T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

DOĞRUDAN ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN İRANLI ÖĞRENCİLERİN METİN ÖZETLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Haluk GÜNGÖR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Halit KARATAY

BOLU – 2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Haluk GÜNGÖR'E ait **"Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi"** adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir. **27/09/2013**

Akademik Unvan, Ad ve Soyad		**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Halit KARATAY	.....
Üye	: Doç. Dr. Erol ÖZTÜRK	.....
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Zeki GÜREL	.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

ÖZET

DOĞRUDAN ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN İRANLI ÖĞRENCİLERİN METİN ÖZETLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

Haluk GÜNGÖR
Yüksek Lisans – Türkçe Eğitimi ABD
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Halit KARATAY
Eylül, 2013 – xvii + 236 Sayfa

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerileri incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, deney grubu öğrencilerinin özetleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan eğitim uygulamalarının, metin özetleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırmada, sadece ön test – son test deney grubu bulunan, yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılı, Nisan – Haziran 2013 kur döneminde B2 ve C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 43 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubunu oluşturan bu öğrencilere, 8 hafta boyunca özetleme becerisinin öğretimine yönelik öğretim yapılmıştır.

Araştırmanın verileri, öğrencilerden ön test ve son testte özetlemeleri istenen metinlerden elde edilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen veriler, SPSS 21.0 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiş, ön test – son test arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı "t-testi" ve "varyans analizi" ile sınanmıştır.

Araştırma sonucunda;

1. Araştırmada deney grubunun özetleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılan eğitim uygulamalarının, öğrencilerin özetleme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.
2. Yapılan eğitim uygulamaları sonucunda, deney grubu öğrencilerinin özetleme becerisinin alt becerilerine ilişkin ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.
3. Deney grubu öğrencilerinin metin özetleme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.
4. Deney grubu öğrencilerinin metin özetleme becerileri ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
5. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin metin özetleme becerileri ile yaş düzeyleri arasında 18 – 35 yaş aralığındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. 18-35 yaş aralığındaki öğrencilerin metin özetleme düzeylerinin, 36 yaş ve üstü öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özet, metin özetleme, okuduğunu anlama, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIRECT INSTRUCTION STRATEGIES ON THE TEXT SUMMARIZATION SKILLS OF IRANIAN STUDENTS WHO HAVE BEEN LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Haluk GÜNGÖR
Post Graduate - Turkish Education
Advisor: Assoc. Prof. Dr. Halit KARATAY
September. 2013 – xvii + 236 Pages

This study investigates the text summarization skills of Iranian students learning Turkish as a foreign language. The main purpose of the study is to determine the effects of training technics applied to improve experimental group's summarization skills on their summarization skills.

In this study, quasi-experimental model with only pretest and posttest design has been applied. This study is carried out in Tahran Yunus Emre Turkish Cultural Center with 43 students who are having Turkish course from April to June at the levels of B2 and C1 during the academic year of 2012-2013. The students in the experimental group are trained about summarization skills during 8 weeks.

The data have been acquired from the texts that the students are asked to summarize at the pre and posttest.

The data acquired at the end of the study have been analyzed via SPSS 21.0 (Statistic Package For Social Science) program and checked by 't-test' and 'variance analysis' whether there is a difference between pre and posttest or not.

On the basis of the study:

1. In this study, the training technics to improve experimental group's summarization skills are determined to be effective on the student's summarization skills.
2. As a result of the applied training technics, there is a significant difference between the pretest and posttest points about the experimental group's summarization skills.
3. No significant difference is stated between the summarization skills of experimental group and their sex.
4. No significant difference is indicated between experimental group's summarization skills and their course levels.
5. As the results of the technics, there is no difference between their summarization skills and their ages. However, it is indicated that the students at the ages of 18 to 35 are better at summarization than the students at the age of 36 and above.

Key words: Summary, text summarization, reading comprehension, Teaching Turkish as a foreign language.

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, *"Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi"* başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallar uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

27/09/2013

Haluk GÜNGÖR

ÖNSÖZ

İnsanoğlunun yüzyıllardır üzerinde çalıştığı "okuduğumuzda zihnimizde neler olduğu" sorusuna halen kesin bir cevap bulunamamıştır. İnsanın okumaya olan ilgisi, ihtiyacı, dünya var oldukça devam edecektir. Özellikle son yüzyılda okuma üzerine yapılan araştırmalar, temel eğitimin ilk yıllarından itibaren iyi bir okuduğunu anlama eğitiminin gerekliliğini ve önemini, bilimsel bulgulara dayalı olarak açıkça göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci sayısı, her geçen gün artmaktadır. Buna bağlı olarak, alanda yapılan bilimsel çalışmalarda da artış gözlenmektedir. YTÖ'de okuma becerisi, Türkiye'de eğitim hayatına devam etmek isteyen yabancı öğrenciler için hayatî öneme sahiptir. Okumanın alt becerilerinden olan özetleme becerisi, dikkat, seçme, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst bilişsel stratejilerin bir arada işletilmesine dayanan bir beceridir. Bu becerinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere öğretilmesinin, onların Türkiye'de okumak için girecekleri sınavlardaki başarılarının, Türkçe okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünü problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, ilgili araştırmalar, tezin önemi, tezin varsayımları, tezin sınırlılıkları ve konu ile ilgili temel kavramlara ait verilen tanımlar oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümü, kuramsal çerçeveden oluşmaktadır.

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, eğitim materyalleri, eğitim uygulamaları ve verilerin analizi çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturmaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde, yapılan uygulamaların yabancı dil olarak

Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin, Türkçe metin özetleme becerilerine etkisine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci bölümde ise, dördüncü bölümde elde edilen bulgulardan hareketle varılan sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmalara ve bu tartışmalar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Lisans eğitimimden bu yana bana sabırla tahammül eden, beni yüreklendirip yol gösteren, en yoğun olduğu zamanlarda bile soru ve sorunlarımla ilgilenen, bilimsel etik anlayışını, çalışma disiplinini ve kişiliğini kendime her zaman örnek aldığım değerli danışman hocam Doç. Dr. Halit KARATAY'a, en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli meslektaşlarım Emrah BOYLU, Yasemin GÜNGÖR ve Tahran YETKM'de görev yapan okutmanlara katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca, en yoğun ve stresli günlerimde bana moral veren, duaları ile destek olan annem, babam, ablam ve değerli ağabeyim Harun Onur GÜNGÖR'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Haluk GÜNGÖR

Ablama ve Ağabeyime…

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT v
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER xi
TABLOLAR VE ŞEKİLLER DİZİNİ xv
GRAFİKLER DİZİNİ xvi
KISALTMALAR CETVELİ xvii

BÖLÜM I 1
1. Giriş 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Problem Cümlesi 4
1.3. Alt Problemler 4
1.4. Araştırmanın Amacı 4
1.5. İlgili Araştırmalar 5
1.6. Araştırmanın Önemi 6
1.7. Araştırmanın Sayıltıları 7
1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları 8
1.9. Tanımlar 8

BÖLÜM II 9
2. Kuramsal Çerçeve 9
2.1. Dil Edinim Kuramları ve İkinci Dil Edinimi 9
2.1.1. Dil kavramı 9
2.1.2. Dil edinimi 11
2.2. Dil Edinim Yaklaşımları 14
2.2.1. Davranışçı (behaviorist) yaklaşım 15
2.2.2. Psikolinguistik (psycholinguistic) yaklaşım 16
2.2.3. Sosyal etkileşim kuramı 19

2.3. İkinci Dil Edinimi 23
2.3.1. İkinci dil ediniminde kuramsal yaklaşımlar.....27
Karşılaştırmalı çözümleme (contrastive analysis).....28
Hata çözümlemesi (error analysis).....29
2.3.2. Düzeltili yöntem (monitor model).....33
Edinim–öğrenim varsayımı (the acquisition – learning hypothesis).....34
Düzeltme – denetleme (monitor) varsayımı.....35
Doğal düzen (natural order) varsayımı.....35
Anlaşılır girdi (input) varsayımı.....36
Duygusal süzgeç (affective filter) varsayımı.....36
2.4. İkinci Dil Ediniminde Okuma Becerisi 37
2.5. İkinci Dil Ediniminde Yazma Becerisi: Okuduğunu Özetleme.....41
2.5.1. Yabancı dil ediniminde yazma becerisine yönelik yaklaşımlar.....43
Biçimsel yaklaşım.....43
İşlevsel yaklaşım.....44
Yaratıcı yazma.....44
Süreç yaklaşımı.....45
Kontrollü – serbest yaklaşım.....45
İletişimci yaklaşım.....46
2.5.2. İkinci dil ediniminde özetleme becerisi.....47
Özet ve özetleme kavramları.....47
Özetleme becerisinin öğretimi.....50
Özetleme becerisi öğretim yöntemleri.....51

BÖLÜM III.....54
3. Yöntem.....54
3.1. Araştırma Modeli 54
3.2. Evren ve Örneklem 55
3.2.1. Evren.....55
3.2.2. Örneklem 55
3.3. Veri Toplama Araçları.....57

3.3.1. Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin genişletilmesi ve yapı geçerliliği 58
3.4. Verilerin Toplanması....61
3.4.1. Eğitim materyalleri 62
3.5. Eğitim Uygulamaları 63
3.6. Verilerin Analizi....65

BÖLÜM IV 67
4. Bulgular ve Yorumlar 67
4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Özetleme Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? 67
4.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Silme, Genelleme ve Yeniden Kurma Becerilerine Ait Ön Test-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? 68
4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Özetleme Becerilerine Ait Ön Test-Son Test Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir? 70
4.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Özetleme Becerilerine Ait Ön Test Puanları ile Kur Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? 70
4.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Özetleme Becerilerine Ait Son Test Puanları ile Kur Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? 72
4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Özetleme Becerileri ile Yaş Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? 73

BÖLÜM V 76
5. Sonuçlar ve Öneriler....76
5.1. Sonuçlar....76
5.2. Öneriler 80

KAYNAKÇA....82
EKLER 91
EK – 1: ÖN TEST VE SON TESTTE ÖZETLEME UYGULAMASI İÇİN KULLANILAN METİN....91

EK – 2: ÖZET METİNLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ. 93
EK – 3: ÖZET METİN CEVAP ANAHTARI.....94
EK – 4: B2.1 DÜZEYİ OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİK KİTABI.....95
EK – 5: B2.2 DÜZEYİ OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİK KİTABI.....125
EK – 6: C1.1 DÜZEYİ OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİK KİTABI.....154
EK – 7: C1.2 DÜZEYİ OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİK KİTABI.....187
EK – 8: B2.1 DÜZEYİ ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 218
EK – 9: B2.2 DÜZEYİ ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 220
EK – 10: C1.1 DÜZEYİ ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ……226
EK – 11: C1.2 DÜZEYİ ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ……229

TABLOLAR VE ŞEKİLLER DİZİNİ

Tablo 2.1: Dil Gelişim Aşamaları 14
Tablo 2.2: İkinci Dil Edinimini Araştırmalarında Kullanılan Yaklaşımlar 26
Tablo 2.3: Ana Dil ve Yabancı Dilde Okuma Farklılıkları. 41
Tablo 2.4: Büyük Ölçekli Yapı Kuralları. 49
Tablo 3.1. Deneysel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü.....55
Tablo 3.2. Çalışma grubunun yaş, cinsiyet ve kur düzeylerine göre dağılımı ve frekans yüzdeleri 56
Tablo 3.3: Deney grubunun metin özetleme ön test puanlarına ait ilişkisiz ölçümler t-testi sonuçları. 57
Tablo 3.4: Uygulamaya ilişkin iş takvimi.....63
Tablo 4.1: Deney grubunun ön test-son test özetleme becerisi puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları. 67
Tablo 4.2: Deney grubunun ön test-son test alt becerilerin puanlarına ait ilişkili ölçümler t testi sonuçları. 68
Tablo 4.3: Deney grubunun cinsiyete göre ön test-son test özetleme becerisi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analiz sonuçları. 70
Tablo 4.4: Deney grubunun kurlara göre özetleme becerisi ön test puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları. 71
Tablo 4.5: Deney grubu öğrencilerinin kur düzeylerine göre özetleme becerilerine ait son test puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları. 72
Tablo 4.6: Öğrencilerin yaşlarına göre özetleme becerisi son test puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları. 74

Şekil 1: Dil Edinim Düzeneği. 18
Şekil 2: Yakınsal Gelişim Alanı.....20
Şekil 3: Duygusal Süzgeç ve Dil Edinim Süreci. 37

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1: İranlı Öğrencilerin Türkçe Metin Özetleme Becerilerine Ait Ön Test Puanları ile Kur Düzeyleri Arasındaki İlişki. 71

Grafik 2: Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Metin Özetleme Becerilerine Ait Son Test Puanları ile Kur Düzeyleri Arasındaki İlişki. 73

Grafik 3: Deney Grubu Öğrencilerinin Yaş ile Türkçe Metin Özetleme Becerileri Arasındaki İlişki. 75

KISALTMALAR CETVELİ

ed.	: Editör
eds.	: Editörler
YETKM	: Yunus Emre Türk Kültür Merkezi
TDK	: Türk Dil Kurumu
ZPD	: Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal)
L1	: Ana dili (language the first)
L2	: İkinci Dil (language the second)
LAD	: Dil Edinim Aygıtı (language acquisition device)
YTÖ	: Yabancılara Türkçe Öğretimi
N	: Öğrenci Sayısı
p	: Madde Zorluk İndeksi
S	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Socila Sciences
ss	: Sayfa Sayısı
$\overline{X}$	: Aritmetik Ortalama
t	: t-testi

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, ilgili araştırmalara, tezin önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkelerin, milletlerin kendi dil ve kültürlerini başka toplumlara milletlere öğretme, milletlerin kendi dil ve kültürlerini yayma isteği her zaman var olmuştur. Bu istek, devletlerarası ilişkilerin artmasıyla birlikte, ikinci hatta üçüncü bir dil öğrenmek günümüzde bir zorunluluk haline gelmiştir.

Günümüzde İngilizcenin her alanda baskın bir dil olduğu görülmektedir. İngilizcenin diğer dillerden üstün olmasının en büyük nedeni, Batı medeniyetinin bilimde, sanatta, teknikte ilerlemiş olmasıdır. Fakat buluşlar yapmak, yeni teknolojik araç ve gereçler icat etmek, bir dilin diğer dillere üstün olmasında tek başına yeterli değildir. Ülkelerin, diğer ülkelerde kültür merkezleri açarak, dil öğretimini kültür aktarımı ile birleştirmeleri de dilin, kültürün yayılması ve taşınmasında büyük öneme sahiptir. Ülkemiz, geç kalınmış bir adım olan yurt dışında Türk kültür merkezlerinin açılmasını, 2007 yılında Yunus Emre Enstitüsüne bağlı olarak açılan kültür merkezleri aracılığıyla gerçekleştirmeye başlamıştır. Enstitüye bağlı yurt dışındaki Türk kültür merkezlerinde yapılan Türkçe öğretimi büyük öneme sahiptir. Yurt dışında açılan merkezlerden birisi de, İran'ın başkenti Tahran'da bulunan Yunus Emre Türk Kültür Merkezidir. Bu merkeze her dönem 700 civarı İranlı öğrenci açılan Türkçe kurslarına

katılarak, Türkçe öğrenmektedir.

Ana dili dışında ikinci bir dil öğrenmek, bu dili hayatında kullanabilmek bireylere her zaman büyük avantajlar sağlamıştır. İnsanoğlunun var olduğu ilk günden bu yana, dünya medeniyetleri her zaman bir ilerleme içerisinde olmuştur. Bilgisayar çağı, teknoloji çağı, bilgi çağı gibi isimlerle adlandırılan içinde bulunduğumuz yüzyılın adı ne olursa olsun, değişmeyecek tek gerçek, bu yüzyılın bir bilim ve teknoloji yüzyılı olduğudur. Uluslararası ölçekteki şirketlerin giderek artması, insanların gelişmiş ülkelere giderek yerinde eğitim almak istemeleri, bireylerin kendilerini geliştirme arzuları, aranan nitelikli insan gücünün artması gibi nedenler, günümüz insanını ikinci, hatta üçüncü bir dili öğrenmeye zorlamaktadır.

Yabancı dil öğretimine ilişkin çalışmaların geçmişi uzun yıllara dayansa da, bu alandaki çalışmalar sistematik ve bilimsel temellere dayalı olarak 1950'li yıllardan itibaren yapılmaya başlanmıştır. O yıllarda dilbilim alanında meydana gelen gelişmeler, yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini sağlamıştır. 1970'li yıllardan itibaren ise, bir yabancı dilin iletişim kurmak için öğrenilmesi gerektiği düşüncesi yayılmaya başlamıştır. Bilimsel gelişmeler ışığında, dünyada dil öğrenimi ve öğretiminde hâkim olan görüş; *" artık sadece dilbilgisine ağırlık verilerek yapılan tümce çözümlemelerinin yeterli olmayacağı anlaşılmış ve sözcelerde nerede, ne zaman, niçin, kimin tarafından kullanıldığı gibi öğeler göz önüne alınarak dilin kullanım alanları önem kazanmıştır"* (Dilidüzgün, 1995: 2). Dilin bir iletişim aracı ve dil öğretiminin temel amacının öğrenciye yabancı dilde iletişim kurma becerilerinin kazandırılmasının olduğu anlayışı, söylem çözümlemeleri (discourse analyze) alanında yapılan araştırmaların da bu bağlamda yapılmasını sağlamıştır. Metin dilbilim alanında yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte, eğitim ortamlarının en çok başvurulan materyali olan metinlerin çözümlenmesinde de büyük ilerlemeler kaydedilmiştir.

Hızla küreselleşen dünyada, toplumların birbirleriyle daha yakın etkileşimde bulunması, diğer milletlerin kültürlerini tanımayı da bir zorunluluk haline getirmiştir (İşcan, 2012). Böylece insanların, diğer insanlarla daha rahat iletişim kurmak, kültürel değerlerini aktarmak, farklı kültürleri tanımak veya başka bir ülkede eğitim görmek gibi

istekleri, yabancı dil öğrenimine olan ilgiyi arttırmaktadır (Köksal, 2012). Öğrenilen yabancı dildeki eserleri okumak bireye, o dilin kültürü, sosyal yaşantısı hakkında fikirler verirken; ileri düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahip bir birey ise, tüm bunların yanında o dil de bilimsel araştırmalar yapabilir, kitap, makale ve diğer yayınları da rahatlıkla takip edebilir. *"Bir ülkenin kültürünü tanıyabilmek, bilimsel konularda araştırmalar yapabilmek ve günlük hayattaki gelişmeleri takip edebilmek için okuma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir"* (Kara, 2011:164) .

Ana dil ve yabancı dil öğretiminde yapılan okuma eğitimi çalışmalarının amacı, hedef kitlenin okuduğu metni tam ve doğru olarak kavrayabilme, okuduğu metinden anladıklarını ifade edebilme becerilerinin kazandırılması, geliştirilmesidir. Bu becerinin kazandırılması sürecinde okur, bazı okuduğunu anlama stratejilerine ihtiyaç duymaktadır. Okuduğunu anlama sürecinin belki de en son ve en önemli stratejilerinden birisi de, özetleme becerisidir. Özetleme, metnin özüne bağlı kalınarak okunan metnin kısaltılarak yoğun bir şekilde yeniden oluşturulmasıdır. Öğrenciler, girdikleri dil sınavlarında okuma – anlama bölümlerinin sorularını yanıtlarken, ana dillerinde veya yabancı dilde araştırma, okuma yaparken ve genel olarak akademik hayatın her basamağında bu beceriye ihtiyaç duymaktadırlar.

Özetleme becerisi ve bu becerinin öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, yurtdışında yayınlanan çalışmalar da dâhil olmak üzere, genel olarak ana dili üzerine yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde özetleme becerisi üzerine yapılan çalışmalar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özetleme becerisi üzerine yapılan çalışmalardan oldukça fazladır. Yapılan bu çalışmaların bulguları, özetleme stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında, bu araştırmaya benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilere, özetleme becerisinin öğretimine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerinin özetleme becerileri üzerinde etkili olup olmayacağı incelenmeye değer görülmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmadan elde edilen veriler, konunun ilgililerine yol gösterebilir.

1.2. Problem Cümlesi

Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerini geliştirmeye etkisi ne düzeydedir?

1.3. Alt Problemler

- Deney grubu öğrencilerinin, metin özetleme becerilerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin silme, genelleme ve yeniden kurma becerilerine ait ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin metin özetleme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin metin özetleme becerilerine ait ön test puanları ile kur düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin özetleme becerilerine ait son test puanları ile kur düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin metin özetleme becerileri ile yaş düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, Türkçe bir metni okuduklarında anlayabilmeleri, Türkiye'de eğitim hayatına devam etme arzusunda olan öğrencilerin başarılı olabilmeleri okuduklarını anlama ve anladıklarını yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin iyi düzeyde olmasına bağlıdır. Okuduğunu kavrayamayan ve kendisini yazılı olarak ifade edemeyen bir bireyden, başarılı olması beklenemez. Ana dil ve yabancı dilde özetleme becerisi üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin süreç sonunda bu becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Ayrıca, özetleme becerisi yüksek düzeyde olan öğrencilerin akademik açıdan başarılı öğrenciler olduğu da yapılan çalışmalarla

tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin, metin özetleme düzeylerinin belirlenerek, yapılan öğretimle Türkçe metin özetleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında okuma eğitimi çalışmalarına yeni bir bakış açısı getirerek, alana katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

1.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmacı tarafından ilgili alanyazın geniş bir şekilde taranarak, ana dili ve yabancı dil edinimi sürecinde okuma – anlama üzerine yapılan çalışmalar ile özetleme becerisine ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, özellikle Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında bu çalışmaya benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bölümde değinilecek çalışmalar, daha çok ana dilde özetleme becerisi ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde özetleme becerisinin araştırıldığı çalışmalardan oluşmaktadır.

Deneme (2008), İngilizce öğretmeni adayı toplam 106 öğrenciye, özetleme becerisi öğretim modellerinden *BAMSU; Bileşenleri açıklama (explanation), Model sağlama (modelling), Sorgulama (questioning)* ve *Uygulama (application)* aşamalarından oluşan doğrudan öğretim modelini uygulayarak, bu öğretim sürecinin öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerini geliştirmeye etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu yapılan çalışmada, süreç sonunda deney grubunun yabancı dilde yazma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Kim (2001), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Koreli öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında, Koreli öğrencilerin yabancı dilde özet metin oluşturabilme düzeylerini tespit etmiştir. Öğrencilere İngilizce iki ayrı metin verilerek, bu metinleri özetlemeleri istenmiştir. Oluşturulan özet metinler silme, genelleme, yeniden kurma ve metin özetlemede yeterlilik aşamaları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre,

Koreli öğrencilerin yabancı dilde özet yazma becerileri yetersiz bulunmuş ve bu konuda özel bir öğretime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Chen ve Su (2012), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 41 Tayvanlı üniversite öğrencisi üzerine, İngilizce metin özetleme becerilerini geliştirmek amacıyla metin türü temelli özetleme becerisi öğretimi yapmıştır. Araştırmada, en fazla 500 kelimeden oluşan *Tom Sawyer'in Maceraları* adlı öyküleyici metin, öğrencilere dağıtılarak özetlemeleri istenmiştir. Ön test – son test deneysel araştırma modeline göre desenlenen çalışma sonucunda, örneklem alınan grubun özetleme becerisinin geliştiği belirlenmiştir.

Vorobel ve Kim (2011), ABD'nin güneydoğusunda bulunan İngiliz Dili Enstitüsünde, farklı ülkelerden gelen 7 öğrencinin İngilizce metin özetleme becerilerini, sosyo-kültürel açıdan incelemişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce metin yazma becerileri sınıf içerisinde gözlenerek, onlarla mülakat yapılarak ve dağıtılan anketler aracılığıyla belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yabancı dilde metin özetleme becerilerinin, düşünme süreçlerinden, ön bilgilerden, yabancı dile ilişkin tutumlarından, ana dilinde ve yabancı dilde okuryazarlık düzeylerinden, metnin yazım stilinden, kullanılan kelime ve dil bilgisi yapılarından etkilendiği tespit edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Önemi

Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan, hayatın her anında ve alanında ihtiyaç duyulan bir varlıktır. Duygu ve düşüncelerini dil vasıtasıyla ifade eden insan, ne kadar çok bilirse diğer insanlara aktaracağı şeyler de o kadar fazla olur. İnsan, sahip olduğu bilgilerin çoğunu, okuyarak öğrenir. Okuma becerisi, diğer becerilere temel oluşturduğu gibi, dil öğretiminde de büyük öneme sahiptir. Okuduğunu anlayan bir öğrencinin, ana dili derslerinin yanı sıra, diğer derslerde de başarılı olduğu çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir.

Yabancı dil öğreniminde birey, tıpkı ana dilinde olduğu gibi, öğrenilen yabancı

dilde başarılı olmak için hedef dilde okuma becerisinin iyi düzeyde olması gerekmektedir. Yabancı dilde okuma becerisi yeterli düzeyde olmayan bir öğrenciden, hedef dilde eğitim hayatını sürdürmesini beklemek yanlış olacaktır. İkinci dil öğretimi için hazırlanan ders kitapları incelendiğinde, bu kitaplarda ağırlıklı olarak okuma – anlama bölümlerinin yer aldığı görülecektir. Hedef dile karşı öğrencinin geliştirdiği olumlu/olumsuz tutumlarda, öğrencinin düzeyine uygun okuma yapıp yapmama durumu da etkili olmaktadır. Yabancı dil öğrencisinin, hedef dili severek, isteyerek öğrenmesinin yolu, iyi bir kelime öğretimi, buna bağlı olarak da iyi bir okuma becerisinin kazandırılmasından geçmektedir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yapılmış birçok yüksek lisans ve doktora tezi bulunmaktadır. İlgili alanyazın tarandığında, bu çalışmaların genel olarak kuramsal bilgilerden oluştuğu görülecektir. Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında, bu çalışmaya benzer nitelikte araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, Yabacılara Türkçe Öğretimi alanında, hedef kitlesi yabancı öğrenciler olan özetleme becerisinin öğretimine ilişkin herhangi bir çalışma bulunmaması alanda bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin, hem Türkçe metin özetleme becerilerinin düzeyini ortaya koymuş hem de yapılan öğretimin, metin özetleme becerilerine etki edip etmediği incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarının, Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında çalışacak ve çalışmakta olan araştırmalara, bu konuda ders kitabı hazırlayanlara; ayrıca, alanda yapılacak başka çalışmalara da ışık tutabileceği düşünülmektedir.

1.7. Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmanın kontrol edilemeyen diğer bağımsız değişkenleri; öğrencilerin sosyo - ekonomik durumları,
2. Türkçe öğrenme amaçları,
3. Türkçe öğrenmeye ilişkin tutumları vb. araştırma sonuçlarını aynı düzeyde etkilemiştir.

1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. Nisan – Haziran 2013 kur döneminde, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 43 üst kur öğrencisi,
2. Deney grubu öğrencilerinden ön test ve son testte alınan toplam 86 özet metin,
3. Dil becerilerinden okuma – yazma becerileri,
4. Bilgilendirici metin özetleme ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Metin: İletişimsel işlevi gerçekleştiren dilsel öğelerle oluşan, sözlü ya da yazılı olarak üretilen ve anlam bütünlüğü olan birimdir.

Okuma: Yazılı bir metindeki harflerin, seslerin, anlam bütünlüğü oluşturan her bir unsurun zihinde anlamlandırma sürecidir.

Anlama: Okunan bir metnin, ön bilgilerle birleştirilerek, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst bilişsel becerilerin işe koşularak, okunan anlamlı her bir öğenin zihinde çözümlenmesini içeren bir süreçtir.

Özet: Okunan bir metnin, zihinde yeniden anlamlandırılarak yazılan metindir.

Özetleme: Okunan metinde anlatılanların, ön bilgilerle birleştirilerek yeniden anlatılmasıdır.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde, konu ile ilgili alanyazın taranarak, çalışmanın kuramsal bölümünü oluşturan; dil kavramı, dil edinimi, dil edinim yaklaşımları, ikinci dil edinimi, ikinci dil edinim yaklaşımları, ikinci dilde okuma becerisinin edinimi, ikinci dilde yazma becerisinin edinimi ve yaklaşımları ile özet, özetleme ve özetleme becerisi öğretim yöntemleri kısaca açıklanmıştır.

2.1. Dil Edinim Kuramları ve İkinci Dil Edinimi

2.1.1. Dil kavramı

Dil kavramının ne zaman oluştuğu, ne zaman sistematik bir hale getirildiği, bugün "*masa*" olarak bilinen nesnenin adını kimin verdiğini, nesnelerin, canlıların taşıdıkları isimlerin tam olarak ne zaman oluştuğu bilinmese de, konunun gizemli kalan bu yanı kutsal kitaplar ışığında aydınlatılmaktadır: *"RAB Tanrı, yerdeki hayvanların, gökteki kuşların tümünü topraktan yaratmıştı. Onlara ne ad vereceğini görmek için hepsini Âdem'e getirdi. Âdem her birine ne ad verdiyse, o canlı o adla anıldı"* (http://www.kitabimukaddes.com/kutsal-kitap-tr/eski-antlasma/yaratilis.html, 21.06.2013 tarihinde erişildi). Diğer kutsal kitaplarda da, dilin ortaya çıkışı ile ilgili yakın bilgilere ulaşmak mümkündür.

İnsanın, nesnelerin adını merak etmesi ile başlayan dil araştırmaları serüveni (Porzig, 2011:7), artan dünya nüfusu ve milletlerin birbirleriyle olan ilişki ve rekabetlerinin, bir diğerinin dilini öğrenme, kendi dilini de öğretme ihtiyacı ile gelişerek

devam etmiştir. Böylece dilbilim alanı ve bu bilim dalına bağlı olarak da, psikolinguistik, beyin dilbilim, doğuştancılık vb. gibi dilbilimin birçok alt dalı ortaya çıkmıştır.

Sahip olduklarının içinde, insanoğlunu diğer canlılardan ayıran ve üstün kılan en büyük varlığı, insanın dil yetisidir. Porzig (2011: 65-66)'e göre dil, insanlığı en çok şaşırtan, heyecanlandıran buluşlardan olan uzaktan kumanda gibi birçok teknik buluştan daha şaşırtıcı bir varlıktır. Çünkü O'na göre insan, ilk insandan beri dil aracılığıyla komutlar vererek, uzaktan kumanda işlevini zaten kullanmaktadır. Porzig, bu görüşünü verdiği şu örnekle desteklemektedir:

> *"Bir atın bir arabayı bir yere çekmesini istersem, atı arabanın önüne götürmem, doğru olarak yerleştirmem, arabaya koşmam, atın sırtına veya arabaya binmem, atın vücuduna bir darbeyle onun arabayı istediğim yere götürmesini sağlamam gerekir. Fakat bir taşıyıcının bavulumu elimden alıp istasyona götürmesini ve orada trene vermesini istersem, adamla beraber evime veya istasyona gitmeme hiç de lüzum yoktur, ona herhangi bir yerde, kendisinden ne istediğimi söylersem yeterli olur; geri kalanını istediğim şekilde yapacaktır. Fark nerededir? Taşıyıcıya ne istediğimi söyleyebilirim, ata ise söyleyemem. Bu olay dikkatle incelenirse, burada uzaktan kumandalı roketlerde olduğundan daha büyük bir işin yapılmakta olduğu görülecektir"* (Porzig, 2011: 66).

Dilin kökeni, dillerin sınıflandırılması gibi, dilbilimin birçok alanında sayısız çalışmaları bulunan ünlü dilbilimci Merrit Ruhlen, dil ile ilgili araştırmaların kanıtlanmasının, çözülmesinin belki de yıllar alan en zor matematik problemlerinden daha zor olduğunu ifade etmektedir. *"… Dilcilerin aslında en azından iki asır boyunca birlikte çalıştıkları ve sözünü ettiğim matematik probleminden bile daha güç bir konuyu ispat etmeye uğraştıkları gerçeğini kavradım"* (Ruhlen, 2006: 7). Dilin ve dil ediniminin kökenlerinin nereye dayandığı, insanlığın günümüzde kullandığı sistematik dil oluşumunun ne zaman nasıl başladığının gizemi ve bu gizemi çözmenin zorluğu hakkında birçok örnek verilebilir. Dilin bu karmaşık doğası gereği, dil edinimi ile ilgili

kesin bir teorinin kabul edilmediği günümüzde, birçok kuram oluşturulmuştur.

Oluşumu ve gelişimi henüz tam olarak açıklanamayan dil kavramı ile ilgili birçok araştırmacı tarafından, sayısız tanım yapılmıştır. Genel olarak tanımlayacak olursak dil; "*İletişim kuracak öznelerin aktarmak istedikleri bilgileri kodlayarak, birbirlerine iletmekte kullandıkları şifreler bütünüdür*" (Akalın, 2: 2010). Dil öğretimi de, dilin sahip olduğu bu şifrelerin, akademik ve sosyal hayatta nasıl kullanılması gerektiğini bireylere aktarma işidir. Akarsu (1998: 21) ise, konuyu dilin köprü görevinden ele alarak dili; *"İnsan, dilde, içinde yaşadığı zamanın duygusuna daha bağlı olduğu halde uzak geçmişi de açık ve canlı olarak duyar ve sezer. Dil, bu iki duyguyu birleştiren bir şeydir"* şeklinde tanımlamıştır.

Hem birey olarak insan için hem de milletler için vazgeçilmez ve önemli olan dili, insan nasıl edinmektedir? *"Dilin temeli gelenek midir, yoksa özde bağlantı mıdır?"* (Porzig, 2011: 9). Dilsel iletişimin, aynı kodları ortak bir dille ifade etme ve anlama süreci olarak ele alırsak, şöyle bir soru akla gelebilir: *"Bireyin zihnindeki anlamlandırmalar nasıl ya da neye göre gerçekleşmektedir?"*(Büyükkantarcıoğlu, 2006: 101). Bu bölümde, dil edinim kuramlarına genel olarak değinilerek, ikinci dil edinimi süreci incelenecektir.

2.1.2. Dil edinimi

İnsan içine doğduğu toplumun dilini hazır olarak bulur. Bebeklik döneminde insan, etrafındaki insanların konuşmalarını önce duyarak ve dinleyerek dile aşinalık kazanır. Daha sonra zamanla, duyduğu bu dili çevresindekileri taklit ederek ana dilini kullanmaya, konuşmaya başlar. Bu, insan beyninin doğduğu andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı, beynin iletişim kurmayı sağlayan bölümlerinin aktif olmasıyla ilgilidir. Birinci dil edinimi sürecinde yeni doğan bir bebeğin iletişim kurmasını ve dil öğrenmesini sağlayan beynin ilgili alanı aktif halde bulunmaktadır (Reid, 1996: 64).

Birey, okul hayatıyla birlikte sahip olduğu ana dilinde okuma ve yazmayı öğrenir. Ancak, çocuğun dile doğuştan sahip olduğu görüşü, dil edinimi kavramını,

sürecini açıklamak için tek başına yeterli bir görüş değildir. Örneğin, Fransa'da yaşayan Türk bir ailenin çocuğu, anne ve babası da Fransızca konuşuyorsa, çocuğun konuşacağı dil de Fransızca olacaktır. Bu örnekten hareketle, bireyin içine doğduğu toplumun dilini öğreneceği söylenilebilir. Nadir (2005: 157)'e göre, öğrenilen ilk dil ile bireyin mensubu olduğu milliyet arasında herhangi bir bağ yoktur. Ancak çocuk, mensubu olduğu milletin dilinin konuşulduğu bir coğrafyada doğarsa, kendi dilini kullanacaktır. Bu görüşten hareketle, çocuğun ilk kullanacağı dili etnik kökeninden çok, iletişim kuracağı toplumun dili belirlemektedir.

Anne karnından itibaren çalınan müziği, çevredeki insanların seslerini işitmeye başlayan insanın, dil edinme süreci doğumla başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir (Keklik, 2009: 59). Ana dili ediniminin ilk aşamalarında çocuk, ağlayarak da olsa çevresiyle iletişim kurma becerisine, kapasitesine sahiptir Çocuk ana dilini öğrenirken beyin, çevre ile sürekli bir etkileşim içerisindedir (Reid, 1996: 64). Bu süreçte bireyin ilk öğretmeni, kullanacağı dili sürekli duyduğu ve kendisine model aldığı ailesidir. *"Doğumdan sonra anne, baba, kardeşler ve yakın akrabalar çocuk yetiştirme sürecine dâhil olacaklardır. Dilin gelişiminde ve kullanılmasında ilk öğretmen ailedir"* (Akyol, 2010: 207).

Çocuk, okula başlamadan, herhangi bir sosyal ortama girmeden çok önce, ana diliyle aile ortamında tanışır. Ana dilinin ses özelliklerini, kelimelerini, günlük dilini vb. ilk defa ailesinden duyar ve öğrenir. Bu öğrenmenin düzeyi ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel seviyesine göre değişmektedir. Okul çağına kadar etrafında görüp duydukları ile oyun ortamında tanıdığı nesneler ve genel olarak çevresindeki insanlardan öğrendikleri ile belli bir kelime hazinesine sahip olan çocuk, okul hayatıyla birlikte okuma ve yazmayı öğrenir. Kelime hazinesindeki esas gelişme, bu çağdan itibaren başlayarak devam eder.

Özbay (2001: 102)'a göre; *"Çocuk doğduğu andan itibaren 'dinleme' yoluyla ilk eğitimini almaya başlar. Büyüdükçe, dinleyerek öğrendiği kelimelerle 'konuşma'yı gerçekleştirir. Birikiminde bulunan kelime ve ifade kalıplarını kullanarak çevresindekilerle bildirişimde bulunur. Düşünürken, fikir üretirken, türlü bilgi ve*

fikrileri yorumlarken, hayal kurarken yine dilini kullanır." Bu görüşten hareketle, dinleme becerisi, tüm becerilerden önce gelişen ve çocuğun dil ediniminde birincil etkiye sahip olan bir beceri olduğu söylenilebilir. Çocuğun etrafındaki sesleri duyarak taklit etmesiyle, konuşma becerisinin edinimi de başlamış olur. Burada en büyük iş ise, çocuğun ilk öğretmeni olan aileye düşmektedir. Bireyin dil gelişimi, dili kullanabilme becerisi, ailenin çocuğun yanında dili nasıl kullandığı ile ilgili olarak, buna bağlı bir şekilde gelişecektir. Çocuğun yanında veya çocuğun kendisiyle konuşurken aile bireyleri, dili olabildiğince doğru kullanmaya özen göstermelidir (Nadir, 2005: 159). Aynı zamanda anne – babalar, özellikle bir yaş civarındaki çocuklarıyla konuşurken, basit cümle yapılarını ve kolay kelimeleri tercih etmelidirler. Onlarla konuşurken gerekirse kullandıkları kelimeleri, cümleleri birçok kez tekrar ederek, bebeklerin iletişim sürecine daha fazla katılmalarını sağlamak için, ipuçları niteliğinde sözcükler kullanmalıdırlar (Yule, 2006: 151). Dil edinimi süreci ile ilgili yaptığı çalışmalarında, annenin büyük rolü olduğundan bahseden Bruner (1983: 78), bunu şu örnekle açıklamaktadır:

Anne: Bak!
Çocuk: (resimlere dokunur)
Anne: Bunlar nedir?
Çocuk: (Anlamsız sesler çıkararak, gülümser)
Anne: Evet, onlar tavşan.
Çocuk: (Anneye bakar ve gülümser)
Anne: (Gülerek) Evet, tavşan.
Çocuk: (Sadece sesler çıkarır ve güler)
Anne: (Gülerek) Evet.

Annenin çocuğuna konuşurken, dönüt vermesi, örnekte görüldüğü gibi, gerekirse aynı cevabı, kelimeyi tekrar etmesi, ileride ana dilini iyi kullanabilen bir birey olmasını sağlayacaktır.

Dil edinimi ile ilgili çalışmalar, 18.yy'da psikologların, bebekler üzerinde gözlem yapması ve bu gözlemlerin sonuçlarına bağlı olarak çocuktaki dil gelişimini açıklamalarına dayansa da, doğum öncesini de kapsayacak şekilde dil edinim sürecini

açıklayan sistematik çalışmalar ve analizler daha çok, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yapılmaya başlanmıştır (Brown, 2007: 24). Bu çalışmalar sonucunda sağlıklı doğan her bebeğin aynı aşamaları yaşayarak, dili edindiği belirlenmiştir (Keklik, 2009: 60; Deniz, 2011: 8; Yule, 2006: 150). Gelişim süreci normal bir şekilde ilerleyen her bebekte dil edinim aşamaları ortak özellikler taşımaktadır. Bu ortak özellikler bebeğin içinde bulunduğu toplumun özelliklerine, dilin özelliklerine göre değişkenlik göstererek, edinilen diller de farklılaşmaktadır.

Tablo 2.1: Dil Gelişim Aşamaları (Harley, 2005:100).

Anlamsız Sesler Dönemi (0 - 6 hafta)
Cıvıldama Dönemi (6 hafta)
Gülme-Kahkaha Dönemi (16 hafta)
Ses Oyunları Dönemi (16 Hafta – 6 ay)
Babıldama Dönemi (6 – 10 ay)
Tek Kelime Dönemi (10 – 18 ay)
Çift Kelime Dönemi (18 ay)
Telegrafik Konuşma (2 yaş)

2.2. Dil Edinim Yaklaşımları

Yeni doğan bir bebeğin, dili nasıl edindiği ve kullanmaya başladığı, yüz yıllardır araştırmacıların ilgisini çekmektedir. İnsanın dili edinmesi, ömrünün sadece birkaç yılında meydana gelirken, dil ediniminin nasıl olduğuna dair ilgi, yüz yıllardır devam etmektedir (Brown, 2007: 24). Batıda, Skinner'ın 1957 yılında yayınlanan Verbal *Behaviour* adlı eseriyle birlikte, dil edinimi ile ilgili çalışmalar artarak devam etmiştir. Ülkemizde ise konuya olan ilgi, 1990'lı yıllarda artmış ve yapılan çalışmalar hız kazanmıştır.

Dil gelişimi, diğer becerilerin ve aynı zamanda bireyde düşünce gelişimini de etkileyen ve kapsayan, karmaşık bir süreçtir (Harley, 2005:101). Bu sürecin çözümlenmesi ve açıklanabilmesi için, çeşitli dil edinim kuramları ortaya atılmıştır. Bu kuramlar ilerleyen bölümlerde kısaca açıklanmıştır.

