR  
Arş.Gör. Dr. Yağmur SOYLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

## **SEMPOZYUM DAVETLİ KONUŞMACILARI**

Prof.Dr. Jean-Claude BEACCO, University of Sorbonne Nouvelle, FR  
Prof.Dr.Özcan DEMİREL, Cyprus International University, NORTH CYPRUS  
Prof.Dr. Graham HALL, Northumbria University, UK  
Prof. Dr. Burkhard MOENNIGHOFF, University of Hildesheim, GERMANY  
Assoc.Prof.Dr. Maria Lucia ALIFFI, University of Palermo, ITALY  
Dr.Zaheer ASGHAR, University of Helsinki, FINLAND  
Prof.Dr.İbrahim SİRKECİ, Regent's University, UK

## **SEMPOZYUM İŞBİRLİĞİ ZİYARETÇİLERİ**

Dr. Abdelilah KADILI, President, Fondation Tamkine  
Mrs. Ikram ESEGHIR, Director Cooperation, Fondation Tamkine  
Mr. Smail KHERAZ, Director Tamkine Tutoring Program, Fondation Tamkine



Zorunlu Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüş ve Düşünceleri .....	1722
Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Hizmet – İçi Eğitime İlişkin Algıları (İzmir İli Buca İlçesi Örneği) .....	1729
Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi .....	1754
Bir Grup 4. Sınıf Öğrencisinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi .....	1763
Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi .....	1774
İlköğretimde Kaynaştırma Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Uygulamaları Yeterliklerine Etkisi .....	1782
9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (Bilişsel Alan) Göre Değerlendirilmesi .....	1786
Yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Eğitimi (Coğrafya) Ders İçerikleri, Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İçerikleriyle Uyumlu mu? .....	1796
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı İçin Seçmeli Bir Ders Önerisi: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Video Oyun Geliştirme .....	1808
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Görüşleri .....	1818
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türkçe Yazılı Anlatım Becerileri Konusundaki Yeterlilikleri ....	1826
Yazın Öğretimi Yaklaşımları: Öğretim Görevlilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecindeki Kullanımlarına Yönelik Bir İnceleme .....	1845
Öyküleri Anlamada ve Üretmede Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisinin İncelenmesi .....	1853
Türkçe Öğretmen Adaylarının Not Alma Yönelimleri Üstüne Bir İnceleme .....	1863
Türk Eğitim Tarihinde İlklerin Öncüsü Köy Enstitüleri .....	1872
Evler: Mağaradan Gökdeleneye .....	1877
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDAN YARARLANMA .....	1900
Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinin Dil Eğitimi Bakımından İncelenmesi .....	1913
Türk Masallarındaki İletiler ve Masalların Eğitsel İşlevleri .....	1926
Rıfat Ilgaz'ın Halime Kaptan Adlı Çocuk Romanında Terim Kullanım Sıklığı .....	1933
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Yeni Lisans Programında Eski Türk Edebiyatı derslerinin Yeterlilik ve Sınırlılıkları .....	1942
Türk Halk Türküleri Çerçevesinden Cahil İnsana Bir Bakış .....	1955
Türkçe Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Yeterlilikleri Hakkında Bir Araştırma .....	1972
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Osmanlı Türkçesi Dersinin İşlevselliğine Yönelik Görüşlerine Dair Bir Değerlendirme: Ege Üniversitesi Örneği .....	1985
Bir Grup İlkokul Öğrencisinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi .....	1994
Yazın Öğretimi Yaklaşımları: Öğretim Görevlilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecindeki Kullanımlarına Yönelik Bir İnceleme .....	1999
Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilgisayar, İnternet ve Cep Telefonu Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları .....	2008

## Yazın Öğretimi Yaklaşımları: Öğretim Görevlilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecindeki Kullanımlarına Yönelik Bir İnceleme

Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

*Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*gokhancetinkaya76@hotmail.com*

Öğr. Gör. Özlem YOLCUSOY

*Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu*

*ozlemyolcusoy@gmail.com*

### Özet

Bu çalışmanın temel amacı öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazın öğretimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlar doğrultusunda yer verdikleri etkinlikleri ne sıklıkla kullandıklarını belirlemektir. Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda dil öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 74 öğretim görevlisi yer almıştır. Araştırmanın verileri 48 sorudan oluşan bir sormacayla toplanmıştır. Veriler çevrimiçi sormaca aracı “Survey Monkey” ile genel ağ üzerinden toplanmıştır. Toplanan veriler, Spss paket programına aktarılarak frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları çözümlenmiştir. Yapılan çözümleme sonucunda katılımcıların altı ayrı yazın öğretimi yaklaşımı arasından en sık kullandıkları yaklaşımın bilgi odaklı yaklaşım olduğu görülmüştür. Kullanım sıklığı açısından bu yaklaşımı sırasıyla kişisel tepki yaklaşımı, dil odaklı yaklaşım, açıklayıcı yaklaşım, deyişbilimsel yaklaşım ve ahlaki-felsefi yaklaşım izlemiştir. Öte yandan, katılımcıların yazın öğretimi etkinliklerini kullanım sıklıklarına ilişkin çözümleme sonucu en sık bilgi odaklı etkinliklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanım sıklığı açısından bu etkinlik türünü sırasıyla deyişbilimsel etkinlikler, dil odaklı etkinlikler, kişisel tepki etkinlikleri, açıklayıcı etkinlikler ve ahlaki-felsefi etkinlikler izlemiştir. Bu durum katılımcıların öğretmen merkezli etkinlikleri daha fazla yeğlediğini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yazın öğretimi modeli, edebiyat öğretimi yaklaşımları, dil öğretimi

### Abstract

The main purpose of this study is to determine how frequently the lecturers use literature teaching approaches and activities within the frame of these approaches in Turkish as a foreign language education process. In this descriptive study, survey technique was used as data collection technique. The study group consisted of 74 instructors who teach Turkish as a foreign language in language teaching centers. The data of the study were collected with a survey consisting of 48 questions. The data were collected via the online survey tool “Survey Monkey“. The collected data were transferred to the Spss packet program and the frequencies, percentages and arithmetic means were analyzed. As a result of the analysis, it was found that the most frequently used approach among the six different literature teaching approaches was information based approach. In terms of frequency of use, this approach was followed by personal-response approach, language based approach, paraphrastic approach, stylistic approach and moral-philosophical approach respectively. On the other hand, as a result of the analysis of participants’ use of literature teaching activities it was found that information based activities were most frequently used. In terms of frequency of use, this activity type was followed by stylistic activities, language based activities, personal-response activities, paraphrastic activities and moral-philosophical activities respectively. This shows that participants prefer teacher-centered activities more.

**Keywords:** Literature teaching model, literature teaching approaches, language teaching

### Giriş

Yazın öğretiminin dil öğretim sürecinde bir dizi genel amacı vardır. Bu genel amaçların başında yaşam dolu, eğlenceli, ilgi çekici okuma deneyimleri sağlayarak öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak gelir. Bunun yanında yazın öğretimiyle öğrencilerin dilsel, içeriksel, biçimsel şemalarının ve dil yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanır. Tüm bu amaçların başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin yazın öğretimi sürecinde işe koştuğu yaklaşımlar önemlidir. Yaklaşım genel olarak bir konuyu ya da sorunu ele alış biçimi olarak tanımlanabilir. Dil öğretim bağlamında yaklaşım öğretmenin dili nasıl öğrettiğidir. Başka bir deyişle, yaklaşım öğrenme sürecinde işe koşulacak sınıf içi etkinliklerin belirlenmesini sağlayan öğretimi gerçekleştirme biçimidir. Yaklaşımlar Carter ve Long'un (1991) ortaya koyduğu üç yazın öğretimi modeli çerçevesinde tanımlanır ve sınıflandırılır. Bunlar; (1) Yazını öğretmen merkezli gören ve öğretmenin öğrencilere bilgi aktardığı bir süreç olarak benimseyen Kültürel Model, (2) Öğrencilerin metne dizgesel ve yöntemsel biçimde erişmesine olanak tanıyan Dil Modeli ve (3) Kaynağını hem kültürel hem dilsel modelden alan ve odağı belirli bir kültürel bağlamda oluşturulmuş bir metindeki tikel dil kullanımları olan Kişisel Gelişim Modeli'dir. Bu modellerden doğan yaklaşımlar, bilgi odaklı yaklaşım, dil odaklı yaklaşım, kişisel tepki yaklaşımı, açıklayıcı yaklaşım, ahlaki-felsefi yaklaşım ve deyişbilimsel yaklaşım olmak üzere altı ulamda belirtilebilir.

*Kültürel model* öğrencilerin metnin politik, yazınsal ve tarihsel bağlamına ilişkin anlamını çıkarımamasını gerektiren geleneksel bir yöntemdir. Kültürel Model'i benimseyen öğretmenler yazın öğretiminde bilgi odaklı yaklaşımı kullanır (Carter ve Long, 1991). *Dil Modeli*'nde ise metnin yazınsal değeri ya da metin-okuyucu arasındaki ilişki göz ardı edilir ve yazın öğrencinin dilsel özellikleri bağlam içinde pekiştirebileceği varsıl bir kaynak olarak görülür (Yüksel, 2013: 5). Öğrencilerin dil yeterliliğini geliştirmek için yazını dilsel özellikleri açısından odağa alan bu modeli benimseyen öğretmenler ise derslerinde daha çok açıklayıcı yaklaşımı, dil odaklı yaklaşımı ve deyişbilimsel yaklaşımı kullanmayı yeğler. Ayrıca öğretmenler bu modelde yazını, dilbilgisi, sözcük ve dil yapıları gibi farklı dilsel işlevleri öğretmek için kullanır (Aydın, 2013). *Kişisel Gelişim Modeli* ise ilk iki modelin görüşlerine ek olarak, öğrencilerin duygusal ve kişisel özelliklerine yönelik bir gelişimi odağa alır. Öğrencilerin yaşam deneyimlerinden hareketle izleğe ve soruna tepki vermesini erek edinir (Hwang ve Embi, 2007). Özdeğin öğrencilerin ilgisine göre seçilmesi güdüleyici bir etken olur. Öte yandan, yazın içeriği öğrencilerin deneyimleriyle uyumsuz ya da öğrenciler bazı konularda düşüncelerini açıklamak ya da tartışmak istemezse etkisini kaybedebilir. Bu modeli benimseyen öğretmenler yazın içerikli derslerinde kişisel tepki yaklaşımını ve ahlaki- felsefi yaklaşımı kullanmayı yeğler.