2.2.1. Davranışçı (behaviorist) Yaklaşım

Bu kuram, dili öğrenilen bir davranış olarak kabul etmektedir. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren, etrafındaki insanların davranışlarını gözlemleyerek, dinleyerek, konuştukları sözcükleri duyarak, dili öğrenir. Bu kuramın temsilcilerine göre dil, sonradan öğrenilen ve gözlemlenebilen bir davranıştır. Davranışçılık kuramı, davranışların gösterilmesinin altında yatan nedenleri incelemekten çok, doğrudan gözlenebilen davranışları temel almaktadır. Dil kavramı da bu bağlamda ele alınarak, çocukların taklit, benzetme ve buna benzer süreçleri işe koşarak edindikleri bir davranış olarak kabul edilmiştir (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2003: 343).

Davranışçı görüşün en önemli temsilcilerinden olan B. F. Skinner, 1957 yılında yayınladığı kitabı *Verbal Behaviour* ile kuramın temellerini atmıştır. Eserin adından da anlaşılacağı gibi dil, sözel bir *davranış* olarak kabul edilmektedir. Bu görüşe göre davranışlar uyarıcı – tepki ilişkisiyle öğrenilir, dil de bu davranışlardan birisidir.

Boş bir levha ile dünyaya gelen çocuk, yakın çevresinden duyduğu seslerle, kelimelerle, bu levhayı doldurur. Çocuk zamanla çevresinden duyduğu sesleri dile dönüştürerek, dili konuşmayı öğrenir. Bu görüşe göre, öğrenilen davranışların devam ettirilebilmesi için pekiştireçler hayatî öneme sahiptir. Skinner (1957: 1)'a göre insanların davranışları, çevrelerinden gelen tepkiye göre şekillenir. Eğer gösterilen davranış olumlu ise, bu davranışın sonucunda gelen tepkilerde olumlu olacağından, davranış devam eder. Tam tersine olumsuz bir davranış sergilenmişse kişi, olumsuz dönütlerle karşı karşıya kalır ve davranış söner. Yani davranışlar ödüllendirildiğinde devam eder, cezalandırıldığında ise o davranışı gösterme sıklığı azalır ve zamanla söner. Örneğin, diş fırçalama alışkanlığı kazandırılmak istenen bir çocuğa, dişlerini fırçaladığında *"aferin"*, *"sen çok akıllı bir çocuksun"* gibi sözler söylenirse veya ödüllendirilirse, çocuk bu davranışı tekrarlar. Fakat çocuk dişlerini fırçalamadığı zaman cezalandırılırsa, bu davranıştan uzaklaşacaktır. Aynı şekilde, çocuk dili edinirken, etrafındaki insanların seslerine benzer veya yakın sesler çıkardığında, bu sesler çevresindeki insanlar tarafından pekiştirilir. Çocuk bu pekiştirmeler sayesinde, sesleri daha sık çıkararak, dili öğrenir (Keklik, 2009: 152).

Demirezen (1988: 137)'e göre davranışçı görüş, 5 temel ilkeyi savunmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1) İnsanoğlu yazmaya başlamadan önce konuşmayı öğrenir. Ayrıca dünya üzerinde yazıdan yoksun birçok dil bulunmaktadır. Bu ve bu gibi nedenlerden dolayı davranışçı kuram daha çok, konuşulan dil üzerinde durmakta, dili araştırırken sözel çıktıları esas almaktadır.
2) Davranışçı kurama göre dil öğretimi ve öğrenimi, bir alışkanlık edinme sürecidir.
3) Bu kurama göre, etki – tepki, uyaran – tepki ilişkisi, öğrenme ve öğretme sürecinde etkili olmaktadır.
4) Bütün öğrenmeler, öğrenene öğrenme sürecinde yapılan katkılar ve ödüllendirmenin sonucunda oluşan alışkanlıklardır. Olumlu tepkiler ödüllendirilirken, olumsuz tepkiler cezalandırılır.
5) Eşit koşullar sağlandığı takdirde, her birey aynı derecede öğrenme kapasitesine sahiptir. Bu maddeden hareketle, davranışçı görüşün eğitimde bireysel farklılıkları savunmadığı söylenilebilir.

2.2.2. Psikolinguistik (psycholinguistic) yaklaşım

İnsanoğlunun dili nasıl edindiği hakkında yapılan bilimsel çalışmalar, 20. yüzyılda daha da yoğunlaşmıştır. Önceleri filozofların (Descartes, Humboldt vb.) akıl yürüterek açıklamaya çalıştığı insana has bu mucizevî olay, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilimsel kanıtlarla açıklanmaya çalışılarak, konuyla ilgili birçok yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan bir tanesi de öncülüğünü Noam Chomsky'nin yaptığı psikolinguistik veya bilinen diğer adıyla, doğuştancı (nativist) yaklaşımdır.

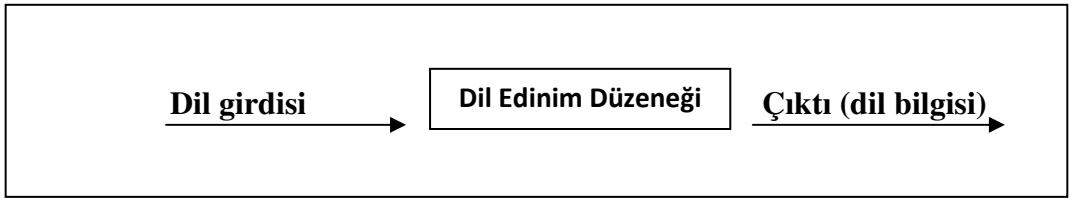
Davranışçı bir psikolog olan Skinner'a göre öğrenme, etki – tepki, koşullanma, ceza-ödül gibi işlemlerin birey üzerinde uygulanması ile oluşan, gözlenebilir bir durumdur. Skinner, öğrenme kavramının içerisine dili de yerleştirerek, dili tıpkı bisiklet sürmek, oyun oynamak gibi öğrenilen bir davranış olarak betimler. Ancak Chomsky bu

görüşü tamamen reddederek dilin, bütünüyle bir alışkanlık veya alışkanlıklar sonucu öğrenilen bir davranıştan öte, insana özgü ve insanın doğuştan dil öğrenme kapasitesine sahip olarak doğduğunu savunmaktadır. Hatta Chomsky'ye göre, zeka geriliği veya başka zihinsel problemler yaşayan çocuklar, üzerinde yıllarca çalışılsa bile bir maymunun erişemeyeceği düzeyde dil edinme yetisine sahiptir. Yine O'na göre, eğer davranışçı yaklaşımı tamamen kabul edecek olursak, hayvanlarda da, uyarıcı – tepki ilişkisi ile dil öğrenme becerisini kabul etmemiz gerekmektedir. Çünkü dili, deneyci anlayışla ele aldığımızda, bu sonuca ulaşırız (Chomsky, 2001:18). Okul öncesi dönemde çocuğun yaptığı dil yanlışları düzeltilse de, çocuk dil bilgisi yapısından çok anlama – anlatmaya odaklandığından, bu düzeltmeler beklenildiği kadar etkili olamamaktadır. Çünkü o dönemdeki çocuklar, zihinsel olarak taklit (imitation) edecek düzeye erişmemiştir (Lightbown ve Spada, 1999: 16). Chomsky'nin ve genel olarak dil edinimi sürecinde bu yaklaşımı destekleyen bilim adamlarının, davranışçı yaklaşıma getirdiği en büyük eleştirilerden birisi de budur. Psikolinguistik yaklaşım dil edinimini, bebeğin doğuştan sahip olduğu dil edinme yetisine bağlayarak dilin, çevreden taklitle öğrenilen bir davranış olmadığını savunan bilim adamlarınca oluşturulan bir kuramdır. İnsanın dil edinimini psikolojik ve biyolojik etkenlere bağlı olarak açıklayan bu yaklaşıma, alanyazında doğuştancı (nativist) yaklaşım da denmektedir.

Psikolinguistik yaklaşıma göre çevre, çocuğun dil edinimini değil, hangi dili edineceği konusunda belirleyici bir etkiye sahiptir. Çocuklar konuşma dönemine eriştiklerinde, içine doğdukları dilin kurallarına uygun yapıda cümleler kurabilmektedir. Chomsky (1965) bu durumu, her insanın beyninde doğuştan sahip olduğu *Dil Öğrenme Aygıtı* (Language Acquisition Device) kavramıyla açıklar (Brown, 2007: 28). Bu araç fiziksel bir araç olmayıp, beyindeki sinirlerin, hücrelerin oluşturduğu bir yapıdır. İnsan zihninde doğuştan bulunan bu aygıt, bebeğin çevresinden duyduğu sesleri içselleştirmesini, kurallarına alışkanlık kazanmasını ve biyolojik olarak belli bir olgunluğa eriştiğinde ise bu kuralları, sesleri kullanarak konuşmasını sağlar (Dağabakan ve Dağabakan, 2007: 157). Zeyrek (2006: 139) bu aygıtı, *dil edinim düzeneği* (DED) olarak adlandırmaktadır. Bebek için, etrafındaki insanların konuşmaları, onun doğuştan sahip olduğu dil bilgisel özellikleri çözümlemesi için birer tetikleyicidir. Bebek, bu dilsel girdileri, *dil edinim düzeneğini* (DED) kullanarak, çözümler ve böylece daha

doğru, düzgün cümleler üretebilir (Zeyrek, 2006: 139). Aşağıdaki şekil incelendiğinde dil edinim düzeneği daha iyi anlaşılacaktır.

Çıktı (dil bilgisi)



Şekil 1: Dil Edinim Düzeneği (Zeyrek, 2006:139).

Bu yaklaşımı savunan araştırmacılar, dil ediniminde çevrenin etkisini tamamen yok saymamakla birlikte, bebeğin çevresinden duyduğu dilin özelliklerini içselleştirerek, zihin olarak belli bir olgunluğa eriştiğinde, çevresinden edindiği dile dair özellikleri, kuralları da kullanarak konuşmaya başladığını savunmaktadır. Bu kuramı savunan bilim adamları bebeğin konuşmaya başlaması için, çevresinde herhangi bir dilde konuşma faaliyetinin olmasının yeterli olacağını kabul etmektedirler. Bu yaklaşımın dil ediniminde çevrenin rolüne ilişkin temel düşüncesi, bebeğin, çevresinde konuşulan dili edindiğidir. Bebek etrafındaki dilin seslerini alarak, ilerleyen zamanlarda bu sesleri, anlamsal olarak birleştirir ve dil bilgisi kurallarını uygulamaya başlar.

Psikolinguistik yaklaşımın savunduğu görüşler ve davranışçı yaklaşıma getirdiği eleştiriler, şu şekilde özetlenebilir:

1) Hangi dilden olursa olsun bütün çocuklar, ana dillerini kolayca öğrenebilirler. Hatta sınırlı bilişsel becerilere sahip çocuklar bile, eğer çevrelerinde konuşan ve onlarla iletişim halinde olan insanlar varsa, dillerine ait karmaşık yapıları zihinlerinde geliştirebilirler.
2) Çocuklar çeşitli durumlardaki diyaloglarda ve kendi ana dillerine ait temel yapıların edinilmesinde oldukça başarılıdırlar. Gelişim düzeylerine göre, farklı seviyelerde kelime kullanımı, yaratıcılık, sosyal ortamlarda kendilerinden beklenmeyen davranışları ve daha fazlasını, çevrelerinde konuşan insanlar olduğu müddetçe yapabilirler. Bu, beyinde dilin edinilmesi

için ayrı bir yer olduğu tezini desteklemektedir.

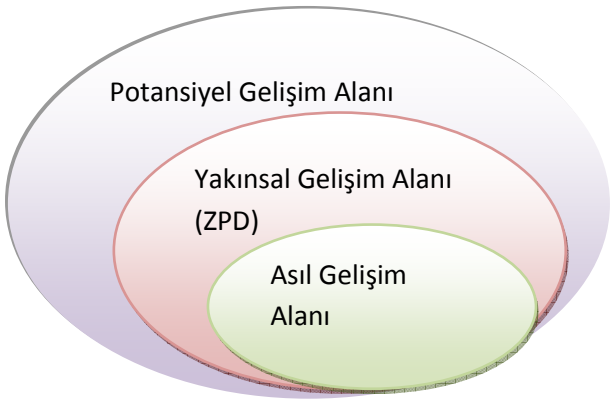
3) Çocukların maruz kaldıkları dil, o dilin bütün dil bilgisi kurallarını ve örneklerini içermez.
4) Memeli hayvanlarda dâhil olmak üzere hiçbir hayvan türü, çok yoğun bir eğitim verilse bile, üç – dört yaşındaki bir çocuğun ulaştığı dil düzeyine hiçbir zaman ulaşamazlar.
5) Son olarak, çocuklar duydukları cümle yapılarının, kelimelerin doğruları söylenmese bile, dillerindeki karmaşık yapıyı zihinlerinde kurarak, konuşurken kullanabilmektedirler (Lightbown ve Spada, 1999:17).

Yukarıdaki maddelere psikolinguistik yaklaşımın, dili yaratıcı bir öğe olarak kabul ettiği görüşü de eklenebilir. Yani, günlük yaşantıda insanlar konuşurken, sürekli yeni cümleler kurarlar. Bu, dilin yaratıcı, yenilikçi tarafını oluşturmaktadır. Oysa davranışçı yaklaşımda bu görüşün desteklenmesi için, insanın zihnine milyonlarca yeni kelimeyi, cümleyi ezberleyerek yerleştirmesi gerekirdi (Chomsky, 2001: 29). Fakat bir insanın ana dilinde anlayıp, cevaplayabileceği, kurabileceği cümle sayısı sayılamayacak kadar çok, hatta sınırsızdır.

2.2.3. Sosyal etkileşim kuramı

Sosyal etkileşim kuramı, dil edinimi araştırmalarının yoğunlaştığı 20. yy.'da oluşturulan kuramlardan birisidir. Bu görüşün en büyük savunucuları, bazı noktalarda farklı görüşlere sahip olsalar da, oluşturdukları yöntem ve tekniklerin felsefî temelini bu kuramdan alan Vygotsky, Piaget, Bruner gibi bilim adamlarıdır. Sosyal etkileşim kuramı, davranışçı yaklaşımın, dil ediniminde çevrenin etkili olduğu görüşünü; psikolinguistik yaklaşımın ise, insanın doğuştan dil edinme becerisine sahip olduğu tezini birleştirerek oluşturulan bir kuramdır. Örneğin Lev Vygotsky, dilin sosyal etkileşim, yani çevrenin insan zihni ile etkileşimde bulunması sonucu edinildiği görüşünü savunurken, Piaget bu kuramın daha çok bilişsel yönünü temsil etmektedir. Fakat ortak özellikleri, bebeklikten itibaren kavram gelişimi, zihin – düşünce gelişiminin, dil gelişimi ile bağlantılı olduğu görüşüdür.

Etkileşimci kuramı savunanlara göre dil edinimi, çocuğun doğuştan sahip olduğu dil edinim kapasitesi ve buna bağlı olarak çevresi ile etkileşimde bulunma derecesine bağlıdır (Lightbown ve Spada, 2004: 22). Bu yaklaşım, öğrenmede bilişsel ve duyuşsal becerilerin sosyal etkileşimle birlikte kullanılması gerektiğini savunmaktadır (Brown, 2007: 12). Vygotsky (1985)'e göre, her çocuk çevresindeki akranları veya ailesiyle etkileşimde bulunarak, belli bir öğrenme kapasitesine ulaşır. Başka bir deyişle çocuğun bağımsız problem çözme becerisi ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile çevresinin yardımı ile problem çözme becerisi arasında kalan gelişim düzeyi arasında fark bulunmaktadır. Bu iki alan arasında kalan öğrenme alanına Vygotsky, "Yakınsal Gelişim Alanı" (zone of proximal) adını vermektedir. Vygotsky'nin geliştirdiği bu kavram, yine O'nun deyimiyle çocukları, öğrendikleri becerileri bağımsız şekilde uygulayabilecek düzeye taşımalarını hedeflemektedir; *"Çocuklar bugün yardım alarak ne yapabiliyorlarsa, yarın bu yaptıklarını bağımsız bir şekilde yapabilecekler."* Sosyal etkileşim kuramının ve buna dayanarak oluşturulan yakınsal gelişim alanının temel ve ortak amacı, çocuğun bağımsız olarak, daha önce öğrendikleri becerileri uygulayabilmeleridir. Yakınsal gelişim alanı ile çocuğa önce akran veya ailesinin yardımıyla öğretilen birtakım becerilerin, daha sonra çocuğun öğretilen bu becerileri bağımsız olarak yapması beklenmektedir.



Şekil 2: Yakınsal Gelişim Alanı (Lui, 2002:3)

Şekil 2'de yakınsal gelişim alanını oluşturan bölümler gösterilmiştir. Bu bölümler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

Asıl Gelişim Alanı: Bu alan, çocuğun yardım olmaksızın tek başına eylem yapabilme potansiyelini göstermektedir. Çocuğun, dışarıdan herhangi bir yardım

almaksızın eylemler gerçekleştirebilme düzeyini belirleyen alandır.

Potansiyel Gelişim Alanı: Çocuğun etrafındaki bir yetişkinden veya akranlarından aldığı yardım ve desteklerle gösterdiği performans alanıdır. Bu alanda, herhangi bir iş, bir yetişkin veya akran yardımıyla yapılarak çocuğun, beceriyi edinmesi, kendisine olan özgüvenin arttırılması gibi bilişsel becerilerin edindirilmesi hedeflenmektedir.

Yakınsal Gelişim Alanı (zone of proximal development): Yakınsal gelişim alanı, asıl gelişim alanı ve potansiyel gelişim alanı arasında kalan açıklığa denmektedir. Öğrencinin zihinsel olarak "*gelişime açık alanı*" olarak da adlandırılmaktadır. Bu alan ancak ve ancak, sosyal çevrenin yardımıyla, yani *"iş birlikli öğrenme etkinlikleriyle geliştirilmelidir* (Güneş, 2011, 137). Bu alanın ne kadar geliştirilebileceği, çocuğun ilgisine, çabasına bağlı olduğu kadar, dışarıdan aldığı yetişkin desteğinin niteliğine de bir o kadar bağlıdır.

Vygosky'ye göre, diğer öğrenmelerde olduğu gibi, dil edinimi sürecinde de çevrenin, büyük bir rolü vardır. Çocuk, çevresindekilerle iletişim halinde bulunarak dili öğrenir. Vygotsky, yetişkinlerin çocuklarla birlikte çalışarak onlara yol göstermelerinin, çocukların zihinsel gelişimlerini besleyeceğini, dil gelişimlerini hızlandıracağını belirtmektedir (Güneş, 2011:137). Bu nedenle, yetişkin ve çocuk etkileşimi sürecinde, iş birlikli öğrenme büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte ise;

1) Öğrencinin asıl gelişim düzeyine ve
2) Potansiyel gelişim düzeyine dikkat edilmelidir (Güneş, 2011: 137).

Bu iki alan arasında kalan yakınsal gelişim alanı ise, daha önce de belirtildiği gibi, çocuğa eğitim verecek olan yetişkinin vereceği eğitimin niteliğine bağlıdır.

Vygotsky, insanın sosyal ve kültürel ortamlardan bağımsız öğrenemeyeceğini belirterek, bu sosyo – kültürel etkileşimlerin, öğrenmenin gerçekleşmesi için çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Bireyler sosyo – kültürel araçlarla günlük hayatlarında etkileşimde bulunarak, bu araçları zihinlerinde düzenledikten sonra öğrenme gerçekleşir (Barnard ve Campell, 2005: 76).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında bu teoriye göre dil doğuştancı yaklaşımın aksine, dilin doğuştan edinilmediğini, çevre ile etkileşim sonucunda öğrenildiğini savunmaktadır. Bu yönüyle bu kuram daha çok, davranışçı kuramı destekler niteliklidir. Dilin bağımsız olarak tek başına öğrenilemeyeceğini savunan bu görüşe göre, dil ve öğrenme birbirine bağlı iki olgudur. Öğrenme, dil gelişimine paralel bir şekilde artar. Kurama göre, dil ve öğrenme etkinliklerinin bir arada yürütülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, işbirlikli öğrenme etkinliklerine ağırlık verilerek, öğrencinin gelişime açık alanı desteklenmelidir (Güneş, 2011: 138).

Sosyal etkileşim kuramından yararlanılarak oluşturulan ve Vygotsky'nin iş birlikli öğrenme yöntemine benzeyen, çocuklardaki yakınsal gelişim alanının gelişmesini sağlayan bir diğer yöntem, Wood, Bruner ve Ross (1976: 90)'un önerdiği *"iskele"* (scaffolding) yöntemidir. Bu yöntemde, becerinin öğretilmesinden önce yetişkin kontrollü bir bilgi tabanını oluşturularak, çocuğun işi ne kadar bildiği belirlenir. Daha sonra yetişkin tarafından, kazandırılacak beceri alt parçalara ayrılarak, çocuğun daha hızlı ve etkili öğrenmesi sağlanır. Kısaca bu yöntem, çocuğun problem çözme becerisini, yetişkin kontrollü bir biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır (Wood, Bruner, Ross, 1976: 90).

Sosyal etkileşim kuramının, dil bilimi ve dil öğretimi alanına getirdiği yeniliklerin, ikinci dil edinimi kavramının açıklanmasında ve öğretilmesinde olan yansımaları, ağırlıklı olarak 1980'li yıllarda kendisini hissettirmektedir. Özellikle Avrupa ve A.B.D'li bilim adamları tarafından, konuyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Kuramla birlikte önerilen birçok yöntem ve tekniğin, yabancı dil öğretiminde uygulamalı çalışmalarını görmek mümkündür. Sosyal etkileşim kuramı ve diğer kuramların, ikinci dil edinimi üzerinde olan etkilerini, bu alanda yapılan çalışmalara *İkinci Dil Edinimi Kuramları* bölümünde ayrıntılı olarak değinilecektir.

2.3. İkinci Dil Edinimi

Günümüz dünyasında iletişim araçları sayesinde yaşadığımız ülkeden, dünyanın öbür ucunda neler olup bittiğine anında ulaşabilme imkânına sahibiz. İçinde bulunduğumuz çağa kimileri "internet çağı" kimileri ise "iletişim çağı" adını vermektedir. Yaşadığımız çağa verilen isimler değişse de, günümüz dünyasının artık "küresel bir köy" olduğu inkâr edilemeyecek bir gerçektir. Güçlü haberleşme ağının, anında her şeye ulaşabilme imkânının ve milletlerin birbirleriyle olan rekabetlerinin getirdiği ve gerektirdiği bu muazzam rekabet ortamı, ikinci bir yabancı dil öğrenme isteği ve öğretme yarışını da beraberinde getirmiştir. İnsanların yabancı dil öğrenme istekleri iş, eğitim, ticaret (ithalat – ihracat) gibi olanaklardan yararlanma ve sahip olunan imkânları geliştirmenin yanı sıra, hobi, hoş zaman geçirme olarak da karşımıza çıkmaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağda, ana dili dışında ikinci bir dil bilmek, yavaş yavaş ayırıcı bir özellik olmaktan çıkmaktadır. Uluslararası şirketler, bazı devlet kurumları bir yabancı dilin yanı sıra, ikinci dile sahip olmayı şart koşmaktadırlar. Bu ve bunun gibi nedenlerden dolayı ülkeler, ulusal eğitim programlarında, küçük yaştan itibaren vatandaşlarına ikinci bir dili öğretmek amacıyla dersler koymuşlardır. Bununla birlikte, köklü medeniyete sahip, dünya ekonomisi ve siyasetinde söz sahibi olmak isteyen ülkeler, kendi ülkeleri dışında da dillerini yabancılara öğretmek, kültürlerini tanıtmak amacıyla kültür merkezleri açarak bu faaliyetlerini yürütmektedirler.

Yabancı dil veya ikinci dil denildiğinde akla ilk gelen; bireyin ana dili dışında bir başka dili de öğrenmiş olma, bu dili kullanabilme durumudur. Bu tanımlamaya, ikinci dilin dışında öğrenilen, üçüncü, dördüncü ve daha fazla sayıda bilinen dillerde dâhildir. Ayrıca bu iki kavram, "hedef dil" (target language) olarak da adlandırılmaktadır (Troike, 2012:2). Burada sözü geçen ikinci dil veya yabancı dil kavramları, birbirinin zıttı veya birbirinden tamamen bağımsız, farklı iki kavram olarak anlaşılmamalıdır. Öğrenilen yabancı dil ister içine doğulan toplumun dilinin kendiliğinden öğrenilmesi – Almanya'da doğan bir Türk çocuğunun eğitim almadan Almancayı öğrenmesi – durumu, ister okul, kurs gibi ortamlarda – İngilizce kursuna

giderek, İngilizce öğrenilmesi – öğrenilsin, her iki durum da ikinci dil edinimine örnek olaylardır (Ellis, 1997: 3). Kısaca, bu iki durumdan birincisi "informal", ikincisi de "formal" öğrenmeye örnek durumları yansıtmaktadır.

İkinci dil öğrenimi süreci oldukça karmaşık, zor ve zahmetli bir süreçtir. Yabancı dil öğrenmek isteyen bir bireyin, o dilde okuduğunu tam olarak anlaması ve kendisini yeterli düzeyde ifade edebilmesi için, hedef dili tam anlamıyla benimsemesi gerekmektedir. Çünkü birey, ikinci dil öğrenimi süreci ile yeni bir dilin yanı sıra, yeni bir kültür, yeni düşünme ve uygulama süreçleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Brown (2007: 1)'a göre, öğrenilmek istenen yabancı dilde mesajların tam olarak alınması ve bu mesajlara cevap verilebilmesi için, yani hedef dilde iletişimde bulunabilmek için bireyin dil ile yakın ilişkide bulunması, o dildeki düşünme süreçlerini tanımaya ve o şekilde düşünmeye çalışması, hedef dile zihinsel ve duygusal anlamda tam olarak ilgi duyması gerekmektedir.

Yabancı dil edinimi alanında çalışan araştırmacılar, genel olarak şu sorulara cevap aramaktadırlar:

- Hedef dil öğrencilere en iyi nasıl öğretilebilir?
- Hedef dildeki beceri alanlarını (okuma – dinleme – yazma – konuşma) öğrencilerin en etkin şekilde nasıl kullanmaları sağlanabilir?
- Hedef dilin öğretimi için ne tür materyaller geliştirilebilir?
- Küçük yaştaki öğrenciler yetişkinlere göre, neden daha hızlı bir şekilde yabancı dil öğreniyorlar?
- Ana dilinin yabancı dil öğrenimi üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
- Öğretim sürecinin sonunda, öğrencilerin dili ne kadar öğrendiklerini belirlemeye yönelik nasıl ölçme – değerlendirme araçları geliştirilmelidir?
- Öğretilecek dil ile öğrencilerin ana dilleri arasında kelime, cümle yapısı, ses, ek gibi dile özgü alanlarda benzerlikler var mıdır? Bu benzerliklerden öğretim sürecinde nasıl faydalanılabilir?

Yukarıda genel olarak verilen sorulardan başka, daha birçok soruya araştırmacılar tarafından cevap aranmaktadır. Ancak, hem ana dilinde hem de yabancı

dil öğretim süreci ile ilgili yapılan araştırmalara kaynaklık eden esas soru; hedef dilin en iyi nasıl öğretilebileceği, nasıl öğretilmesi gerektiği sorusudur.

Ana dili öğretimi çalışmalarına bakıldığında, ilgili alanyazının ikinci dil edinimi çalışmalarına göre daha eski bir tarihe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ancak ikinci dil edinimi ile ilgili araştırmaların geçmişi çok eskiye dayanmamaktadır. İkinci dil edinimi sürecinin bilimsel anlamda ele alındığı ilk çalışmanın tarihini vermek çok zor olmakla birlikte, kaynaklar bu süreci açıklayan araştırmaları daha çok 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ele almışlardır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi hiç şüphesiz dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve pedagoji alanlarındaki gelişmelerin, eğitim – öğretim ortamlarına taşınması olmuştur (Mitchell ve Myles, 2004). Liceras (2010: 251)'a göre ikinci dil edinimi kavramı, 1970'lerin sonlarında, Chomsky'nin geliştirdiği dil edinim yaklaşımı ile dil araştırmalarında önemli bir yere sahip olmaya başlamıştır.

Brown (2007: 15), ikinci dil edinimi çalışmalarının tarihi gelişimini; yapısalcı/ davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve oluşturmacılık temelinde ele almaktadır. Brown (2007)'ın yaptığı bu sınıflama aşağıdaki tabloda kısaca özetlenmiştir:

Tablo 2.2: İkinci Dil Edinimini Araştırmalarında Kullanılan Yaklaşımlar (Brown,2007: 15).

Yaklaşımın Yaygın Olduğu Zaman Dilimi	Yaklaşım Adı	Yaklaşımın Dayandığı Temeller
1900 – 1950 arasını kapsayan dönem	Yapısal Dilbilim Davranışçı Yaklaşım	Doğrudan açıklamalar Gözlenebilir süreçler Bilimsel yöntem Deneyselcilik Yüzeysel yapı Koşullanma Pekiştirme
1960, 1970 ve 1980'li yıllar	Üretimsel Dilbilim Bilişsel Psikoloji	Üretimsel dilbilim Edinme, Doğuştancılık Diller arası ilişkiler Sistematiklik Evrensel dilbilgisi Edinç Derin yapı
1980, 1990 ve 2000'li yıllar	Yapılandırmacılık	İletişimsel yaklaşımlar Sosyo-kültürel değişkenler İşbirlikli öğrenme Keşfederek öğrenme Anlamın yapılandırılması Diller arası değişkenler

Tablo – 2 incelendiğinde, ikinci dil edinimini açıklamak için kullanılan hemen hemen tüm yaklaşımlar görülmektedir. İkinci dil edinimi, sistematik olmayan deneylerle, sadece dışarıdan yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilerek ele alındığı dönem, 1900-1950 yılları arasında olmuştur. Bu dönemde dil edinimini inceleyen psikologlar, davranışçı yaklaşımın oluşmasını sağlayarak, hem ana dili hem de ikinci dil edinimi sürecini bu yaklaşımla açıklamaya çalışmışlardır.

19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar, dil becerilerinin kazandırılmasından çok, dilin kurallarının, kelimelerinin ezberletilerek yabancı dilin edindirilmesini amaçlayan **klasik yöntem,** bilinen yaygın adıyla **gramer – tercüme yöntemi** dünya genelinde kabul gören bir yaklaşımdı. Bu yaklaşımın yaygın olmasının sebeplerinden birisi, beceri edindirmeyi, anlam kurma sürecini edindirmeyi amaçlamadığından ve ölçme-değerlendirme aşamaları daha kolay olduğu için, öğretmenler tarafından tercih edilen bir yöntemdi (Brown,2007: 16-17).

1950'li yıllardan itibaren durum değişmeye başlamış, sosyal – bilişsel

yaklaşımlar oluşturularak, eğitim ortamlarında uygulamaya dayanan deneysel çalışmalar yapılarak, süreç açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımların oluşmasında, psikoloji, eğitim gibi sosyal bilimler alanlarındaki ilerlemenin yanı sıra, tıptaki, özellikle de beyin araştırmalarındaki gelişmelerin çok büyük etkisi olmuştur. Bu yıllarda, Chomsky ve Vygotsky'nin oluşturduğu yaklaşımlar büyük ilgi görmüştür.

1950 ve 1980 yılları arasındaki süreçte, yaygın olarak kullanılan yöntem, **dilli ses (audiolingual)** yöntemi olmuştur. Özellikle bilişsel görüşlerin artmasıyla birlikte bu yöntem, gramer-tercüme yönteminin geçerliliğini yitirmesinde ön ayak olmuştur (Brown,2007: 17-18).

1980'den itibaren ise, yapısalcılık veya oluşturmacılık adıyla bilinen yaklaşımlar ilgi görmeye başlamıştır. Özellikle batılı ülkeler, ulusal eğitim sistemlerini bu yaklaşıma uygun şekilde yeniden düzenleyerek, eğitim-öğretim ortamlarında yapılandırmacı anlayışı uygulamaya başlamışlardır. Bu yaklaşım, öğrencinin zihninde anlam kurmasını, başka bir deyişle öğrenmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır.

'70'li, yıllarda temelleri atılan yapılandırmacı yaklaşım, 1980 ve sonrasında yaygınlaşarak, günümüzde de geçerliliğini devam ettirmektedir. Yıllardır devam eden dil edinimi araştırmaları sonucunda, özellikle son birkaç on yılda yapılan araştırmalar ışığında, **iletişimsel dil öğretimi (communicative language teaching)** kavramı oluşturulmuştur (Brown,2007: 18). Gelişmiş ülkelerin dil öğretim sistemleri incelendiğinde, yaklaşık 20-30 sene öncesinden bu yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir. İletişimsel dil öğretimi, kuralların, kelimelerin ezberletilerek öğretilmesini reddederek, hedef dilde iletişim kurma becerilerinin kazandırılması gerektiğini savunmaktadır. Yani daha çok anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerinin kazandırılması gerektiği üzerinde durmaktadır.

2.3.1. İkinci dil ediniminde kuramsal yaklaşımlar

Yabancı bir dili edinme süreci oldukça karmaşık ve zor bir süreçtir. Dünya üzerinde yüzlerce dil ve bu yüzlerce dilin kendine ait yapısı, kuralı olduğu göz ardı

edilemeyecek bir gerçektir. Dil, dilin kökeni, dil öğretimi alanında çalışan araştırmacılar bireylerin ortak gelişim özelliğine sahip olduğu görüşünden yola çıkarak, dil öğretimi ile ilgili yaklaşımlar oluşturmuşlardır.

Dil öğretimi alanı disiplinler arası çalışmayı gerektiren bir alandır. Dil öğretimi alanı, dil bilimin verilerinden yararlanarak eğitim – öğretim ortamlarını düzenleyen bir uygulama alanıdır. Bireylerin dil öğrenirken yaşadığı sosyo – ekonomik, psikolojik ve zihinsel sorunları belirlemek dil bilim ve alt dallarının, bu zorlukları aşmaya yönelik eğitim – öğretim ortamlarının oluşturulması ise, eğitim bilimlerine düşen bir görevdir (Köksal ve Varışoğlu, 2012: 54). Bu bağlamda, ikinci dil edinimi sürecini hem öğrenci hem de öğretici açısından kolaylaştırmak için araştırmacılar tarafından çeşitli yaklaşımlar ortaya konularak, alan uzmanlarının ilgisine sunulmuştur.

Karşılaştırmalı çözümleme (contrastive analysis)

Ana dilin (L1) ikinci dil (L2) edinimi üzerinde etkisinin olup olmadığını, öğrenilen dil ile bireyin ana dilini karşılaştırarak açıklamaya çalışan bu yaklaşım, Rober Lado (1957) tarafından ilk kez *Linguistics Across Cultures* adlı eserinde sistematik bir şekilde açıklanmıştır. Lado, yabancı dil öğrenen öğrencilerin, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve bu zorlukları çözümlemeye yönelik çalışmalar yapmıştır.

Karşıtsal çözümleme yaklaşımı, ana dili ve öğrenilecek hedef dilin karşılaştırılmasını temel alarak, öğrencilerin problemlerini belirlemek ve bunlara çözüm üretmek, ayrıca ana dili ile yabancı dil arasındaki benzerlik ve farklılıklardan bu süreçte faydalanmaktır (Troike, 2012: 36). Bu kuram 1940 ve 1950'li yıllarda yapısalcı ve davranışçı kuram temel alınarak oluşturulmuş bir yaklaşımdır.

Karşıtsal çözümleme yaklaşımı, ikinci dil edinimi sürecinde bireyin ana dili ile hedef dil arasında bağlantı kurduğu düşüncesinden yola çıkarak, bireyin ana dilinin ikinci dil edinimi sürecinde etkili olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu varsayıma göre birey, yabancı dili edinirken, ana dili ile hedef dil arasındaki bazı benzerliklerden

yararlanarak, hedef dili daha kolay öğrenmektedir. Bu, **olumlu transfer** olarak adlandırılmaktadır. Öğrenilen dil ile ana dili arasında ortak kelime hazinesi, benzer cümle yapıları yoksa böyle durumlarda yapılan diller arası aktarmalara da **olumsuz transfer** denmektedir (Troike, 2012: 37).

Karşıtsal çözümleme yaklaşımı, 1940 – 1960 yılları arasında yaygın olsa da, ikinci dil öğretimi sürecini açıklamaya yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Ancak günümüzde kuram üzerine, kuramın oluşturduğu varsayımlar üzerinde tezler, makaleler, bilimsel çalışmalar yapılmaktadır (örn; ana dilin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisi). Bu yönüyle de güncelliğini koruyan bir yaklaşımdır.

Hata çözümlemesi (error analysis)

Hata çözümlemesi yaklaşımı, yabancı dil öğrenicilerinin, hedef dili öğrenme sürecinde yaptıkları hataları, bu hataların nedenlerini bularak, bunlara çözüm üretmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşıma getirilen eleştiriler sonucunda, 1960'lı yıllarda araştırmacılar farklı yaklaşımlara yönelmişlerdir. Bu süreçte, karşılaştırmalı (contrastive) yaklaşıma olan ilginin azalması sonucu oluşturulan hipotezlerden birisi de hata çözümlemesi yaklaşımıdır. Yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir yere sahip olan bu yaklaşım, Batı'da, yabancı dil öğretimi alanında 1960 - 1970 yılları arasında yapılan çalışmalara kaynak teşkil etmiştir. Aynı zamanda bu yaklaşım, öğrencilerin dili zihinlerinde inşa etme sürecinde yaratıcılık becerilerine de yoğunlaşmaktadır (Troike, 2012: 40). Bu yönüyle de ilk olma özelliğini taşımaktadır.

Troike (2012:40)'a göre, 1970'li yıllarda karşılaştırmalı çözümleme yaklaşımının yerini, hata çözümlemesi yaklaşımının almasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- Karşılaştırmalı çözümleme analizi yaklaşımı ile yapılan tahminler genel olarak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan çok, diller ile ilgili sorunları ele alan tahminlerdi.
- Yaklaşımın ortaya çıktığı dönemde dil bilim alanındaki gelişmeler, bu yaklaşımı daha da önemli hale getirmiştir.

- Davranışçı yaklaşım o yıllarda araştırmacılar tarafından yoğun bir şekilde eleştirilmiştir. 1960'ların sonlarına kadar rağbet gören davranışçı yaklaşımın yerini, yavaş yavaş bilişsel teoriler almaya başlamıştır. Öğrenme sürecinde bireyin çevre ile etkileşiminden çok zihinsel süreçler araştırılmaya başlanmıştır.
- Eğitim bilimleri, dil bilim, psikoloji gibi bilim dallarında meydana gelen gelişmeler sonucunda öğrenme sürecinde bireyin çevresinden çok, kendisi önemli hale gelmiştir.

Hata analizi yaklaşımının en önemli çalışması alanyazında Corder (1967)'ın *The Significance of Learners Errors* adlı makalesidir. Corder makalesinde davranışçıların aksine çevrenin değil, ikinci dil edinim sürecinde içsel süreçleri ele almaktadır. Carder' (1967)'a göre ikindi dil ediniminde öğrencinin yaptığı hatalar olması gereken bir durumdur. Öğrenci yabancı dile dair zihninde o dile karşı bir yaklaşım belirler ve öğrenim sürecinde de zihninde oluşturduğu bu yaklaşımı test eder (Troike, 2012: 41). Bu bağlamda, öğrencinin hatalar yapması, zihninde hedef dile karşı oluşturduğu hipotezi sınamasına imkân vermekte ve bireyin dile karşı geliştirdiği tutumlarını da büyük ölçüde etkilemektedir. İkinci yabancı dil edinim sürecinde öğrencinin sahip olduğu dil deneyimi, tecrübesi, dil edinim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Dil öğrenimi sürecinde, öğrencilerin yaptıkları hataların belirlenmesi, tanımlanması, değerlendirilmesi ve çözümlenmesi için farklı aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

1) Hataların Belirlenmesi ve Tanımlanması: Hata analizinin ilk basamağı olan bu aşama, öğrencinin hedef dili öğrenirken yaptığı hataların belirlenmesi ve bunların neler olduğunun ortaya koyulduğu aşamadır. Brown (2007:260)'a göre hem ana dili hem de ikinci dil edinim sürecinde, doğrudan gözlenemeyen süreçlerin analizleri, öğrencilerin konuyu kavrama ve kavradıklarını ifade etme becerilerinin ölçülmesiyle belirlenmelidir.
2) Tanımlanan Hataların Açıklanması: Bu aşamada hatalar kategorilere ayrılarak, (sesletim, dil bilgisel hatalar vb.) açıklanmalıdır. Bu işlem, hataların çözümlenmesi, değerlendirilmesi aşamasını da kolaylaştıracaktır.

Hatalar genel olarak, ilerleyen bölümlerde ayrıntılı bir şekilde ele alınacak olan, diller arası (interlanguage) ve dil içi (intralanguage) olmak üzere iki başlık altına açıklanmaktadır. Aynı zamanda bu iki hata alanı, dil öğreniminde hataların kaynağı olarak da değerlendirilmektedir (Brown,2007: 263).

3) Hataların Değerlendirilmesi: Hata çözümlemesi yaklaşımının son basamağı olan bu aşamada, hataların nelerden, nasıl etkilendiği tespit edilerek, bu hataları giderecek çözüm önerileri sunulmalıdır. Hata çözümlemesi yaklaşımı, günümüz dil öğretim anlayışında – ana dili veya yabancı dil öğretiminde – geçerliliğini yitiren davranışçı kuramdan etkilenerek oluşturulmuş olsa da, günümüzde birçok araştırmaya konu olmaktadır.

Hataların nedenleri: diller arası (interlanguage) ve dil içi (intralanguage) nedenler

İkinci dil edinimi sürecinde bireyler, sık sık hatalar yapmaktadırlar. Bu hatalar genel olarak diller arası ve dil içi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Dil edinim sürecinde hataların öğretici tarafından değerlendirilerek giderilmesine yönelik çalışmalar, büyük önem taşımaktadır. Bir önceki bölümde de değinildiği gibi, hata çözümlemesi yapılırken öncelikle hataların kaynaklarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil edinim sürecinde yapılan hatalar genel olarak *diller arası (interlanguage)* ve *dil içi (intra language)* olmak üzere, iki alt başlıkta incelenmektedir.

Diller arası aktarım (inter language) kavramı, A.B.D'li dilbilimci Lary Selinker (1972)'in *Interlanguage* adlı makalesinde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Diller arası hatalar, öğrencilerin yabancı dil edinim sürecinde ana dillerinden hedef dillerine yaptıkları yanlış aktarımlar sonucu oluşmaktadır. Lakshmanan ve Selinker (2001: 395)'e göre *"Yabancı dil öğrencileri hedef dile karşı zihinlerinde gramer yapısı kurarlar. Fakat bu yapı ana dillerinin gramer yapısından etkilenen, farklı bir yapıdır."* Diller arası kavramı, yabancı dil öğrenim sürecinde bireyin hedef dile dair, kendi dilinden yola çıkarak hedef dili de kendi dili bağlamında ele alması olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğrencisi, kendi dili ile hedef dil arasında böyle bir

benzeşim kurduğu zaman, hata yapılması da kaçınılmaz olmaktadır.