Daha önceden de anıldığı üzere yazın öğretiminde bilgi odaklı yaklaşım, dil odaklı yaklaşım, kişisel tepki yaklaşımı, açıklayıcı yaklaşım, ahlaki-felsefi yaklaşım ve deyişbilimsel yaklaşım olmak üzere altı yaklaşım vardır. Öğretmenler çok fazla girdi sağlaması beklenen *bilgi odaklı* yaklaşımda yazın öğrenciler için bilgi kaynağı olarak görülür. Bu nedenle dersler öğretmen merkezlidir. Bağlama odaklanmak için öğrencilerden metnin art alanında yer alan tarihi ve yazınsal akımların özelliklerini (kültürel, toplumsal, siyasal açıdan) incelemesi beklenir (Lazar, 1993). Bu yaklaşımda ders anlatım sürecinde, açıklamalara, öğretmen ya da çalışma kitapları tarafından sağlanan eleştiri ya da notların okunması gibi etkinliklere yer verilir.

*Kişisel tepki yaklaşımında* öğrencilerden okudukları metni kişisel deneyimleri ve yaşamları ile bağdaştırmaları istenir. Böylece öğrencilere özgün yorum yapma olanağı sağlanır. Bu yolla öğrencinin metinden anlam çıkarması ve metinde yer alan alt anlamlara tepkisini göstermesi amaçlanır. Bu yaklaşımda öğrenciler etkindir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler daha çok soru-tartışma, metin hakkında görüş ve düşünceleri açığa çıkaran alıştırmalar, beyin fırtınası, küçük küme çalışmaları, öğrencilerin düşüncelerini yazdıkları küçük yazma çalışmaları gibi etkinlikleri kullanır (Hirvela, 1996).

*Dil odaklı yaklaşımın* odağında metnin dilsel kullanımı vardır. Öğrencilerin dilin kullanımına odaklanması amaçlanır (Carter, 1988). Yazın, öğrencilerin hem anlamlı yorumlar yapabileceği, hem de çeşitli dil alıştırmaları ile dili pekiştirebileceği bir kaynak olarak görüldüğünden, metin seçiminde metnin yazınsal değerinin yanı sıra belli dilsel yapıları içermesi de göz önüne alınan bir ölçüttür (Yüksel, 2013: 5). Bu yaklaşım öğrenci merkezli ve etkinlik odaklıdır. Bu nedenle sınıfta dili kullanma olanağı tanıyan tahmin etme, tümce tamamlama, sıralama, yapboz bulmaca, rol yapma, şiir, küme çalışması, sözlü tartışma gibi etkinlikler kullanılabilir (Carter, 1996; Rosli, 1995). Bu yaklaşımda öğrenciler çıkarımda bulunabilecekleri çözümlemeli araçlara maruz kalıp dilbilgisi ve sözcükleri yeni bağlamlarda, farklı biçimlerde görme olanağı yakalayabilir. Ancak yalnızca dilsel öğelere odaklanması durumunda düşünmeyi gerektirmeyen (mekanik) ve güdü düşürücü bir yaklaşıma dönüşebilir (Yüksel, 2013).

Öğretmenin metni açmadığı; daha yalın sözcüklerle ve tümce yapılarıyla açıkladığı ya da başka dile çevirdiği, öğrencinin de metni arkadaşlarına yeniden anlattığı *açıklayıcı yaklaşımda* ise metnin yüzeysel anlamı ile ilgilenilir. Öğretmen merkezli olan ve çok fazla ilgi çekici etkinliklerin kullanılmadığı bu yaklaşım, öğrencinin metni daha iyi anlamasına yardımcı olmak için işe koşulabilir.

*Ahlaki felsefi yaklaşımda* amaç belli bir metni okurken ahlaki değerleri araştırmaktır. Bu yaklaşımda metnin sonunda ahlaki değerlerin odağa alınması, yansıtıcı alıştırmalar, öz değerlendirme etkinlikleri, ahlaki değerler ve

ikilemler üzerine tartışmalar, metni okurken değerlerin araştırılması ve öğrencilerden okuduklarına dayanarak ne yapmaları ya da yapmamaları gerektiği gibi değerlendirmelerin istendiği etkinlikler kullanılır.

*Değişbilimsel yaklaşımda* öğrenciler bir metindeki dilsel biçimlerin okuyucuya anlamı nasıl aktardığını öğrenirler. Lazar'a göre (1993) bu yaklaşımın öğrencilerin metnin yüzeysel anlamının ötesine bakmalarını sağlayarak metinden anlamlı çıkarımlarda bulunmasına olanak sağlamak ve öğrencilerin bilgi ve dil farkındalığını arttırmaya yardımcı olmak gibi iki amacı vardır. Belirli dilsel yapıları işaretlemek, anlama katkısı bulunabilecek olan olası ipuçlarını çıkarmak, metnin farklı anlamlarını tartışmak ve metni yorumlamak bu yaklaşımda kullanılan etkinlikler arasındadır.

Yazın dil öğretiminde dört becerinin gelişmesinin yanı sıra sözcük dağarcığının gelişmesi ve dilbilgisi kurallarının edinilmesine de katkıda bulunup öğrenmenin bağlam içinde gerçekleşmesini sağlayarak öğrenciye anlamlı girdi seli sağlar. Bu nedenle dinleme, yazma, okuma ve konuşma derslerinde çoğu kez yazından yararlanır ve bu derslerde farklı etkinliklere yer verilir. Öğretmenin bireysel olarak seçtiği ya da ders kitaplarının yönlendirdiği bu etkinlikler, yazın öğretimi modellerinden doğan farklı yaklaşımların birer ürünüdür.