Ellis (1997: 33-34)' e göre, yabancı dil ediniminde diller arası (interlanguage) yaklaşım aşağıdaki maddeleri içermektedir:

- Yabancı dil öğrencisi, hedef dilde anlama ve anlatma becerisi için, kendi zihninde dilbilimsel açıdan küçük kurallar oluşturur. Bu durum *zihinsel dil bilgisi (mental grammar)* veya *diller arası (interlanguage)* olarak adlandırılmaktadır.
- Yabancı dil öğrencisinin sahip olduğu dil bilgisi, değiştirilebilir bir bilgidir. Yani yabancı dil öğrencisinin sahip olduğu dil bilgisi, hedef dile dair bildiği diğer şeylere göre daha değişken bir yapıya sahiptir. Bu da yabancı dil öğretiminde, öğrencinin ihtiyaç duyduğu kadar ve doğru dil bilgisi öğretimi yapılması gerekliliğini desteklemektedir.
- Yabancı dil öğrencisinin dil bilgisi geçicidir. Öğrenci, yabancı dile ait bir kuralı öğrendiği zaman, bu kuralı zaman içerisinde silerek, yeni kurallar ekleyerek ve yeniden yapılandırarak zihninde değiştirir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci temel seviyede, henüz kişi – zaman ek bilgisini tam olarak bilmediği için, konuşma ve yazma sırasında buna bağlı olarak bazı hatalar yapabilir. Örneğin, Türkçe öğrenen yabancı bir öğrenci, filleri cümle içerisinde mastar halinde kullanır: - Hocam siz sınıfta gelmek? Bu hata öğrencinin seviyesi ilerledikçe düzelir: - Hocam siz sınıfa geliyorsun? Orta ve üst kurlardan itibaren bu hata en az iner: - Hocam derse geliyor musunuz?
- Diller arası aktarım yapmanın beklide en önemli aşaması, öğrencilerin ana dilleri ile hedef dil arasında aktarım yaparken, bazı öğrenme stratejilerini kullanmalarıdır. Ellis'e göre öğrencinin aktarım esnasında yaptığı aşırı genelleme (overgeneralization) ve ana dilinden yabancı dile yaptığı aktarımlar, strateji kullanıldığının kanıtlarını oluşturmaktadır.

Lakshmanan ve Selinker (2001: 393)'e göre, öğrencilerin yaptıkları diller arası aktarımlar, doğrudan gözlenemeyen durumlardır. Diller arası yapılan aktarımın ölçülmesinde öğrencilerin günlük konuşmalarının, dili kavrama düzeylerinin ve dilbilgisine olan yaklaşımlarının ölçülmesi gerekmektedir.

Bir başka hata kaynağı olan dil içi aktarım ise, yabancı dil öğrencisinin hedef dile ilişkin yaptığı aşırı genellemeler (overgeneralization) sonucu oluşan hatalardır. Daha önce de değinildiği gibi bu hatalar sıklıkla temel düzeylerde görülmektedir. Öğrencinin hedef dile ilişkin bilgileri, dil deneyimi arttıkça, yapılan bu hatalarda azalmaktadır.

Hata çözümlemesi yaklaşımının, yabancı dil eğitimi ortamlarında kullanılmasının faydaları şu şekilde sıralanabilir:

1) Hata çözümlemesi, öğretmenin öğrencilerin özellikle anlatma becerilerinde (konuşma – yazma) yaptıkları hatalarına ilişkin bilişsel farkındalıklarını arttırarak, öğrenci hatalarını daha iyi çözümlemelerine yardımcı olmaktadır.
2) Öğrencilerin, öğretim esnasında, ne tür hatalar yaptıkları ve bu hataların nasıl giderilmesi gerektiği hakkında öğretmende farkındalık sağlar.
3) Hedef dilin öğretim programının hazırlanmasında uygulayıcılara yol gösterir.
4) Öğrencilere sınıf içerisinde anında dönüt verebilme imkânı sağlar.

2.3.2. Düzeltili yöntem (monitor model)

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, *Krashen's Monitor Model* olarak geçen bu modelin *Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dil Bilim Sözlüğü*ndeki tanımı şu şekildedir: *"Yabancı dil edinim sürecini iki ayrı süreç olarak ele alan ve inceleyen, Krashen tarafından oluşturulan yaklaşım. Bu süreçlerden ilki öğretime dayanmayan, kendiliğinden gelişen 'edinim' kavramıdır. İkincisi ise, belli bir bilinçli çalışmayı ve dil bilgisi öğretimini gerektiren 'öğrenme' kavramıdır"* (Richards ve Schmidt, 2002:350). Yapılan tanım incelendiğinde modelin, edinme ve öğrenmenin farklı kavramlar olduğu üzerinde durduğu anlaşılmaktadır.

Krashen oluşturduğu *düzeltili yöntem (monitor model)* yaklaşımını beş temel hipotezle desteklemektedir. Bu hipotezler şu şekilde sıralanmaktadır:

1) Edinme – öğrenme (acquisition – learning) hipotezi
2) Düzeltme – denetleme (monitor) hipotezi

3) Doğal düzen (natural – order) varsayımı
4) Anlaşılır girdi (input) hipotezi
5) Etkili süzgeç (affective filter) yaklaşımı

Edinim–öğrenim varsayımı (the acquisition – learning hypothesis)

Yabancı dil edinim süreci, bireyin içine doğduğu toplumun dilini edinmesi veya ilerleyen yaşlarda ilgi, ihtiyaç duyduğu ana dili dışındaki bir dilin öğrenilmesini içeren bir süreçtir. Bu bağlamda yabancı dilin edinilmesi, birbirinden bağımsız ve farklı iki yolla olmaktadır. Krashen (1982), edinim-öğrenim varsayımında genel olarak bu iki yolu inceleyerek birbirinden farklı süreçler olduğunu dile getirmektedir. Bu görüşü temel alan Krashen'in bu yaklaşımının amacı, yetişkinlerin yabancı dili edinme sürecini açıklamaktır.

Krashen (1982)'e göre dil edinimi, birebir aynı olmamakla beraber, çocukların ana dili edinim süreci ile benzerlikler taşıdığını ifade etmektedir. *" Dil edinimi bilinçsiz bir süreçtir. Dili edinen bir birey genelde dili edindiğinin farkında değildir, sadece o dili iletişim için kullandığının farkındadır"* (Krashen,1982: 10). İçine doğduğu toplumun dilini öğrenen bir birey, kurduğu cümlelerin kurallarını bilerek doğru cümleler kurmayabilir. Yani birey, doğuştan edindiği dili kullanırken kuralları gözetmez.

Yabancı dil sahibi olmanın bir diğer yolu ise, yabancı dili öğrenmedir. Bu süreç, edinim sürecinin aksine bilinçli ve öğrenicinin kontrolü altında ve onun isteğine bağlı olan bilinçli bir süreçtir (Krashen, 1982:10). Edinim sürecinin aksine, öğrenme sonunda kazanılan dil kullanılırken birey, dil bilgisi kurallarına dikkat eder. Dili kullanırken doğruluğu hissetmez; kuralları doğru veya yanlış kullanması, onu yaptığı hataları düzeltmeye iter. Bu nedenle öğrenilen bir dilin kullanılmasında bireyler her zaman, yanlış yapma kaygısı taşırlar.

Düzeltme – denetleme (monitor) varsayımı

Krashen'in *düzeltme – denetleme (monitor)* modeli, dile hedef dile özgü dil bilgisi kurallarını veya bilinçli öğrenme sürecini ele alan bir yaklaşımdır. Öğrenme, bireyin hedef dile karşı oluşturduğu sistemin düzeltilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu, konuşma ve yazmadan önce veya sonra yapılan yanlışlar için, bir öz denetim olabilir (Krashen,1982: 15).

Myles ve Mitchell (2004)'e göre bu yaklaşım, uygulamada her zaman kullanılmaz. Onlara göre bu yaklaşım, özel bir amaç için yabancı dil öğrenen ve buna bağlı olarak dil bilgisi kurallarına ihtiyaç duyulan durumlarda, bireylerin öğrenme çıktılarını kontrol etmek istedikleri zaman, yanlışlarını düzeltmede önemli bir rol üstlenebilir. Araştırmacılar yaklaşımın, deneysel araştırmalarda kullanılamayacağını iddia etmektedirler. *"Öğrencilerin kuralların kaynakları edinim sistemi veya öğrenilen sistemde olsun, dil bilgisi kurallarını bilinçli bir şekilde kullanıp kullanmadığını nasıl belirleyeceğiz?"* (Myles ve Mitchell, 2004: 47).

Spada ve Lightbown (2004: 38)'a göre öğrenciler bu yaklaşımı, yeterli zamana sahip olduklarında, hedef dili kurallarına uygun kullanmak istediklerinde ancak uygulama şansı bulabilmektedirler. Bu bağlamda, yaklaşımın yabancı dil öğrenim ortamlarında kullanılabilmesi için, öğrenciye yeterli zaman verilerek yazma becerisine yönelik etkinlikler sırasında, gözlem yapmaları sağlanarak yanlışlarının düzeltilmesine imkân verilebilir.

Doğal düzen (natural order) varsayımı

İlgili alanyazında *natural order* olarak geçen ve doğrudan tercüme edildiğinde *doğal düzen* anlamına gelen bu yaklaşım, hedef dilde öğrenilen dil bilgisi kurallarının öncelik ve sonralığıyla ilgili görüş öne sürmektedir.

Krashen bu hipotezini, ana dili öğrencileri ile yabancı dil öğrencilerinin, tahmin edilebilir kural ve yapıları daha önce öğrendikleri gözleminden yola çıkarak

oluşturmuştur.

Anlaşılır girdi (input) varsayımı

Krashen'in bir başka yaklaşımı olan *input* yani, *anlaşılır girdi,* öğrenciye düzeyine uygun iletiler verilmesi gerektiğini savunur. Düzeye uygun iletiden kasıt *anlaşılabilir girdiler* (comprehensible input) dir. Ancak Krashen, hedef dilde verilen girdilerin öğrencinin seviyesi göz önünde bulundurularak, bir üst seviyedeki yapıların verilebileceğini de savunmaktadır. Ona göre, bir üst seviyenin verilmesi hem öğrenci açısından iyi olacak hem de öğretmen bu sayede hedef dili öğretmekle kalmayıp, öğrencinin edinmesini de sağlayacaktır.

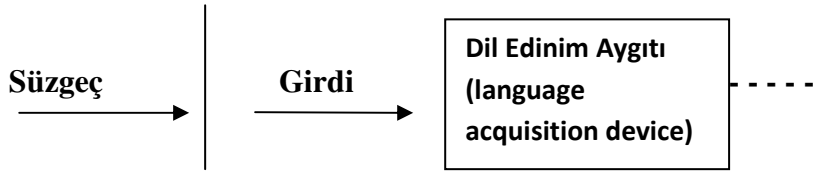
Krashen, oluşturduğu bu yaklaşımların yeterliliğini destekleyen birçok kanıt öne sürmektedir. Ancak bu kanıtların hiç birisi deneysel çalışmaların sonuçlarına dayanmamaktadır (Lightbown ve Spada, 2004). Bu bağlamda Krashen, yaklaşımının eksik kalan yönlerini tamamlamak için *affective fitler* adından bir yaklaşım daha oluşturmuştur.

Duygusal süzgeç (affective filter) varsayımı

Bir önceki varsayımında Krashen, öğrencilerin anlaşılabilir girdilere ihtiyaç duyduğuna değinmektedir. Bu yaklaşımında da, bu anlaşılabilir girdilerin öğrenciye hangi ortamda, nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili bazı görüşlere yer verilmiştir.

Duygusal süzgeç (affective filter) yaklaşımı, ikinci dil ediniminin, hangi faktörlerden nasıl etkilendiğini inceleyen bir yaklaşımdır (Krashen, 1982:31). *Duygusal süzgeç (affective filter)* kavramı, öğrencinin alması gereken anlaşılabilir iletilerin, öğrenciye ulaşmasında engel oluşturan durumları, duyguları ifade etmektedir. Bu duygu ve durumlar daha çok öğrencinin kendisinden kaynaklanan duygusal durumlardır. Yabancı dil öğretimi ortamlarında sinirli, üzgün, canı sıkılan öğrenciler, öğretmenin verdiği anlaşılabilir mesajları anlayamazlar (Lightbown ve Spada, 2004: 39-40). Böyle durumlarda öğretmen sorunu fark ederek, sınıf içerisindeki bu tür sorunları nasıl

çözmesi gerektiği ile ilgili donanıma sahip olmalıdır.



Şekil 3: Duygusal Süzgeç ve Dil Edinim Süreci (Krashen, 1982: 32).

2.4. İkinci Dil Ediniminde Okuma Becerisi

Yabancı dil öğretimi, temel düzeyde önce seslerin, alfabenin öğretimi ile başlar, temel söz varlığını geliştirme ve dil bilgisi konularının öğretilmesiyle, bütüncül bir şekilde ilerler. Fakat bir yabancı dili bilmek, o dilin sadece dil bilgisi yapılarını çok iyi bilmek demek değildir. Yabancı bir dilin iyi düzeyde bilinebilmesi için, *"bireyin o dildeki sözcükleri ve dil bilgisi yapılarını bilmesinin yanı sıra, bu sözcük ve yapılardan yararlanarak o dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim"* (İşcan, 2012: 4) kurabilmesi gerekmektedir. Kısaca bireyin hedef dili, en azından günlük yaşantısında iyi bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir.

İkinci hatta üçüncü bir dili öğrenmek, bireylere hayatın her alanında birçok avantaj sağlamaktadır. İşcan (2012:6)'a göre bu faydalar şunlardır:

- Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve hoşgörü geliştirme.
- Kültürel gelişimlerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanma.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma.
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme.
- Kendi ana dilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanma.

- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme.
- Yüksek öğrenimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılara imza atabilme.
- İş bulma olanaklarını çoğaltma.
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip, üst düzey çalışma ortamına katılabilme.
- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslar arası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma.

Yukarıda sayılan maddelere daha birçok ekleme yapılabilir. Bireylerin yabancı dil öğreniminin kendilerine getirdiği kazanımlar incelendiğinde, üst bilişsel basamakların işletilmesine dayanan kazanımlar olduğu görülecektir. Bu kazanımların, hedef dilde iyi ve etkili bir okuyucu olmadan edinilmeye çalışılması, günlük ve akademik hayatta kullanılması çok daha zor olacaktır. Mikulecky (2008)'e göre;

> *"Etkili okuma ikinci dil ediniminde hayatî öneme sahiptir. Hepsinden önemlisi okuma; dil kurslarında metinlerin kullanımı, yazma, gözden geçirme, kelime bilgisinin geliştirilmesi, dil bilgisi yapılarının öğrenilmesi, düzeltme ve bilgisayar destekli dil öğrenim programlarının kullanılması için hayatî öneme sahiptir. Ayrıca okuma öğretimi, her ikinci dilin öğretim programı için vazgeçilmez bir unsurdur."*(Mikulecky, 2008, http://longmanhomeusa.com/content/ FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph.pdf, 27.05.2013 tarihinde erişildi).

İkinci dilde okuryazarlık araştırmaları, ana dilinden farklı olarak kültürler, diller arası farklılık ve benzerlikleri de kapsar. Bu bağlamda, ana dilde okuryazarlığın, okuma becerileri ve stratejilerine odaklanırken, yabancı dilde okuma araştırmalarının, bu farkındalık ve becerilerin yanı sıra, hedef dil ile ana dili arasındaki kültürler arası farklılıklar ile stilleri ve tutumları da incelemektedir. İkinci dil öğreniminde kelime bilgisi, dillerin benzerlik ve farklılıkları önemli olduğu kadar, sosyo-kültürel uyumda bu süreçte dolaylı bir etkiye sahiptir (Verhoeven,1990:110).

Ana dilinde okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok İngilizce üzerine olduğu görülecektir. Aynı şekilde, ikinci dil ediniminde okuma becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde de, İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, diğer araştırmalarında çıkış noktasını oluşturmaktadır. (Yaylı, 2011:58).

Ana dilde okuma becerisi, hem öğrenciler hem de araştırmacılar için ne kadar karmaşık ve çözümlenmesi zor ise, yabancı dilde okuma becerisinin edinimi süreci de en az ana dilde okuma becerisi kadar zordur. Bu nedenle araştırmacılar, yabancı dilde okuma becerisinin edinimini incelerken, ana dilde edinilen okuma becerilerinden, süreçlerinden ve kavrama stratejilerinden yola çıkarak araştırmalar yapmışlardır (Ridgway,2003; Brantmeier,2005; Bruton ve Marks, 2004; Carrel ve Wise,1998; Kaya, 2010). Bu araştırmalar sonucunda birçok araştırmacı, ikinci dilde okuma becerisinin ediniminde, okuyucuların ana dillerinde kazandıkları okuma becerilerini (okuduğunu anlama stratejileri, okuma becerileri, yöntemler, ön bilgiler vs.) hedef dilde okumayı öğrenirken veya okuma esnasında kullandıklarını belirlemişlerdir. Fakat yine de, Verhoeven (1990)'a göre, ikinci dilde okuma becerisinin edinimini neyin etkilediğini ne dilbilimciler ne de eğitimciler tam olarak bilmemektedirler. Verhoeven (1990:92), ikinci dilde okuma becerisinin edinimini, iki şeyin etkileyebileceğinden bahsetmektedir. Bunlar:

1) Diller arası öğrenme problemleri,
2) Öğrenilen ikinci dilin yapısından kaynaklanan, dil içi problemler.

Birinci problemden kasıt, bireyin ana dili ile öğrenmek istediği ikinci dil olan hedef dil arasındaki benzerlikler, farklılıklardır. İkinci problem ise, dil içi (intralingual) problemleri ifade etmektedir. Bu problemler ise, alfabe ve ses farklılıkları ile bu farklılıklardan doğan telaffuz zorlukları gibi farklılıklardır (Verhoeven,1992:92). Bu çalışmanın örneklemini oluşturan İranlı öğrencilerin ana dilleri düşünüldüğünde, benzerliklerin yanında, alfabe farklılığından dolayı birçok fark, sorun da bulunmaktadır. Bu bağlamda İranlı öğrencilere Türkçe okuma becerisi kazandırılırken karşılaşılan bazı sorunlar ve kolaylıklar şu şekilde sıralanabilir:

1) Alfabe farklılığından dolayı Türkçede bulunan bazı sesler Farsçada

bulunmamaktadır. (ö, ü, i gibi ince sesler). Bu farklılık öğrencilerin kelimeleri yanlış telaffuz etmelerine neden olmaktadır. Örnek: Öğrencinin okuması gereken kelime *"olumlu"* iken öğrenci, *"ölümlü"* olarak telaffuz etmektedir.

2) İranlı öğrencilerin Arap alfabesinden dolayı gırtlak yapıları daha çok kalın sesleri çıkarmaya yatkın olduğundan, birinci maddedeki telaffuz zorluğunun yanı sıra, inceltme işareti ile söylenmesi gereken kelimelerin yanlış telaffuzu sonucu farklı anlamalara yol açma durumları bulunmaktadır.
   Örnek: Öğrencinin *"kâr"* demesi gerekirken öğrenci bu kelimeyi *"kar"* şeklinde sesletmektedir.
3) Ana dilinde olduğu gibi yabancı dilde okuma becerisinde de, ön bilgiler konu bilinsin veya bilinmesin, yabancı dilde okuduğunu kavramaya büyük etkisi vardır. (Brantmeier,2005: 38) Bu görüşten yola çıkarak, Türkçe ve Farsça arasında ortak kelime, deyim ve atasözü varlığının, öğrencinin bir sonraki kelimeyi öğrenmesinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrenen bir bireyin kavrama düzeyi, o dili ana dili olarak kullanan kişiye göre elbette daha az olacaktır. Bunda, yabancı dil öğrencisinin hedef dildeki yetersizliği, hedef dilin sözcüklerini kısa süreli hafızada tutamamaları ve hedef dilde okumalarının az olması etkilidir. (Verhoeven, 1990:108). Yabancı dil öğrenen bir birey, hedef dildeki kelimeleri, özellikle uzun ve zor kelimeleri daha geç öğrenir ve sesletir. Yukarıda da değinildiği gibi, Farsçada Latin alfabesinde bulunan bazı seslerin olmaması bu zorluğu daha da pekiştirmektedir. Yaylı (2011:58)'ya göre ikinci dilde okuma edinimi, her ne kadar ana dilinde edinilen okuma becerisinin süreçleriyle benzerlik gösterse de, zannedildiği gibi aynı hızda gelişmez. Bu bağlamda Yaylı (2011), ana dilinde ve yabancı dilde okuma farklılıklarını Tablo-1'deki gibi belirlemiştir:

Tablo 2.3: Ana Dil ve Yabancı Dilde Okuma Farklılıkları (Yaylı,2011:59).

Dilbilimsel ve İşlemsel Farklılıklar	*Bireysel ve Deneyimsel Farklılıklar*	*Sosyo–Kültürel ve Kurumsal Farklılıklar*
1. Sözcük bilgisi, dilbilgisi ve söylem bilgisi	**1.** Bireysel beceri ve güdülenme	**1.** Okurların farklı sosyo-kültürel geçmişleri
2. Anadili ile yabancı dil arasındaki dilbilimsel farklılık düzeyi	**2.** Metin Türleri	**2.** Farklı söylem ve metin oluşturma yolları
3. Üst-dilbilimsel ve üst-bilişsel farkındalık	**3.** Kaynaklar	**3.** Eğitim kurumlarının farklı beklentileri
4. Yabancı dil yeterlik düzeyi		
5. Dile maruz kalma düzeyi		
6. Transfer		

Tablo – 3 incelendiğinde, ikinci dilde okuma becerisini etkileyen faktörler ile ana dilinde okuma becerisini etkileyen faktörlerin benzer, hatta bazı maddelerin ise aynı olduğu görülmektedir. Örneğin, Atacan (2010:11)'ında belirttiği gibi, hem ana dilinde hem de yabancı dilde okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için, okuyucunun yüksek bir motivasyona sahip olması gerekmektedir. Buradaki temel fark, yabancı dilde okuma yapan öğrenciye daha sistematik bir okuma – anlama eğitimi verilmesi gerekliliğidir (Atacan, 2010:11). Çünkü yabancı dil öğrencisi sınıf ortamına, hedef dile dair az, hatta kimi durumlarda zihninde o dile dair bir iz bulunmadan gelmektedir. Bu bağlamda, okuma ve okuduğunu kavrama süreçlerinin, yöntem ve tekniklerinin aynı olduğu gerçeğinden yola çıkan araştırmacılar, ana dilinde okuduğunu anlama becerisi üzerine geliştirilen kuramlardan yararlanarak, ikinci dilde okuma becerisini incelemişlerdir.

2.5. İkinci Dil Ediniminde Yazma Becerisi: Okuduğunu Özetleme

İnsanoğlu duygu ve düşüncelerini, ilk insandan itibaren her zaman yazı ile ifade etme ihtiyacı duymuştur. Yazının keşfedilmesinden önce bu ihtiyaç, mağara duvarlarına resim çizme, harflere benzer semboller kullanma gibi yollarla giderilmekteydi. Yazının icadından sonra ise toplumlar, kendi dil sistemlerine bağlı kalarak, kendilerini ifade etmek için, yazı sistemleri geliştirdiler. Yazı ile birlikte edindiği bilgi ve deneyimlerini sonraki nesillere aktaran insanoğlu, bugünkü ileri medeniyet seviyesine ulaşmıştır. Özetle, *"hiçbir yetenek ya da buluş, yazının keşfinden daha çok insanoğlunun*

medeniyetine katkıda bulunmamıştır" (Karatay, 2011: 21).

Yazılı anlatım, bireyin duygularını, düşüncelerini, sahip olduğu ana dilinin kurallarına, yapısına uygun olarak yazı ile ifade etme durumudur. Bireyin sahip olduğu ana dilinden başka dillerle bu durumu gerçekleştirmesi ise, yabancı dilde yazma becerisinin kazanılması ile mümkün olmaktadır. Tarihi süreç içerisinde yazı, yazılı anlatım her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Anlatma dil becerilerinden olan yazma becerisi, bireylerin hem günlük yaşantılarında hem de akademik hayatlarındaki başarı durumlarında belirleyici bir role sahiptir. Yazı yazma, kendini yazılı olarak ifade etme isteği, insanoğlu için bir ihtiyaçtır. Yabancı dilde yazma ise, farklı ihtiyaçların gereği olarak karşımıza çıkmaktadır (Tok, 2013: 251). Ana dilinde olduğu gibi, yabancı bir dil öğrenen birey de, günlük hayatındaki ihtiyaçlarını o dil de karşılamak, mektup yazmak veya sosyal medyada iletişimde bulunmak, derslerinde not almak, deneme, makale yazmak gibi kaygılardan dolayı yazmaya ihtiyaç duymaktadır.

Yazma becerisi, eğitim bilimciler ve dilbilimciler tarafından 1980'li yıllara kadar ayrı bir çalışma alanı olarak kabul edilmemiştir. 1970'li yılların sonuna doğru dilin bilişsel bir yeti olduğu görüşünün dünya genelinde kabul görmesiyle birlikte, dil becerileri de önem kazanmaya başlamıştır. Matsuda ve Pew (2002: 261)'e göre, ikinci dilde yazma becerisi, 1990'lı yılların başlarında eğitim bilimlerindeki disiplenlerarası yaklaşımların yoğunlaşmasıyla birlikte, bu alandaki ve öğretim uygulamalarında büyük değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Matsuda ve Pew (2002:261) ayrıca, bu becerinin geçmişini ve çıkış noktasını, Kuzey Amerika'da ileri düzeyde İngilizce yazma becerisine ihtiyaç duyan öğrencilerin üzerinde yapılan çalışmalara dayandırmaktadır. Dünya üzerinde, belki de her yönüyle üzerinde en çok çalışma yapılan dil olan İngilizce, yabancı dil ediniminde yazma becerisinin de çıkış noktası olmuştur.

Yazma becerisi karmaşık süreçlerden oluşan ve zaman içerisinde yaşa, deneyimlere, ön bilgilere bağlı olarak geç gelişen ve kazandırılması zor bir beceridir. Öğrenci açısından karmaşık ve bir o kadar da zor bir beceri olan yazma becerisi için, bireylerin özel yeteneklere sahip olmasına gerek yoktur (Karatay, 2011: 23; Yaylı, 2011: 72). Ana dili ve yabancı dil de öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması için,

öğrenciler yazı yazmaya teşvik edilerek, bunu alışkanlık haline getirmeleri sağlanmalıdır. Yazma becerisinin öğrenciye edindirilmesi süreci yabancı dil öğretiminde daha da zorlaştırmaktadır. Araştırmacılar, yabancı dilde yazma becerisinin öğrencilere daha hızlı ve nitelikli olarak kazandırılması için, çeşitli yazma becerisi yaklaşımları ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımlar genel olarak, yabancı dil olarak İngilizcede yazma becerisinin öğretimine yönelik yaklaşımlardır.

2.5.1. Yabancı dil ediniminde yazma becerisine yönelik yaklaşımlar

Dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların felsefi temelinde, 1960'lı yıllarda davranışçı kuramlara yönelik olan eleştiriler sonucunda, bu alandaki çalışmaların felsefi temelinde büyük değişiklikler olmuştur. Davranışçıların önerdiği yöntem tekniklerin büyük çoğunluğunun yerini, dilin bilişsel bir yeti olduğunu ileri süren, bilişsel yaklaşımcıların ürettiği yöntem ve teknikler almıştır.

Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknikler, ağırlıklı olarak ana dili İngilizce olan çocuklar için geliştirilmiştir. İkinci dil de yazma becerisine yönelik yapılan çalışmalar, bu yaklaşımların uyarlanmasından oluşmaktadır. Ana dili veya yabancı bir dilde iyi bir yazılı anlatım ürünü oluşturmanın en önemli şartlarından birisi, hedef dildeki dil bilgisi kurallarının, bağlama öğelerinin, anlamı inşa edecek olan kelimelerin yerinde kullanılması gerekliliğidir. Yapılan araştırmalarda yabancı dil öğrencileri tarafından edinilmesi en zor beceri olarak nitelenen yazma becerisinin (Kara,2010; Köse,2004) daha hızlı ve iyi öğretilmesi için çeşitli yaklaşımlar oluşturulmuştur. Bu yaklaşımlardan en yaygın olanları belirlenerek, kısaca açıklanmıştır.

Biçimsel yaklaşım

1960'lı yıllarda davranışçı kuram esas alınarak oluşturulan bu yaklaşım, oluşturulan metnin anlamsal yönünden çok, öğrencinin yazıda dil bilgisi kurallarına uyup uymadığına odaklanır. *"Yabancı dilde yazma becerisi yabancı dilin sözcük, yapı, bağlaşıklık ve dilbilgisi kurallarına egemen olmakla özdeşleeştirilir"* (Yaylı, 2011: 72).

Yabancı dil öğretiminde ve yabancılara Türkçe öğretimi sınıflarında, temel düzeyde dilbilgisi öğretiminde bu yaklaşımın oldukça fazla tercih edildiği gözlemlenmektedir. Üzerinde bazı kelimelerin verilerek, metin içerisindeki uygun yerlere o kelimelerin yazılmasının istendiği etkinlikler, bu yaklaşıma dayalı etkinliklerdir. Yazma sürecinde, öğrencilerden yeni öğrendikleri dilbilgisi yapısını kullanarak cümle kurmaları istendiğinde, öğretmenin kurduğu ve kitapta verilen cümleyi değiştirerek tekrar yazarlar. Kısaca, öğrenciler taklit ve ezbere dayalı bir öğrenim gerçekleştirirler.

İşlevsel yaklaşım

Bu yaklaşımda öncelikle hedef kitleye yönelik ihtiyaç analizi yapılarak, bu ihtiyaçlara göre yazma eğitimi derslerinde öğrencilere öğretilecek yapılar ve işlevleri belirlenir. Sınıf içerisinde yapılacak yazma eğitimi etkinlikleri de buna uygun olarak hazırlanır. Etkinliklere başlamadan önce öğrencilere bir metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğu açıklanarak, farklı metin türleri üzerinde etkinlikler hazırlanır (Yaylı, 2011: 75).

Biçimsel yaklaşımla benzerlikler gösteren bu yaklaşım, klasik yazma eğitimi anlayışını yansıtmaktadır. Günümüzde, değişen müfredatlar, Avrupa Dil Portfolyösüne uygun olarak hazırlanan yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki öğretim anlayışından yola çıkarak, tercih edilmeyen bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkündür.

Yaratıcı yazma

Yaratıcı yazma yaklaşımı, ülkemiz milli eğitim sistemi tarafından da benimsenerek, ana dili derslerinde kendisine uygulama alanı bulmaktadır. Dil öğretimindeki gelişmeler bu yaklaşımın, ikinci dil öğretimi sürecinde de kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Yaratıcı yazma yaklaşımında öğrencinin ne yazdığından çok nasıl yazdığı önemlidir. Bu yaklaşımın esas hedefi öğrencinin kendisini, sahip olduğu yazılı anlatım

becerisini keşfetmesini sağlamaktır (Yaylı, 2011:77-78).

Süreç yaklaşımı

Bu yaklaşım, yazılı anlatım ürünlerinde dil bilgisi öğelerinin doğruluğundan çok, anlam odaklı bir yaklaşımdır. Yazar, metni yazmaya başlamadan önce kendi kendine: *"Bu metni nasıl yazmalıyım? Bu metne nasıl başlamalıyım?"* (Raimes, 1983:10) gibi sorular sorarak, yazacağı metnin taslağını oluşturur.

Süreç yaklaşımı belli aşamalardan oluşmaktadır. Bunlardan ilki konunun belirlenmesidir. Konu belirlendikten sonra, sınıf içerisinde beyin fırtınası yapılarak fikirler netleştirilir. Bu fikirler çerçevesinde öğrenciler birer taslak metin hazırlar. Oluşturulan taslaklar, sınıf içerisinde değerlendirilerek, tartışılır. Yapılan düzeltmeler sonucunda hazırlanan yazı, yayınlanmak veya sergilenmek üzere oluşturulur.

Karatay (2011: 26), süreç temelli yazma eğitiminin faydalarını şu şekilde ifade etmektedir: *"Yazma sürecinin planlanmasına ve aşamalı olarak öğrencinin yazdıklarını başlangıçta öğretmenle daha sonra kendi kendine izlemesi ve değerlendirmesine ağırlık veren, yazmayı çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak ele alan yaklaşımlarda ortaya çıkan yazının niteliği artmaktadır. Ayrıca, öğrenci yazma sürecini zamanla kendi kendine izleme ve değerlendirmeyi öğrenmektedir"* (Karatay, 2011: 26).

Yazma becerisinin öğrenciye kazandırılması ve sevdirilmesine etkili olan süreç yaklaşımına, yabancılara Türkçe öğretimi ortamlarında çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Temel ve orta seviyedeki bir yabancı dil öğrencisi için çok fazla uygun olmayacağı düşünülen bu yaklaşıma, ileri düzeydeki sınıflarda yer verilmesinin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenciye hem hedef dili sevmesi hem de bu dil de yazma becerisinin geliştirilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kontrollü – serbest yaklaşım

Kontrollü – serbest yaklaşım, yabancı dil öğrencisinin hedef dildeki dilbilgisi

yapılarını daha kolay edineceği düşüncesiyle konuşma ve yazma becerilerine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımın uygulamadaki aşamaları şü şekildedir: İlk aşamada öğrenciye örnek cümleler verilir. Öğrenciler bu örnek cümleleri öğretmenin istediği şekilde yeniden yazarlar veya cümlelerde hatalar var ise, bu hataları düzeltirler (Raimes, 1983:6).

Raimes (1983) tarafından ayrıntılı bir şekilde açıklanan bu yaklaşımın, biçimsel yaklaşımla benzer yönleri bulunmaktadır. Kontrollü – serbest yaklaşım, yabancı dil öğrencisinin hedef dildeki yeterliliğinin ileri düzeye ulaşmadan tamamen serbest yazılı anlatım çalışmaları yapamayacaklarını ileri sürmektedir. Bu nedenle, öğretmen kontrolünün her düzeyde olması gerektiğini savunmaktadır. Yaklaşımın günümüzde, yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği ortamlarda da tercih edildiği görülmektedir.

İletişimci yaklaşım

İletişimci yaklaşımda önemli olan öğrencinin yazma amacı ve bu yazının okurlarıdır. Hedef dilde metin oluşturan bir öğrenci sınıf içerisinde öğretmen tarafından gerçek bir yazar muamelesi görür. Yazmaya başlamadan önce öğrenci kendisine şu soruları sorar:

- Bu yazıyı neden yazıyorum?
- Bu yazıyı kim okuyacak?

Öğretmen sınıf içerisinde her zaman öğrencilerin ilk okuru, dinleyicisidir. Sınıf içerisinde geleneksel olan bu durumun dışına çıkılarak, her bir öğrencinin birbirinin okuyucusu olması sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler yazma etkinliklerini daha ciddiye almaları sağlanmalıdır (Raimes, 1983: 8-9).

İletişimci yaklaşım genel itibariyle yabancı dilde yazma derslerinde tercih edilen bir yaklaşımdır. Fakat bu yaklaşım sınıf içerisinde uygulanırken, hedef kitlenin yabancı dil öğrencisi olduğu gerçeği, öğrencilerin hedef dile karşı olumsuz tutum geliştirmemeleri, derslerde sıkılmamaları, öz güvenlerini yitirmemeleri gibi olumsuz durumların yaşanmaması için unutulmamalıdır.

2.5.2. İkinci dil ediniminde özetleme becerisi

Özet ve özetleme kavramları

Dört temel dil becerisinden biri olan okumanın alt ve en önemli becerilerinden birisi de okuduğu metni özetleme becerisidir. Özetleme becerisi, okuma eğitimi derslerinin amacına ulaşıp ulaşmadığını belirlemede önemli bir araç olmasına rağmen, bu beceriye eğitim programlarında yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir. Ana dili veya öğrenilen herhangi bir yabancı dilde yeterlilik, o dili etkin kullanabilmekten; okuduğunu tam ve doğru anlamaktan ve anladıklarını yazılı ve sözlü olarak ifade etmekten geçmektedir. Karatay (2011: 21)'a göre; *"Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir."* Bu görüşten hareketle, özetleme becerisinin farklı bilişsel süreçlerin bir arada kullanılmasını gerektiren bir beceri olduğu düşünüldüğünde, yabancı dil öğreniminde, özellikle yüksek kurlardaki yabancı dil öğrencileri için önemli bir beceri olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

Okuma stratejilerinden biri olan özetleme, TDK Büyük Türkçe Sözlük'te, *" Bir yazı, konu, söz veya filmin içeriğini daha az sözle anlatmak, özünü vermek, kısaltmak, hülasa etmek"* (TDK,2005:1747) şeklinde tanımlanmıştır. Görgen (1997: 21) özetlemeyi, *"Metni kapsayıcı ve metindeki önemli cümle yapılarını temsil edici bir yapı oluşturma"* olarak tanımlamaktadır. Deneme (2008: 29) ise, *"bir metnin önemli bölümlerinin seçilerek kısaltılmış biçimi"* şeklinde tanımlamıştır. Genel olarak, bir metnin kısaltılması ve daha yoğun bir şekilde yeniden oluşturulması şeklinde ifade edilen özetleme ile ilgili yapılan tanımlar, özetlemenin bir metnin ana hatlarına bağlı kalınması şartıyla kısaltılması olarak tanımlamaktadır. Pek çok araştırmacı özetlemenin; metnin görünen yapısıyla birlikte örtülü anlamını belirlemeye dayalı olan, metinde anlatılan temel düşüncelerin ve bunları destekleyen yardımcı düşüncelerin bulunarak bireyin kendi ön bilgilerini de içine kattığı yeni yapı olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda, özetleme becerisinin temel amacının, *"metnin önemli içeriksel yapısını kısaltılmış olarak geri vermek"* (Çıkrıkçı, 2004: 4) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Yapılan tanımlar özetleme becerisinin anlama, hatırlama, ifade etme, ön bilgilerden yararlanma, sınıflama, analiz – sentez gibi üst bilişsel stratejilerin işletilmesine dayanan bir beceri olduğunu göstermektedir. İyi bir özet merin ortaya koyabilmek için öncelikle, özeti yazılacak metnin okur tarafından kavranması gerekmektedir. Yazarın verdiği mesajın okurun ön bilgileriyle örtüşmesi, kavramayı da beraberinde getirecektir. Ancak, yazar ile okur arasında gerçekleşen bu iletişimin amacına ulaşması için, *"metnin mikro düzlemde bağdaşık ve bağlaşık bir yapı ortaya koymasının yanı sıra makro düzlemde de bağdaşık bir yapıya sahip olması gerekmektedir"* (Keçik, 1990: 121). Burada metnin makro yapısı, yani büyük ölçekli yapısı, *"bir cümlenin metindeki bütün cümlelerle kurduğu anlamlı, mantıksal bütünlüktür"* (Karatay, 2011:78). Başka bir deyişle, metnin ana fikrini, vermek istediği mesajı destekleyen her bir cümlenin oluşturduğu bütünlerdir. Metnin mikro, yani küçük ölçekli yapısı ise, bir cümlenin kendisinden önce ve sonraki cümleler için beklenti oluşturma, kendisinden önce veya sonra gelen ifadeleri destekleyip desteklememe durumudur. Dijk ve Kintsch (1978:365), *Toward a Model of Text Comprehension* adlı makalelerinde, bu iki kavramı şu şekilde açıklamaktadır: *"Metnin anlamsal yapısı iki boyuttan oluşmaktadır: Mikro ve makro yapı. Mikro yapı, metnin bağlama öğeleri ile bunların metinle ilişkisini gösteren cümle düzeyinde yapılardır. Makro yapı ise, metnin tümünü ilgilendiren, metnin anlamsal bütünlüğünü veren yapıdır. Bir metin ancak ve ancak, birbiriyle anlamlı cümlelerin uygun bağlama öğelerinin kullanılmasıyla oluşturulur"*. Dijk ve Kintsch, ileri sürdükleri bu görüşle, söylem çözümlemelerine yeni bir bakış açısı getirerek, metin çözümlemeleri alanına büyük bir katkı yapmışlardır.

Dijk ve Kintsch (1978)'in metnin yapısına ilişkin getirdikleri *mikro* ve *makro yapı* kavramları üzerine, sonraki yıllarda birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmacıların genel olarak üzerinde durdukları problem ise, mikro ve makro yapıdan oluşan, içerisinde birçok anlam birimi, bir konu ve ana fikir ile bunları destekleyen yardımcı düşünceleri içerisinde barındıran yazılı bir metnin, nasıl çözümleneceği, ana fikir, yardımcı düşüncelerin nasıl belirleneceği ile ilgilidir. Dijk ve Kinstsch (1983: 190), metnin nasıl çözümlenmesi gerektiği ile ilgili üç strateji belirlemişlerdir. Bu stratejiler *silme, genelleme* ve *yeniden kurma* stratejileridir.

Tablo 2.4: Büyük Ölçekli Yapı Kuralları (Dijk ve Kintsch, 1983: 190).

Silme	Metinde verilen bir önerme, eğer kendisinden önce veya sonraki önermeyi desteklemiyorsa silinebilir.
Genelleme	Metinde verilen her bir önerme dizisi, kendisine yakın nitelikli önermeleri karşılıyorsa tek kavram altında söylenebilir.
Yeniden Kurma	Metinde verilen her bir önerme dizisi, genellenen önermelerle birleştirilerek yeniden yorumlanır.

Bir metnin özetini çıkarırken okur, çeşitli bilişsel stratejiler yürütür. Brown ve Day (1983) bu stratejilerin öğrenciler tarafından hangi düzeyde yürütüldüğünü belirlemek için yaptıkları çalışma, Dijk ve Kintsch'in oluşturduğu metin özetleme modelinin uygulamalı ilk çalışması olma özelliğini taşımaktadır. Brown ve Day (1983:4), tablo 3'te verilen stratejilere bazı stratejiler ekleyerek, bunları daha da ayrıntılı hale getirmişlerdir:

Silme: Metnin vermek istediği mesajı, ana fikri doğrudan desteklemeyen ifadelere özet metinde yer verilmemelidir (Kintsch ve Dijk, 1978: 366). Ayrıca, metnin büyük ölçekli yapısındaki temayı desteklemeyen ifadeler, yani önemsiz ifadeler ile bir konu, kavram hakkında fazla bilgi veren gereksiz ifadelere de özet metinde yer verilmemelidir.

Genelleme: Metin içerisinde aynı kavramı, sözcüğü ifade eden her bir önerme; ana düşünceyi destekleyici yardımcı düşünceler, metnin ana düşüncesine dayanak oluşturan her bir cümle, genellenerek özet metinde bir cümle ile genel olarak ifade edilmelidir.