Öğrencinin amaca uygun yapıları öğrenmesi büyük oranda neyin öğretildiğine ve nasıl öğretildiğine bağlıdır. Bu çalışmanın temel amacı öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazın öğretimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlar doğrultusunda yer verdikleri etkinlikleri ne sıklıkla kullandıklarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda yanıtı aranan sorular şunlardır:

Katılımcılarım yazın öğretimi yaklaşımlarını işe koşma sıklıkları nasıldır?

Katılımcıların öğretim sürecinde yazın öğretimi etkinliklerini işe koşma sıklıkları nasıldır?

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda dil öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 74 öğretim görevlisi yer almıştır.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Katılımcıların yazın öğretimi yaklaşımlarına ilişkin veriler için Hwang ve Embi (2007) tarafından geliştirilen 48 maddelik 5'li likert tipi bir sormaca Türkçeye uyarlanmıştır. Form Türkçeye çevrildikten sonra iki öğretim görevlisine ön uygulama yapıp anlaşılır olup olmadığı denetlenmiştir. Ön uygulamada alınan geribildirimler doğrultusunda forma son hale verilmiştir.

Veriler çevrimiçi sormaca aracı "Survey Monkey" ile genel ağ üzerinden toplanmıştır. Toplanan veriler, Spss paket programına aktararak frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları analiz edilmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir (Balcı, 2005). Örneğin, 1-1,79 aralığı "hiçbir zaman"; 1,80-2,59 aralığı "nadiren"; 2,60-3,39 aralığı "bazen"; 3,40-4,19 aralığı "genellikle" ve 4,20-5,00 aralığı "her zaman" biçiminde yorumlanmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın soruları çerçevesinde katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlemesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

### Katılımcıların Yabancılar Türkçe Öğretim Sürecinde İşe Koştukları Yazın Öğretimi Yaklaşımları

Araştırmanın birinci sorusu "*Katılımcılarım işe koştukları yazın öğretimi yaklaşımlarını işe koşma sıklıkları nasıldır?*" biçiminde oluşturulmuştur. Tablo 1'de her bir yaklaşımın içerdiği maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları, öte yandan Tablo 2'de de her bir yaklaşımın genel ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Yazın Öğretim Yaklaşımlarının Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları

Yaklaşım Türü	Madde	$\bar{x}$	Ss
	1.Metnin içeriğine dönük bilgiyi öğrencilerin çözümlemesini sağlarım.	4,08	,69749

<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım</i>	2. Metnin içeriğini sınıfa açıklarım	4,35	,71063
	3. Öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorarım	4,67	,55166
	4. Öğrencilere metinle ilgili artalan bilgisi veririm	4,11	,75066
<i>Kişisel Tepki Yaklaşımı</i>	5. Öğrencilerden metinde geçen konuları deneyimleri ile ilişkilendirmelerini isterim.	4,11	,82042
	6. Öğrencilerden metnin konusu hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini isterim.	4,23	,80320
	7. Öğrencilerin metne tepkilerini ölçerim.	4,04	,97136
<i>Dil Odaklı Yaklaşım</i>	8. Öğrencileri metin hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri için yönlendiririm.	4,31	,66055
	9. Okuma derslerinde çeşitli dil etkinliklerine yer veririm.	4,05	,73823
	10. Öğrencilere metni anlama sürecine etkin bir şekilde katılmaları için destek olurum.	4,50	,62483
	11. Öğrenciler metni anlama sürecinde sınıf arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışır.	3,72	,81963
	12. Metni kullanarak dil etkinlikleri oluştururum.	3,73	,84881
<i>Açıklayıcı Yaklaşım</i>	13. Öğrencilere metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için metni tekrar anlatırım.	4,08	,85619
	14. Öğrencilere daha iyi anlamaları için metni tekrar anlatırım.	4,31	,73886
	15. Öğrencilerle yazarın ne demek istediğini tartışırım.	3,69	1,00581
	16. Öğrencilerden hikâyenin ana konusunu anlatmalarını isterim.	3,78	,83207
<i>Ahlaki-Felsefi Yaklaşım</i>	17. Ahlaki değerleri dersime dâhil ederim.	3,47	1,21884
	18. Öğrencilere metinden öğrendikleri değerleri sorarım.	3,54	1,03618
	19. Öğrencilerden metindeki ahlaki değerleri araştırmalarını isterim.	2,84	1,11068
	20. Öğrencilerin metinden çıkan değerler hakkında farkındalığını arttırırım.	3,58	,96524
<i>Değişimsel Yaklaşım</i>	21. Öğrencilerin yazar tarafından kullanılan dile bakarak metni yorumlamalarını sağlarım.	3,40	,93514
	22. Öğrencilere metni anlamaları için gerekli olan dilsel yapıları işaretletirim.	3,81	,83872
	23. Okuma derslerim metnin diline ağırlık verir bu sayede dil farkındalığını artırır.	3,78	,86437
	24. Öğrencileri metnin yüzeysel anlamı ötesinde tartışma yapmaları için cesaretlendiririm.	3,93	,91159

*Bilgi odaklı yaklaşım* kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Metnin içeriğine dönük bilgiyi öğrencilerin çözümlemesini sağlarım.” maddesine 4,08, “Öğrencilere metinle ilgili artalan bilgisi veririm.” maddesine 4,11 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “Metnin içeriğini sınıfa açıklarım.” maddesine 4,35, “Öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorarım.” maddesine 4,67 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

*Kişisel tepki yaklaşımı* kapsamında üç madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilerden metinde geçen konuları deneyimleri ile ilişkilendirmelerini isterim.” maddesine 4,11, “Öğrencilerin metne tepkilerini ölçerim.” maddesine 4,04 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. “Öğrencilerden metnin konusu hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini isterim.” maddesine ise 4,23 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

*Dil odaklı yaklaşım* kapsamında beş madde yer almaktadır. Katılımcılar “Okuma derslerinde çeşitli dil etkinliklerine yer veririm.” maddesine 4,05, “Öğrenciler metni anlama sürecinde sınıf arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışır.” maddesine 3,72, “Metni kullanarak dil etkinlikleri oluştururum.” maddesine 3,73 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. “Öğrencileri metin hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri için yönlendiririm.” maddesine 4,31, “Öğrencilere metni anlama sürecine etkin bir şekilde katılmaları için destek olurum.” maddesine 4,50 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

*Açıklayıcı yaklaşım* kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilere metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için metni tekrar anlatırım.” maddesine 4,08, “Öğrencilerle yazarın ne demek istediğini tartışırım.” maddesine 3,69 ve “Öğrencilerden hikâyenin ana konusunu anlatmalarını isterim.” maddesine 3,78 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. “Öğrencilere daha iyi anlamaları için metni tekrar anlatırım.” maddesine ise 4,31 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

*Ahlaki-felsefi yaklaşım* kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Ahlaki değerleri dersime dâhil ederim.” maddesine 3,47, “Öğrencilere metinden öğrendikleri değerleri sorarım.” maddesine 3,54, “Öğrencilerin metinden çıkan değerler hakkında farkındalığını arttırırım.” maddesine 3,58 ortalamaıyla genellikle yanıtını

vermişlerdir. “Öğrencilerden metindeki ahlaki değerleri araştırmalarını isterim.” maddesine 2,84 ortalamayla bazen yanıtının verildiği görülmektedir.

*Değişbilimsel yaklaşım* kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilerin yazar tarafından kullanılan dile bakarak metni yorumlamalarını sağlarım.” maddesine 3,40, “Öğrencilere metni anlamaları için gerekli olan dilsel yapıları işaretletiririm.” maddesine 3,81, “Okuma derslerim metnin diline ağırlık verir bu sayede dil farkındalığımı artırır.” maddesine 3,78, “Öğrencileri metnin yüzeysel anlamı ötesinde tartışma yapmaları için cesaretlendiririm.” maddesine 3,93 ortalamayla genellikle yanıtını vermişlerdir.

Tablo 2’de yazın öğretimi yaklaşımlarının genel ortalaması yer almaktadır.

**Tablo 2. Yazın Öğretimi Yaklaşımlarının Genel Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları**

Yaklaşım Türü	$\bar{x}$	Ss
<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım</i>	4,30	,41642
<i>Kişisel Tepki Yaklaşımı</i>	4,13	,68625
<i>Dil Odaklı Yaklaşım</i>	4,06	,50848
<i>Açıklayıcı Yaklaşım</i>	3,97	,59150
<i>Ahlaki-Felsefi Yaklaşım</i>	3,36	,90478
<i>Değişbilimsel Yaklaşım</i>	3,73	,64946

Katılımcıların yazın öğretimi sürecinde *bilgi odaklı yaklaşımı* 4,30 ortalamayla her zaman işe koştuklarını bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan, katılımcılar *kişisel tepki yaklaşımı* (4,13), *dil odaklı yaklaşım* (4,06), *açıklayıcı yaklaşım* (3,97) ve *değişbilimsel yaklaşımı* (3,73) genellikle işe koştuklarını, *ahlaki-felsefi yaklaşımı* ise (3,36) bazen işe koştuklarını bildirmiştir.

### Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretim Sürecinde İşe Koştukları Yazın Öğretimi Etkinlikleri

Araştırmanın ikinci sorusu “Katılımcıların öğretim sürecinde yazın öğretim etkinlikleri işe koşma sıklıkları nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Tablo 3’te her etkinlik türünün içerdiği maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları, öte yandan Tablo 4’de de her bir etkinlik türünün genel ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

**Tablo 3. Katılımcıların Yazın Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Etkinliklerin Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları**

Etkinlik Türü	Madde	$\bar{x}$	Ss
<i>Bilgi Odaklı Etkinlikler</i>	1.Okuduğunu anlama soruları kullanırım.	4,57	,59865
	2.Öğrencilere bilgiyi sözlü olarak anlatarak aktarırım.	4,09	,87849
	3.Çalışma kitabı ya da basılı metinleri okuyarak bilgi aktarımı yaparım.	3,67	1,06125
	4.Metni öğrencilere açıklarım.	4,26	,74136
<i>Kişisel Tepki Etkinlikleri</i>	5.Öğrencilere günlük yazdırırım.	2,49	1,11335
	6.Beyin fırtınası yaptırım.	3,89	,85316
	7.Küçük grup tartışmaları yaptırım.	3,50	,86405
<i>Dil Odaklı Etkinlikler</i>	8.Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazdırma	3,92	,84004
	9.Grup çalışması yaptırım.	3,59	,90537
	10.Dil etkinlikleri (tümce tamamlama, tahmin etme alıştırmaları, yapboz bulmaca) yaptırım.	3,81	,83872
	11.Sözlü tartışma (münazara) yaptırım.	3,38	,93197
	12.Gösteri etkinlikleri (drama, rol yapma, ezberden şiir okuma) yaptırım.	3,26	,99397
<i>Açıklayıcı Etkinlikler</i>	13.Anadillerindeki metni Türkçeye çevirme etkinlikleri yaptırım.	2,31	1,10943
	14.Metni öğrencilere yeniden anlatırım.	3,69	,89022
	15.Öğrencilere çalışma kitabı ya da basılı metinlerdeki açıklama notlarını okuturum.	3,26	1,11110