Yeniden Kurma: Metin özetlemenin son aşaması olan yeniden kurma aşamasında, önemsiz ve gereksiz bilgilerin silinmesi ve metin içinde gerekli genellemelerin yapılması sonucu geriye kalan metnin *özü,* okur tarafından yorumlanarak yeniden yazılır. Bu aşama, metnin değerlendirilmesindeki son aşama olup, okuma sürecinin tamamı hakkında fikir verici bir aşama olma niteliği taşımaktadır (Karatay, 2011: 79).

Metin çözümlemeleri için oluşturulan bu stratejilerin esas hedefi, okurun özet

metni oluştururken metnin genel yapısını bozmadan, metnin ana fikrine, vermek istediği mesaja bağlı kalarak, metin içerisinde yer alan yardımcı düşüncelerin doğru bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktır. Özet metin oluşturulurken, yazının amacının bozulmamasına, ana fikri ve onu destekleyen görüşlerin verilmesine, özellikle de anlamın korunmasına özen gösterilmelidir (Deneme, 2008: 16).

Özetleme becerisinin öğretimi

Özetleme becerisi bireylerin, eğitimin her aşamasında, hayatın her alanında karşılaştıkları önemli bir beceridir. Özetleme becerisinin geç gelişen bir beceri (Brown ve Day, 1983; Brown, Day ve Jones, 1983; Kim, 2001) olması nedeniyle bu becerinin öğretiminin öğrencilere, temel eğitim döneminde kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

Kim (2001: 570), özetleme becerisinin, yazma becerisinde önemli bir beceri olduğunu belirterek, bu becerinin metindeki önemli fikirleri seçebilmeyi gerektirdiğini ifade etmektedir. İyi bir özetleme becerisine sahip olmak için, silme, genelleme ve yeniden kurma stratejileri tek başına yeterli değildir (2001: 570). Bu stratejilerin öğrencilere, uygun yöntemlerin belirlenerek öğretilmesi gerekmektedir.

Özetleme becerisi yaşa veya diğer değişkenlere bağlı olarak, günün birinde kendiliğinden gelişen bir beceri değildir. Bu beceri okullarda öğrencilere, erken yaşlarda öğretilmelidir. Özetleme becerisi yapılacak hedef kitle iyi tanınarak, bu kitleye uygun öğretim programları desenlenmelidir. Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991: 587), özetlemenin öğretimine dair, şu görüşleri ileri sürmektedirler:

> *"Öğrenciler özetleme için özel bir öğretim desenine ihtiyaç duyarlar. Çünkü bir özet yazmak, diğer yazım türlerinden çok farklıdır. Çoğu yazım türü; ana fikirlerin oluşturulmasını, içerik ve yapının dikkatli ve ayrıntılı biçimde planlanmasını gerektirir. Özetleme, bununla birlikte, sözkonusu edilen materyalden temellenmelidir. Orjinal anlamına bağlı kalması için, özet yazarı özetin; neleri içereceği, nelerin dışlanacağı, bilginin yeniden nasıl yapılandırılacağı, hangi kelimelerin kullanılacağı*

ve en önemlisi bunun nasıl garanti edileceği konularında karar vermelidir".

Özet metin oluşturmak, okuma ve yazma becerilerine ilişkin birçok strateji ve kuralın bir arada işletilmesine dayanan, karmaşık bir beceridir. Bu nedenle öğrenciler, özet yazmaya karşı cesaretlendirilerek, uygun öğretim materyalleriyle bu süreç desteklenmelidir.

Özetleme becerisi öğretim yöntemleri

Özetleme becerisinin öğretimi üzerine yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak İngilizcenin ana dili olarak öğretimine yönelik yapılan çalışmalardır. İkinci dil ediniminde özetleme becerisi, bazı araştırmacılar tarafından yazma, bazı araştırmacılar tarafından ise okuma becerisi içerisinde değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalarda farklı yöntemlerin etkililiği araştırılmış olsa da, ağırlıklı olarak doğrudan öğretim yönteminin etkililiği araştırılmıştır. Alanyazında özetleme becerisinin öğretiminde kullanılan en yaygın yöntemler belirlenerek, açıklanmaya çalışılmıştır.

Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991), özetleme becerisinin öğretimini iki ana başlıkta toplamıştır. Bunlar:

1. **Yazar Temelli Özet:** Bu yaklaşımda yazar, metni çok iyi bilmemekle birlikte, dil bilgisi yanlışları, cümle uzunluğu gibi biçim özellikleriyle çok fazla ilgilenmeksizin, metnin tamamının veya bir kısmının yazılı kaydını oluşturur.
2. **Okur Temelli Özet:** Amaç, oluşturulan metne dikkat çekmek, ilgi uyandırabilmektir. Yazar temelli özetin aksine okur bu özetleme türünde, metne, dolayısıyla konuya hâkim olmalıdır (Anderson, Hidi ve Babadoğan, 1991: 588).

Doğrudan öğretim yöntemi

Özetleme becerisinin öğretimi için geliştirilen modellerden bir diğeri ise, strateji öğretiminin aşamalarıyla benzerlik gösteren doğrudan öğretim yöntemidir (Carnine ve Silbert, 1979 ; Akt.: Rinehart, Stahl ve Erickson,1986: 427). Bu çalışmada da, doğrudan öğretim yöntemi benimsenerek, özetleme becerisinin aşamaları bu öğretim yöntemine göre yapılmıştır. Modelin aşamaları şöyle sıralanmaktadır:

1. ***Net Açıklamalar:*** Modelin ilk aşamasında öğrencilere, bu becerinin kendileri için önemi, uygulama aşamasında ne tür bir materyal kullanacakları ve uygulama aşamasının ne zaman yapılacağı hakkında bilgiler verilir.
2. ***Model Olma:*** Bu aşamada öğretmen, metin üzerinde nasıl çalışılacağını sınıf içerisinde uygulama yaparak öğrencilere model olur. Uygulama esnasında öğretmen öğrencilere her bir basamağı anlatır. Gerektiğinde öğrenciler de söz alarak, birebir öğretmenle konuşabilirler.
3. ***Geri Bildirimli Uygulama:*** Öğrencilere uygulama yapmaları için, geniş seçenekler sunulur. Öğrencilere, yaptıkları uygulamalar hakkında hızlı ve uygun geri bildirimde bulunulur.
4. ***Karmaşık Becerilerin Parçalanması:*** Özetleme uygulamalarına kısa paragraflarla başlanır. Gereken yerlerde öğrencilerin not almaları sağlanarak, aşama aşama hedef davranışa ulaşılır.
5. ***Planlanmış Dersler:*** Modelin son basamağı olan bu maddede, önceki aşamalarda öğrencilerin aldıkları notlarla ders işlenir. Böylece grup içinde veya gruplar arasında bütünlük sağlanır.

Özdenetim yöntemi

Bir başka model ise Brown, Campione ve Day (1981) tarafından oluşturulan, öz-denetimli öğretim yöntemidir. Bu yöntem toplamda dört basamaktan oluşmaktadır. Öğretmen eşliğinde verilen eğitimin sonunda öğrencinin, özet metin oluştururken çeşitli kurallara bağlı kalmasının sağlanması hedeflenmiştir. Eğitim modelinin basamakları şöyle sıralanmaktadır:

1. ***Öz Denetim:*** Öğrencilere, iyi bir özet metin yazmak için -ana fikir bulma, gereksiz ve fazla ifadeleri silme- teşvik edilir. Bu aşamada herhangi bir kurala değinilmez.
2. ***Kurallar:*** Öğrencilere özet metin oluşturmada uymaları gereken kurallar açık bir şekilde verilir. Ayrıca bu aşamada öğretmen sınıf içerisinde bu kuralları uygular, model olur.
3. ***Kurallarla Birlikte Öz Denetim:*** Birinci ve ikinci aşamada verilen bilgilerin öğrenciler tarafından kendi kendilerine birleştirmeleri beklenir. Böylece öğrenci, kendi kendine özet metin yazmaya başlar.
4. ***Kuralların Kontrolü:*** Modelin en son ve en önemli maddesi olarak belirlenen bu aşamada öğrenciler, ilk üç maddeyi metin üzerinde uygulayarak, ana fikir bulma, gereksiz ve fazla bilgileri silme gibi stratejilerin nasıl olduğunu gösterirler (Brown, Campione ve Day, 1981: 17-18).

Özetleme becerisinin öğretimine ilişkin bahsedilen bu yöntemler, alanyazında özetleme becerisinin öğretiminde en çok başvurulan yöntemlerdir. Çalışmanın uygulama aşmasında da, yukarıda verilen yöntemlerden *doğrudan öğretim yöntemi* benimsenmiştir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde sırasıyla "Araştırma modeli", "Evren ve Örneklem", "Veri Toplama Araçları", "Verilerin Toplanması", "Eğitim Materyalleri", "Eğitim Uygulamaları", "Verilerin Analizi" açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin, metin özetleme becerilerine etkisini belirlemek için ön test–son test gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu modelde araştırma yapılan konuyla ilgili tüm gruplara ön test uygulanır. Yapılan ön testin amacı, deneysel çalışmaya başlamadan önce, grupların konu ile ilgili seviyelerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Son testin amacı ise, yapılan uygulamanın etkili olup olmadığını belirlemektir. Çalışmanın deseninde ön test bulunması, deneysel çalışmanın sonuçlarının yordanması için önemlidir. Deneysel çalışmanın sonuçları, gruplara uygulanan son test aracılığıyla elde edilir. Çalışma grubuna ait ön test – son test puanlarından elde edilen veriler, yapılan deneysel çalışmanın başarıya ulaşıp ulaşmadığını belirlemeyi kolaylaştırır.

Ön test – son test kontrol grupsuz desen (ÖKSD), yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama yapılan dönemde B2.1, B2.2, C1.1 ve C1.2 düzeylerinde birer sınıf bulunduğundan, araştırmada kontrol grupsuz yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu modelin simgesel görünümü aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Tablo 3.1. Deneysel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	**Seçme Tipi**	**ÖN TEST**	**X**	**SON TEST**
DG	R	Ö1	*Doğrudan Öğretim Stratejileri* Etkinlikleri	Ö2

Yukarıdaki şekilde; DG deney grubunu, R deneklerin gruplara yansız atandığını; Ö1 ve Ö2 deney grubunun ön ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir. Ö1 uygulama öncesinde ön test olarak deney grubuna özetlemeleri için bilgilendirici metin özetleme çalışmasını, Ö2 ise 8 haftalık Özetlemeyi Doğrudan Öğretim Etkinlikleri sonunda deney grubuna son test olarak yaptırılan bilgilendirici metin özetleme çalışmasını göstermektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evreni, 2012 – 2013 eğitim-öğretim yılı, Nisan – Haziran 2013 kur döneminde, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde açılan Türkçe kurslarında öğrenim gören 670 öğrenciden oluşmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemi, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde, ilgili kur döneminde öğrenim görmekte olan, B2.1, B2.2, C1.1 ve C1.2 düzeylerinde Türkçe öğrenen 43 öğrenciden oluşmaktadır. Söz konusu kur düzeylerinde birer sınıf bulunduğundan kontrol grubu atanamamıştır.

Çalışmanın örneklemine C1 öğrencilerinin yanı sıra, B2 düzeyindeki öğrenciler de dâhil edilmiştir. B2 düzeyindeki öğrencilerin Türkiye'deki üniversitelere başvuru yaparak kabul edilmeleri, Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışındaki Türk Kültür Merkezlerinde uluslararası geçerliliği olan Türkçe Yeterlik Sınavı'nda, B2 düzeyinde de sertifika verildiği göz önünde bulundurularak, B2 düzeyindeki öğrencilerin de metin

özetleme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülerek, C1 düzeyindeki öğrencilerle birlikte çalışmanın örneklemine alınmıştır.

Örneklemi oluşturan öğrencilerin 10'u B2.1, 9'u B2.2 ve 12'şer öğrencide C1.1, C1.2 kurlarına devam eden öğrencilerdir. Bu öğrencilerin 33'ü bayan, 10'u da erkek öğrencilerdir. Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde yapılan bu araştırmanın hedef kitlesi yetişkin öğrencilerdir. Öğrencilerin yaş aralığı kurlara göre değişmekle birlikte, 30 yaş ve üzeri öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere oranla sayılarının fazla olduğu belirlenmiştir. Örneklem alınan öğrencilerin cinsiyet, yaş ve kur düzeylerine göre dağılımı Tablo-3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma grubunun yaş, cinsiyet ve kur düzeylerine göre dağılımı ve frekans yüzdeleri.

Yaş				**Düzey**			
				B1	**B2**	**C1.1**	**C1.2**
18-25 yaş	cinsiyet	bayan		1	1		1
			% grupiçi cinsiyet	33,3%	33,3%		33,3%
		bay		1	0		1
			% grupiçi cinsiyet	50,0%	0,0%		50,0%
	Toplam			2	1		2
			% grupiçi cinsiyet	40,0%	20,0%		40,0%
26-35 yaş	cinsiyet	bayan		3	6	2	2
			% grupiçi cinsiyet	23,1%	46,2%	15,4%	15,4%
		bay		0	0	1	0
			% grupiçi cinsiyet	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
	Toplam			3	6	3	2
			% grupiçi cinsiyet	21,4%	42,9%	21,4%	14,3%
36-45 yaş	cinsiyet	bayan		2		2	1
			% grupiçi cinsiyet	40,0%		40,0%	20,0%
		bay		0		2	0
			% grupiçi cinsiyet	0,0%		100,0%	0,0%
	Toplam			2		4	1
			% grupiçi cinsiyet	28,6%		57,1%	14,3%
46+	cinsiyet	bayan		2	2	2	6
			% grupiçi cinsiyet	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%
		bay		1	0	3	1
			% grupiçi cinsiyet	20,0%	0,0%	60,0%	20,0%
	Toplam			3	2	5	7
			% grupiçi cinsiyet	17,6%	11,8%	29,4%	41,2%
Toplam	cinsiyet	bayan		8	9	6	10
			% grupiçi cinsiyet	24,2%	27,3%	18,2%	30,3%
		bay		2	0	6	2
			% grupiçi cinsiyet	20,0%	0,0%	60,0%	20,0%
	Toplam			10	9	12	12
			% grupiçi cinsiyet	23,3%	20,9%	27,9%	27,9%

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan B2.1 kurunun %20'sinin erkek, %23.3'ünün bayan; B2.2 kurundaki öğrencilerin tamamının bayan oluştuğu görülmektedir. C1.1 ve C1.2 kurlarını oluşturan öğrencilerin cinsiyet yüzdelerinin ise, %27.9 ile eşit oranda olduğu, yani her iki sınıfta da eşit sayıda bay ve bayan öğrenci bulunduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmanın varsayımlarından birisi, özetleme becerisinin öğretimine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerinin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olacağı düşüncesidir.

Araştırmanın problem durumuna ve varsayımlarına uygun olarak, örneklem alınan tüm grupların seviyelerine uygun olduğu uzman görüşüyle belirlenen, *Yabancılar İçin Türkçe: Hitit-3* ders kitabındaki *Korkudan Fobiye* (Ek-1) adlı bilgilendirici metin, deney grubunun özetleme becerisinin ne düzeyde olduğunu belirlemede, örneklem alınan grupların tamamına ön test olarak uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda deney grubunun ön test düzeyini belirlemek için, ilişkisiz ölçümler t-testinden yararlanılmıştır. Deney grubunun, Türkçe metin özetleme becerisine ilişkin ön test puanları, Tablo–3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney grubunun metin özetleme ön test puan otalamaları.

Grup	**N**	$\overline{X}$	**S**	**Sd**
Deney ön test	43	2.4664*	.10949	.71797

** 0-2,4 arası zayıf; 2,5-3,4 arası orta ve 3,5-5 arası iyi.*

Tablo-3.3 incelendiğinde, İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerilerinin, zayıf denilebilecek kadar düşük olduğu görülmektedir ($\overline{X}$= 2.4664). Özetleme becerisinin yaşa, sosyo-ekonomik duruma veya herhangi bir değişkene bağlı olarak, kendiliğinden gelişen bir beceri değildir. Tablo–3.3'de verilen sayısal bilgiler,

bu görüşü destekler niteliktedir. Uygulanan ön testten elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bu durum, araştırmacı tarafından normal karşılanmıştır. Ön testte, Türkçe metin özetleme düzeyleri Tablo 3.3'deki gibi olan İranlı öğrencilerin, yapılan özetleme becerisi öğretimi uygulamaları sonunda, Türkçe metin özetleme becerilerinin ne düzeyde farklılaşacağı, çalışmanın odaklandığı temel noktadır.

3.3.1. Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin genişletilmesi ve yapı geçerliliği

Araştırmada, İranlı öğrencilerin özetledikleri ön test – son test metinlerinin değerlendirilmesinde, Karatay ve Okur (2011) tarafından geliştirilen "Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Karatay ve Okur (2011), "Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri" başlıklı çalışmasında adı geçen ölçeği silme, genelleme ve yeniden kurma aşamaları olmak üzere, toplam üç boyutta ele almıştır. Okur'un çalışmasında toplam 13 maddeden oluşan ölçek, aynı araştırmacılarla birlikte ilgili alanyazın taranarak gözden geçirilmiş ve bu 13 maddeye bazı eklemeler yapılarak, 22 madde ile genişletilmiştir. "Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği" ek-2'de sunulmuştur.

Özetlenen metinlerin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmak üzere, özetleme stratejilerinin ölçek haline getirilmesinde ve var olan ölçeğin düzenlenmesi için, öncelikle geniş bir alanyazın taraması yapılarak ilgili çalışmalar (Dijk ve Kintsch, 1978 ve 1983; Brown ve Day, 1983; Brown, Day ve Jones, 1983; GARNER,ve GİLLİNGHAM, 1987; Keçik, 1991; Görgen, 1997; Çıkrıkçı,2004; Deneme,2008; Aslan, 2006; Okur, 2011; Okur ve Karatay, 2012) incelenmiştir. Yapılan alanyazın araştırmasında, özetleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların tamamına yakınının, ana dilde metin özetleme becerisinin ölçülmesine yönelik olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından taranan Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yapılan bilimsel çalışmalarda ise, bu çalışmaya benzer nitelikte bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında bu çalışmada kullanılabilecek örnek bir ölçek olmamasından doğan eksiklik nedeniyle ve alanyazında bulunan en kapsamlı ölçek olduğu düşünülen, Karatay ve Okur (2011) tarafından geliştirilen "Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği" bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Okur (2011), Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerilerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmen adayları tarafından özetlenen birer öyküleyici ve birer bilgilendirici metni, geliştirdiği "Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği"ne göre puanlayarak, değerlendirmiştir. Okur'un çalışmasında adı geçen ölçek 3 boyuttan ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada, yapılan alan taraması sonucu, ölçekte olması gerektiği düşünülen toplam 9 madde daha eklenmiştir.

Bu maddeler ölçeğin boyutlarına uygun olarak şu şekilde sıralanmaktadır:

Ölçeğin *silme* boyutuna, Karatay ve Okur (2011)'un belirlediği maddelere ek olarak, *3,4* ve *5.* maddeler; *Özet metinde, aynı amaca yönelik paragraflar birleştirilerek sadeleştirilmiştir; Özet metinde, asıl metinde var olan küçük ve önemsiz ayrıntılar silinmiştir; Özet metinde, asıl metinde var olan önemli ama gereksiz bilgiler silinmiştir* maddeleri eklenmiştir. Ekleme işlemi ilgili uzmanların görüşü ve onayı alınarak yapılmıştır. Böylece silme boyutunun ilgili alan uzmanlarının görüşü alınarak, beş maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan genelleme ve yeniden kurma boyutlarının genişletilmesi için, ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınarak, bu görüşler doğrultusunda ölçeğe bazı maddelerin eklenmesi uygun görülmüştür.

Genelleme boyutuna ise, Karatay ve Okur (2011)'un belirlediği maddelere, sadece 3. madde; *Özet metinde, asıl metinde aynı kavramı karşılayan birden fazla sözcükler, tek bir sözcük altında toplanmıştır* maddesi eklenmiştir.

Yeniden kurma boyutun ise, Okur (2011) tarafından belirlenen toplam 9 maddeye, araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması sonucunda ölçeğin bu boyutunda yer alması gerektiği düşünülen *10, 11, 12, 13* ve *14.* maddeler eklenmiştir. Bu maddeler ölçekte sırasıyla şu şekilde ifade edilmiştir: *Asıl metinde var olmayan konu-ana fikir cümlesi, özet metinde söylenmiştir; Özet metinde gereksiz tekrarlara yer verilmemiştir; Özet metne asıl metinde var olmayan, konuyla ilgili bilgiler eklenmiştir; Özet metinde, gerek duyulan yerlerde asıl metinden alıntılara yer verilmiştir; Özet metinde asıl metnin eksik yerlerine değinilmiştir.* Yeniden kurma aşaması özet metin oluşturma sürecinin en son ve belki de en önemli aşamasıdır. Bu nedenle, yeniden

kurma aşamasının ölçekte yoğun bir şekilde ölçülmesine önem verilmiştir.

Özet metin oluşturmak amacıyla belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşturulan "özet metinleri değerlendirme ölçeği", yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin oluşturdukları özet metinleri değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu ölçek kullanılarak elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin puanlanması

Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği 1(Uygun Değil) ile 5 (Uygun) arasında puanlanan bir ölçektir. İlgili ölçek EK-2'de sunulmuştur. Örneklem alınan öğrenciler tarafından ön test ve son testte oluşturulan özet metinler, bu ölçeğe göre değerlendirilmiştir. Ölçek, silme (m1, m2, m3, m4, m5) genelleme (m1, m2, m3) ve yeniden kurma (m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14) olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarının kullanım düzeyleri ise, 1 -5 puan arasında; "1" puanıyla "Uygun Değil", "3" puanıyla "Kısmen Uygun" ve "5" puanıyla da "Uygun" boyutu puanlandırılmıştır.

Özet metinleri değerlendirme ölçeğinin değerlendirilmesi

Ölçekte sunulan her madde 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Bu puanlama "Oxford (1990)'un çalışmasında önerdiği puanlama ve değerlendirmeden esinlenerek yapılmıştır" (aktaran Karatay, 2009: 66). Oxford, dil öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencileri değerlendirirken 3,5 - 5 puan arasını iyi; 2,5 - 3,4 puan arasını orta; 2,4 ve aşağısını da zayıf (yetersiz) kabul etmektedir. Bu görüşten hareketle Türkçe öğretimiyle ilgilenen uzmanların görüşleri doğrultusunda Türkçe için yapılacak değerlendirmenin bu sistemde olabileceğine karar verilmiştir. Oluşturulan özet metinler ölçütler doğrultusunda incelendiğinde; metin, yapılan puanlama sonucunda ölçüte "Uygun Değil (1)" olarak değerlendirilmişse öğrencinin Türkçe metin özetleme becerisinin *yetersiz* veya *zayıf* düzeyde olduğu; metin, ölçüte "Kısmen uygun (3)" olarak değerlendirildiyse, öğrencinin Türkçe metin özetleme becerisinin *orta* düzeyde ya da puanlanan metin "Uygun (5)" olarak değerlendirilmişse, öğrencinin özetleme

becerisinin *yeterli*, *iyi* düzeyde olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Özet metinleri değerlendirmek için oluşturulan ölçeğin güvenilirlik derecesinin belirlenmesi için, uzman görüşü ve istatistikî işlemlerden yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların doğrulayıcılığı açısından, ölçeğin güvenilirliği büyük önem taşımaktadır. *"Bir test veya ölçek ne derece güvenilir ise ondan elde edilen veriler de o derece güvenilirdir"* (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010: 122). Bu bağlamda, yapılan bu çalışmanın deneysel modeline uygun olarak, öğrencilerin oluşturdukları özet metinler iki farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir.

Puanlama güvenilirliğinin belirlenmesi için, oluşturulan "Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği" esas alınarak, deney grubundaki öğrencilerden ön test – son testte özetlemeleri istenen "Korkudan Fobiye" adlı metin, ilk önce araştırmacı tarafından özetlenerek bir cevap anahtarı oluşturulmuştur. Bu cevap anahtarı ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan cevap anahtarı ek – 3'te verilmiştir. Ön test ve son testte öğrencilerin yazdıkları özet metinlerin tamamı cevap anahtarı temel alınarak ve ölçek yardımıyla puanlanmıştır. Örneklem alınan orta ve üst kurdaki toplam 43 öğrencinin oluşturduğu özet metinler, alan uzmanı olan ikinci bir puanlayıcı tarafından, cevap anahtarı doğrultusunda ölçeğe göre puanlanmıştır. Bu puanlama sonunda, puanlayıcılar arasında ihtilaflı durumlar ve araştırmanın deseninde bulunan hatalı veriler silinerek, araştırma desenine son hali verilmiştir. Daha sonra alan uzmanlarınca yapılan yeni bir puanlama sonucunda, iki puanlayıcı arasındaki Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısının .975 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, özet metinlerin puanlanmasının, güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üst kurlardaki (B2.1, B2.2, C1.1, C1.2) öğrenciler üzerine araştırmacı tarafından yerinde yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların öncesi ve sonrasında yapılan testlerden elde edilmiştir. Uygulama aşamasında, örneklem alınan

her kura haftada bir gün iki saat okuma etkinliği yapılmıştır. Uygulama aşamasına geçilmeden önce, tüm gruplara bilgilendirici bir metin özetlettirilerek, Türkçe metin veya öğrendikleri yabancı dile ait düzeylerine uygun bir bilgilendirici metni özetleme becerilerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ön testte uygulanan metnin aynısı, eğitim uygulamalarının sonunda tüm gruplara bir kez daha özetlettirilerek, uygulanan eğitim programının öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin uygulamayı ciddiye almalarını, ilgi duymalarını sağlamak amacıyla, yapılacak olan uygulamaya ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Araştırmanın amacı, süresi, nedeni, nasıl olacağı ve bu uygulamalar sonunda elde edilen verilerin hangi amaçla kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Ayrıca, çalışmanın yapıldığı hedef kitle, yabancı dil öğrencileri olduğu için, ders kitabından bağımsız metinler ve etkinliklerle neden ders işleneceğine ayrıca değinildi. Bu, öğrencilerin hem ders kitabından soğumamaları hem de araştırmacı tarafından hazırlanarak her bir öğrenciye dağıtılan "Okuma Eğitimi" adlı kitapçıklara ilgi duymalarını sağlamak adına önemli görülmektedir.

3.4.1. Eğitim materyalleri

Çalışmanın eğitim materyalleri, uygulamanın yapıldığı 06.04.2013 tarihinde başlayıp, 13.06.2013 tarihinde biten kur döneminde, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi öğrencilerine ders kitabı olarak okutulan Ankara Üniversitesi Hitit Türkçe Öğretim Setinde yer alan metinlerden, farklı metin ve etkinliklerden oluşan "Okuma Eğitimi" kitapçıklarından oluşmaktadır. Bu kitapçıklar, B2.1, B2.2, C1.1 ve C1.2 düzeyleri için ayrı metinlerden oluşup, her bir öğrenciye birer adet bastırılarak dağıtılmıştır. Kitapçıkların her biri 6'şar metinden oluşmaktadır. Kitapçıklarda yer alan metinlerin tamamı, bilgilendirici metin türündedir. Metinlerin Türk kültürünün, geleneğinin, Türk insanının karakterinin, ülkemizin yurtdışında çok bilinmeyen güzel yerlerinin öğrenciye aktarıcı nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Hitit ders kitabının ilgili ünitesinde yer alan bilgilendirici metinler de kitapçığa dâhil edilerek özetleme becerisinin öğretimine yönelik etkinliklerle işlenmiştir. İlgili kitapçıklar kur düzeylerine

göre olmak üzere sırasıyla EK – 4, EK – 5, EK – 6 ve EK – 7'de sunulmuştur.

Haftada iki gün 8 saat yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrenciler için, özetleme becerisinin öğretimine dayalı okuduğunu anlama etkinlikleri araştırmacı tarafından eğitim materyali olarak hazırlanmıştır. Etkinliklerin derste işlenme süreçleri *okuma öncesi, okuma sırası* ve *okuma sonrası* etkinlikler olarak planlanmıştır. Oluşturulan bu etkinlikler, örneklem alınan gruplara uygulanmıştır.

3.5. Eğitim Uygulamaları

Çalışmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce, yapılacak olan uygulamaların planlamaları yapılarak, çalışmanın iş takvimi oluşturulmuştur. Yapılan iş takvimi Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Uygulamaya ilişkin iş takvimi

TARİH	DÜZEY	İŞLENECEK METNİN ADI
11.04.2013	**B2.1**	ÖN TEST UYGULAMALARI
11.04.2013	**B2.2**	ÖN TEST UYGULAMALARI
11.04.2013	**C1.1**	ÖN TEST UYGULAMALARI
11.04.2013	**C1.2**	ÖN TEST UYGULAMALARI
18.04.2013	**B2.1**	İNSAN İÇİN ÇALIŞTIĞINDAN BAŞKASI YOKTUR
25.04.2013	**B2.1**	BEYPAZARI
02.05.2013	**B2.1**	İHTİYARLIK HAKKINDA
09.05.2013	**B2.1**	AŞK VE TAKINTI
16.05.2013	**B2.1**	KORKUDAN FOBİYE
23.05.2013	**B2.1**	ANLAMLARI, DEYİMLERİ VE ÇEŞİTLERİYLE EKMEK
18.04.2013	**B2.2**	PARAYLA MUTLULUK OLUR MU?
25.04.2013	**B2.2**	KİBİR, EMEĞİ KİRLETİR
02.05.2013	**B2.2**	GÖNÜL ZENGİNLİĞİNE DAİR
09.05.2013	**B2.2**	FARKLI BİR KÜTAHYA
16.05.2013	**B2.2**	BEDENİN SÖYLEDİKLERİ
23.05.2013	**B2.2**	ATLARLA ZAMANDA DÖRTNALA
18.04.2013	**C1.1**	ESKİ TÜRK EVLERİNİN MİMARİSİ
25.04.2013	**C1.1**	GÜLER YÜZE VE GÜLMEYE DAİR
02.05.2013	**C1.1**	MÜZİĞİN MATEMATİĞİ
09.05.2013	**C1.1**	MÜZİKLE TEDAVİ
16.05.2013	**C1.1**	NOTALARDA İSYAN
23.05.2013	**C1.1**	SÖZÜNÜZÜN ERİ OLUN
18.04.2013	**C1.2**	ASTROLOJİNİN DOĞUŞU
25.04.2013	**C1.2**	KADIN VE ERKEK BEYNİ FARKLI MI?
02.05.2013	**C1.2**	PARALEL EVRENLER
09.05.2013	**C1.2**	TELEVİZYONDA YARIŞ VAR
16.05.2013	**C1.2**	UNUTMAK İLMİN AFETİDİR
23.05.2013	**C1.2**	UZAYA GİTMEDEN ÖNCE BİLMENİZ GEREKENLER

Çalışmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce, araştırmanın örneklemini oluşturan gruplardan ikisinin uygulaması farklı okutmanlar tarafından yapılacağı için, söz konusu sınıfların okutmanlarına araştırmacı tarafından toplam 3 saat süren bir bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmede, araştırmanın amacına, konusuna, önemine, süreç sonunda öğrencilere sağlayacağı faydalara değinilmiştir. Ayrıca, uygulama yapacak okutmanlara araştırmacı tarafından oluşturulan eğitim materyalleri tanıtılarak, süreç hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ayrıca Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi müdürü ve diğer Türkçe okutmanları da, bu sürece olumlu yaklaşarak süreçte yardımlarını esirgememişlerdir.

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilere özetleme stratejilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Böylece, Türkçe metin okuma, kavrama ve okudukları metni özetleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan "Okuma Eğitimi Etkinlik Kitapları"ndaki etkinlikler, çalışmanın amacı olan özetleme becerisi stratejilerinin öğretimine uygun olarak hazırlanmıştır. Öğretim yöntemi olarak doğrudan öğretim yöntemi benimsenerek, yöntemin öğretim basamaklarına uygun bir şekilde öğretim yapılmaya çalışılmıştır.

Özetleme becerisinin öğretimine yönelik eğitim uygulamaları, haftada 1 gün 2 saat olarak yapılmıştır. Örneklem alınan bütün gruplara haftada bir metin işlenmesi planlanmıştır. Bu çerçevede, derste işlenemeyen metinler öğrencilere ev ödevi olarak verilmiş ve uygulama yapan okutmanlar tarafından bu süreç, dikkatle takip edilmiştir.

Özetleme becerisinin öğretimine öncelikle, öğrencilere *özet* kavramının kısaca tanımı yapılarak başlanmıştır. Özetleme stratejilerinin neler olduğundan bahsedilmiş, öğrencilerde konuya ilişkin ön bilgi geliştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra, araştırmacı ve uygulama yapan diğer okutmanlar tarafından, özetleme becerisinin öğrencilere sağlayacağı faydaları ve becerinin önemi üzerinde durulmuştur. Bu aşamalardan sonra, uygulayıcılar tarafından, sınıf içerisinde bilgilendirici bir metin özetlenmiştir. Yapılan bu ilk özetlemede, özet metnin nasıl oluşturulması gerektiği tahtada, özetleme becerisinin aşamalarının nasıl uygulanacağını da gösterilerek ayrıntılı bir şekilde

anlatılmıştır. Öğrencilere özet metin yazma konusunda model olunmaya çalışılmıştır. Sonraki aşamada ise, metnin öğrenciler tarafından özetlenmesi istenmiştir. Uygulamanın bu aşamasında öğrencilerin yaptıkları hatalar düzeltilmiş, öğrenciler uygulama yapan okutmanlarla etkileşimli bir metin özetleme sürecinden geçmişlerdir. Öğrencilerin özetleme becerisinin hangi stratejisinin işletilmesinde hata yaptıkları gözlenerek, o stratejiye yeniden değinilmiştir. Ayrıca yine bu aşamada öğrencilerden gelen sorulara anında dönüt verilerek, metin özetleme sürecinde yapacakları hataların en aza indirgenmesi hedeflenmiştir. Son aşamada ise öğrenciler, kendilerine dağıtılan eğitim materyalinde yer alan metinleri, hafta hafta kendilerinin özetlemeleri sağlanmıştır. Ancak, uygulamanın devam ettiği 8 hafta boyunca, öğrencilerin talepleri ve uygulayıcıların gözlemleri doğrultusunda, özetleme becerisinin stratejileri zaman zaman hatırlatılmıştır.

Uygulama yapan diğer okutmanlarla süreç sonunda görüşülerek, yapılan bu öğretimin öğrenciler üzerine ne gibi etkilerinin olduğu hakkında görüş alışverişinde bulunulmuştur. Uygulayıcılar ağırlıklı olarak, öğrencilerin yeniden kurma aşamasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Seçilen metinler ve özetleme becerisinin öğretimine dayalı hazırlanan etkinliklerle ilgili olarak, öğrenciler olumlu görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler, oluşturulan eğitim materyallerinin daha da genişletilerek kendilerine sunulmasını istemişlerdir.

3.6. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 21.0 (Statistic Package for Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında yaptıkları özet metinlerden elde edilen ön test – son test puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t – testi, varyans analizi teknikleri uygulanmıştır. Araştırmaya ilişkin diğer bulgular frekans, aritmetik ortalama ve yüzde olarak verilmiştir.

Deney grubunun ön testi ile kontrol grubunun ön testi ve deney grubunun son testi ile kontrol grubunun son testi arasındaki karşılaştırmalar "ilişkili ölçümler t-testi" kullanılarak yapılmıştır. İlişkisiz ölçümler t-testi, iki grubun belirli bir değişkene ilişkin puan ortalamalarını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir. Bu teknikte, "t" değeri istatistiksel olarak anlamlı çıkar ise ($p<.05$ ya da .01) gruplara ait aritmetik ortalamalara bakılır ve hangi grubun ortalamasının daha yüksek ya da düşük olduğu tespit edilerek yorumlanır. Anlamlı çıkmaması durumunda ortalamalara değinilmez.

Deney grubunun ön test ve son test karşılaştırması ile kontrol grubunun ön test ve son test karşılaştırması "ilişkili (bağımlı) ölçümler t- testi" kullanılarak yapılmıştır. İlişkili ölçümler t-testi, bir gruptan elde edilen iki ölçüm olduğunda (tekrarlı ölçüm) grubun bir ölçümden elde ettiği puan ortalaması ile diğer ölçümden elde ettiği puan ortalamasını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir. "t" değeri istatistiksel olarak anlamlı çıkarsa ($p<.05$ ya da. 01) gruplara ait aritmetik ortalamalara bakılır ve hangi ölçümde grubun ortalamasının daha yüksek ya da düşük olduğu belirlenerek yorumlanır. Anlamlı çıkmaması durumunda ortalamalara değinilmez.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın problem ve alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Özetleme Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın birinci alt probleminde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine ilişkin, ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde "ilişkili ölçümler t-testi" kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucuna ilişkin veriler, tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney grubunun ön test-son test özetleme becerisi puanlarına ait ilişkili ölçümler t-testi sonuçları.

Grup	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p*
1. Deney ön test	43	56.8372	14.885	42	-7.672	.000*
2. Deney son test	43	82.5930	20.051			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.1.'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin, özetleme becerilerine ilişkin, ön test – son test puanları verilmiştir. Deney grubunun özetleme becerisinin öğretimine dayalı okuma eğitimi uygulamalarından önce, özetleme becerisine ilişkin aritmetik ortalama puanları (56.83), uygulama sonrası son testteki puan ortalamalarına göre daha düşüktür (82.59). Deney grubunun özetleme becerisine

ilişkin, ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bu puanlar, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin özetleme becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu [t(42) = -7.672, p<.0.5] belirlenmiştir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2.1, B2.2 ve C1.1, C1.2 düzeyindeki öğrencilerin, özetleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik oluşturulan, *özetlemeyi doğrudan öğretim model*inin etkili olduğu belirlenmiştir.

4.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Silme, Genelleme ve Yeniden Kurma Becerilerine Ait Ön Test-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın ikinci alt probleminde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin özetleme becerileri, özetleme becerisinin alt becerilerine göre incelenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde, ilişkili ölçümler t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney grubunun ön test-son test alt becerilerin puanlarına ait ilişkili ölçümler t testi sonuçları.

Grup	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
1. Silme ön test	43	2.85*	.869	42	-4.889	.000**
2. Silme son test	43	3.81*	1.090			
1. Genelleme ön test	43	2.16*	1.032	42	-7.668	.000**
2. Genelleme son test	43	3.65*	1.209			
1. Y.Kurma ön test	43	2.38*	.646	42	-8.023	.000**
2. Y.Kurma son test	43	3.42*	.758			

** p<.0.5 anlamlı ve * 0-2,4 arası zayıf; 2,5-3,4 arası orta ve 3,5-5 arası iyi.

Tablo 4.2'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin, özetleme becerilerinin alt becerilere ilişkin ön test ve son test aritmetik ortalama puanları verilmiştir. Silme, genelleme ve yeniden kurma alt becerilerine ilişkin, ön test ve son test puanları incelendiğinde, tüm alt becerilerde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Silme alt becerisine ait *özetleme becerisi öğretim modeli* uygulanmadan önceki

ön test puanı (2.85), yapılan öğretim sonunda elde edilen puandan (3.81) düşüktür. Önceden belirlenen özet metinleri değerlendirme ölçeğine göre, silme becerileri orta (2.5 – 3.4 arası) düzeyde olan İranlı öğrencilerin bu becerilerinin, yapılan uygulama sonunda yüksek (3.5-5 arası) düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Deney grubunun özetleme becerisinin alt becerilerinden olan silme becerisine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, silme becerisine ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir [t (42) = -4.889, p<.0.5]. Bu durum yapılan öğretimin etkili olduğunu göstermektedir.

Genelleme alt becerisine ait *özetleme becerisi öğretim modeli* uygulanmadan önceki ön test puanının (2.16), uygulama sonunda elde edilen son test puanından (3.65) düşük olduğu tespit edilmiştir. *Özet metinleri değerlendirme ölçeği*ne göre, ön testte genelleme becerileri zayıf (1-2.4 arası) olan İranlı öğrencilerin, yapılan uygulama sonunda bu becerilerinin iyi (3.5-5) düzeye ulaştığı belirlenmiştir. Deney grubunun genelleme becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin genelleme becerilerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [t(42) = -7.668 p<.0.5]. Bu bulgular, yapılan uygulamanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin genelleme becerilerinin geliştiğini göstermektedir.

Özetleme becerisinin alt becerilerinden olan yeniden kurma becerisine ait ön test ve son test puanları incelendiğinde, ön test puanının (2.38), son test puanından (3.42) düşük olduğu görülmektedir. *Özet metinleri değerlendirme ölçeği*ne göre, ön test sonucunda yeniden kurma becerileri zayıf (1-2.4 arası) olan İranlı öğrencilerin bu becerileri, yapılan uygulama sonunda orta (2.5-3.4 arası) düzeye yükselmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yeniden kurma becerilerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, ilişkili ölçümler t-testi ile sınanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubunun yeniden kurma becerisine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [t(42) = -8.023 p<.0.5].

4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Özetleme Becerilerine Ait Ön Test-Son Test Puanları Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin özetleme becerileri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Bu problemin çözümlenmesinde Wilcoxon işaretli sıralar testi analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, tablo-4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Deney grubunun cinsiyete göre son test özetleme becerisi puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Bay	33	21.79	2-43	.041	.840*
Bayan	10	22.70			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.3'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin, özetleme becerileri cinsiyet değişkeni açısından incelenerek, buna ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.3 incelendiğinde, İranlı öğrencilerin özetleme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (□2 (2) = .041, p>.840).