	16.Öğrencilere metni içeriğini kendi sözcükleriyle sınıfa anlattırırım.	3,89	,71323
	17.Öğrencilere yansıtıcı düşünme (özdeğerlendirme) etkinlikleri yaptırırım.	3,59	,82626
<i>Ahlaki-Felsefi Etkinlikler</i>	18.Ahlaki ikilemler üstüne tartışmalar yaptırırım.	2,63	1,01461
	19.Öğrencilere ahlaki değerleri anlatırım.	3,12	1,22701
	20.Öz değerlendirme etkinlikleri yaptırırım.	3,51	,92519
	21.Öğrencilere metindeki dilsel öğeleri (sözcük, zaman vb.) belirletirim.	3,94	,70013
<i>Değişbilimsel Etkinlikler</i>	22.Metnin farklı anlamlarını tartıştırırım.	3,76	,85705
	23.Metinde yer alan betimleme örneklerini seçerek kullanmalarını sağlarım.	3,54	,81407
	24.Bir karakteri betimleyen sıfatları belirletirim.	3,64	,78643

*Bilgi odaklı etkinlikler* kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Okuduğunu anlama soruları kullanırım.” maddesine 4,57, “Metni öğrencilere açıklarım.” maddesine 4,26 ortalamaıyla her zaman yanıtını vermişlerdir. “Öğrencilere bilgiyi sözlü olarak anlatarak aktarırım.” maddesine 4,09, “Çalışma kitabı ya da basılı metinleri okuyarak bilgi aktarımı yaparım.” maddesine 3,67 ortalamaıyla genellikle yanıtının verildiği görülmektedir.

*Kişisel tepki etkinlikleri* kapsamında üç madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilere günlük yazdırırım.” maddesine 2,49 ortalamaıyla nadiren yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “Beyin fırtınası yaptırırım.” maddesine 3,89, “Küçük grup tartışmaları yaptırırım.” maddesine 3,50 ortalamaıyla genellikle yanıtının verildiği görülmektedir.

*Dil odaklı etkinlikler* kapsamında beş madde yer almaktadır. Katılımcılar “Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazdırma” maddesine 3,92, “Grup çalışması yaptırırım.” maddesine 3,59 ve “Dil etkinlikleri (tümce tamamlama, tahmin etme alıştırmaları, yapboz bulmaca) yaptırırım.” maddesine 3,81 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “Sözlü tartışma (münazara) yaptırırım.” maddesine 3,38, “Gösteri etkinlikleri (drama, rol yapma, ezberden şiir okuma) yaptırırım.” maddesine 3,26 ortalamaıyla bazen yanıtının verildiği görülmektedir.

*Açıklayıcı etkinlikler* kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Metni öğrencilere yeniden anlatırım.” maddesine 3,69 ve “Öğrencilere metni içeriğini kendi sözcükleriyle sınıfa anlattırırım.” maddesine 3,89 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan “Öğrencilere çalışma kitabı ya da basılı metinlerdeki açıklama notlarını okuturum.” maddesine 3,26 ortalamaıyla bazen, “Anadillerindeki metni Türkçeye çevirme etkinlikleri yaptırırım.” maddesine ise 2,31 ortalamaıyla nadiren yanıtının verildiği görülmektedir.

*Ahlaki-felsefi etkinlikler* kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilere yansıtıcı düşünme (özdeğerlendirme) etkinlikleri yaptırırım.” maddesine 3,59 ve “Öz değerlendirme etkinlikleri yaptırırım.” maddesine 3,51 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “Öğrencilere ahlaki değerleri anlatırım.” maddesine 3,12 ve “Ahlaki ikilemler üstüne tartışmalar yaptırırım.” maddesine 2,63 ortalamaıyla bazen yanıtının verildiği görülmektedir.

*Değişbilimsel etkinlikler* kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilere metindeki dilsel öğeleri (sözcük, zaman vb.) belirletirim.” maddesine 3,94, “Metnin farklı anlamlarını tartıştırırım.” maddesine 3,76, “Metinde yer alan betimleme örneklerini seçerek kullanmalarını sağlarım” maddesine 3,54 ve “Bir karakteri betimleyen sıfatları belirletirim.” maddesine 3,64 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4’te yazın öğretimi etkinliklerinin genel ortalaması yer almaktadır.

**Tablo 4.** Yazın Öğretimi Etkinliklerinin Genel Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları

Etkinlik Türü	$\bar{x}$	Ss
Bilgi Odaklı Etkinlikler	4,15	,60805
Kişisel Tepki Etkinlikleri	3,29	,70214
Dil Odaklı Etkinlikler	3,59	,66410
Açıklayıcı Etkinlikler	3,29	,60772
Ahlaki-Felsefi Etkinlikler	3,22	,74522
Değişbilimsel Etkinlikler	3,72	,59816

Katılımcıların yazın öğretimi sürecinde *bilgi odaklı etkinlikleri 4,15, dil odaklı etkinlikleri 3,59 ve deyişbilimsel etkinlikleri 3,72* ortalamayla genellikle işe koştuklarını bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan, katılımcılar *kişisel tepki etkinlikleri ile açıklayıcı etkinlikleri 3,29, ahlaki-felsefi etkinlikleri 3,22* ortalamayla bazen işe koştuklarını bildirmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazın öğretimi yaklaşımlarını ve etkinliklerini ne sıklıkla kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada 74 katılımcı yer almıştır. Yapılan çözümleme sonucunda katılımcıların altı ayrı yazın öğretimi yaklaşımı arasından en sık kullandıkları yaklaşımın bilgi odaklı yaklaşım olduğu görülmüştür. Kullanım sıklığı açısından bu yaklaşımı sırasıyla kişisel tepki yaklaşımı, dil odaklı yaklaşım, açıklayıcı yaklaşım, deyişbilimsel yaklaşım ve ahlaki-felsefi yaklaşım izlemiştir. Katılımcılar bilgi odaklı yaklaşımı her zaman, dil odaklı, açıklayıcı ve deyişbilimsel yaklaşımı genellikle, ahlaki-felsefi yaklaşımı ise bazen kullandıklarını bildirmiştir. Hwang ve Embi'nin (2007) çalışmasının sonuçlarında katılımcıların açıklayıcı yaklaşımı en fazla kullandığı, bunu bilgi odaklı ve ahlaki-felsefi yaklaşımın izlediği belirtilmektedir. Öte yandan, kişisel tepki, dil odaklı ve deyişbilimsel yaklaşımların düşük kullanım sıklığı gösterdiği belirtilmektedir. Rashid, Vethamani ve Rahman'ın (2010) çalışmasının sonuçlarına göre bilgi odaklı, ahlaki-felsefi ve açıklayıcı yaklaşım katılımcıların en sık kullandığı yaklaşımlardır. Mustakim, Mustapha ve Lebar'ın (2014) çalışmasında da katılımcıların yazın öğretimi sürecinde bilgi odaklı ve açıklayıcı yaklaşımları tercih ettiği belirtilmektedir. Sonuçları yer alan bu çalışmalarda katılımcıların öğretim sürecinde öğretmen merkezli olan açıklayıcı yaklaşıma ve bilgi odaklı yaklaşıma en fazla yer verdiği görülmektedir. Bu çalışmada da öğretmen merkezli bilgi odaklı yaklaşımın en fazla yeğlendiği görülmüştür. Carter (1996) yazın öğretimi sürecinde öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini vurgular. Gerek bu çalışmanın gerek anılan diğer çalışmaların sonuçları Carter'ın (1999) belirttiği gerekliliğe uygun bir görünümde değildir. Bu çalışmanın katılımcıların bilgi odaklı yaklaşımdan sonra en fazla benimsediği yaklaşımların ise öğrenci merkezli olan kişisel tepki yaklaşımı ve dil odaklı yaklaşım olduğu görülmüştür. Öğretmen merkezli olan bilgi odaklı ve açıklayıcı yaklaşım daha çok öğrencilerin düşük dil yeterliliğine sahip olduğu A1 ve A2 düzeylerinde işe koşulmalıdır. Öğrencinin dil yeterliliği arttıkça öğrencinin merkezde olduğu yaklaşımların sıklığının artırılması gerekir.

Katılımcıların yazın öğretimi etkinliklerini kullanım sıklıklarına ilişkin çözümleme sonucu en sık bilgi odaklı etkinlikleri kullandıklarını bildirdikleri görülmüştür. Kullanım sıklığı açısından bu etkinlikleri sırasıyla deyişbilimsel etkinlikler, dil odaklı etkinlikler, kişisel tepki etkinlikleri, açıklayıcı etkinlikler ve ahlaki-felsefi etkinlikler izlemiştir. Katılımcılar bilgi odaklı, dil odaklı ve deyişbilimsel etkinlikleri genellikle, kişisel tepki etkinliklerini, açıklayıcı ve ahlaki-felsefi etkinlikleri bazen kullandıklarını bildirmiştir. Muthusamy, Salleh, Michael, Arumugam ve Thayalan'nın (2017) çalışmasının sonuçları sınıf tartışması, sunum ve açıklama notu verme gibi etkinliklerin yetişkin öğrenenler tarafından öğrenme sürecine katkıları açısından önemli görüldükleri yönündedir. Bunun yanında, ilgili çalışmanın sonuçlarında katılımcıların en yararlı gördükleri etkinliğin düşüncelerini paylaşabildikleri sözlü tartışma etkinlikleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin düşüncelerini paylaşabildikleri sözlü tartışma etkinlikleri kaynağını kişisel tepki yaklaşımdan alır. Kişisel tepki yaklaşımı öğrenci merkezlidir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise katılımcıların en fazla yeğledikleri etkinlikler okuduğunu anlama soruları kullanmak, metni öğrencilere açıklamak, öğrencilere bilgiyi sözlü olarak anlatmak gibi kaynağını bilgi odaklı yaklaşımdan alan etkinlikler olmuştur. Yabancı dil öğreniminde öğrencinin etkin olması dili kullanma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Bu yüzden öğretmen merkezli yaklaşımların yanında öğrenci merkezli etkinliklere de yer verilmesi gerekir. Katılımcıların öğrencilere küçük grup tartışması yaptırması, bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini yazdırması ve öğrencilere metindeki dilsel öğeleri belirletmesi öğrencilerin etkin kılındığı etkinliklerdir. Bu durum öğretmen merkezli etkinlikler yanında öğrenci merkezli etkinliklere de yer verildiğini göstermektedir.