4.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Özetleme Becerilerine Ait Ön Test Puanları ile Kur Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

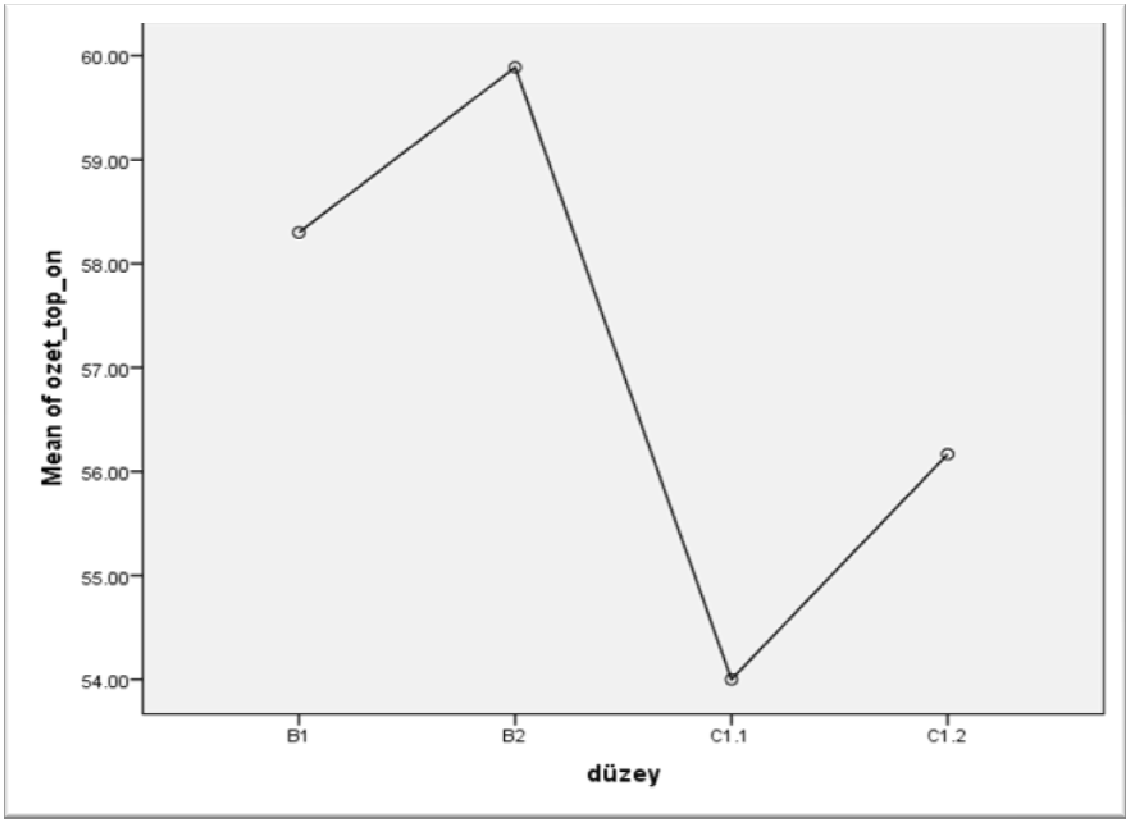
Çalışmanın dördüncü alt probleminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerilerine ait ön test puanları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına cevap aranmıştır. Problemin çözümlenmesinde varyans analizi kullanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney grubunun kurlara göre özetleme becerisi ön test puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
B2.1	10	24.65	3-43	1.637	.651*
B2.2	9	24.17			
C1.1	12	18.54			
C1.2	12	21.63			

* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.4'te, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe bilme düzeyleri ile metin özetleme becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin sayısal veriler sunulmuştur. Yapılan Kruskall-Wallis Testi varyans analizli sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerilerine ait ön test puanları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir [□2 (3) = 1.637, p>.05]. Buna ilişkin grafik aşağıda sunulmuştur.



Grafik 1: İranlı Öğrencilerin Türkçe Metin Özetleme Becerilerine Ait Ön Test Puanları ile Kur Düzeyleri Arasındaki İlişki.

4.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Özetleme Becerilerine Ait Son Test Puanları ile Kur Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın beşinci alt probleminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerilerine ilişkin son test puanları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Problemin çözümlenmesinde varyans analizi kullanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Deney grubu öğrencilerinin kur düzeylerine göre özetleme becerilerine ait son test puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
B2.1	10	20.60			
B2.2	9	27.56	3-43	2.328	.507*
C1.1	12	19.71			
C1.2	12	21.29			

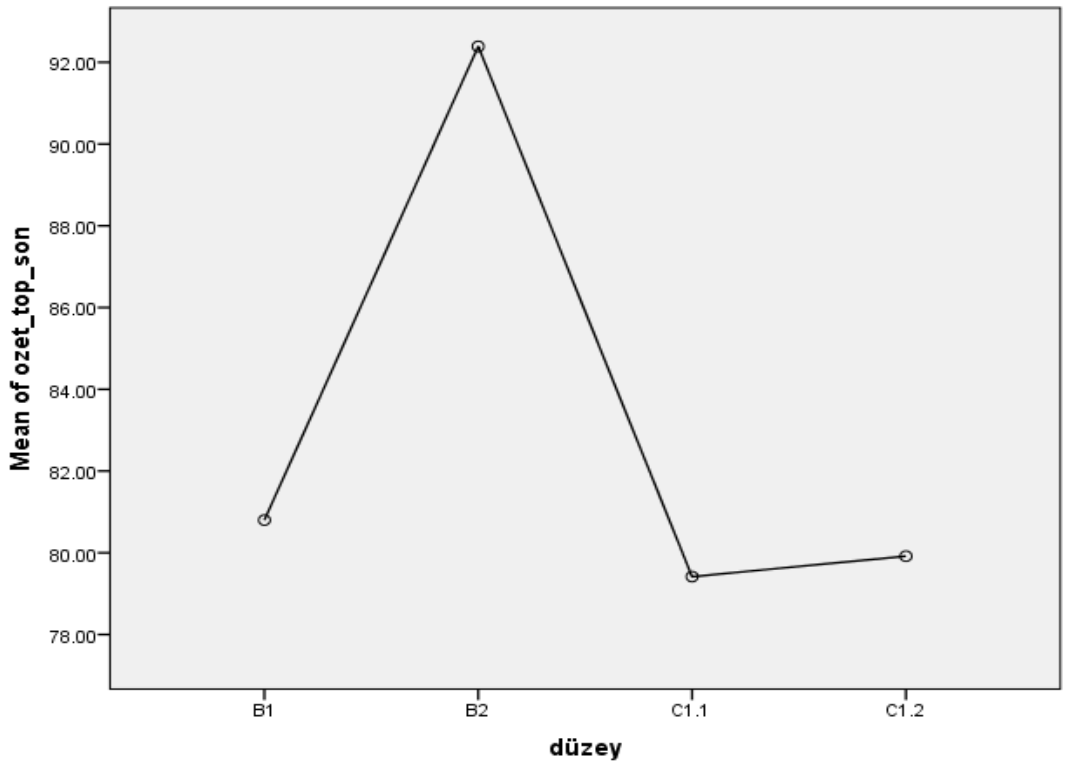
* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.5'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerilerine ilişkin son test puanları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerilerine ait son test puanları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık [□2 (3-43) = 2.328, p>.05] bulunmadığı tespit edilmiştir.

Basamaklı yabancı dil öğretim sisteminin benimsendiği dil öğretim kurumlarında ve yabancı dil öğretimi yapılan kültür merkezlerinde dil öğretiminin en üst basamağında yüksek düzeydeki kurlar (C1.1 ve C1.2) bulunmaktadır. Öğrenilen hedef dilde en üst basamağa kadar gelmiş bir yabancı dil öğrencisinden, okuma becerilerinin de en üst düzeyde olması beklenmektedir. Ancak tablo 4.5'te bulunan düzeylere ait aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, orta seviyenin son basamağı olan B2.2 düzeyindeki öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerilerine ait aritmetik ortalama puanlarının (27.56), C1.1 düzeyindeki öğrencilerin özetleme becerilerine ait aritmetik ortalama puanlarından (19.71) ve C1.2 düzeyindeki öğrencilerin özetleme becerilerine ait aritmetik ortalama puanlarından (21.29) daha yüksek olduğu

görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde ilgili kurlara devam eden öğrencilerin istek, tutum, Türkçe öğrenme amacı, yaş gibi faktörlerin araştırmacı tarafından bu sonucun elde edilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Sonuç ve öneriler bölümünde konu ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Tablo 4.5'te ortaya çıkan sonuç, aşağıda bulunan grafik-2'de gösterilmiştir.



Grafik 2: Deney Grubu Öğrencilerinin Türkçe Metin Özetleme Becerilerine Ait Son Test Puanları ile Kur Düzeyleri Arasındaki İlişki.

4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Özetleme Becerileri ile Yaş Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Araştırmanın altıncı alt probleminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, Türkçe metin özetleme becerileri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Problemin çözümlenmesinde varyans analizi kullanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin yaşlarına göre özetleme becerisi son test puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları.

Grup	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	*Gruplar arası anlamlı fark*
1. 18-25 yaş	5	29.00				
2. 26-35 yaş	14	28.93	3-43	10.457	.015*	
3. 36-45 yaş	7	15.93				1=2>3=4
4. 46 yaş ve üstü	17	16.74				

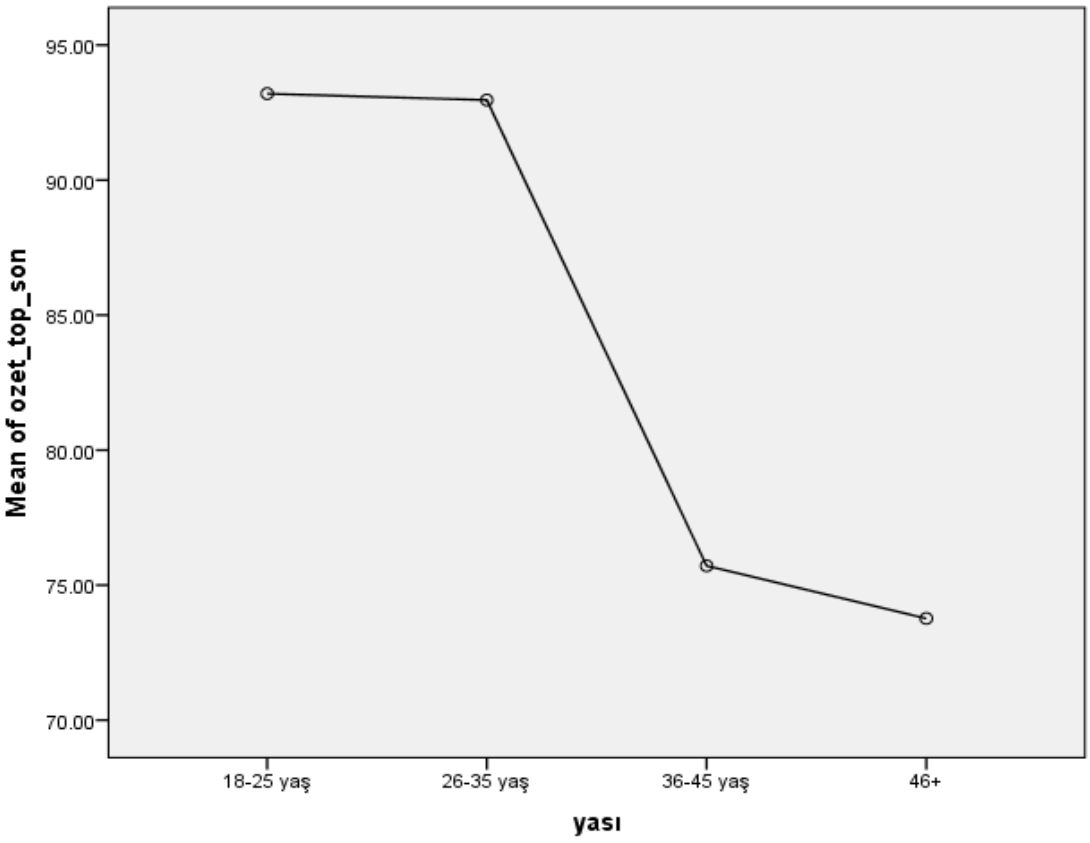
* p<.0.5 anlamlı

Tablo 4.6'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerilerine sıra puan puanı ortalamaları ile öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Yapılan varyans analizi sonucunda, İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerileri ile yaşları arasında [□2(3-43) = 10.457, p<.05] anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinin öğrencilerinin yaş durumları göz önünde bulundurularak, 4 farklı yaş aralığı belirlenmiştir (1=18-25 yaş, 2=26-35 yaş, 3=36-45 yaş, 4=46 ve üzeri). Yapılan Kruskal-Wallis analizi sonucunda, yaş aralığı 1 ve 2. grupta bulunan öğrencilerin metin özetleme becerilerinin, 3 ve 4. grupta yer alan öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ana dilinde özetleme becerisinin yaş ile doğru olarak artan bir beceri olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin analiz sonuçları ile ana dilinde yaşa bağlı olarak artan bir beceri olduğu savunulan özetleme becerisinin, yabancı dil öğretiminde tersi bir durum arz ettiği belirlenmiştir.

Altıncı probleme ilişkin ortaya çıkan sonuç, aşağıdaki grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3: Deney Grubu Öğrencilerinin Yaş ile Türkçe Metin Özetleme Becerileri Arasındaki İlişki.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin, *özetleme becerisi öğretim modelinin*, özetleme becerilerine ait ön test – son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, "ilişkili ölçümler t-testi" ile sınanmıştır. "İlişkili ölçümler t-testi" sonucunda, deney grubu öğrencilerinin özetleme becerilerine ait ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir [$t(42) = -7.672$, $p<.0.5$]. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştirilmesinde, özetleme becerisinin öğretimine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerinin, öğrencilerin özetleme becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin, Türkçe metin özetleme becerilerinin, bu becerinin alt becerileri olan silme, genelleme ve yeniden kurma becerilerine ait ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı "ilişkili ölçümler t-testi" ile sınanmıştır. Yapılan analiz

sonucunda, deney grubunun alt becerilere ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunun silme becerisi, uygulama öncesinde orta ($\overline{X}$= 2.85) düzeyde iken, uygulama sonunda yapılan son testte bu beceri, iyi ($\overline{X}$= 3.81) düzeye ulaşmıştır. Genelleme becerisinin gelişimi, silme ve yeniden kurma becerisine göre daha yüksek bir gelişme göstermiştir. Deney grubu öğrencilerinin genelleme alt becerileri uygulama öncesinde zayıf ($\overline{X}$= 2.16) düzeyde iken, uygulama sonunda bu becerinin iyi ($\overline{X}$= 3.65) düzeye ulaştığı tespit edilmiştir. Deney grubunun, özetleme becerisinin son alt becerisi olan yeniden kurma becerisi, uygulama öncesinde zayıf ($\overline{X}$= 2.38) düzeyde iken, son testte bu beceri iyi ($\overline{X}$= 3.42) düzeye ulaşmıştır. Genel olarak, yapılan uygulamanın özetleme becerisine ait tüm alt beceriler üzerinde olumlu bir etkisi olmuştur.

3. Doğrudan öğretim stratejileri ile özetleme becerisinin öğretimine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerinin, İranlı öğrencilerin özetleme becerilerine ait ön test son test puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için "Kruskal-Wallis Testi"nden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, İranlı öğrencilerin özetleme becerilerine ait ön test-son test puanları ile cinsiyet arasından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (χ^2 (2) = .041, p>.05).

4. Deney grubunun özetleme becerilerine ait ön test puanları ile öğrencilerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, deney grubunun özetleme becerisine ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir.

Dördüncü alt probleme ait bulguların verildiği tablo – 4.4'teki aritmetik ortalama puanları ve grafik–1 incelendiğinde, B2.1 düzeyindeki öğrencilerin özetleme becerilerinin diğer gruplardaki öğrencilerden daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Genel olarak, orta düzeyin olarak kabul edilen B2 kurundaki öğrencilerin özetleme

becerileri, ileri düzey olarak bilinen C1 öğrencilerine göre daha iyi düzeydedir.

5. Deney grubunun özetleme becerilerine ait son test puanları ile öğrencilerin kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerileri ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (□2 (2) = 2.328, p>.05).

Beşinci alt probleme ilişkin verilen Tablo - 4.5 ve grafik -2 incelendiğinde, dördüncü alt problemde belirlenen durumun, yüksek düzeydeki öğrencilerin özetleme becerilerinin orta düzeydeki öğrencilerden düşük seviyede olduğu, yani yapılan uygulama sonucunda yüksek kurdaki öğrencilerin özetleme becerilerinin değişmediği görülmektedir. Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde ise, en büyük artışın B2.2. kurda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu alt probleminde, ileri düzeydeki Türkçe öğrenen öğrencilerin, orta düzeydeki öğrencilere göre özetleme becerilerinin düşük seviyede çıkmasının bir nedeni, hedef kitlenin dile karşı ilgi ve tutumlarının olduğu düşünülmektedir. Orta kurlardaki öğrencilerin, Türkiye'de lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini devam ettirme gibi akademik veya Türkiye ile İran arasında ithalat – ihracat yapan şirketlerde iş bulma gibi amaçlarının olması, onların yapılan uygulamayı daha iyi kavramalarını sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

6. Deney grubunun özetleme becerilerine ait son test puanları ile öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Kruskal-Wallis varyans analizi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerileri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (□2 (2) = 10.457, p>.05). Tablo - 4.6 ve grafik–3 incelendiğinde, 18-35 yaş aralığındaki öğrencilerin özetleme becerilerinin, 36 yaş ve üzeri öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmektedir. Dördüncü ve beşinci alt problemi destekleyen bu alt

probleme ilişkin verilen sayısal bilgiler ve grafik, önceki alt problemlerden elde edilen sonuçların nedenleri hakkında daha açıklayıcı bilgiler sunmaktadır.

Ana dili öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda, özetleme becerisinin yaşa ve sınıf düzeyine bağlı olarak arttığı tespit edilmiştir (Brown ve Day, 1983: 2; Brown, Day ve Jones, 1983: 25; Garner ve Gillingham,1987). Ancak yabancı dil öğreniminde yaş, becerilerin edinimi ve edindirilmesi konusunda önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunda, özellikle C1.1 ve C1.2 kurlarına devam eden orta yaş ve üzeri öğrenci sayısı ağırlıktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğreniminde yaşın, belirleyici bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Çalışmanın bu alt probleminde, ana dili çalışmalarında özetleme becerisinin yaş ile arttığı sonucundan ayrı olarak, yabancı dil öğretiminde yaş arttıkça özetleme becerisinin gerilediği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmacıların konuyu, ana dili edinimini açıklamak için oluşturulan *kritik dönem hipotezi (Critical Period Hypothesis)* çerçevesinde ele aldıkları görülmektedir. Ancak yaşın yabancı dil öğrenimini nasıl etkilediği, etkili bir faktör olup olmadığı ve tutum, motivasyon gibi içsel süreçlerden bağımsız mı ele alınması gerektiğine ilişkin net bir görüş bulunmamaktadır (Spada ve Lightbown,2004: 67).

1993 yılından bu yana Tahran Büyükelçiliği bünyesinde Türkçe öğretimi ve diğer kültürel faaliyetlerine devam etmekte olan Türk Kültür Merkezi, Yunus Emre Enstitüsünün kurulmasıyla birlikte 2012 yılının Şubat ayında elçilik bünyesinden ayrılarak, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi adıyla faaliyetlerine hızlı bir şekilde devam etme imkânı bulmuştur. Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinin öğrencileri ağırlıklı olarak, eski kültür merkezinin öğrencileri olduğu için, yaş düzeyi de orta yaşın üzerine yakın olmaktadır. Orta yaş ve üzerinin kültür merkezini tercih etme sebebi ise, elçilik binası içerisinde kendilerini İran'daki sosyal hayatlarından daha rahat hissetmeleri, sosyal hayatlarındaki memnuniyetsizliği kültür merkezinde giderdikleri düşüncesidir. Üniversite çağında olan genç kitle ise, Türkiye'de eğitimlerine devam etmek istediklerinden dolayı, Tahran'da bulunan ve özel teşebbüs olan ALES, YÖS gibi sınavların kurslarını tercih etmektedirler. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan özellikle C1.2 grubunun tamamına yakını eski kültür merkezinden Yunus Emre Türk

Kültür Merkezine aktarılan öğrencilerdir. Bu öğrenciler eski kültür merkezinde temel seviyeden itibaren, Avrupa Dil Portfolyosuna uygun olmayan, belli bir müfredatı, hedefi olmayan bir Türkçe öğretimiyle karşı karşıya kaldıklarından, araştırmada böyle bir sonuca ulaşıldığı tahmin edilmektedir. Ancak bu durum yavaş yavaş yerini daha genç öğrencilere bırakmaktadır. B2 grubunun özetleme becerilerine ait ön test – son test puanlarının yüksek oluşu da bu görüşü desteklemektedir.

5.2. Öneriler

1. Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının, okuma bölümlerinde, okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası etkinliklere yer verilmelidir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında, özellikle orta ve yüksek kurlar için hazırlanan ders kitaplarının okuma bölümlerinde bu tür etkinliklere yer verilmelidir.
2. Sınıf içerisinde yapılan okuma eğitimi etkinliklerinin, metnin okunarak soruların cevaplandırılmasına yönelik klasik ders işleyiş sürecinin dışına çıkılarak, okuma becerisinin alt becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler de yapılmalıdır. Böylece öğrenci sadece gördüğü kelimeleri seslendirmenin ötesine geçerek, anlama düzeyi ve bunu ifade etme becerisi de gelişecektir.
3. Türkçe öğretiminin yapılacağı hedef kitlenin ihtiyaç analizi önceden yapılarak belirlenmelidir. Yapılan ihtiyaç analizi sonucunda, hedef kitleye nasıl bir öğretim yapılacağı belirlenmelidir. 40 yaş ve üstü insanların çoğunluğu oluşturduğu bir sınıfa, ders kitabının ön gördüğü konuların işlenmesi dersi daha da verimsizleştirmektedir.
4. Yabancı dil öğretiminde, her yaş grubundan öğrenciye rastlamak mümkündür. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de söz konusudur. Bu bağlamda, yaş grubundaki çeşitliliğe bağlı olarak, sınıflardaki öğrencilerin yaş aralıkları çok uzak olabilmektedir. Böyle ortamlarda ise, öğretimin verimliliği düşmektedir. Bu durumun önüne geçmek için 35 veya 40 yaş üzeri öğrencilerin, düzeylerine uygun olarak aynı sınıfta toplanmaları

sağlanmalıdır.

5. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yapılan tezler, bilimsel çalışmalar kuramsal temelde kalmamalı, becerilerin geliştirilmesine yönelik deneysel çalışmalara ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA

AKALIN, Şükrü (2010). Dil ve Kültür. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

AKYOL, Hayati (2001). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

AKYOL, Hayati (2003). *Metinlerden Anlam Kurma.* TÜBAR, s. 49-58.

AKYOL, Hayati (2010). *Okuryazarlığın Başlangıcı ve Gelişimi.* (eds.: L. Subaşı Uzun ve Ü. Bozkurt). **Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar.** (ss.205-216) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

AKARSU, Bedia (1998). **Dil – Kültür Bağlantısı.** İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

ALTUNIŞIK, Remzi, COŞKUN, Recai, BAYRAKTAROĞLU, Serkan ve YILDIRIM, Engin (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygılamalı.* Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

ANDERSON, Valeria, HIDI, Suzanne ve BABADOĞAN, Cem (1991). "Özetlemenin Öğrencilere Öğretimi". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,** 24, 587-594.

ATACAN, Ş. Rezan (2010). Identifying L2 Reading Comprehension Problems of 11th Grade Anatolian High School Students and Suggested Solutions. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BARNARD, Roger ve CAMPELL, Lucy (2005). *Sociocultural Theory and The Teaching of Process Writing: The Scaffolding of Learning in a University Context.* **The TESOLANZ Journal,** S:13, ss: 76 – 88.

BÜYÜKKANTARCIOĞLU, Nalan (2006). **Söylemden İdeolojiye: Eleştirel Söylem Çözümlemesi.** (ed.: A. Kocaman). *Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar.* (ss.101-115) içinde. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2001). *Deneysel Desenler Ön test – Son test Kontrol Grubunun Desen ve Veri Analizi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

BRANTMIER, Cindy (2005). *Effect's of Reader's Knowledge, Text Type, and Test Type on L1 and L2 Reading Comprehension in Spanish.* **The Modern Language Journal,** vol.89, no:1. s. 37-53.

BROWN, H. Douglas (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5. baskı). New York: Pearson Longman.

BROWN, Ann L., ve DAY, Jeanne D. (1983). "Macrorules For Summarizing Texts: The Development of Expertise". **Journal of Verbal Learning and Verbal Behvior,** S:22, s.1-14.

BROWN, Ann L., DAY, Jeanne D. ve JONES, Roberta S. (1983). "The Development of Plans For Summarizing Texts". **Child Development,** 54(4), s. 968-979.

BRUNER, Jerome (1983). *Child's Talk Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.

BRUTON, Anthony ve MARKS, Alonso Emilia (2004). *Reading Texts in Instructed L1 and FL Reading: Student Perceptions and Actual Selections.* **Hispania.** Vol,87; no:4. ss: 770 – 783.

CAIN, Kate, OAKHILL, Jane ve BRYANT, Peter (2004). *Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skils.* **Journal of Educational Psychology.** (96), 1, s. 31-42.

CARREL, Patricia L., ve WISE, Teresa E. (1998). *The Relationship Between Prior Knowledge and Topic Interest in Second Language Reading.* **Studies in Second Language Acquisition.** Vol.:20, S.:3, s. 285-309.

CHEN, Yuan-Shan ve SU, Wen-Shao (2011). "A Genre-Based Approach to Teaching EFL Summary Writing". **ELT Journal,** (66), 2, ss. 184-192.

CHOMSKY, Noam (2001). *Dil ve Zihin* (çev. A. Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.

COŞKUN, Eyyüp (2002). Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

COŞKUN, Seçil (2011). Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÇIKRIKÇI, Sevgi Sevim (2004). *İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DAĞABAKAN, Öztürk Fatma ve DAĞABAKAN, Davut (2007). *Dil ve Çocukta Gelişim Kuramları,* **Milli Eğitim Dergisi** (Bahar), S: 174, ss.: 150 – 160.

DEMİREZEN, Mehmet (1988). *Behaviorist Theory And Language Learning.* **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** S.:3, ss: 135 – 140.

DENEME, Selma (2008). *Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DENİZ, Bilal (2011). Dil Edinimi ve Çeviriye Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DİLİDÜZGÜN, Şükran (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ELLIS, Rod (1997). *Second Language Acquisition.* New York: Oxford University Press.

FELIX, Sascha W. (1978). *"Language Acquisition and Language Learning".*

FROMKIN, Vıctoria; RODMAN, Robert ve HYAMS, Nina (2003). *An Introduction to Language.* (7. Baskı). Boston, Massachusetts: Thomson Heinle.

GARNER, Ruth ve GILLINGHAM, G. Mark (1987). "Student's Knowledge of Text Structure". **Journal of Reading Behaviour,** (XIX), 3, s. 247-259.

GÖRGEN, İzzet (1997). *Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Yönteminin Bilgilendirici Bir Metin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GUTHRIE, T. John, WIGFIELD Allan, BARBOSA Pedro, PERENCEVICH, C. Kathleen, TABOADA Ana, DAVIS, H. Marcia, SCAFFIDI, C. Nicole ve TONKS, Stephen (2004). *Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept – Oriented Reading Istruction.* **Journal of Educational Psychology,** (96), 3. s.403-423.

GÜNEŞ, Firdevs (2011). *Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar.* **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** S:15, (8), ss.:123-148.

HARLEY, Trevor (2005). *The Psychology of Language* (2. Baskı). New York: Psychology Press.

İLHAN, Nadir (2005). *Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi ve Dile Katkıları.*

İNAL, Bülent (2007). *Akademik Amaçlı Okuma İzlencesi Oluşturmadaki Temel Kriterler.* **Journal of Arts and Sciences,** S.7, s. 49-59.

İŞCAN, Adem (2012). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. Aziz KILINÇ, Abdullah ŞAHİN (eds.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ss. 3-30) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

KARA, Mehmet (2010). "Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler". **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 8(3), ss. 661-696.

KARA, Mehmet (2011). *"Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği"*. Journal of World of Turks. 3 (3): 157-195.

KARATAY, Halit. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KARATAY, Halit (2011). **Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme.** (Ed.: M. Özbay). *Yazma Eğitimi.* (ss. 21-43) İçinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

KARATAY, Halit (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama.* Berikan Yayınevi: Ankara.

KARATAY, Halit ve OKUR, Sema (2012). "Öğretmen Adaylarının Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerileri". **The Journal of Academic Social Science Studies,** (5), 7, s. 399-420.

KAYA, Ebru (2010). The Role of Reading Skills On Reading Comprehension Ability of Turkish EFL Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KEÇİK, İlknur (1990). "İlkokullarda Kullanılan Bilgi Aktarıcı Metinlerde Büyük Ölçekli Yapılar". **IV. Dilbilim Kurultayı Bildirileri.** Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, s. 121-133.

KEKLİK, Saadettin (2009). On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KIM, Sung-Ae (2001). "Characteristics of EFL Reader's Summary Writing: A Study with Korean University Students". **Foreign Language Annals,** (34), 6, s. 569-581.

KINTSCH, Walter ve DIJK, Teun A. van (1978). "Toward a Model of Text Comprehension and Production", **Psychological Review,** (85), 5, s. 363-394.

KIRMIZI, Susar Fatma (2010). *Relationship Between Reading Comprehension Strategy Use and Daily Free Reading Time.* **Procedia Social and Behavioral Sciences.** 2 (2010), s. 4752-4756.

KÖKSAL, Dinçay ve VARIŞOĞLU, Behice (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. Aziz KILINÇ, Abdullah ŞAHİN (eds.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ss. 49-65) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

KÖSE, Dursun (2004). "Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER". **Dil Dergisi,** ss.24-34.

KRASHEN, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Pergamon Press.

KUZU, Tülay Sarar (2004). *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi.* **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** (37), 1, s. 55-77.

LAKSHMANAN, Usha ve SELINKER, Larry (2001). *Analysing Interlanguage: How Do We Know What Learners Know?.* **Second Language Research,** (17), 4, s. 393 - 420.

LICERAS, Juana M.(2010). *Second Language Acquisition and Syntactic Theory in the 21st Century.* **Annual Review of Applied Linguistics,** S:30, s. 248-269.

LIGHTBOWN, M. Patsy ve SPADA, Nina (2004). *How Languages Are Learned (revised edition).* New York: Oxford University Press.

LUI, Angela (2012). *White Paper Teaching in the Zone, An Introduction to Working Within the Zone of Proximal Development (ZPD) to Drive Effective Early Childhood Instruction.* Children's Progress.

MATSUDA, Paul Kei ve PEW, Kevin Eric De (2002). "Early Second Language Writing: An Introduction". **Journal of Second Language Writing,** 11, s. 261-268.

OKUR, Sema (2011). *Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

OECD (2010). *PISA 2009 Results*: *What Students Know And Can Do? – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I).

ÖZBAY, Murat (2011). *0-6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi.* **Bilig Türk Dünyası Dergisi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,** S.:17, ss.97-103.

PEARSON, David D.; ROEHLER, R. Laura; DOLE, A. Janice; DUFFY, G. Gerald (1992). Developing Expertise in Reading Comprehension. S. J. SAMUELS ve A.E. Farstrup (eds.) *What Research Has to Say About Reading Instruction (2),* (ss.145-199) İçinde. Michigan: International Reading Association.

PORZIG, Walter (2011). **Dil Denen Mucize.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

REID, Strand Dolores Bernice (1996). A Second Language Acquisition Model Based On Neurolinguistic, Psycholinguistic and Applied Linguistic Theory. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas: Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Arlington in Partial Fulfillment.

RICHARDS, Jack C. ve SCHMIDT, Richard (2002). *Language Teaching and Applied Linguistics.* Longman: Malaysia.

RIDGWAY, Tony (2003). *Literacy and Foreign Language Reading.* **Reading in a Foreign Language.** Vol:15, no:2. ss.: 117-129.

RUHLEN, Merritt (2006). *Dilin Kökeni – Ana Dilin Evriminin İzinde* (çev. İ. Ulutaş). Ankara: Hece Yayınları.

SCHUNK, D. Hale ve ZIMMERMAN, J. Barry (1998). *Self Regulated Learning: From Teaching To Self-Reflective Practice.* New York: Guilford Press.

SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behaviour.* New York: Appleton – Century – Crofts.

TDK (2005). *Büyük Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TOK, Mehmet (2013). "Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi". **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** (6/1), ss. 249-279.

TROIKE, Murial Saville (2012). *Introducing Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

VERHOEVEN, T. Ludo (1990). *Acquisition of Reading in a Second Language.* **Reading Research Quarterly,** Vol. 25, No:2. s. 90-114.

VOROBEL, Oksana ve KIM, Deoksoon (2011). "Upper – Intermediate – Level ESL Students' Summarizing In English". **TESOL Journal,** (2), 3, ss. 330-354.

YAYLI, Derya (2011). Anadilinde ve Yabancı Dilde Okuma. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt (eds.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Yöntem ve Politikalar* (ss. 57-70) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yeni Hitit – Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Yüksek 3 (2009). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

YULE, George (2006). *The Study of Language* (3. Baskı). New York: Cambridge University Press.

ZEYREK, Deniz (2006). **Dil Edinimi.** A. Kocaman (ed.), *Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar* (ss. 137 – 150). içinde. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

WOOD, David, BRUNER, Jerome S. ve ROSS, Gail (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving.* **Journal of Child Psychology and Psychiatri,** S.:17, ss.:89 – 100.

http://www.kitabimukaddes.com/kutsal-kitap-tr/eski-antlasma/yaratilis.html 21.06.2013 tarihinde erişildi).

http://longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky Reading%20Monograph.pdf, 27.05.2013 tarihinde erişildi).

EKLER

EK – 1: ÖN TEST VE SON TESTTE ÖZETLEME UYGULAMASI İÇİN KULLANILAN METİN

Değerli öğrenciler,
Aşağıdaki metni dikkatli bir şekilde okuduktan sonra metnin özetini yazınız.
Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

KORKUDAN FOBİYE

En gencinden en yaşlısına kadar herkes endişe ve korkuyu hayatlarının belirli dönemlerinde yaşar. Korku, hepimizin hayatta kalma mekanizmasında var olan, her normal insanın sahip olduğu duygusal bir tepkidir. Bebeklikten yaşlılık dönemine kadar hepimiz, tehlike hissettiğimiz her an, korku ile tepki veririz. **Bu** beklenmedik bir balonun aniden patlaması ya da bizi şaşırtan yine beklenmedik bir şey olabilir. Bu yoğun duygu durumu, genellikle saniyelerle kısıtlı olup beynin, tehlikenin olmadığını ya da geçtiğini algılayacak yeterli bilgiyi almasına dek sürer. Beynin belirli bir işaret almadığı durumlarda ise, korku daha uzun sürerek daha yoğun bir tepkiye yol açabilir.

Endişe ise genellikle, bir insanın güvenlik ve huzurunu tehdit edecek anlık bir tehlikenin olmadığı, fakat bu duygunun kendini hissettirdiği durumlarda ortaya çıkar. Endişe hisseden kişinin kalbi, normalden daha hızlı çarpar olur ve vücudu terlemeye başlar. Bunu, midede oluşabilecek kasıntılar ve midenin içinde uçuşan kelebekler hissi izleyebilir. Çok az miktarda oluşabilecek endişe, aslında insanların tetikte ve odakta kalmalarına yardımcı olabilir.

Endişe, yine fiziksel ve zihinsel bir gerginlik formu olarak kendini gösterirken, önemli bir noktada korkudan ayrılır. Endişe, gelecekte gerçekleşmesi muhtemel bir tehlikeye karşı hissedilen bir duygudur. Yani, endişenin hissedildiği anda aslında olan,

gerçekleşen bir tehlike yoktur.

Her insanın zaman zaman hissedebileceği duygular olan korku ve endişenin bazı kişilerde aşırı yoğun, hatta çoğunlukla bir arada yaşanması ise fobi olarak adlandırılır. Eğer korku, gerçekten mantıksız ve çoğu insan tarafından da tehlikesiz bulunuyorsa, bu korku, muhtemelen bir fobidir. Fobisi olan kişi, hayatını bu fobiye göre organize ederek korkusunun kaynağı olan nesne veya durumla bir araya gelmez olur. Hatta **bu durumdaki** kişi, fobisi olan nesneyle veya durumla karşılaşma ihtimalini düşünüp vaktini sıkıntı üreterek geçirir olur.

Dr. Özlem Mestçioğlu'nun
"Korkular " adlı yazısından uyarlanmıştır

EK – 2: ÖZET METİNLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.

ÖZET METİNLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ			**Uygun Değil (1)**	**Kısmen Uygun (3)**	**Uygun (5)**
SİLME	**1**	Özet metinde birleşik yapılı cümleler basitleştirilmiş ve tek yargı halinde sunulmuştur.			
	2	Özet metinde sıfat tamlamalarına, benzetmelere yer verilmemiştir.			
	3	Özet metinde, aynı amaca yönelik paragraflar birleştirilerek sadeleştirilmiştir.			
	4	Özet metinde, asıl metinde var olan küçük ve önemsiz ayrıntılar silinmiştir.			
	5	Özet metinde, asıl metinde var olan önemli ama gereksiz bilgiler silinmiştir.			
GENELLEME	**1**	Özette, aynı amaca, anlama gelen nedenlemeler genellenmiştir.			
	2	Özette, aynı amaca, anlama gelen sonuçlar genellenmiştir.			
	3	Özet metinde, asıl metinde aynı kavramı karşılayan birden fazla sözcükler, tek bir sözcük altında toplanmıştır.			
YENİDEN KURMA	**1**	Özet, ana metnin özgün cümleler ile yeniden yapılandırılmış biçimidir.			
	2	Özet, metnin anlam bakımından aslını yansıtmaktadır.			
	3	Özette metinle ilgisi olmayan öznel yargılardan kaçınılmıştır.			
	4	Özette dolaylı anlatım biçimlerinden (mecazi ve sanatlı anlatım) kaçınılmıştır.			
	5	Özetteki anlatım, nesnel bakış açısıyla (üçüncü tekil şahıs ağzından) verilmiştir			
	6	Özette metinde işlenen konu / ana düşünce cümlesine yer verilmiştir.			
	7	Özet, metni oluşturan temel düşünceleri, destekleyici temel öğeleri kapsamıştır.			
	8	Özetteki cümleler arasında kip(zaman) uyumu vardır.			
	9	Özetteki cümleler uygun bağlaçlar kullanılarak akıcı bir metin oluşturmuştur.			
	10	Asıl metinde var olmayan konu-ana fikir cümlesi, özet metinde söylenmiştir.			
	11	Özet metinde gereksiz tekrarlara yer verilmemiştir.			
	12	Özet metne asıl metinde var olmayan, konuyla ilgili bilgiler eklenmiştir.			
	13	Özet metinde, gerek duyulan yerlerde asıl metinden alıntılara yer verilmiştir.			
	14	Özet metinde asıl metnin eksik yerlerine değinilmiştir.			

Kaynak: Karatay ve Okur, 2011.

EK – 3: ÖZET METİN CEVAP ANAHTARI

Korku, hepimizin hayatta kalma mekanizmasında var olan, her normal insanın sahip olduğu duygusal bir tepkidir. İnsan, beklenmeyen durumlarla karşılaştığında bu olaylara korkarak tepki verir. Korkuların uzun sürdüğü durumlarda ise, insan daha yoğun tepkiler verebilir.

Endişe, korkulacak bir durumun olmadığı fakat olduğu hissedilen durumlarda kendisini gösteren bir duygudur. Bu duygu insan beynini uyararak, insanın tetikte ve odakta kalmasını sağlar.

Korku ve endişe duygularının, aşırı hissedildiği durumlarda ise fobi olarak adlandırılan duygular oluşur. Korkulacak bir durum olmadığı halde, o durumdan korkulması mantıksız ve tehlikesiz geliyorsa, bu bir fobidir. Fobisi olan insanlar günlük hayatlarını, işlerini fobilerine göre düzenlerler.

EK – 4: B2.1 DÜZEYİ OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİK KİTABI

KORKUDAN FOBİYE

En gencinden en yaşlısına kadar herkes endişe ve korkuyu hayatlarının belirli dönemlerinde yaşar. Korku, hepimizin hayatta kalma mekanizmasında var olan, her normal insanın sahip olduğu duygusal bir tepkidir. Bebeklikten yaşlılık dönemine kadar hepimiz, tehlike hissettiğimiz her an, korku ile tepki veririz. **Bu** beklenmedik bir balonun aniden patlaması ya da bizi şaşırtan yine beklenmedik bir şey olabilir. Bu yoğun duygu durumu, genellikle saniyelerle kısıtlı olup beynin, tehlikenin olmadığını ya da geçtiğini algılayacak yeterli bilgiyi almasına dek sürer. Beynin belirli bir işaret almadığı durumlarda ise, korku daha uzun sürerek daha yoğun bir tepkiye yol açabilir.

Endişe ise genellikle, bir insanın güvenlik ve huzurunu tehdit edecek anlık bir tehlikenin olmadığı, fakat bu duygunun kendini hissettirdiği durumlarda ortaya çıkar. Endişe hisseden kişinin kalbi, normalden daha hızlı çarpar olur ve vücudu terlemeye başlar. Bunu, midede oluşabilecek kasıntılar ve midenin içinde uçuşan kelebekler hissi izleyebilir. Çok az miktarda oluşabilecek endişe, aslında insanların tetikte ve odakta kalmalarına yardımcı olabilir.

Endişe, yine fiziksel ve zihinsel bir gerginlik formu olarak kendini gösterirken, önemli bir noktada korkudan ayrılır. Endişe, gelecekte gerçekleşmesi muhtemel bir tehlikeye karşı hissedilen bir duygudur. Yani, endişenin hissedildiği anda aslında olan, gerçekleşen bir tehlike yoktur.

Her insanın zaman zaman hissedebileceği duygular olan korku ve endişenin bazı kişilerde aşırı yoğun, hatta çoğunlukla bir arada yaşanması ise fobi olarak adlandırılır. Eğer korku, gerçekten mantıksız ve çoğu insan tarafından da tehlikesiz bulunuyorsa, bu korku, muhtemelen bir fobidir. Fobisi olan kişi, hayatını bu fobiye göre organize ederek korkusunun kaynağı olan nesne veya durumla bir araya gelmez olur. Hatta **bu durumdaki** kişi, fobisi olan nesneyle veya durumla karşılaşma ihtimalini düşünüp vaktini sıkıntı üreterek geçirir olur.

Dr. Özlem Mestçioğlu'nun

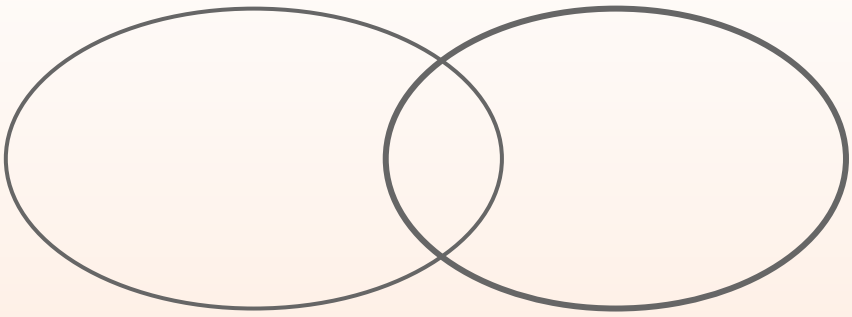
"Korkular " adlı yazısından uyarlanmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "tahminim" bölümüne yazınız

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğin kelimeleri tahmin et ve sözlükten anlamlarına bak.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Korku nedir?

2) Endişe nasıl oluşur?

3) Endişe ve korku arasındaki farklar nelerdir?

4) Metin içerisinde koyu yazılan **bu** ve **bu durumdaki** zamirleri neyi anlatmaktadır?