Katılımcıların öğrencilere anadillerindeki metni Türkçeye çevirme etkinlikleri yaptığını bildirmesi dikkat çekicidir. Bu etkinlik her ne kadar en az yeğlenen bir görünümde olsa da hiç de azımsanacak bir oranda (2,71) olmadığı söylenebilir. Yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin anadiline yer verilmesi ve öğrencilere çeviri etkinlikleri yaptırılması anadili girişimini yani olumsuz aktarımı tetikleyebilir. Bu yüzden öğretim sürecinde bu tür etkinliklerden uzak durulması gerekir.

Katılımcıların en az yeğledikleri etkinliklerden bir diğeri de öğrencilere günlük yazdırılması olmuştur. Öğrencilere hedef dilde günlük yazdırmak öğrencilerin öğrenmekte oldukları dilin sözdizimsel, sözlüksel, biçimsel özelliklerini edinmeleri açısından önemli katkılar sağlayabilir. Bu yüzden bu etkinliklere daha sık yer verilmesi gerekir.

Sonuç olarak katılımcıların en çok yeğledikleri yaklaşımın ve etkinliklerin bilgi odaklı olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrenci merkezli yaklaşımlara ve etkinliklere de önemli oranda yer verdiklerini bildirmişlerdir.



## Öneriler

Yabancı dil öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin düzeyini ve öğretilmesi amaçlanan becerinin odağını temel alarak en uygun yaklaşımı işe koşması gerekir. Öğretmenlerin yaklaşımlar ve etkinlikler konusunda bilgi düzeylerinin yüksek olması süreci daha iyi yönetmelerini sağlayacağından gerek lisans eğitimi sürecinde gerek hizmet içi eğitimlerde bu konuya yer verilmesi yerinde olacaktır. Bunun yanında öğretmenlerin işe koştığı yaklaşımların ve etkinliklerin kaynağını büyük oranda ders kitaplarının oluşturduğu bir gerçektir. Bu yüzden ders aracı hazırlayanların da yer verdikleri yaklaşımları ve etkinlikleri özenle seçmesi gerekir.

Öğretmenlerin yazın öğretimi yaklaşımlarının seçiminde sınav, süre, sınıf mevcudu, öğrencilerin tutumu, düşük dil yeterliliği, kaynak ders kitabının yapısı gibi etmenler belirleyici olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin yaklaşım ve etkinlikleri yeğlemelerinde belirleyici olan etmenlere dönük çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında ders kitaplarında yer verilen yaklaşımlar ve etkinlikler ile öğretmenlerin kullandıkları yaklaşımlar ve etkinlikler arasındaki ilişkiye dönük çalışmalar alana önemli katkılar sunabilir.

Yazın öğretimi yaklaşımları ve etkinlikleri anadili eğitimi sürecinde de öğretimin odağı ve öğrencilerin artalanı dikkate alınarak seçilmeli ve işe koşulmalıdır. Türkçe alanyazın incelendiğinde yazın öğretimi yaklaşımlarına yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Araştırmacıların tüm boyutlarıyla bu konuda çalışmalar yapması önemli bir eksikliği gidermenin yanında elde edilen bulgular ders kitabı yazarlarına, program hazırlayanlara ve öğretmenlere önemli katkılar sunabilir.

## Kaynaklar

- Aydin, N. (2013). *Teaching Shakespeare: A qualitative meta-analysis*. Unpublished Master Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carter, R. (1988). The integration of language and literature in the English curriculum: A narrative on narratives. In Holden, S. (ed.). *Literature and language*. Oxford: Modern English Publications, 3–7.
- Carter, R. & Long, M. (1991). *Teaching Literature*. London: Longman.
- Carter, R. (1996). Look both ways before crossing: Developments in the language and literature classroom. In Carter, R. and McRae, J. (eds.). *Language, literature and the learner*. London: Longman, 1–15.
- Carter, R. (1999). Common language: Corpus, creativity and cognition. *Language and Literature*, 8 (93), 195- 216.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response Theory and ELT. *ELT Journal*, 50, (2), 127-34.
- Hwang, D. & Embi, M. A. (2007). Approaches employed by secondary school teachers to teaching the literature component in English. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 22, 1-23.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mustakim, S. S., Mustapha, R. & Lebar, O. (2014). Teacher's approaches in teaching literature: Observations of ESL classroom. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(4), 35-44.
- Muthusamy, C., Salleh, S. M., Michael, A. S., Arumugam, A. N. & Thayalan, X. (2017). Methods used in teaching and learning of literature in the ESL classroom and adult learners' attitude. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 17-25.
- Rashid, R. A., Vethamani, M. E., & Rahman, S. B. A. (2010). Approaches employed by teachers in teaching literature to less proficient students in form 1 and form 2. *English Language Teaching*, 3(4), 87-99.
- Rosli, T. (1995). *Teaching literature in ESL the Malaysian context*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Pertanian Malaysia.
- Yüksel, D. (2013). Use of literature in language teaching. In İnan, B & Yüksel, D. (Eds.). *Literature and language teaching a course book*. Ankara: Pegem Akademi, 1-14.