4. Etkinlik: Öğrencilerinizden her bir paragrafın konu cümlesini belirlemelerini isteyiniz.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. **Etkinlik:** Öğrencilerinizden metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurmalarını isteyiniz.

•••……

……

……

……

……

……

6. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

•••……

……

……

……

……

……

•••……

……

……

……

……

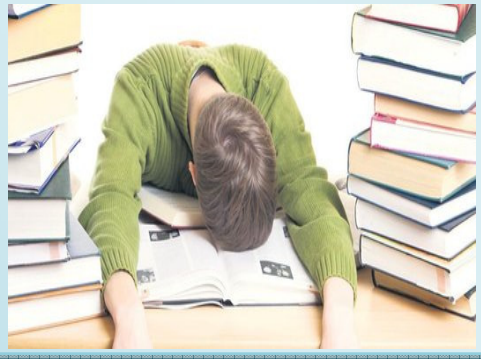
İNSAN İÇİN ÇALILŞTIĞINDAN BAŞKASI YOKTUR

Durgun su çabuk kirlenir ve bozulur. Başlangıçta dibi görünecek kadar berraksa da bir süre sonra onda milyarlarca mikrop kaynaşmaya başlar. Nice suyu bataklık haline getiren durgunluktur. Çalışmayan insan da durgun su gibidir. Kirlenir ve bozulur.

Sanatı üzerine çok derin ve anlaşılmaz sözler söylenmesi beklenen ünlü besteci Haydn, sadece şunları söylemişti: "Benim sanatım bir konuyu ele alarak onun üstünde yorulmadan çalışmaktan ibarettir." John Sebastian Bach'da başarısını aynı sadelikle açıklar: "Ben çalışkandım. Kim benim gibi çalışkan olursa benim gibi başarılı olur."

Başarmak için gerekli birçok kuvvete sahip olabiliriz. Mesela büyük bir yeteneğe sahip olabiliriz. Fakat bu sahip olduklarımız birer vagondur. Bunları birbirine bağlayıp yürütecek lokomotif gerekir. Bu da çalışmaktan başka bir şey değildir.

Sadi Şirazî'nin dediği gibi, **denize dalmazsak inciye sahip olamayız**. Çorbaya ne doğrarsak kaşığımıza çıkacak odur. Başkalarının bizim çorbamıza ne doğrayacakları belli olmaz.



Sabah kaybettiğimiz bir saati, değil bir yıl ömrümüz boyunca arasak bulamayız. Kaybettiğimiz saatler ne kadar çoksa eserimiz o kadar eksik olacaktır. Zaman, bir saniyelik nazlanmaya bile tahammülü olmayan bir

sevgilidir. Kaybettikten sonra onu ancak mutsuzluk, başarısızlık kılığında bir defa daha görebilirsiniz.

İşte Necm Suresi 39. Ayet-i Kerimesi: "İnsan için çalıştığından başkası yoktur."

Tutunun ve yürüyün.

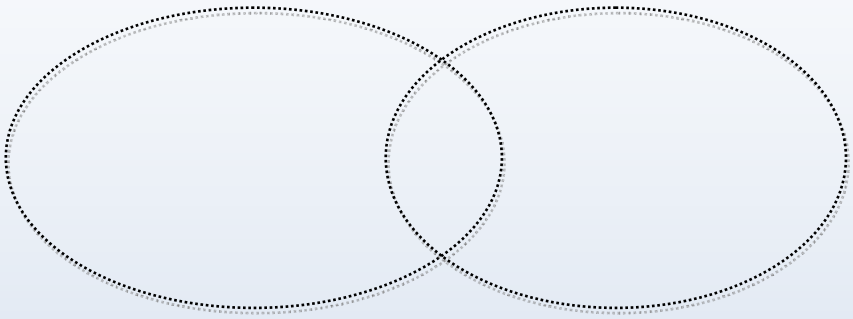
Recep Apuhan'ın "Başarı Yolunda 70 Altın Kural" isimli kitabından alınmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğin kelimeleri tahmin et ve sözlükten anlamlarına bak.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Metne göre başarılı olmak için ne yapmak gerekir?

2) Metne göre "*Çok zeki olan insanlar en başarılı insanlardır.*" sözü doğru mu?

3) Hayatta nasıl çok başarılı olunur?

4) *"Denize dalmazsak inciye sahip olamayız."* sözü ile anlatılmak istenen nedir?

4. Etkinlik: Öğrencilerinizden her bir paragrafın konu cümlesini belirlemelerini isteyiniz.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

5. Etkinlik: Öğrencilerinize metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurmalarını isteyiniz.

……

……

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

İHTİYARLIK HAKKINDA

Ömrün her çağı güzeldir. Bunun aksini söylemek tabiatı, hayat piyesinin bir perdesini güzel yazdığı halde son perdesine aldırış etmeyen bir acemi tiyatro yazarının yerine koymak olur. Tabiat, her çağı birtakım güzelliklerle süslemeye özellikle **itina etmiştir.**

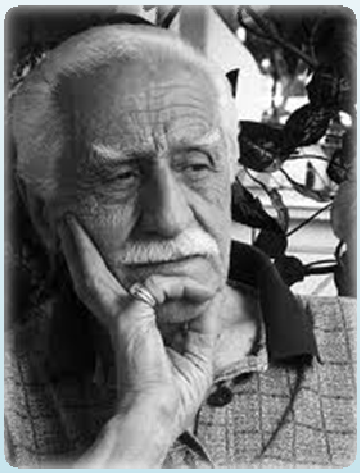
Siz bakalım, ihtiyarlığın nesinden şikâyet ediyorsunuz? İnsanı işlerden uzaklaştırmasından mı? Vücudu zayıf düşürmesinden mi? İnsanı bazı zevklerden mahrum etmesinden mi? Yoksa ölüme yakın oluşundan mı?

İhtiyarlık insanı işlerden uzaklaştırırmış derler. Evet, ama hangi işlerden? Önce **onu** tayin etmeli. Gençlik isteyen, kuvvet isteyen işlerden değil mi? Bir kere ihtiyarların kuvveti yoktur diye boşuna üzülmemeli. Çünkü onların kuvvetli olmalarına zaten lüzum yoktur ki! Sonra, vücut halsiz de olsa ihtiyarlara göre manevi kuvvetlerle yapılacak işler az mıdır? Ya tecrübeleriyle, düşünceleriyle, öğütleriyle büyük işler gören ihtiyarlara ne demeli? İhtiyarların işe yaramadığını söyleyenler ne söylediklerini bilmeyen insanlardır. Böyle bir iddiada bulunmak bir gemide dümencinin hiçbir işe yaramadığını söylemek gibidir. Öyle ya, gemide kimi direğe tırmanır, kimi güvertede koşar, kimi geminin suyunu boşaltır. Dümenci ise geminin arka tarafında, dümen elinde rahat rahat oturur. Hâlbuki geminin selameti namına en mühim vazife dümencidedir. Gerçi ihtiyarlar gençlerin yaptıkları işleri yapamazlar ama çok daha büyük, çok daha iyi işler görürler. Büyük işler kuvvetle veya çeviklikle değil düşünce ile, sözünü geçirme ile, ortaya doğru fikirler atmakla başarılır.

Ama yaşlandıkça hafıza yavaşlarmış. İnsan, hafızasını işletmezse yahut hafızası doğuştan ağır işliyorsa, ihtiyarladıkça zayıflar elbette. Siz bir ihtiyarın parasını sakladığı yeri unuttuğunu hiç duydunuz mu? İhtiyarlar iş edindikleri, ehemmiyet verdikleri şeyleri unutmazlar. **Bunaklık** denen ihtiyarlığa has aptallık da her ihtiyarda değil, hafif akıllı, gençliğinde zihnini işletmemiş insanlarda olur. Hele okumuş yazmışlarda, bütün hayatları boyunca fikir yormuş, ruhunu zenginleştirmiş olanların ihtiyarladıklarında

bunadıkları görülmemiştir.

İhtiyarlıkta insanın kuvvetten düştüğü doğrudur. Fakat gençliğinizde zaten fil kadar kuvvetli olmak istemediğinize göre şimdi neden gençliğinizdeki kuvveti kaybettiğinize üzülesiniz? Etrafınızda gençler dolaşıyor. Siz de onların arasında gücünüzün yettiği işi yaparsınız, olur biter. Ağır yükleri kaldırmayı gençlere bırakınız. Sizin, hatta oturduğunuz yerde pek az kuvvetle yapacağınız işler vardır. Belki pehlivan olsaydınız "Artık gençleri yenemiyorum" diye üzülebilirdiniz. Hâlbuki **ona** da üzülmeye gerek yok. Gençlere kendilerinden daha kuvvetli olanları nasıl yeneceklerini öğretmek, kuvvetlerini yenmekten daha zevklidir. Gençliğinde iyi bir pehlivan olan Krotonlu Milon ihtiyarlığında genç pehlivanları seyrederken kendi kollarına bakıp ağlaya ağlaya "Ah, bunlar öldü artık" demiş. Herkes de pazı kuvvetinin geçici olduğunu bilmeyen bu akılsız adamın haline **katıla katıla gülmüş.** Hem ihtiyarlıktaki dermansızlık, ihtiyarlıktan çok gençlikteki kabahatlerin bir neticesidir. Gençlerin zevke, içkiye düşkünlükleri ihtiyarlığa miras olarak halsiz bir vücut bırakır. İnsan kuvvetini idare etmesini bilmeli. Yalnız gücünün yettiği kadarına el atmalı. Ancak böyle olursa insan "Artık eski kuvvetim kalmadı" diye hayıflanmaz. Her çağın kendine göre bir hali vardır. Çocuklarda çelimsizlik, delikanlılarda taşkınlık, orta yaşlılarda ağır başlılık, ihtiyarlarda olgunluk tabii hallerdir. Bunları zamanında kabul etmeli.



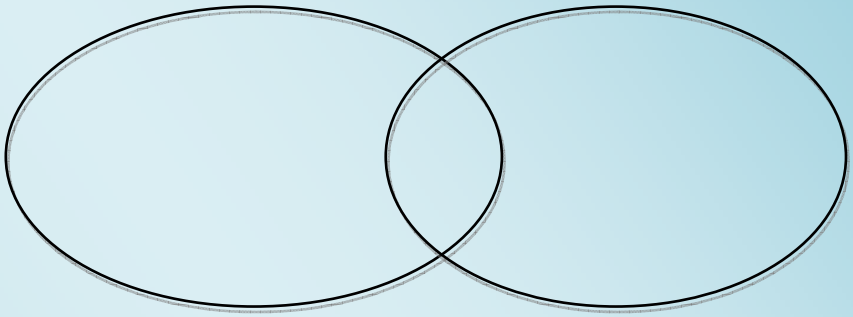
Şevket Rado "Eşref Saat" adlı eserinden alınmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğin kelimeleri tahmin et ve sözlükten anlamlarına bak.

a) Aşağıdaki kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin ediniz. Metinde anlamının bilmediğiniz başka kelimeler varsa, onları da yazınız.

İtina etmek:

Bunamak:

Katıla katıla gülmek:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Yaşlanmak nedir?

2) İhtiyar insanların özellikleri nelerdir?

3) Yaşlanmaktan korkuyor musunuz? Neden?

4) Metin içerisinde 3. ve 5. paragraflarda koyu yazılan **onu** ve **ona** zamirleri ile ne anlatılmaktadır?

4. Etkinlik: Öğrencilerinizden her bir paragrafın konu cümlesini belirlemelerini isteyiniz.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

5. **Etkinlik:** Öğrencilerinizden metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurmalarını isteyiniz.

…

…

…

…

…

…

6. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

BEYPAZARI

Güneş, o kızılımsı, taptaze ışıklarını tepelerden aşağıya, evlerinde beyaz perdeleri henüz açılmamış Beypazarı'nın üzerine seriyordu. Bomboş sokaklarda, ev sahibinin mutfağa gitmesinden istifade edip odaları kolaçan eden meraklı bir komşu edasıyla dolaşıyorum. Safranbolulu ustaların yaptığı üç katlı ahşap evlerin pencerelerinde, kapı tokmaklarında bir hayat belirtisi, çay bardağını karıştıran bir kaşık şıngırtısı, bir çocuk çığlığı arayarak gezinirken biraz tuhaf göründüğümü biliyorum. Dışarıya sır vermeyen duvarların gerisinden "Sabahın kör vakti, boynunda makineyle dolaşan garip bir kadın. Ne arar ki acep bu sokaklarda?" diye fısıldaştıklarını da duyar gibiyim. Geç kalmış horozların ötüşünden bir zaman sonra yarı bellerine inen, sarılı, kırmızılı, mavili, uçları püsküllü bürgüleriyle sıkı sıkı örtünmüş şalvarlı kadınlar bekleşmeye başlıyor yol üzerinde. Yakın tarlalara ırgatlık etmeye giderlermiş; ne olursa artık, havuç olursa havuç, buğday olursa buğday. "Bir gün sonra pazarı olur buranın, Ankara'dan gelirler, yoğurt almaya, asma yaprağı almaya. Kal da, ta İstanbul'dan kalkıp geldiğine değsin." diyor kadınlar, sonra da traktörlerin römorklarına binip uzaklaşıyorlar.

Beypazarı'nın Son Ustaları

Beypazarı'nın tarihî çarşısında o dükkân senin bu dükkân benim dolaşıyorum. Sabahın erken vakitlerindeki şaşkınlığımı ve yabancılığımı üzerimden atıp en dost canlısı hâlime bürünüyorum. Asırlık dükkânlarda gelsin çaylar gitsin gazozlar... Ama ille de çaylar... Burada kimse kimsenin dükkânından tavşankanı bir çay içmeden çıkamaz.

Beypazarı'nın son semer ustasını dükkânın önündeki kaldırıma oturup bekliyorum. Ustanın evi dükkânın hemen üstünde; ama doksan yaşına **merdiven dayadığı** için olsa gerek eskisi gibi erken çıkamıyormuş dışarıya. Nice zaman sonra güçlükle nefes alarak iniyor merdivenlerden, dükkânı açıp içerdeki hazır semerlerden birkaçını dışarıya sıralıyor. Bir ağaç kütüğü üzerine oturup ustanın bir törene hazırlanır gibi semer yapmaya hazırlanışını seyrediyorum. Eskisi gibi rağbet olmadığı için üst üste birikmiş semerleri Gerede Panayırı'nda sattığını söylüyor; semercilik artık para getirmiyor çünkü. Sonra duvarlarında dizi dizi meslerin asıldığı bir dükkâna giriyorum. Dikiş makinesinin tıkır tıkır işleyişi mes giyen insanların soyunun henüz tükenmediğini anlatır gibi... Bakırın üzerine inen çekicin ritmik sesleri yankılanıyor çarşıda. Küçücük birkaç dükkânda el tezgâhlarında ipek bürgü dokuyan dokuma ustaları görülüyor. Bu çarşıda yüzlerce yıllık bir ahi geleneği sürdürülüyor hâlâ; haftada bir gün bütün çarşı esnafı bir araya gelerek dua ediyor... Başkente uzaklığı 100 kilometre bile olmayan bu tarihî ilçede zamana inat bir hayat akıp gidiyor kimselerin yüreğini daraltmadan. Çalışkanlıklarıyla övünüyorlar en çok, bir de tarihî ipek yolu üzerinde bulunmalarıyla.

Bundan dört yıl önce Çin'den develerle hareket eden çağdaş ipek yolu Kervanı'nı ağırladıklarını, grubun lideri Arif Asçı'nın viran hâldeki Suluhan'da, gökteki yıldızları seyrederek bir gece konakladığını anlatıyorlar heyecanla. Geceyi, Beypazarı'na 20 kilometre uzaklıktaki Çayırhan'da geçirdikten sonra, seher vakti yola düşüp Beypazarı'na dönüyorum tekrar. Bir önceki gün tek tük insanların dolaştığı sokaklarda hummalı bir çalışma sürüyor şimdi. Tezgâhlar kuruluyor, şemsiyeler açılıyor, brandalar çekiliyor. Civar köylerden gelen kadınlar, bez torbalar içine koydukları süzme yoğurtlardan, peynirlerden, tereyağlarından tattırıyorlar müşterilere. İki yanında ahşap evlerin uzandığı Arnavut kaldırımlı sokaklarda hasır sepetlerin içindeki asma yapraklarına müşteri arayan kadınlar ve erkekler oturuyorlar. Beypazarı'nın yaprağı, dolayısıyla da yaprak sarması pek meşhur.

Ülkenin havuç üretiminin yüzde 45'ini karşılayan bu şirin ilçe, değişik lezzetler tatmak isteyenler için çok çeşitli seçenekler sunuyor. Havuç lokumu, toprak kapları içinde taş fırınlarda pişirilen tavuklu, sebzeli güveç ve süt, tereyağı ve undan yapılan "kuru" bunlardan bazıları. Beypazarı dönüşü birilerini sevindirmek istiyorsanız altın ve gümüş işlemeciliği telkârinin en güzel örneklerini burada bulabilirsiniz.

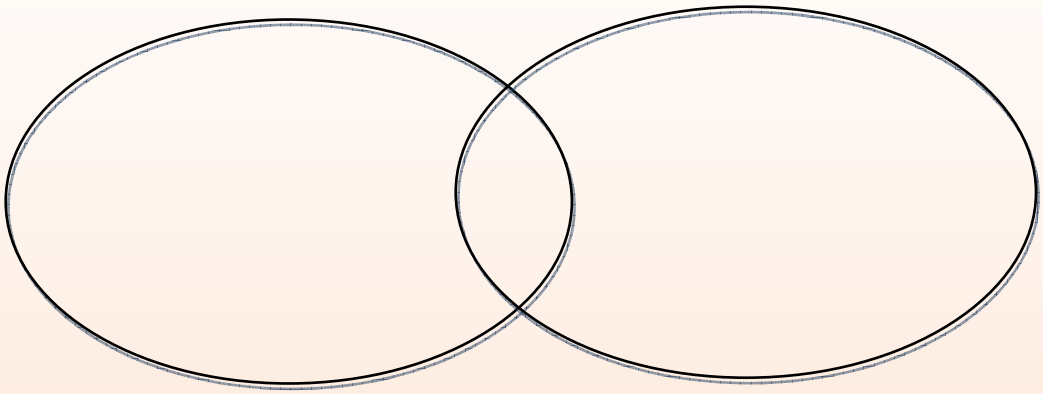
Ülkü Özel AKAGÜNDÜZ

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi, "tahminim" kümesine yazınız.

Tahminim **Gerçek**



b) Metinde anlatılanları "gerçek" kümesine yazınız. Metinde anlatılanlarla tahminlerinizle örtüşenleri, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğin kelimeleri tahmin et ve sözlükten anlamlarına bak.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Metni kavramaya yönelik aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Beypazarı nerededir?
2) Beypazarı'nda hangi el sanatları bulunmaktadır?
3) Beypazarı'nda en çok hangi sebze üretilmektedir?
4) Yazar Beypazarı sokaklarını nasıl tarif ediyor?

4. Etkinlik : Metni okuduktan sonra her bir paragrafın konusunu yazınız.

1. Paragraf:
……
……
2. Paragraf:
……
……
3. Paragraf:
……
……
4. Paragraf:
……
……
5. Paragraf:
……

5. Etkinlik: Öğrencilerinize metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurmalarını isteyiniz.
……
……

……

……

……

6. **Etkinlik:** Metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

Telefonunun açık olup olmadığını bir kez daha kontrol etti. Sonra, daha iyi duyabileceği bir yere koydu. Gözlerini telefondan ayırmazken, bilgisayarına geçip sevgilisinden bir mesaj gelip gelmediğini kontrol etti. Mesaj yoktu, telefonunu eline alıp numarayı çevirdi ama fikir değiştirip yerine koydu. Biraz beklemeye karar verdi, ne var ki dakikalar geçmek bilmiyordu. Tekrar telefonu eline alıp mesaj geldi mi diye kontrol ettiğinde, daha iki dakika bile geçmemişti. Kaygı ve mutsuzluğu gittikçe artıyor, bir haber gelmezse nefes alamayacağını hissediyordu.

Yukarıdaki senaryo, âşık olan çoğu kişiye tanıdık gelir. İnsan âşık olunca kendini göklerde uçuyormuş gibi hisseder, artan özgüveninin de yardımıyla normalde yapamayacağı 'çılgınlıkları' yapabilir. En ufak bir 'aksaklıkta' ise ne olduğunu anlamadan kendini depresif hissetmeye başlar, yemeden içmeden kesilir ve hatta nefes alamaz hale gelir. Romanlar, şiirler, şarkılar, filmler aşkın bazen bir hastalık gibi yaşandığını, aşkı uğruna insanların eriyip bittiğini, yataklara düştüğünü sık sık konu etmiştir. Ama aşkın dozu kaçtığından, yaşanan yoğun duygular özgüven eksikliğine, kaygıya ve "takıntı" ya kadar gidebilir. "Onsuz yaşayamam." sözü aslında kişinin aşkının bir ifadesi olmaktan çok, o kişi için yaşadığı "takıntı" nın bir ifadesidir.

Şiddeti, sıklığı ve hayata etkisi arttığında, psikolojik bir bozukluk olarak kabul edilen "takıntı", bilimsel literatürde, "kişi tarafından saçma ve mantık dışı olarak görüldüğü halde, kontrol edilemeyen ve kişinin isteği dışında, ısrarlı, zorlayıcı ve yineleyici bir şekilde akla gelen düşünceler" olarak tanımlanır. Takıntıya yol açan psikolojik veya biyolojik birçok etken vardır. Bu etkenlerden biri de halk arasında mutluluk hormonu olarak bilinen ve olayları olumlu değerlendirmeye yarayan seotonin maddesinin salınımındaki dengesizliktir.

Aşık olan çoğu kişinin takıntılı davranışlar sergilediğinden yola çıkılarak takıntı hastası kişilerle, aşık kişilerin beyin fonksiyonlarında benzerlikler olup olmadığı araştırılmış, aşık olan kişilerin beyinlerinde, depresyona karşı bir kalkan görevi gören serotoninde azalma olduğu belirlenmiştir, tıpkı takıntı hastalarında gözlendiği gibi. Bu, her aşkın az ya da çok takıntı barındırdığı ve aşkın zaten hastalıklı bir duygu olduğu biçiminde yorumlanabilir. Yine de uzmanlar normallik sınırına yakın "takıntılı aşıklar" ile böyle olmayanlar arasında önemli farklar olduğunu belirtmektedir.

Aşklarını normallik sınırının uzağında yaşayan kişilerin sevdikleri kişiyi kendilerinin de üstünde tutarak bir yaşam amacı haline getirdikleri, çevreleriyle kurdukları diğer sosyal ilişkilerinin sekteye uğradığı görülmektedir. Geçmiş yaşantıları araştırıldığında ise küçükken anneleri ile güvenli bir iletişim kuramadıkları için yaşama bağlanamadıkları ortaya çıkmaktadır.

Aslında aşkın bir takıntıya dönüştüğü aşık kişi tarafından hissedilebilir. Bu durumda kişi, ailesi ve yakın çevresiyle daha fazla vakit geçirerek, daha önce yapmaktan zevk aldığı aktiviteleri tek başına yapmaya başlayarak ve en önemlisi kendini sevmeyi öğrenerek, sağlıksızlaşmaya başlayan duygulardan ve takıntılarından uzaklaşabilir. Diğer taraftan kişinin hissettiği yoğun aşk, enerjisini, motivasyonunu, kendine bakış açısını her gün biraz daha negatif etkiliyorsa bunun üstesinden gelmek için profesyonel bir yardım alması gereklidir.

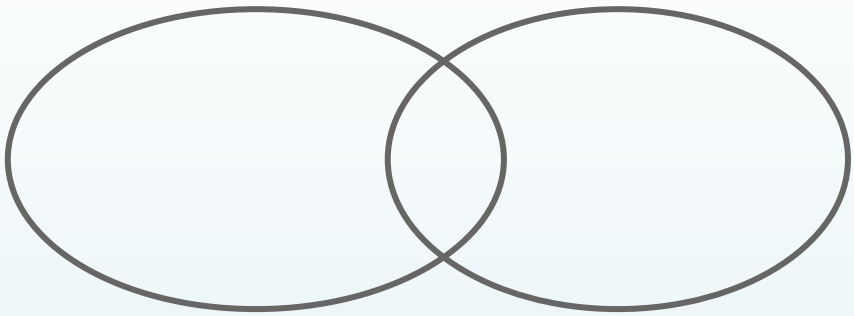
Psikolog Dr. Başak Demiriz'in

"Obsesif Aşklar" yazısından uyarlanmıştır.

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğin kelimeleri tahmin et ve sözlükten anlamlarına bak.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Takıntı nedir?

2) Takıntılı olan insanlar ne yapmalıdır?

3) Sizce aşk bir takıntı mıdır?

4) Aşk ve takıntı arasında nasıl benzerlikler vardır?

5) Siz olsaydınız bu metnin başlığını ne koyardınız?

4. Etkinlik: Metindeki her paragrafın konu cümlesini, aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf:

……

……

6. Paragraf:

5. Etkinlik: Öğrencilerinizden metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurmalarını isteyiniz.

………

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

………

……

……

……

………

ANLAMLARI, DEYİMLERİ VE ÇEŞİTLERİYLE EKMEK

Ekmek, yediğimiz besinlerin başında gelir. Bizde ekmeksiz sofra kurulmaz, sofradaki her yemek ekmekle yenir. Ekmeğe katık gereklidir. Katıksız yenen ekmeğe **yavan ekmek** denir. Yavan ekmek Anadolu'nun çeşitli köşelerinde bir zamanlar insanların tek besin maddesiydi. Dilde yenen şeyin yalnızca ekmek olduğunu belirtmek için **kuru ekmek** sözü kullanılır. Gene Anadolu'da ekmeğe katık olarak soğan yenir. Soğan ve ekmek bilginlerin açıklamalarına göre insanın ihtiyaç duyduğu temel besinleri, mineralleri, vitaminleri içerir. Kolay ve ucuz olan bu besin üzerine Bitlis'te şu olay anlatılırdı:

Ölmüş arkadaşının başında ağlayan biri, durmadan "Ekmek çok, soğan çok bu niye ölüyor?" dermiş.

Türkler, etmek yerine Farsça asıllı olan nan kelimesini uzun yıllar kullanmışlardır. Bugün Özbek Türkçesinde de nan kelimesi yaygın olarak kullanılır. Osmanlılar arasında yüceltilmiş, adı nan-ı aziz'dir. Bu, aynı zamanda ekmeğin kutsal olduğu anlamına gelir. Aynı kelimeden gelen Farsça olan "Geçimini sağladığı iş yerine veya kimseye karşı olumsuz davranan aleyhte hareket eden." Anlamında, dilimizde nankör (<nânkûr) kelimesi bulunmaktadır.

Osmanlılar, "Ekmek" anlamında Arapça kökenli hubz kelimesini de kullanmıştır.

Anadolu evlerinde – özellikle şehirlerde – beş on günde bir **sac ekmeği** yapılır. Yufka biçimindeki bu sac ekmekleri geniş sepetlerde istiflenir, yüksekçe bir yerde üstü örtülerek saklanırdı. Çıtır çıtır kırılıp dökülen yufkalar tüketilmeden önce bir sinide ıslatılıp katlanarak sofraya getirilirdi. Her ıslatışta ekmeğin o nefis kokusu ortalığa yayılırdı. Arada bir değişiklik olsun diye çarşı ekmeği de yenirdi. Çarşı ekmeği ya yuvarlak somun ya da **pidedir**. Çocukluğumda

bazı köylülerin beraberlerinde köyden getirdikleri esmer ekmeklerine çarşıdan aldıkları has undan yapılmış beyaz ekmeği katıp yediklerini görmüştüm.

Ekmek sözüyle **ekmek tahtası, ekmek teknesi**; hamuru belli büyükte kesmek için ersin gibi dilimizde birkaç araç gereç adı da bulunmaktadır.

Ekmek, tandırda, sac üzerinde, fırında kızgın taş üzerinde pişirilir. Hamur topaklarına **beze** denir. Beze Rumcadır. Ekmek, kepekli veya has undan yapılır. Has un, kepeğinden tamamen ayrılmış birinci sınıf undur.

Son zamanlarda tavalarda da ekmek pişiriliyor. Bu tür ekmeğe ise tava ekmeği adı verildi. Tandır da, fırın da Türkçe değildir. Tandır (<tennur) Farsçadan, fırın Rumcadan Türkçe'ye geçmiştir. Anadolu'da tandırın bulunduğu bölüme tandırevi denir. Tandırevi aynı zamanda mutfaktır. Tandıra pişirmek için yemek de indirilir.

Ekmek sözüne gelince bu kelime Türkçedir. Divan-ı Lugati't-Türk'te, etmek biçiminde geçer. Etmek biçimi eski metinlerde tespit edilmiştir. Günümüz halk ağızlarında da etmek, etmeh, etmah, itmek, e'mek biçimlerinde geçen bu kelime, Bitlis'te etmeyh'tir. Bu söz, Doğu Anadolu'da k sesinin yh biçiminde telaffuzuna gösterilecek ilgi çekici bir ses özelliğidir.

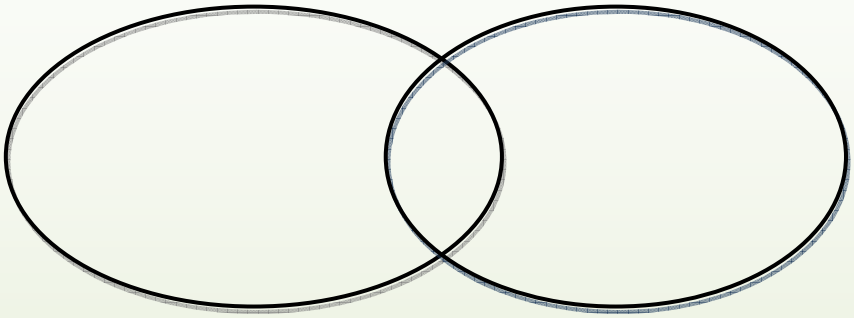
Prof. Dr. Hamza ZÜLFİKAR

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimeleri tahmin edin ve sözlükten anlamlarına bakarak yazınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Yavan ekmek:

Kuru ekmek:

Sac ekmeği:

Pide:

Beze:

Ekmek tahtası:

Ekmek teknesi:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Ekmek sözcüğünün kökeni/kaynağı nedir?

2) Bugünkü ekmek kelimesi nasıl oluşmuştur?

3) Anadolu insanı için ekmek kavramı ne ifade etmektedir?

4) Sizin kültürünüzde, ülkenizde ekmeğin yeri nedir?

4. Etkinlik: Metnin her paragrafının konusunu aşağıdaki boş yerlere yazınız.

1. Paragraf:

……

2. Paragraf:

……

3. Paragraf:

……

4. Paragraf:

……

5. Paragraf:

……

6. Paragraf:

……

5. Etkinlik: Öğrencilerinizden metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurmalarını isteyiniz.

……

……

……

……

……

6. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

EK – 5: B2.2 DÜZEYİ OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİK KİTABI

PARAYLA MUTLULUK OLUR MU?

"Parayla mutluluk olur mu?" sorusuna herkesin bir cevabı olacaktır. Ancak kişisel tercihlerin ötesine geçerek bu konuda bir genelleme yapmak mümkün mü acaba? Bunun için toplumların refah düzeyi ile mutlulukları arasındaki ilişkiyi ele alan bilimsel araştırmaların sonuçlarına bakmak faydalı olabilir. Parayla mutluluk arasındaki ilişkinin **irdelendiği** araştırmalar her ne kadar *"Tavuk mu yumurtadan çıkar yoksa yumurta mı tavuktan?"* hesabına benzer bir tartışmayı beraberinde getirse de sonuçlar gelirin çokluğu ile mutluluk arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığını gösteriyor. Yeni Ekonomi Vakfı (NEF) tarafından hazırlanan, doğal kaynak tüketimi, yaşam süresi, insanların mutluluğu ve ekolojik faktörlerin değerlendirildiği "*Mutlu Gezegen Endeksi"* göre para mutluluğun anahtarı değil. Doğrusu şu ki zenginliğin mutluluk getirmediğine inanmak bu zamanda çok güç. Ne var ki NEF'in mutluluk endeksinde dünyanın en varlıklı ülkelerinden bir olan İrlanda'nın 113, ABD'nin 150. ve İngiltere'nin Libya'nın altında 108. sırada bulunuyor olması; buna karşılık, Pasifik Okyanusu'nun güneyindeki küçücük ve yoksul bir devlet olan Vanatu'nun "Dünyanın en mutlusu" olarak birinci sırayı alması "para mutluluk getirir" düşüncesini çürütüyor. Ekonomisi küçük ölçekli tarım ve turizme dayalı olan Vanatu yüksek tüketim düzeyi ile mutluluk arasında doğru bir orantı bulunmadığının bir kanıtı olarak kabul ediliyor. NEF, bu tabloyu tüketim fırsatları sınırlı olan ülkelerin çok tüketen ülkelere oranla çok daha mutlu olabildiği şeklinde yorumluyor. Benzer sonuçlar Avrupa ölçekli olan Eurobarometre araştırmalarında da ortaya çıkmış durumda. Toplumsal mutluluk düzeylerinin incelendiği bu araştırmalara göre ülkelerin zaman içinde zenginleşiyor olması toplumların mutluluğunu etkilemiyor. Bunun en açık göstergesi Portekiz. Bu ülkenin mutluluk endeksi 1990'dan bu yana düşüş gösteriyor. Oysaki aynı zaman zarfında Portekiz'de kişi başına gelir 10 bin 800 dolardan 18 bin 500 dolara çıkmış. Portekiz'in mutluluk endeksindeki bu düşüş bir tek 2000 yılı yazında bozulmuş. O dönem ise Portekiz futbol takımının Avrupa Şampiyonası'nda yarı final oynadığı zaman. Yüksek gelir ile mutluluk arasında bir ilişki bulunmamasının nedeni parayla gelen mutluluğun geçici olması olarak açıklanıyor. Çok parası olmak aynı zamanda çok mutlu olmak ya da çok kazanmaya devam edileceği anlamına gelmiyor. Şöyle ki, yeni bir ev veya yeni

bir arabanın getirdiği heyecan hemen sönüp gidiyor ve temel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra mutluluğun kaynağı para olmaktan çıkıyor. Kaldı ki yüksek gelir düzeyine sahip olsak da yan komşumuzun daha güzel bir evde oturması veya daha gösterişli bir araba kullanıyor olması bizi tatminsizliğe sevk etmek için yeterli bir neden olabiliyor.

Paranın mutluluk getirmediğini iddia etmekten daha ileri gidenler de var, mutluluğun para getirdiğini iddia edenler! Mutlu olduğunu söyleyen pek çok kişi de yaşamdan keyif aldıklarını, yaptıkları işlere tümüyle verdiklerini, yaptıkları şeylerin onlar için anlamlı olduğunu ve tüm bunların başarıyı, dolayısıyla da maddi kazancı getirdiğini belirtiyor. Bugün pek çok şirket yönetimi de bunu kabul etmiş olacak, çalışanlarının mutlu olup iş verimlerinin artması için onlara yönelik moral etkinlikleri düzenliyor ve böylece mutluluğu paraya çeviriyor.

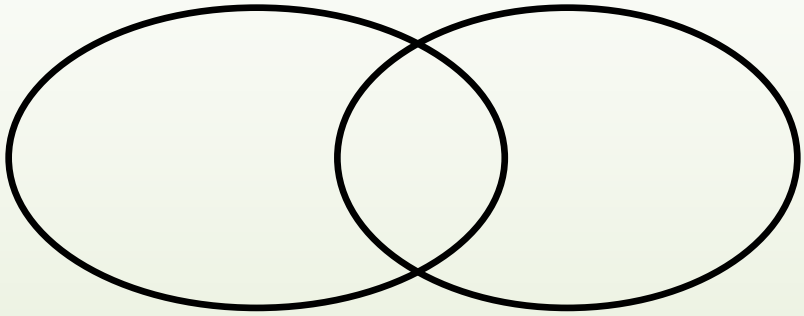
Sinan Ülgen'in "Para ve Mutluluk Üzerine" adlı yazısından uyarlanmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.

c) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



d) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve sözlükten anlamlarına bakınız.

c) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

İrdelemek:

d) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

5) Zengin olmak nedir?

6) Sizce zengin olmanın yolları nelerdir?

7) Yazara göre zengin olmanın yolları nelerdir?

8) *"Parayla saadet olmaz"* sözünden ne anlıyorsunuz? Bu söze katılıyor musunuz?

9) Metin içerisinde koyu yazılan ***"onlar"*** ve ***"onun"*** zamirleriyle anlatılmak istenen nelerdir?

10)

4. Etkinlik: Metnin her paragrafının konu cümlesini aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle yazınız.

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……

……

……

……

……

……

……

KİBİR, EMEĞİ KİRLETİR

Dağlar **heybetli**, denizler engin, çiçekler güzel, toprak cömerttir. Fakat bunların hiç birinde kibir yoktur. Ne **o** dokunaklı sesi ile söylenip duran gümüş nehirlerde, ne aceleci rüzgârlarda kibre rastlayamazsınız. Birbiri ardı sıra yürüyen gecede ve gündüzde kibir olmadığı gibi dünyayı aydınlatan güneşte de kibirden eser yoktur.

İri, dolu başaklar ne kadar mütevazıdırlar ki başları hep önlerindedir. Hayatın ve onun muhteşem dekoru olan tabiatın ahenginde bir kibir yoktur. Çünkü o dekorun malzemesinde unutkanlık mevcut değildir. Güneş, hiçbir hareketini unutmaz ve bununla **övünmez**.

Kibir, insanın dehşetli bir unutkanlık halidir. Nereden gelip nereye gittiğini unutmasıdır. İnsanın, hayatın varoluş şartlarını ve o şartlar altındaki yerinin muhasebesinden uzak geçirdiği her anı yaratıcıya **şirk** anıdır.

Kibirli insan **başkalarına tepeden bakar**. Elde ettiklerinde başkalarının payını reddeder. Böyle bir insana sadece katlanılmaya çalışılır. O, geçiştirilecek bir felaket gibi karşılanır. İnsan, tabii ki emeğinin **haysiyetini** koruyacaktır. Korumalıdır da. Fakat emeğin haysiyeti kibirle korunmaz. Kibir, emeği kirletir.

İnsanlarla münasebetlerinizde uymakla **sorumlu** olduğunuz mesafeler vardır. Bu mesafelerin tespiti ve idaresi kibirle ilgili değildir. Güneşin, dünyaya belli bir mesafede durması kibrinden değildir. Görevenli yapabilmesi için o mesafeyi ihlal etmemesi gerektiğindendir. Çünkü yaklaşsa dünya yanar, uzaklaşsa **buz keser.** Öğretmen, faydalı olabilmek için öğrencisi ile arasına bir mesafe koymak zorundadır. Bu mesafe öğretmenin kibrinden değil, öğretme sanatının gereklerinden doğar.

İnsanlar yanınızda rahat olamıyorlarsa, atmosferinizdeki dikenli tellere takılıp yaralanıyorlarsa, yanınızda eza ve cefa duyuyorlarsa, bir an önce yanınızdan

uzaklaşmak istiyorlarsa büyük bir uyumsuzluk içindesiniz demektir. Başkalarının yanında **diken üzerinde oturduğu** bir insanın büyüklüğünü ölçmek için mikroskop gerekir. Başarmak isteyen bir insanın hiçbir uyum probleminin olmaması gerekir. Uyum, ölçülerin / mesafelerin ihlal edilmemesidir. Hâlbuki kibir, tam bir ölçü / mesafe ihlalidir.

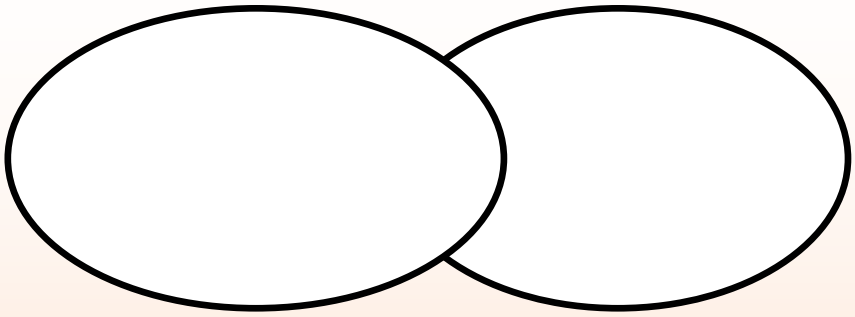
Recep APUHAN

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

şirk:

heybetli:

övünmek:

haysiyet:

buz kesmek:

sorumlu olmak:

diken üzerinde oturmak:

başkalarına tepeden bakmak:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Metinden yola çıkarak kibrin zararları nelerdir? Söyleyiniz.

2) Kibir, insanın emeğini nasıl kirletir?

3) Mütevazı olmak ve kibir arasında nasıl bir ilişki vardır?

4) Kendinizi nasıl görüyorsunuz? (kibirli – mütevazı)

5) Metin içerisinde koyu yazılan **o** zamiriyle anlatılmak istenen nedir?

4. Etkinlik: Metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……

……

……

……

……

……

……

……

GÖNÜL ZENGİNLİĞİNE DAİR

Bilmem siz de o **cins** kitapları okumaya meraklı mısınız? Hani insanlara zengin olmanın yolunu öğrettiklerini iddia eden kitaplar vardır. (Kısa zamanda zengin olmanın çareleri) gibi isimler taşırlar. Bu türlü kitapların yalnız yazarları zengin olmuşlardır; okuyucuları arasında zenginliğe kavuşanlar herhalde nadirdir. Çünkü ben öyle zannediyorum ki zengin olmak sürekli çalışma meselesi olduğu kadar, bir hayatı anlama meselesi ve daha mühimi bir gönül meselesidir.

Kafaları daima ticaret fikriyle işleyen, kazançtan, kâr etmekten başka bir şey düşünmeyen insanlar vardır. **Onlar** ellerindeki mala maliyetinin üstünde bir fiyat buldular mı düşünmeden satar, aradaki farkı kazanmaya bakarlar. Bunu, bizim mektep medrese görmemiş, pratikten yetişme zenginlerimizden biri, zengin olmaya canla başla çalıştığı halde bir türlü istediği mertebelere çıkamayan **münevver** bir ahbabına anlatmak hevesine kapılarak:

- Sen, demiş, kolay kolay zengin olamazsın. Niçin mi olamazsın? Bak anlatayım: Mesela şimdi ben sana "Şu başındaki şapkanı bana ver" desem sen fena halde kızarsın. Şapkana musallat oldum diye keyfin kaçar. Hâlbuki sen benim başımdaki şapkayı istesen ben hiç kızmam. "Ne veriyorsun?" diye sorarım. Benim başımdaki şu şapkanın 14 lira maliyeti vardır. Üstelik ben almadım. Bizim hanım 14 liraya almış, bana hediye etti. Sen **şayet** bu şapkaya 15 lira verirsen ben artık onu başımda tutmam, derhal çıkarır, sana teslim eder, 15 liranı alırım. Tabii hanımla da kavga etmeye sebebiyet vermenin hiç lüzumu yok. Derhal gider, çarşıdan 14 liraya tıpkısını satın alırım; kazandığım bir lirayı da cüzdanıma yerleştiririm. İşte ticaret budur ve insan ancak böyle hareket ederse bu fani dünyada zengin olur. Kızmakla, bağırıp çağırmakla, zengin olmanın yolunu hiç kimse açmamıştır."

Feleğin bin bir çemberinden geçtikten sonra zengin olmuş tecrübeli adam böyle

demiş. Ama bence bu sözün, bu hikâyenin o kadar fazla değeri yok. Çünkü herkes karısının hediye ettiği şapkayı müşteri çıkınca, bir lira kâr görünür görünmez talibinin üstünde bırakacak kadar tüccar yaradılışlı olamaz. İnsanlar vardır ki bir hatırayı en büyük servetlere değişmez. Servetin getireceği saadete bir güzel hatırayı saklamayı tercih edenlerin düşünce tarzları önünde de hürmetle eğilmemiz **icap ediyor.** Yalnız, yukarıda bahsini ettiğim zengin adam arkadaşına nasıl zengin olacağını anlatırken:

- Başkasının malını, zenginliğini kıskanmayacaksın. Bilakis sen de ondan fazla zengin olmayı isteyeceksin, demiş.

İşte bu söz, öyle zannediyorum ki mühim bir noktaya dokunuyor ve insanlara nasıl zengin olacaklarını anlattıklarını iddia eden kitaplardan birkaç cildi okusanız bu cümlenin taşıdığı hakikate ulaşmanıza imkân yoktur. Başkasının zenginliğini, servetini kıskanmamak, fakat **onun** kadar zengin olmaya **ahdederek** çalışmaya koyulmak!

Koşuları bilirsiniz. Eğer bir hedef tayin edilmemişse bir koşuyu da yapmaya imkân yoktur. Nereye ve kimden evvel koşacaksınız? Bir hedef ve bir rakip bulunmalı. Zengin olmaya çalışmak da böyledir. Önünüzde bir misal olmalı ki ona yetişmeye çalışasınız. Hâlbuki çoğumuz zengin olmaya çalışacağımıza zengin olmuş adamın bunu hak etmediğini düşünmeye meylediyoruz ve sanki o adam bir anda fakirleşiverse çok memnun olacağımızı belli etmeye kadar hislerimizi açığa vuruyoruz.

Bir kere ruhça zengin olalım, evvela gönüllerimiz zengin olsun, öteki zenginlik kendiliğinden gelir.

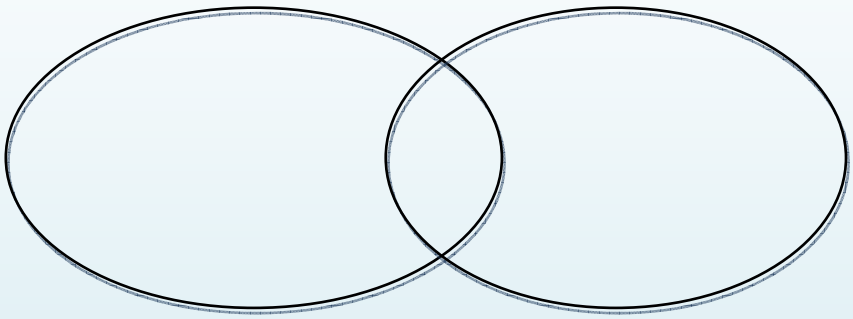
Şevket RADO'nun "Eşref Saat" adlı eserinden sadeleştirilerek alınmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

cins:

şayet:

münevver:

ahdetmek:

icap etmek:

Feleğin bin bir çemberinden geçmek:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Zengin olmak nedir?

2) Sizce zengin olmanın yolları nelerdir?

3) Yazara göre zengin olmanın yolları nelerdir?

4) *"Parayla saadet olmaz"* sözünden ne anlıyorsunuz? Bu söze katılıyor musunuz?

5) Metin içerisinde koyu yazılan ***"onlar"*** ve ***"onun"*** zamirleriyle anlatılmak istenen nelerdir?

4. Etkinlik: Metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

5. Etkinlik: Öğrencilerinizden metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurmalarını isteyiniz.

……

……

……

……

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

FARKLI BİR KÜTAHYA

Ailesi Kütahyalı olan Evliya Çelebi, bir yolculuğunda uğradığı **baba evini**; *"Kalesi bir tepe üzerinde beşgen şeklindedir. Yedi bin evdir. Derenin iki tarafı kat kat bahçeler ve konaklarla süslüdür."* diye tasvir ediyor.

Kütahya'da, Türk hâkimiyeti aslında 1078 yılında Selçuklular ile başlamış. Daha sonra Germiyanoğulları döneminde şehir, beyliğin merkezi haline getirilmiş. Germiyanoğlu II. Yakup'un vasiyetiyle 1429'da Osmanlı'ya geçen Kütahya; el sanatlarından mutfak kültürüne, günlük yaşamdan dini, sosyal ve sivil mimariye kadar **tipik** bir Anadolu kenti.

Osmanlı dönemine ait en önemli eser olan Kütahya'nın **göz bebeği** Ulu Cami, mimarisiyle **göz kamaştırıyor.** Yıldırım Bayezid tarafından 1410 yılında inşa ettirilen cami, en son 1893'te Sultan II. Abdülhamit'in emriyle yenilenerek bugünkü şeklini almış. Şehrin bir başka ünlü yapısı Dönenler Camii ise Mevlevihane olarak 1240'lı yıllarda inşa edilmiş.

Şehirdeki en ünlü eserlerden bir diğeri ise II. Yakup Külliyesi. Külliye, bugün Çini Müzesi olarak kullanılıyor. Müze, tanıtım broşüründe bakınız nasıl anlatılıyor: *"Müzemizde 14. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar üretilen ve Kütahyalılar tarafından* ***'Ateşte açan çiçekler'*** *olarak tanımlanan nadir çini örnekleri yer almaktadır."* Üretimine 14. yüzyılda başlanan çini, bugün Kütahya'nın simgesi durumunda.

Ağırlıklı olarak mavi - beyaz renklerin kullanıldığı geleneksel Kütahya çinisi, daha çok halkın ihtiyaçlarına yönelik üretilirdi. Ancak bir kent sanatı olma özelliğini her zaman korudu. Özellikle 17. yüzyılda çini üretiminde en parlak dönemini yaşayan Kütahya, uzun yıllar Osmanlı çiniciliğinin önemli bir merkezi olarak kaldı.

Şehirde geçtiğimiz yıllarda açılan pek çok otel arasında uluslararası zincir oteller de bulunuyor. Konaklamanın yanına termal keyfi eklemek isteyenler içinse Yoncalı en doğru adres. Kaplıcaları ve termal merkezleriyle ünlü Kütahya'da şehir merkezine çok yakın kaplıca merkezleri bulmak mümkün.

Kütahya yer altı su kaynaklarının zenginliği ile öne çıkıyor. Özellikle bahar ve kış sezonlarında bölgedeki kaplıca ve termal tesisler yoğun ilgi görüyor. Modern altyapıları ve konforlu hizmet olanaklarıyla Kütahya ve Afyonkarahisar termal otelleri, kış turizmi için de ideal mekânlar. Termal otellerde kaplıca havuzlarının yanı sıra detoks ve spa seçenekli paketler de sunuluyor. Yer altı suları zengin mineralli yapısıyla birçok hastalığın tedavisine olumlu etkisiyle tanınıyor.

Kütahya ve termal suları romatizmal hastalıklar, deri, kan dolaşımı, sindirim ve eklem hastalıklarının iyileşmesinde olumlu etkiye sahip. Kütahya Yoncalı Kaplıcaları, Anadolu Selçukluları döneminden günümüze uzanan 800 yılı aşkın bir geçmişe sahip. Evliya Çelebi Seyahatname'sinde de **bu** kaplıca sularının öneminden övgüyle söz eder.

THY Skylife Dergisi Ocak Sayısında; "Farklı Bir Kütahya" Metninden Sadeleştirilmiştir.

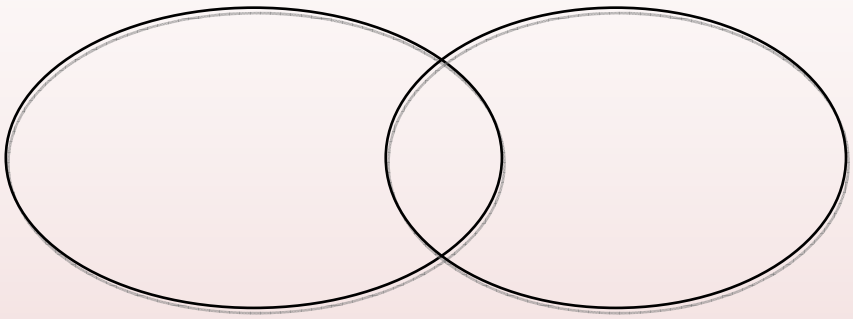
Ömer OKAL Ahmet Bilal ARSLAN

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve sözlükten anlamlarına bakarak aşağıya yazınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Baba evi:

Tipik:

Göz bebeği:

Göz kamaştırmak:

Ateşte açan çiçekler:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Kütahya'da hangi el sanatları bulunmaktadır?

2) Kütahya şehrinin tarihi özellikleri nelerdir?

3) Ülkenizde, Kütahya'ya benzeyen şehirler var mı?

4) Kütahya çinisinin özellikleri nelerdir?

5) Metin içerisinde **'ateşe açılan çiçekler'** ifadesi ve **'bu'** zamiri ile ne anlatılmak istenen nedir?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. Paragraf

……

……

2. Paragraf

……

……

3. Paragraf

……

……

4. Paragraf

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

7. Paragraf

……

……

8. Paragraf

……

……

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

……

……

……

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……

……

……

……

……

……

……

……

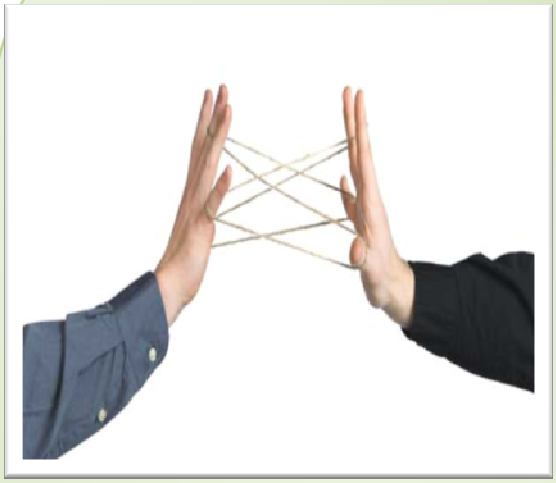
……

……

……

……

BEDENİN SÖYLEDİKLERİ

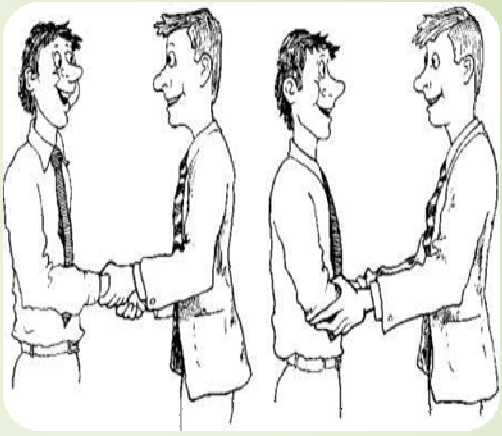


İletişim, ağızdan çıkan sözlerin yanında bedenin ve yüzün verdiği mesajlarla da gerçekleşir. Araştırmacılar beden hareketlerini, yüz ifadelerini ve jestleri, bir sisteme oturtma amacıyla birkaç grupta toplamışlar. Sözcük ve cümleler yerine (işaret parmağını kıvırarak yapılan "gel" ya da avuç içi öne uzatılarak yapılan "dur" hareketi vb.) beden hareketlerini, ("Evet derken başın yukarı aşağı sallanması, öfkelenince yumrukların sıkılması vb.) sözlü mesajlara eşlik eden ve anlamlarını güçlendiren hareketleri tanımlayıcılar, yüz veya bedende duygu ifadesine neden olan hareketleri (bir habere sevinildiğinde yüzün aldığı şekil, gol atan bir futbolcunun yaptığı hareketler vb.) duygusal gösterimler, iletişimin akış ve hızını denetleyen hareketleri (iletişime son vermek istendiğinde gözü başka yere çevirmek vb.) düzenleyiciler, gerilimi denetleme hareketlerini (otururken ayağını sallamak, parmak tıklatmak vb.) ayarlayıcılar olarak sınıflamışlardır.

Jestler, anlamlarının ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye değişebilmesine bağlı olarak, tümüyle evrensel kabul edilmiyor. Sözgelimi birçok batı ülkesinde "Her şey yolunda" veya "Tamam" anlamına gelen bir işaret; İran, Afganistan, Nijerya'da, ayrıca İtalya ve Yunanistan'ın bazı bölgelerinde hakaret niteliği taşıyor. Amblemlerin kültürel olmaları onların sözcük öğrenir gibi öğrenilmesini sağlıyor. Çünkü **bunlar** bedenin doğal çıktıları olmaktan çok, toplumca oluşturulmuş simgesel gösterimlerdir. **Bu nedenle** yabancı bir ülkeye gitmeden önce o ülkenin amblemlerini araştırmanız rahat bir iletişim kurabilmeniz açısından yararlı olacaktır.

Tanımlayıcılarsa daha evrensel olmakla birlikte bazı evrensel yanlış anlamaların da kaynağıdır. Başını hafifçe yukarı aşağı sallayarak **onu** dinler görünen kocasının, kendisiyle hem fikir olduğunu sanan birçok kadın, farkında değil ki adamcağız aslında "Sen devam et, ben de dinliyor gibi yapıyorum." diyor. Bu yanlış anlama dünyanın herhangi bir ülkesinde gerçekleşebilir.

Düzenleyiciler ve ayarlayıcılar olarak sınıflandırılan hareketler de tanımlayıcılar gibi genellikle dünyanın her yerinde aynı mesajları taşımaktadır. Bir düşünün; karşınızda hiç durmadan bir kişi var. Onu dinlemekten sıkıldınız ve yorgun düştünüz. Eğer bu duygular içindeyken karşınızdakine değil de etrafa göz gezdirmeye başlarsanız konuşan kişi dinlenmediğini, ya da konuşmasına son vermesi gerektiğini hangi ırktan olursa olsun anlayacaktır! Ya da hangi ırktan bir kişi, sürekli kısa kısa nefes alıp veren ve aynı anda parmaklarını tıklatan bir arkadaşına "Sorun nedir?" diye sormaz ki? Bu nedenledir ki düzenleyici ve ayarlayıcı hareketler evrenselliğe daha yakındır.



Duygusal gösterimler de büyük ölçüde birbirlerine benzer. Dünyanın hemen her yerinde sevinen insanlar gülümser, zıplar, alkışlar…

Bütün bu bedensel hareketlerin yanı sıra postür, yani duruş da kişi hakkında önemli ip uçları veren, belirleyici bir göstergedir. Dimdik bir asker, öğretmeninin karşısında büzülmüş duran çocuk, bacak bacak üstüne atmış mağrur bir hanımefendi… Salt oturuşu ya da yürüyüşüne bakarak, tanımadığımız birini çekingen, pısırık ya da kendinden fazla emin biri olarak değerlendirdiğiniz, mutlaka olmuştur.

Elbette iletişimsel beden hareketlerinin ifade ettiği hiçbir durumu bütünüyle evrensel ya da kültürel olarak anlamlandırmak mümkün değildir. Sözsüz olarak verdiğimiz sayısız

mesajı bireysel özelliklerimiz nedeniyle de veriyoruz. Önemli olan şu: Kullandığımız söz, bedenimizin duruşu, yüzümüzün ifadesi, beden hareketlerimiz bütünüyle vermek istediğimiz mesaja uygun olmalı. Doğru ve etkili bir ifade için bir de bu açıdan kendinizi değerlendirmeye ne dersiniz?

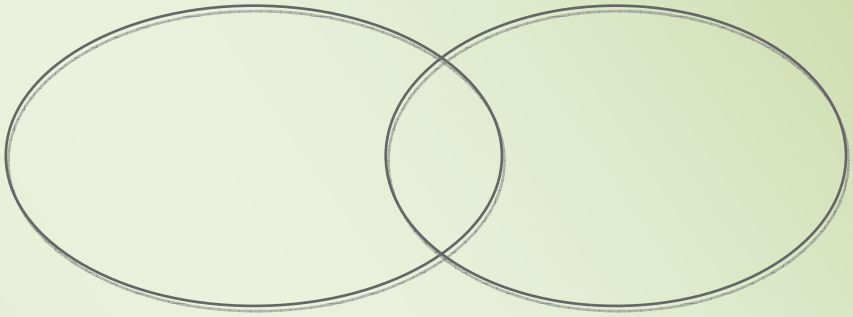
Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitabı
Hitit-3 Ders Kitabından alınmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz. Daha sonra bu kelimelerin anlamlarına sözlükten bakarak aşağıya yazınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) İletişim nasıl gerçekleşir?

2) Beden hareketleri her ülkede aynı mıdır? Neden?

3) Araştırmacılar beden hareketlerini neden sınıflamışlardır?

4) Ülkenize özgü beden dili hareketleri var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?

5) Hangi beden dili hareketleri, diğerlerine göre daha evrenseldir?

6) 2. paragraftaki **bunlar** ve 3. paragraftaki **onu** zamirleri ile anlatılmak istenen nedir?

bunlar:

- El işaretleri
- Evrensel işaretler
- Beden hareketleri
- Ülkelere özgü amblemler

onu:

- gülen insanlar
- eşiyle konuşan erkek
- eşiyle konuşan kadın
- beden dilini kullananlar

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf:

……

……

6. Paragraf:

……

……

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

ATLARLA ZAMANDA DÖRTNALA

Diğer hayvanlar arasından nasıl ayrıldı, insanoğlu **onu** sadece yiyecek olarak değil de üzerine binip bir yerden bir yere gitmek için kullanmayı ne zaman akıl etti, bilmiyoruz. Dünyanın çeşitli yerlerinde mağaralardaki resimler, atların çok eski zamandan beri hızları ve güzellikleriyle insanı büyülediğini gösteriyor. At, mesafeleri kısaltarak insan topluluklarının içe kapanmasını engelledi; hareketi, iletişimi ve değişimi mümkün kıldı.

MÖ 4. bin yılda, Çin'den Macaristan'a kadar Asya **steplerinde** insanlar, artık evcilleşmiş atlar sayesinde hareket halindeydiler. Süvariler ve atların çektiği savaş arabaları, Asya, Avrupa ve Kuzey Afrika'daki tüm uygarlık merkezlerine yayıldı. **Nal, eyer ve üzenginin** icadıyla insanın at üzerindeki egemenliği pekişti.

At ve onu iyi kullanmak, başarının anahtarlarından biriydi. Türklerin önce Anadolu'ya, sonra Avrupa'ya akmasında, Cengiz Han'ın dünyayı sarsmasında atın önemi inkâr edilemez. Aztekler, İnkalar gibi atı olmayan uygarlıklar, bir avuç İspanyol atlı karşısında tutunamadılar.

At, insan gibi çok sınıflı bir toplumdu. En ucuz dolap beygirinden en pahalı saltanat atına kadar uzanan bir hiyerarşisi vardı. Ama atın üstünde diğer insanlara tepeden bakmak, her zaman gücün, statünün ve servetin işareti oldu. Akıncının ve şövalyenin yüceltilen bir toplumsal değeri vardı. At, savaşta ve ulaşımdaki egemenliğini, buharlı makine ve motorun icadına kadar sürdürdü. 20. yüzyılda, at sadece sporun ve bahis oyunlarının nesnesiydi; ama mitolojisi, yerini alan araçlara verilen isimlerde, markalarda ve "beygirgücü"nde sürdü.

21. yüzyılda girerken, insanlar atın doğanın bir parçası olduğunu da hatırladılar; Moğolistan'daki Przewalski atlarını, Kuzey Amerika'daki Mustang'leri, Türkiye'deki **yılkı atlarını** yaşatmak için projeler başlatıldı. **Bu**, belki de atın artık "tarihî" bir canlı haline dönüştüğünü gösteriyordu.

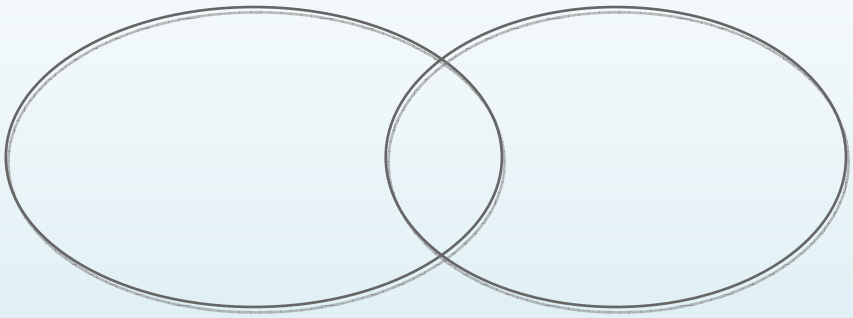
NTV Tarih Dergisi,
Şubat 2010, sayı 13.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz. Daha sonra sözlükten bu kelimelerin anlamlarına bakarak aşağıya yazınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Atlar, insan hayatında ne gibi kolaylıklar sağlamıştır?

2) Tarihte atların nasıl görevleri olmuştur?

3) Anadolu'da ata nasıl bir değer verilmiştir?

4) Metin içerisinde koyu yazılan **onu** ve **bu** zamirleri neyi anlatmaktadır?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturunuz.

…

…

…

…

…

…

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

EK – 6: C1.1 DÜZEYİ OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİK KİTABI

ESKİ TÜRK EVLERİNİN MİMARİSİ

Toplumun temel birimi olan ailenin yaşadığı ev için Türkçedeki sözcüklerden biri "huzur ve sükûnet içerisinde yaşanılan yer" anlamında kullanılmakta olan "mesken"dir. Geçmişte inşa edilen Türk evlerine bakıldığında bu sözcüğün neden "ev" ile ilişkilendirildiği anlaşılabilir.

Türk toplumunun yaşadığı evlerin mimarisi dış dünyaya kapalı fakat o dönem ailesinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek yapılar oluşturacak biçimde tasarlanmıştır. Bu evlerin bütünüyle bir halk mimarisi olduğunu söylemek mümkündür, çünkü evler geleneksel biçimde usta çırak ilişkisiyle yetişen sanatkârlar tarafından inşa edilmiştir.

Eski Türk evleri komşuluk, güvenlik gibi faktörlere bağlı olarak konumlandırılmış ve yapımlarında genellikle ağaç, kireç, kerpiç gibi dayanıksız malzemeler kullanılmıştır. Bu mimari anlayışta göçebeliğin etkisi bulunmakla birlikte temelde bir dünya görüşü olduğundan söz edilebilir. Anlatılmak istenen biraz da asıl yıkılmaması gerekenin din ve devlet kurumları olduğudur. Nitekim bu kurumlar sağlamlığın sembolü olan taş malzemeyle yapılmıştır. Evlerin yapımında etkili olan bir diğer anlayış da toplumsal sınıflar arasındaki farklılıkların olabildiğince azaltılmasına dayalıdır. Dışarıdan bakıldığında zenginlerin evlerini, fakirlerinkinden ayırt etmek pek mümkün değildir.

Hane halkının özel dünyasını oluşturan eski Türk evlerinin ön cepheleri yola bakar. Ev ile şehir bağlantısını sağlayan bu yollar ya bir caddedir veya birkaç evle son bulan bir çıkmaz sokaktır. Evlerde ilk göze çarpan unsur, etrafının ev sahiplerinin gizliliğini ve güvenliğini sağlayan duvarlarla ya da **çitlerle** çevrili olduğudur. Yola bakan tarafa açılmış olan kapı, eve tek giriş yeridir. Kapıdan girilince **avluya** adım atılır. Avlu,

çoğunlukla evde bulunan kişilerin dinlenmesi, komşularla sohbet edebilmesi için kullanılan taşlık bir alandır. **Burada** hane sakinlerinin ihtiyaçlarına göre kilim dokuma atölyeleri, ahır, fırın, çeşme vb. bulunur ve çevre sarmaşıklar, mor salkımlar ve renk renk çiçeklerle güzelleştirilmiştir.

Evlerin en alt katında genellikle mutfak, **erzakın** saklandığı **ambar** ve odunluk yer alır. Merdivenle üst kata çıkıldığında ise odalara geçişi sağlayan genişçe bir alanla karşılaşılır. "Sofa" denen **bu** bölüm yastık ve işlemeli yaygılarla döşenmiş sedirlerin, yani ahşaptan yapılmış alçak uzun koltukların, oymalı raf ve dolapların bulunduğu, ev sakinlerinin birlikte zaman geçirdiği bir toplanma alanıdır.

Türk evlerinde odalar, günümüzde olduğu gibi yemek odası, yatak odası, oturma odası şeklinde ayrılmamış, onun yerine bunların hepsinin veya birkaçının yapılabileceği çok işlevli mekânlar olarak düzenlenmiştir. Odaların hemen hepsinde ısınmak, yemek pişirmek ve hatta aydınlanmak için de kullanılan birer ocak vardır. Odaların en önemli özelliği, yatak ve yorganların konulduğu ve bir köşesinin de banyo olarak kullanıldığı yüklüklerin bulunmasıdır.

Geleneksel Türk evinin belki de en göze çarpan özelliği pencerelerin dış tarafında ve üst katında yer alan çıkıntılı bölümlerdir. "Cumba" adı verilen ve bir kafesi andıran bu bölümler hem tipik Türk mimarisinin köşeli hatlarını oluşturur, hem her saatte gün ışığından yararlanma imkânı sağlar, hem de iç mekânda küçük oturma alanları meydana getirir. Cumbalar, bulunduğu odaya diğer odalardan daha fazla değer kazandırmıştır.

Eski Türk evleri Anadolu insanının sosyal ve kültürel tarihinin en önemli tanığı olmakla

kalmayıp yüzlerce yıllık bir süreçte oluşan Türk kent kültürünün de yapı taşları olmuştur.

Hitit Yabancılara Türkçe Öğretimi – 3

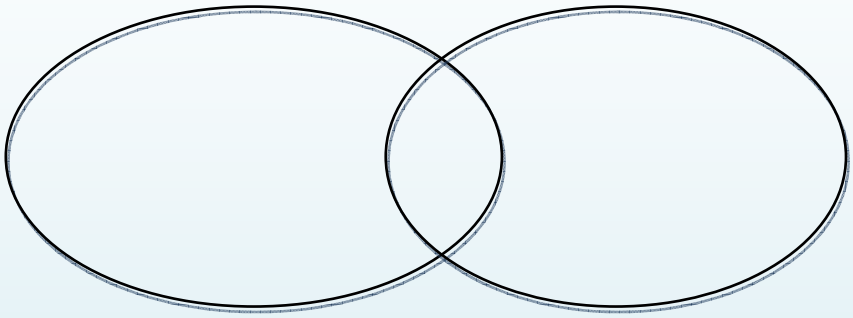
Kitabından alınmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Çit:

Avlu:

Erzak:

Ambar:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Türk toplumunda ev ne anlama gelmektedir?

2) Eski Türk evleri yapılırken dikkat edilen hususlar nelerdir?

3) Cumba ve sofa nedir, ne işe yarar?

4) Ülkenizdeki mimari ile Türk mimarisi arasındaki benzerlikler / farklılıklar nelerdir?

5) Metin içerisinde koyu yazılan **burada** ve **bu** zamirleri neyi anlatmaktadır?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

7. Paragraf

……

……

8. Paragraf

……

……

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturunuz.

……

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……

……

……

……

……

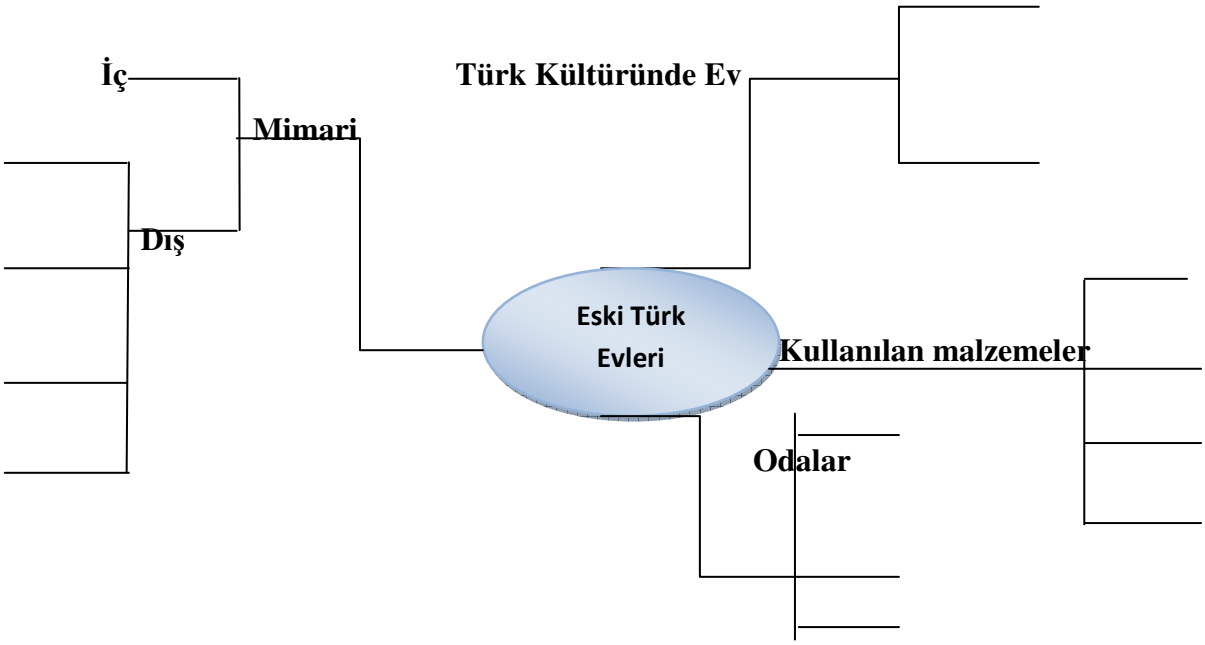
……

……

……

……

7. **Etkinlik:** Aşağıdaki kavram haritasını doldurunuz.



GÜLER YÜZE VE GÜLMEYE DAİR

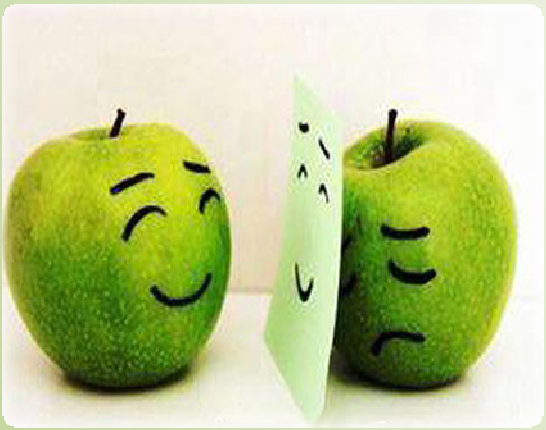
Güler yüz her şeyden önce insana cesaret verir. Çünkü güler yüzlü insanlar her kusuru hoş gören, affeden insanlardır. Dünyada ilk adımlarını yeni atmaya başlamış bir çocuğa herkes güler yüzle bakar. Onun her kusuru yapabileceğini ve bütün **bu** kusurların affedilmeye layık olduğunu önceden kabul ettiğimiz için çocuk karşısında gülümser bir yüz takınırız. Olgun insanlar yalnız çocuklara değil, herkese affedici, kusura pek aldırmayıcı bir yüzle bakarlar. Bu dünya öyle **çatık kaşla** dolaşmaya, şunun bunun kalbini kırmaya değer bir dünya değildir. Onun için güler yüzlü insanlar arasında yaşayanların hayatı, asık suratlı insanlar arasında kalmış insanların hayatından daha tatlı geçer.

Bazı kimseler vardır, sanki Cenabıhak **onlara** gülmeyi yasak etmiştir. Gülümsemeyi, aklı başında adamın ciddiyetini bozan bir hal zannederler. **Yüzgöz olmasınlar** diye çocuklarına gülmezler; laubali demesinler diye komşularına gülmezler. Kaşları sanki kudretten çatılmıştır. Çalışırken çatık, konuşurken çatıktırlar. Hatta kendilerine ettikleri zulüm yetmiyormuş gibi gülenlere de kızarlar. Yalnız gülümsemekle kalmayıp arada bir kahkahalar savuranları ciddi meseleler konuşmaya değmez insanlar yerine koyarlar.

Alain filozof hiddetin bir hastalık olduğunu söyler. Hem de **hiddeti** öksürüğe benzetir. Nasıl öksürük bir **tahrişle** gelirse hiddet de öyledir. Bir kere başladı mı bir kere ile kalmaz; iki de bir öksürdüğünüz gibi iki de bir de hiddetlenir, **sağa sola çatarsınız**. Bu hastalığın bir tek tedavisi vardır. O da gülmeye alışmaktır.

Gülmeye alışmak deyip geçmeyiniz. İkinci Cihan Harbi'nden önce, belki de Birinci Cihan Harbi'nin yarattığı ruh hali yüzünden Avrupa'da bazı milletler çok az güldüklerini fark etmişlerdi. Adeta neşe azalmış, insanlar fazlasıyla **somurtur** olmuşlardı. Bunun, özellikle Macarlar farkına varmışlar ve hatırımda kaldığına göre Budapeşte şehrinde insanlara gülmeyi öğreten bir okul açmışlar. O zaman bu okula çok öğrenci yazılmış; özel olarak yetiştirilmiş hocalar gülmeyi öğrenememiş veya unutmuş olan yaşlı başlı öğrencilerine hayatın muhtelif hadiseleri karşısında, evlerinde, çalıştıkları yerlerde, kulüplerde, gazinolarda, hatta eğlence yerlerinde nasıl güleceklerini öğretmişler. O insanlar şimdi ne haldedirler pek bilmiyoruz ama fî tarihinde insanları biraz olsun gülmeye alıştırmak için **sarf edilen** gayret herhalde boşuna değildi. Nitekim Tagor filozof da kendi özel okulunda öğrencilerine günde bir saat gülümsemeyi öğretiyordu. Japonlarda yüksek terbiye, en büyük matem günlerinde bile gülümsemeyi emreder. Kocası ölen bir Japon kadın, ziyaretçilerini gülerek karşılamak zorundadır.

Hayatı iyi karşılamanın sırrını bulabilmek için her şeyden önce gülümsemeyi öğrenmeli. Belki siz de bilirsiniz: Her hadiseyi tebessümle karşılayan bir adama "Eh… Hayatta istediğin şeyler olduğu için sen tabii daima gülersin. Ama biz öyle miyiz ya?" demişler. Adam, bir kere daha gülmüş: "Yanılıyorsunuz, hem de çok yanılıyorsunuz. Ben hayatta her istediğim olduğu için gülmüyorum. Tam tersine! Güldüğüm için hayatta her istediğim oluyor." demiş. Bu söz boşuna söylenmiş bir söz değildir. İçinde herkesin bilmesi gereken bir gerçek saklı.



Bektaşî'nin hikâyesini bilirsiniz: 80 yaşında öldüğü halde mezar taşına "5 sene yaşadı" yazdırmış. Bu beş sene onun hayatta gülerek, neşe içinde yaşadığı, gam kasvet nedir bilmeden hoşça geçirdiği senelermiş. Hayatınızı yaşadığınız yıllar boyunca uzatabilmek için her anınızı gülerek geçirmelisiniz.

Gene bizim bir şairimiz bir dostuna hediye ettiği resminin altına; "Ağlarım **hatıra geldikçe** gülüştüklerimiz" diye yazmıştır. Bu da güzel bir sözdür. Çünkü en iyi **hatıra**, gülerek geçen günlerin hatırasıdır. Hayatta o günlerin sayısı az olursa insan bir gün gelir, "Ne etmişim de gülmemişim" diye

ağlayabilir.

Yüzünüzden tebessüm, evinizden neşe eksik olmasın.

Şevket Rado'nun 'Eşref Saat'

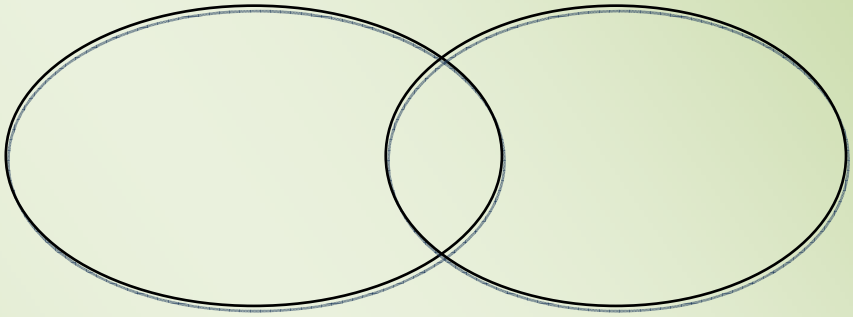
adlı eserinden sadeleştirilmiştir.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Çatık kaş:

Yüzgöz olmak:

Hiddet:

Tahriş:

Sağa sola çat:

Somurtmak:

Sarf etmek:

Hatırına gelmek:

Hatıra:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Güler yüzlü insanların özellikleri nelerdir?

2) Metne göre gülmek, hangi hastalıklara iyi gelmektedir?

3) "Gülmeye alışmak" nasıl olmaktadır?

4) Sizin kültürünüzde cenazelerde gülmek serbest midir? Neden?

5) Metinde anlatılan Bektaşî, mezarına neden "5 sene yaşadı" yazdırmış? Siz olsanız ne yapardınız?

6) 1. ve 2. paragraflarda koyu yazılan **bu** ve **onlara** zamirleri ile anlatılmak istenen nedir?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

7. Paragraf

……

……

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturunuz.

……

……

……

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

••……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

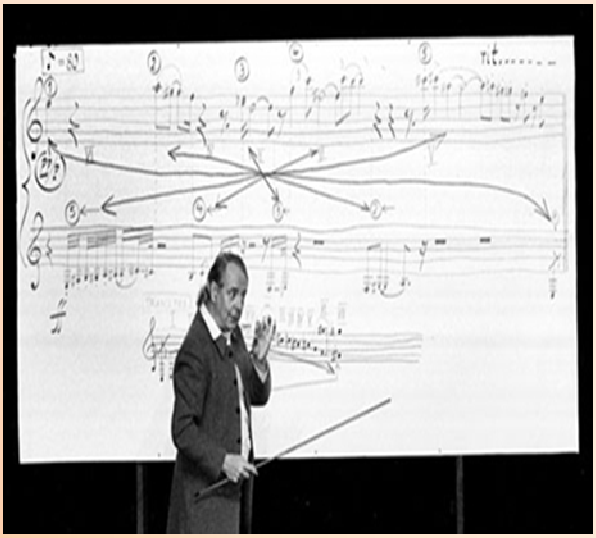
……

……

MÜZİĞİN MATEMATİĞİ

Sanat ve bilim genellikle birbirinden ayrı tutulan iki alandır, çünkü bilim ‘doğru’yu, sanat ise ‘güzel’i temsil etmektedir. Bilimde teoriler ve ispatlar varken sanatta bireysel düşünceler daha ön plandadır. Matematik ve müziği de birbirinden ayıran önemli unsurlar olmasına rağmen bu iki disiplin birçok açıdan son derece ilişkilidir. Her ikisinde de estetik, stil ve evrensel dil vardır. Bir müzisyen Bach’ı nasıl ilk melodilerinden anlayabiliyorsa, bir matematikçi de Gauss’u ilk satırlardan fark edebilir.

Matematik ve müzik ilişkisi çeşitli boyutlarda düşünülebilir. İlk olarak müziğin kökenindeki matematikten bahsedebiliriz. Müziğin armonik yapısı matematikseldir, çünkü belirli kurallara bağlı olarak biçimlendirilmektedir. İkinci olarak müziğin bilişsel aktiviteler üzerine etkisi akla gelmektedir. Müzik eğitimi kişilerin bilişsel becerilerini, dolayısı ile matematik performanslarını geliştirmektedir. Müzik pek çok insan için bir “baş belası” iken, müziğin matematik eğitimi üzerindeki olumlu etkilerini kullanmak oldukça akılcı bir davranış olacaktır.



Tarihi boyunca pek çok matematikçi müzikle ilgilenmiş ve müzik, iki bin yıl öncesinde matematiksel bir bilim olarak ele alınmıştır. Hatta Eski Yunan’da matematiğin dört ana dalından biri olarak kabul edilmiş, aritmetik, geometri ve astronomi ile aynı düzeyde görülmüştür.

Müzik elbette pek çok insan için öncelikle bir eğlence aracıdır. Müzik dinlemek, bir enstrüman çalmak ya da dans etmek kişiye büyük zevk verir ve bu etkinlikler sırasında hiç kimse müziğin duygusal etkileri dışındaki yararlarını düşünmez. Çünkü müzik bir sanat dalı olarak öncelikle kişinin duygularını dışa vurmasını sağlamaktadır. Ancak müziğin ilk anda akla gelmeyen başka bir etkisi daha vardır; biz ruhumuzu okşayan, kaliteli bir müzik dinlerken aslında beynimiz harekete geçmektedir.

Müzik ile bilişsel aktivitelerin gelişimi konusunda yıllardır çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. 1993'te "Mozart Etkisi" olarak duyurulmuş araştırma hala önemini korumaktadır. Bu araştırmada psikoloji bölümünde okuyan 38 öğrenciye 10 dakika süre ile Mozart'ın iki piyano için yazdığı sonatı dinlettirildikten sonra düşünme testi uygulanmış, deneklerin testten 8-9 puan daha yüksek sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Bu çalışmanın yanı sıra fareler üzerine yapılan bir araştırma da ilginçtir. Farelere uzun süre Mozart müziği dinlettirilmiş ve farelerin labirent çözmede daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar karmaşık yapılı müziğin matematik ve santranç gibi ileri düzey beyin etkinlikleriyle eşdeğer olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Gözlemlerimize dayanarak söyleyebiliriz ki, tüm yüksek zekâlı insanlar mutlaka müzikal değillerdir fakat tüm müzikalitesi yüksek insanlar yüksek zekâlıdır. Bu şekilde bakıldığında da müzikal başarı ile zekânın ilişkilendirilmesi şaşırtıcı değildir.

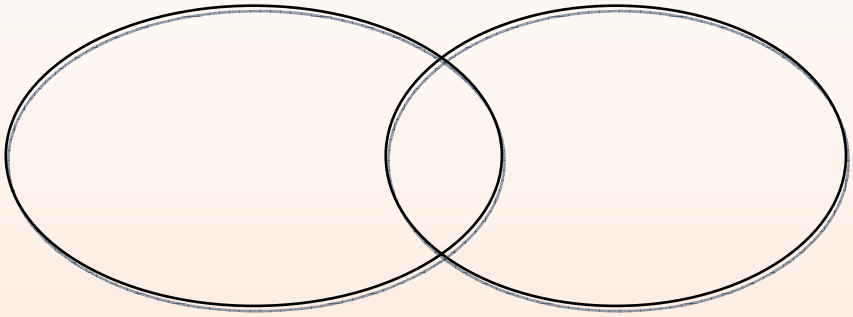
Yrd. Doç. Dr. Ece Karşal'ın 'Matematik ve Müzik' yazsından uyarlanmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Metinde müzik ve matematik nasıl karşılaştırılıyor?

2) Matematik ve müziğin ortak yönleri nelerdir?

3) Müziğin zihnimiz üzerinde ne gibi etkileri bulunmaktadır?

4) Matematik becerisi yüksek olan bir insanın, müzik yeteneği de gelişmiş midir?

5) Siz, metinde anlatılanlar katılıyor musunuz? Neden?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

……
……
……
……
……
……..

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

MÜZİKLE TEDAVİ

Çoğumuzun günlük yaşamında müziğin önemli bir yeri vardır. Diskoya gittiğimizde çalan müzik karşısında çoğumuz dans etme gereği duyarız, bir marş duyduğumuzda ise çoğumuz coşkulanır ve adımlarımızı sertleştiririz. Ninniler, özellikle de çocukların uykularını getirir, bazı sesler kimilerini rahatsız ederken kimilerine huzur verir, bazı müzikler çalışma temposuna hız kazandırır, alış-veriş yaparken mağazada çalan müzikler müşterinin alım isteğini artırabilir. Kısaca müzik bizi günlük yaşam içinde etkiler. Bütün bu yargılar gösteriyor ki müzik psikolojimizle doğrudan ilgisi olan bir **olgu**.

İnsanoğlu, var olduğundan beri, kendi gereksinimleri doğrultusunda yaratmaya ve keşfetmeye adamıştır. İşte sanat da **bu** yaratıların en önemlilerindendir… Müziği de her şey gibi kendi gereksinimleri için yaratmıştır. Yiyecek bulmayı garantiye almak isteyen Buzul Çağı insanı duvara resim yapıyordu. Bu onun avını yakalayabilmek için yapmış olduğu büyüydü. Belki bu büyüyü daha etkin kılmak için yakalayacağı hayvanın sesine benzer sesler çıkartıyordu. Gereksinimler, başka gereksinimleri beraberinde getirdi. Dolayısıyla, insanoğlu gibi sanat da evrimleşti. Günümüzde sanatı ve tabii ki sanatın bir dalı olan müziği hala gereksinimlerimizi karşılamak için kullanıyor, günlük yaşam içinde onu vazgeçilmez kılıyoruz.

Kolektif olarak yapılan işlerde müziğin önemi oldukça büyük. Çeşitli kültürlerde, birlikte yapılan işlerde bir taraftan iş yapılırken, bir taraftan şarkı söylemek oldukça yaygındır. Örneğin Lazlarda kimi şarkılar çalışma sırasında ortak heyecan ve ritim sağlamak için söylenir. Kimileri ise, ağır işlerde daha çok **gücü bir yerde toplamak** ve

konsantrasyonu sağlamak için söylenir. Birçok kültürde, toplu gerçekleştirilen dinsel ritüeller için de okunan dualar ritmik ve çoğunlukla melodiktir.

İnsanların müziğe gereksinim duyduğu diğer bir durum ise tedavidir. İnsanlık tarihine baktığımızda müzikle tedavi yönteminin çağlar boyu kullanılmış olduğunu görebiliyoruz. Günümüzde bu yöntem hala kullanılmakta ve gerçekten işe yaramaktadır. Özellikle şeker hastalarının **sağaltımı** konusunda pek çok örnekten söz edilmektedir. Kimi müzik terapistlerine göre etkili olan ritim, kimilerine göre makam, kimilerine göre sadece çıkarılan ve duyulan sesler.

Dünyada müziği insan psikolojisini ve fizyolojisini iyileştirme amacıyla kullanan pek çok okul ve organizasyon var. Örneğin, "New York Müzik Terapi Rahatlama Projesi" bunlardan biri. Gerçekten müzik terapi uygulaması yapıyorlar. Proje kapsamında çoğunlukla, travmalar, kaygı bozuklukları, alkol ve madde bağımlılıkları, ailevi ve diğer gündelik ilişkilerin sorunlarını çözümleyebilmek için çocuklar ve yetişkinler için yirmi beş ayrı müzik tedavi programı uygulanmakta ve bu programlar kapsamında, otuz üç profesyonel müzik terapisti çalışmakta. Müzik terapi uygulama merkezi olarak saydıkları yerlerin başında rehabilitasyon merkezleri geliyor. Bunun dışında gezici olarak kolej, üniversite gibi yerlerde hizmet vermekteler. Neden müzik terapi sorusuna ise, çoğunlukla "İnsanların gündelik hayatta başka türlü ifade edemeyecekleri duygulara müzik bir çıkış sağlıyor." diye cevap veriyorlar.

Müzik gerçekten bazen insanın kendini olduğundan daha iyi hissetmesini sağlayabiliyor. Çok fazla sıkıldığımızda bazen bir ritim tutturup, kendimizi daha iyi hissedebiliyoruz. Belki de zaten vücudumuzda var olan ritmi **açığa çıkarmış** oluyoruz. Müzik aynı zamanda fizyolojik bir şey değil midir? Damarımızda akan kanın bir ritmi vardır. Kalp atışlarımızı dinlediğimizde ritmini duymak oldukça basit. Dışarıdan aldığımız seslerinde belli bir düzeni olması vücudumuzdaki ritmi ve akışı düzenliyor olmalı.

Öyle ya da böyle, müzik hayatımızda sandığımızdan, daha önemli bir yer tutuyor gibi

görünüyor. Boşuna dememişler; **“Müzik ruhun gıdasıdır”.**

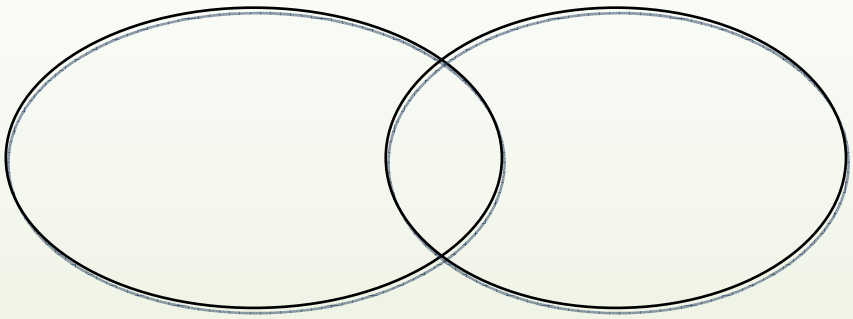
Özge Denizci’nin “İyileştiren Müzik” adlı yazısından uyarlanmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Olgu:

Gücü bir yerde toplamak:

Sağaltım:

Açığa çıkarmak:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Müziğin insan ruhu üzerindeki etkileri nelerdir?

2) İnsan müziğe niçin ihtiyaç duymaktadır?

3) Çevrenizde müzikle tedavi olan insanlar var mı?

4) "Müzik ruhun gıdasıdır" sözünden ne anlıyorsunuz?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

5. **Etkinlik:** Okuduğunuz metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

…

…

…

…

…

…

…

6. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

NOTALARDA İSYAN

En basit melodiden en karmaşık parçalara kadar çok çeşitli türleri barındıran müzik, zamanla insanlara hoş vakit geçirmenin ötesinde toplumsal sorunların dile getirilmesi gibi bir görevi de üstlenmiştir. Geçmişi eskilere dayanan blues, caz ve rock müzik yaşanan sorunların ve zorlukların ifade edilmesinin bir yoludur.

Kendisinden sonra gelen müzik türlerine de öncülük eden blues, Afrika'dan 1600'lü yıllarda Amerika'ya getirilen insanların bir yandan tarlalarda çalışırken bir yandan da hep bir ağızdan şarkı söylemeleriyle birlikte ortaya çıkmıştır. Bu şarkıların sözleri özgürlüğü, birliği, beraberliği ve ümidi aşılayan, haksızlıkları sorgulayan sözlerdi. Çiftlik sahiplerinin işçilere, cumartesi geceleri eğlence düzenlemelerine izin vermesiyle bu eğlencelerde söylenen şarkılar özgürlük çığlıklarını daha da **alevlendirdi.** Böylece ilk blues besteleri ortaya çıkmış oldu. 1900'lerin başına gelindiğinde şarkıcılar ve söz yazarları, özellikle Memphis şehrinde ortaya çıkmaya başlamışlardı. 1909 senesinde ise blues tarihi için belki de ilk **altın sayfa açılıyordu**. Memphis şehrinin belediye başkan adaylarından E.H. Crump, yeni yeni kurulmaya başlayan blues gruplarından biri olan

Handys Band'den seçim **propagandasında** kullanılmak üzere bir parça yazmasını istemişti. Bu grubun yazdığı "Mr. Crump" isimli parça ile hem E. H. Crump başkanlığı kazanıyor hem de Handys Band, Memphis Blues olgusunu geniş bir çevreye tanıtıyordu. Bu dönemden sonra **yıldızı parlayan** blues, efsanevi B. B. King tüm zamanların en iyi gitaristi kabul edilen Jimi Hendrix, Louis Armstrong, John Lee Hooker gibi pek çok değerli müzisyeni müzikseverlerle buluşturdu.

Cazın kökeni Eski Afrika'ya, ruhani törenler, blues ve ragtimel ve Batı dünyası geleneklerine dayanır. 1900'lerin başında gelişmeye başlayan cazın blues ve rock müzikten ayrılan özelliği, **doğaçlama** olarak seslendirilmesidir. Zulümleri, acıları, üzüntüleri anlatmaya 19. yüzyılda başlamıştır. Birçok türü oluşmuş ve dünyaya yayılmıştır. Doğaçlamaları kalıcı kılmak için son elli yılda seslendirmeler notaya alınmıştır. Bu müziğin dünya ile tanışması ise 1917 yılında Dixieland Jazz Band'in ilk plaklarının piyasaya çıkmasıyla olmuştur. Caz yalnızca geçmişte değil, bugün dahi en çok sevilen ve popülaritesi gün geçtikçe artan müzik türlerinden biridir.

Blues akımından etkilenen bir başka müzik türü de rock müziktir. Rock müzik felsefesini anlamak için blues felsefesini incelemek gerekir. Blues şarkıcıları

haksızlıklar karşısındaki sitemlerini üstü kapalı bir şekilde belirtmişlerdir. Bunu gittikçe geliştiren blues sanatçıları bu sitemin üzerindeki örtüyü yavaş yavaş kaldırmaya, müziklerini de aynı şekilde daha açık hale getirmeye başlamışlardır. Söz ve müziğin sitemi artık gittikçe isyan boyutuna getirmesi rock müzikle başlamıştır. Rock müzikte elektrogitarın kullanılmasının en büyük sebebi ise gitarın doğal sesinin değiştirilmesi sonucu oluşturulan kulakları tırmalayıcı tınısının, isyanı ve acıyı en iyi şekilde yansıttığının düşünülmesidir.

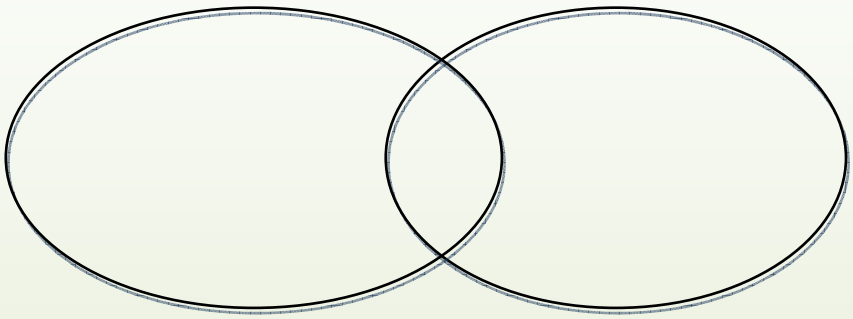
Yabancılara Türkçe Öğretim Seti Yeni Hitit-3 (Yüksek) Ders Kitabından alınmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Alevlendirmek:

Altın sayfa açmak:

Propaganda:

Yıldızı parlamak:

Doğaçlama:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Blues, caz ve rock müziğin toplumsal işlevi nelerdir?

2) Blues müzik türü nasıl ortaya çıkmıştır?

3) Müzik türleri neden ortaya çıkmaktadır?

4) Sizi en iyi ifade eden müzik türü hangisidir?

5) Blues müzik türünün, diğer türler üzerinde etkisi var mıdır? Nasıl?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her bir paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Etkinlik: Okuduğunuz metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

……

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

SÖZÜNÜZÜN ERİ OLUN

Amerikalı gazeteci Morgman, Ruslar'ın Hiyve üzerine yapacağı taarruzu görmek için Ceyhun nehrine ulaşmak ister. Rehberliğini Polat isimli bir Türk genci yapacaktır. Polat, kendisini Ceyhun kıyılarına ulaştırmak üzere Morgman'a söz verir.

Fakat bu tehlikeli bir yolculuk olacaktır. Çünkü Rus Generali Kovfman eline geçirdiği bütün Türkleri işkence ile öldürmektedir. Gece ile gündüz arasındaki ısı farkının otuz dereceye çıktığı Ortaasya bozkırlarında yapılan zorlu yolculuk sonunda Polat, Morgman'ı Ceyhun kıyılarına getirir. Polat'ın hayatı artık tehlikededir. Nitekim çok geçmeden Albay Ivanoff tarafından yakalanır ve General Kovfman'ın emri ile idam edileceği bildirilir. Morgman isyan eder. "O sadece bana rehberlik yaptı" der:

– Polat masumdur. Bu seyahat benim isteğim üzerine olmuştur. Polat, Morgman'ın kendisini kurtarmak için yaptığı mücadeleyi hayretle takip eder ve Morgman'ın yıllar sonra bize naklettiği şu sözleri söyler:

– Sizi buraya Allah'ın yardımı ile **sağ salim** getirmeye söz verdim. Sözler yerine getirilirken hayata da **mâl olabilir**. Ama söz mukaddestir. Yerine getirilmesi için kan da verilebilir.

Söz verme konusunda dikkate alacağımız iki tavır vardır. İlki, olur olmaz söz vermemektir. İkincisi, söz verdikten sonra mutlaka yerine getirmektir. Sözler, vazgeçebileceklerimiz ve vazgeçmeyeceklerimiz olarak ikiye ayrılmazlar. Söz, sözdür. Verdiği sözü, Polat gibi, mukaddesatının bir parçası bilenler ne uğruna olursa olsun yerine getirirler.

Ciddî, tutarlı ve güvenilir olmak verilen sözlerin yerine getirilmesine bağlıdır. İnsanlar da, müesseseler de sözlerini yerine getirerek büyürler. "Söz vermeyeyim ama yine de yapmaya çalışacağım" gibi bir ifadeden bile şiddetle kaçınılmalıdır. İçi boş, gayriciddî bir ifadededir bu. Muhatabınızı ümitlendirmesi için kâfidir.

Yapacağınızdan kesin olarak emin bulunduğunuz, dahası yapmaya kesin kararlı olduğunuz konularda söz veriniz. Şüpheli, yapılabilme imkânları belirsiz, başka etkilere de bağlı konularda asla söz vermeyiniz. Söz verdiğiniz her konu sizin gücünüz nispetinde halledilebilecek bir konu olmalıdır.

Sözünü tutmayan insanlar, kendilerine güveni ortadan kaldırırlar. Hâlbuki size yardımcı olunabilmesi, sizin için bazı fedakârlıklar yapılabilmesi sizin güvenilir insan olmanıza bağlıdır. Sağlam dostluklar güvenilir insanlar arasında kurulabilir. Hiçbir insan sağlamlığı konusunda **tereddüt ettiği** bir iple tırmanmaya kalkmaz.

Söz verip de yerine getirmemek gibi basit, hafif bir davranış sizi de basitleştirir, hafifleştirir. Hakkınızda verilecek **"Sözünün eridir"** gibi bir hüküm, birçok hata ve eksiklikten kolayca **beraat etmenizi** sağlar.

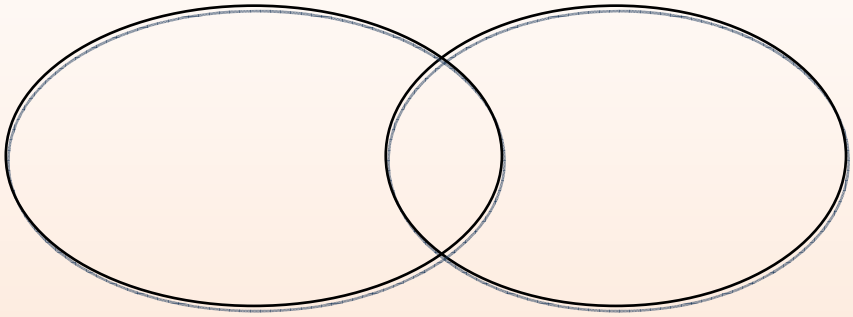
Recep Apuhan'ın "Başarı Yolunda 70 Altın Kural" isimli kitabından alınmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Sağ salim:
Mâl olmak:
Beraat etmek:
Sözünün eri olmak:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Sizin kültürünüzde söz vermenin önemi nedir?

2) Söz verip tutmamak toplumsal hayatı nasıl etkiler?

3) Sözünüzü tutmadığınız zamanlarda kendiniz nasıl hissediyorsunuz?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her bir paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

7. Paragraf

……

……

5. Etkinlik: Okuduğunuz metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

…

……

……

……

……

……

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

…

……

……

……

…

……

……

……

…

……

……

……

EK – 7: C1.2 DÜZEYİ OKUMA EĞİTİMİ ETKİNLİK KİTABI

ASTROLOJİNİN DOĞUŞU

Bundan çok uzun zaman önce, erkekler ve kadınlar geceleyin yıldızlı gökyüzüne baktılar… Gördükleri manzaranın hem güzelliğinden etkilendiler hem de bu yıldızların ne olduğunu, yaşamlarını etkileyip etkilemediğini merak ettiler.

İşte astrolojinin doğuşu başlangıçtaki bu meraka dayanır. En azından tahmin edilen hikâye bu, çünkü hiç kimse, astrolojinin yazı öncesi durumunun ne kadar eskiye dayandığını ve nasıl olduğunu tam olarak bilmiyor. Yazılı tarihte astrolojinin ilk ortaya çıkışı ise M.Ö. 2500 yılında, gezegenlerin insanın kaderini etkileyen güçlü tanrılar olduğuna inanılan Mezopotamya'da olmuştur. Buradaki ilk astrologlar gökyüzünü dikkatle izlemeye ve onun geceleri parıltılı, muhteşem sessizliğinde gördüklerinin düzenli kayıtlarını tutmaya başladılar. Bu kayıtlar sayesinde, gerçekleşen olaylar ve yıldızlar arasında bağlantı kurdular. Astroloji danışmanları tuttukları kayıtlar ve yorumlarına dayanarak kraliyet ailesine devlet yönetimi konusunda **akıl verirlerdi** ve bu nedenle Mezopotamya tarihinin erken dönemlerinde astroloji "kraliyet sanatı" olarak düşünülürdü.

Zamanla Mezopotamya gökbilimcileri gökyüzünde neler olduğunu açıklamak için yeni geometri bilimini kullanmaya başladılar. Bu dönemde Eski Yunanlılar da Mezopotamya'nın astrolojik **kehanet** biçimini kendi mitolojileri ve yeni geometri bilimiyle birleştirip "Zodyak"a dayanan kişisel bir astroloji geliştirdiler. Buna göre, Yunanca "zodiakos kyklos" yani "hayvanlar dairesi" anlamına gelen bir kuşak vardır. Bu kuşak, güneşin bir yıl boyunca gökyüzünde izlediği **eliptik**

yörüngesinin her iki yanında dokuz derece uzanır. Zodyak; koç, boğa, yengeç gibi her biri bir hayvan tarafından simgelenen, yılın on iki ayını gösterecek şekilde bölümlenmiş bir kuşaktır. Böylece Yunanlılar astrolojiyi, gökyüzünün yaşamlarındaki etkilerini merak eden bireylere danışmanlıkta kullanarak yıldız falı sanatını ortaya çıkarmış oldular.

Daha sonra astroloji Roma kültürüne girdi ve oradan da Avrupa'ya yayıldı. Hıristiyanlığın doğuşu ile bir süre karanlıkta kaldı. Ne de olsa, astroloji insanların kaderinin, yıldızların yaratıcısından çok, yıldızlar tarafından belirlendiğini savunuyor gibiydi. Oysa ortaya çıkan Hıristiyanlık öğretisine göre yaratıcı, insanlara özgür irade bahşetmişti. Ancak, astroloji bir yolunu bulup genel olarak Hıristiyan öğretisinin içine sızdı ve gelişmeye başladı.

Astroloji ortaçağda düşüşe geçti. Rönesansın başında ise öğretiler dünyasında kendine ayrıcalıklı bir yer edindi. On altıncı ve on yedinci yüzyıllarda Thyco Brahe ve Johannes Kepler gibi önemli gökbilimciler tarafından benimsenip Avrupa'nın büyük üniversitelerinde bir bilim olarak kabul edildi. Fakat bir süre sonra modern bilimin buluşları, astrolojinin bilimsel doğruluğuna olan inancı ufak ufak sarsmaya başladı.

Günümüzde astrolojinin bir bilim dalı olarak kabul edilip edilmediğine dair farklı görüşler vardır. Astrolojiyi bilim olarak kabul eden çevrelerin en çok yakındığı ise astrolojinin "günlük burç yorumlarını gösteren bir alan"a indirgenerek tanımlanmasıdır. Oysa **onlara** göre astroloji, insanların doğum anından itibaren gök cisimleri ve insanlar arasındaki sürekli etkileşimi ciddi biçimde inceleyen bir alandır.

Astrolojiyi ister bir bilim dalı, ister bir inanç sistemi, ister saçmalık olarak değerlendirelim, insanların astrolojiye olan ilgisi **yadsıyamayacağımız** bir gerçektir. Çünkü son yıllarda astroloji insan ruhunun zenginliklerinin dile getirilmesinin bir biçimi olarak her zamanki kadar popüler.

Astroloji, hala kendilerini daha iyi anlamak isteyen çağdaş bireylere, ruhlarının evrenin sayısız mucizeleri ile olan gizemi ilişkisini açıklamayı **vaat eder**.

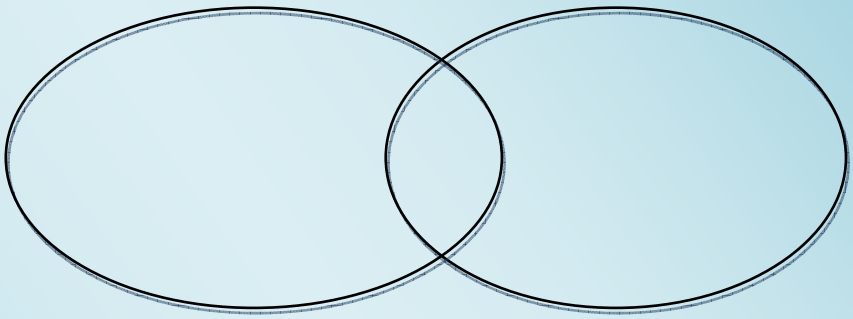
Yabancılara Türkçe Öğretim Seti Yeni Hitit-3 (Yüksek) Ders Kitabından alınmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Kehanet:

Eliptik:

Yörünge:

Yadsımak:

Akıl vermek:

Vaat etmek:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Astroloji bilimi ne zaman ve nerede ortaya çıkmıştır?

2) Kahve falı, yıldız falı, burçlar gibi fallara inanır mısınız? Neden?

3) Astroloji insan hayatını nasıl etkilemektedir?

4) Sizce astroloji bir bilim dalı mıdır? Neden?

5) "Fala inanma falsız kalma" sözüne katılıyor musunuz?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her bir paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

7. Paragraf

……

……

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

…….

……

……

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

…….

……

……

……

…….

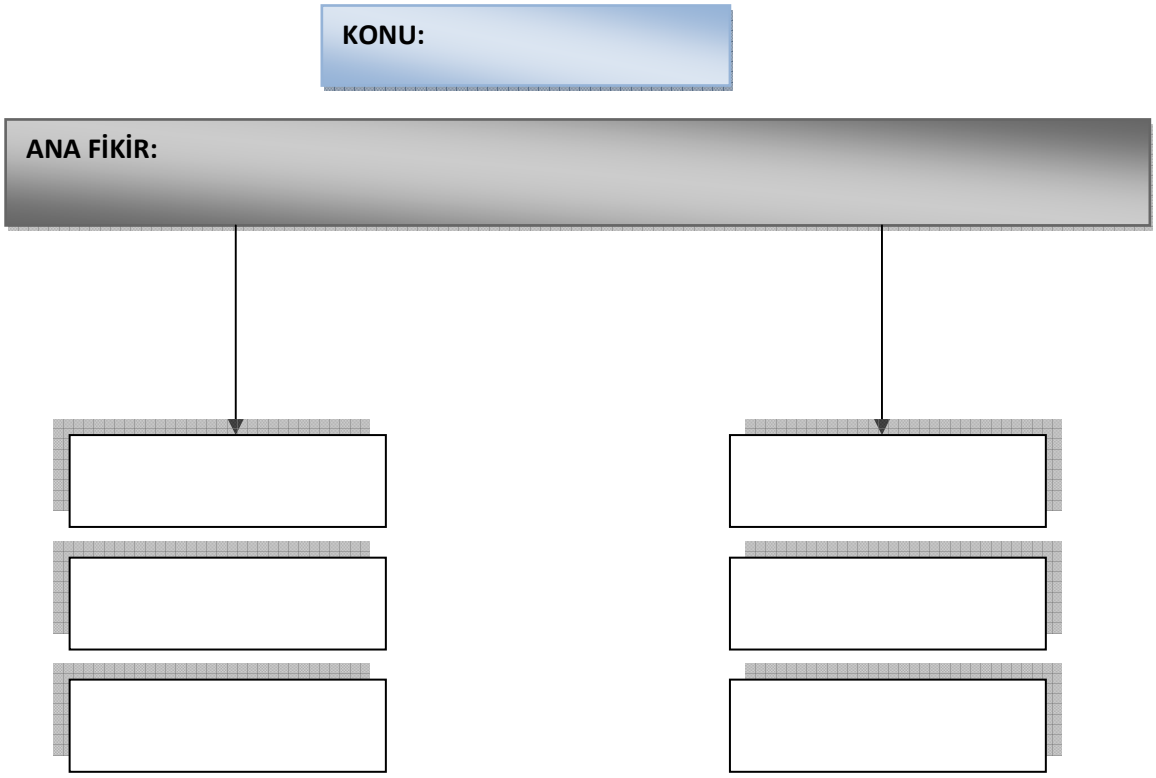
……

……

……

……

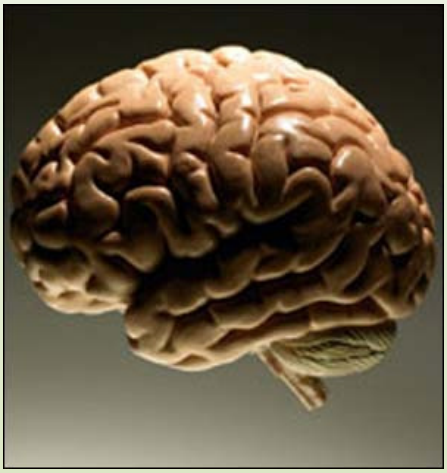
7. **Etkinlik:** Aşağıdaki anlatım planını doldurunuz.



KADIN VE ERKEK BEYNİ FARKLI MI?

Kadın ve erkek beyni arasında tabiî ki fizyolojik, anatomik ve biyolojik farklar var. Bu farkların bazılarına ve **onların** neden olduklarına bir **göz atalım** istedik.

Kadınların beyinleri erkeklerden daha küçük ancak kadınlarda gri hücreler daha fazla. Gri hücreler beyinin düşünmemizi sağlayan kısmıdır. Erkek beyni daha büyük olmasına rağmen her iki cinsiyetin de zekâ testlerinde eşit derecede performans göstermesi bu şekilde açıklanıyor. Erkeklerin gri hücrelerinin daha az olmasına karşın beyaz hücreleri daha fazla, bu hücreler ise uzak bölgeler arasındaki bilgi transferini sağlıyor. Bu da kadınların neden sözel ifade becerilerinde erkeklerden daha iyi olduğunu ve erkeklerin sanal konularda kadınlardan daha iyi olduğunu açıklıyor.



Bir görüntüleme çalışmasında erkeklerin bir iş yaparken beynin her iki tarafında da farklı beyin bölgelerinin aktive olduğu belirlenmiş. Kadınlarda ise aktive olan bölgeler beynin sadece sağ tarafındaymış.

Tüm bunların yanı sıra kadın ve erkek beyninin farklı olmasının aşağıdaki örnekler gibi farklı sonuçları da var.

Yön Bulma: Kadınlar çevrelerinde yön bulmak için belirli işaretleri kullanırken erkekler pusula yönlerini kullanıyor.

Zihinsel beceriler ve hafıza farklılıkları:

Beyin yaşlandıkça doku hacmi azalır ve sıvı miktarı artar. Bu etki kadınlarda olduğundan daha az şiddetlidir. Bu da kadınların yaşları ilerlese de matematik, düşünme vb. zihinsel becerilerinde daha az gerileme olmasını sağlıyor. Ancak konu unutkanlık olunca kadınlar unutkanlığa erkeklerden daha fazla **eğilimli**. Yani hafıza konusunda

erkeklerin gerisinde kalıyorlar. Bunun nedeni de muhtemelen kadınların sinir hücresi ve sinir hücreleri arasındaki bağların kaybına daha yatkın olmasıdır deniliyor. Ancak hatırlanacak şey insanların yüzüyse, kadınlar bu konuda erkeklerden daha iyi.

Dil farklılıkları: Yaşayan beynin görüntülendiği çalışmalarda kadınların dinlerken beynin her iki tarafındaki sinir hücrelerinin de aktive olduğu gözlenirken erkeklerin beyninin sadece bir tarafının aktive olduğu gözlenmiş.

Erkekler ve kadınlar tek kelimeleri benzer şekilde işliyor. Ancak bütün bir cümlenin yorumlanmasında erkekler beyinlerinin tek tarafını kullanırken kadınlar her iki tarafını da kullanıyorlar.

Erkek çocukların disleksi gibi gelişimsel dil bozuklukları olma sıklığı kız çocuklarından daha fazla. Çocukluktaki farklara rağmen yetişkin kadınların erkeklerden daha az dil bozukluğu olup olmadığı net değil.

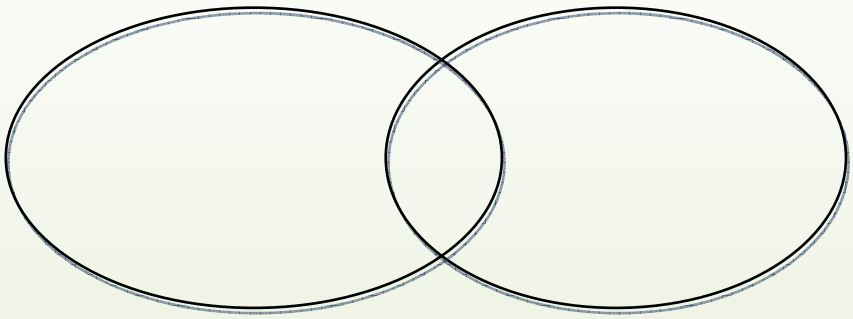
Dilara Koçak'ın aynı adlı yazısından uyarlanmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Göz atmak:

Eğilimli olmak:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Kadın ve erkek beyni arasında ne gibi farklılıklar vardır?

2) Günlük yaşantınızda zekâ farklılıklarını hissediyor musunuz?

3) Gri ve beyaz hücrelerin işlevleri arasında ne gibi farklılıklar vardır?

4) Kadınların matematik zekâları neden uzun yıllar sürüyor?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her bir paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

5. **Etkinlik:** Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

……

……

……

……

……

6. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

PARALEL EVRENLER

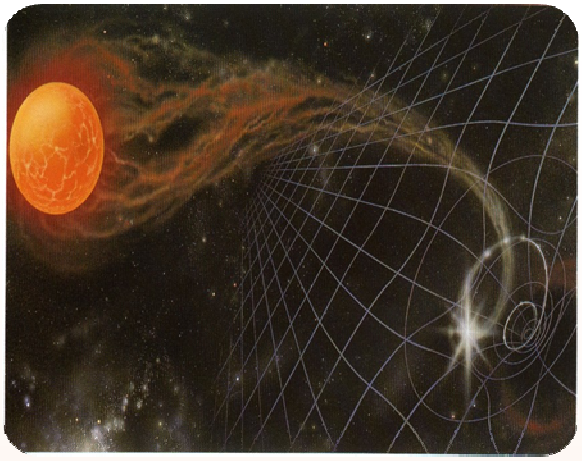
Evren nasıl var oldu? Araştırmacılar, bu sorunun yanıtını 'Her Şeyin Teorisi' adını verdikleri bir evren formülüyle yanıtlamayı umuyorlar. İngiliz astrofizik uzmanı Stephen Hawking, yeni bulgularıyla, içinde "eşizlerizmin" (bizim tamamen benzerlerimiz diyebiliriz) bulunduğu fantastik bir 'hiper uzay'ın kapılarını açıyor. Biz diğer evrenleri göremiyoruz ancak Hawking teorisinde, paralel **evrenlerde** olanların bizim korkularımızı, becerilerimizi ve özlemlerimizi etkileyebileceğini ileri sürüyor.

Şu sırada, siz bu cümleleri okurken, paralel evrenlerdeki eşizleriniz de bu cümleleri okuyor olabilirler. Onlar da, bu **teoriyi** okuyunca büyük olasılıkla sizin gibi inanmayacak ve başlarını sallayacaklardır. İlk bakışta çılgınlık ya da bir bilim kurgu fantezisi gibi görünse de, bu teori tamamen matematiksel temellere dayanıyor.

Hawking, Cambridge Üniversitesi'nin Matematik Bilimleri Merkezi'nde profesör olarak görev yapıyor. 59 yaşındaki astrofizikçi, evrenin var oluşunu açıklamak amacıyla yıllardır üstünde çalışılan "Her Şeyin Teorisi"nin formülünü oluşturmayı başardı ve buna "M-teorisi" adını verdi. Buradaki "M" (magic, mysterious, mother) büyülü, esrarengiz ya da her şeyin (bütün teorilerin) anası olarak değerlendirilebilir.

Teoriye göre **uzay**, içlerinde bizim eşizlerimizin bulunduğu başka evrenlerden oluşan çok boyutlu bir labirent. Stephen Hawking'in geliştirdiği evren teorisi, hesaplamalara dayalı yepyeni bir açıklama getiriyor. Hawking, mantıksal olarak beynimizde hiçbir şeyin bir bütünden bağımsız gerçekleşmediğini ileri sürüyor. Yani görülebilir evrenimizin dışında, iç içe geçmiş, görülemeyen daha çok sayıda evren var.

Bu, sadece birçok esrarengiz olguya aniden bambaşka bir açıdan baktığı için değil, aynı zamanda sıradan yaşamımızın bu kadar basit olmadığını göstermesiyle de büyüleyici bir evren tasviri. Ona göre bizim evren olarak tanımladığımız belki de gerçekte iç içe geçmiş, birbirini etkileyen, birbirine paralel evrenlerin bulunduğu, sonsuz uzayın minik bir **kesiti.** Eğer Hawking haklıysa, daha pek çok olgu paralel evren teorisiyle açıklanabilecek.



Hiçbir neden ya da bulgu olmadığı halde neden bazen korkuya kapılıyoruz? Eşizlerimiz o anda bu korkuları yaşadıkları için mi? Neden bazı insanlar ilk kez gördüğümüz halde, sanki onu uzun süredir tanıyormuşuz duygusuna kapılıyoruz? Başka bir dünyada onu uzun süre tanıdığımız için mi? Ya ilk bakışta aşk? Aslında böyle bir şey belki de yok ve her şey başka bir evrende yaşanan bir aşkın o an için hissedilmesinden ibaret. Gerçekten de, bir bilimkurgu senaryosuna benziyor. Hawking, sadece paralel evrenlerin var olabileceğinden bahsetmiyor, paralel başka bir evrene geçmeyi hayal ediyor.

Bu **fantastik** bakış açısı gerçek olabilir mi, bilemiyoruz. Hawking, evrenin varlığını tek bir formülle açıklayacak "Her Şeyin Teorisi"nin henüz tamamlanmadığını, bunun belki de ancak 21. yüzyılın sonuna doğru mümkün olacağını belirtiyor. Ancak formül tamamlandığında da bu noktanın insan aklının son zaferi olacağını savunuyor.

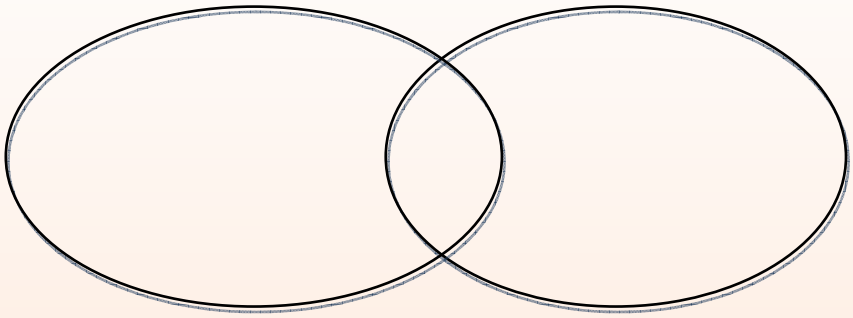
Yabancılara Türkçe Öğretim Seti Yeni Hitit-3
(Yüksek) Ders Kitabından alınmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Evren:

Teori:

Uzay:

Kesiti:

Fantastik:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Sizce başka bir dünya bulunmaktadır?

2) Stephen Hawking'in teorisi doğruysa, bu insanları nasıl etkiler?

3) Korkunun ve aşkın diğer dünyalarla bir ilgisi olduğuna inanıyor musunuz?

4) Uzayda sizin ikiziniz olan insanların bulunduğuna inanıyor musunuz neden?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her bir paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

7. Paragraf

……

……

5. **Etkinlik:** Öğrencilerinizden metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurmalarını isteyiniz.

…….

……

……

……

……

6. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

…….

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

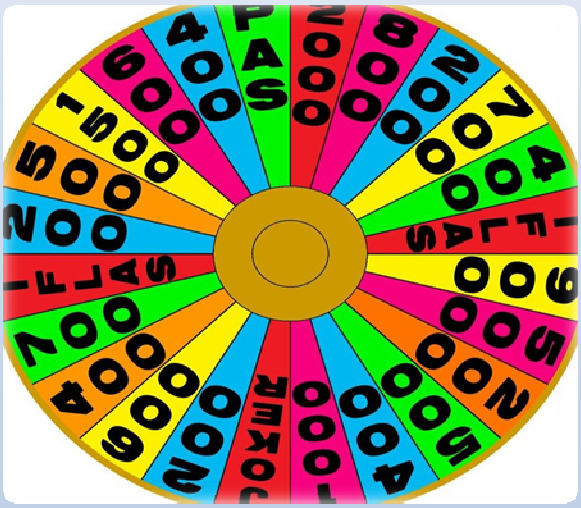
……

……

TELEVİZYONDA YARIŞ VAR

"Reality Show" kapsamındaki yarışmalar dünya televizyon literatüründe, "oyuncu olmayan insanların belli bir zaman diliminde doğal ya da yaratılmış ortamlarda, kendilerini sürekli izleyen kameralar yokmuş gibi davranarak yaşamalarına ve bu sürenin sonunda bir ödül kazanmalarına dayanan bir program türü" olarak tanımlanıyor. Ama "gerçek hayata dayanan" bu programlarda yarışmacıların aktör değil de "gerçek" insanlar olmaları ve belli bir metne bağlı olmadan davranmaları dışında bu programların ne kadar gerçek oldukları ve gerçeği yansıttıkları tartışmalı.

"Reality Show"lara yarışmacı olarak katılmanın en **cezbedici** yanı elbette ödüller ki bunlar genelde para, aşk ve şöhret üçlüsünden birini ya da birkaçını aynı anda kazanmak demek. Günümüz yaşantısının beraberinde getirdiği yeni yükselen değerler **"amaca ulaşmak için her yol mubahtır"** ve "**altta kalanın canı çıksın"** felsefelerini öne çıkarıyor. Bu kavramları birebir benimseyen yarışmacılar da olaya aldatma, gözyaşı, mümkün olduğunca yalan ve **entrika** katarak ortaya kötü yönetilmiş ve kötü oynanmış teatral bir seyirlik çıkarıyorlar.



Ekranın diğer tarafında ise izleyiciler hiç tanımadıkları ama muhtemelen kendi hayatlarında benzerleri bulunan ya da kendilerine yakın buldukları bir grup insanın birbirlerini aşağılamalarını, kavga etmelerini ve ödüle ulaşmak için her şeyi yapmalarını seyrediyor(uz). Kimileri gece yarıları vakit bulunca, kimileri akşam yemekleri sırasında ailecek, kimileri ise bizzat bu programları arayarak, stüdyolara giderek ve bir

yarışmacının fanatiği olarak katılıyor bu şova.

Dünya televizyonları "Reality Show" kavramıyla ilk kez 1989 yılında MTV' de yayınlanmaya başlayan "Real World (Gerçek Dünya)" aracılığıyla tanıştı. Birbirini hiç tanımayan yedi gencin birkaç ay süreyle aynı evde, kendilerini 24 saat boyunca takip eden kameralarla yaşadıkları program yıllardır devam ediyor.

Türkiye'nin "Reaility Show" türündeki yarışmalarla tanışıklığı 2001 yılında Show Tv'de yayınlanmaya başlayan, dünya televizyonlarında "Big Brother (Büyük Birader)" adıyla bilinen "Biri Bizi Gözetliyor" ile başladı. Yarışma, bu türün belki de ana teması olan "başkalarının hayatını gözetleme" durumunu baştan kabul ederek yarışmanın özgün isminden çok daha başarılı bir isimle yayınlandı Türkiye'de. Daha sonra 2003 yılının ortasında, yurtdışında "Bachelorette (Bekâr)" adıyla yayınlanan evlilik temalı yarışma, "Ben Evleniyorum" adıyla Türkiye 'de yayınlanmaya başlandı. Bunu Avrupa ve Amerika televizyonlarının göz bebeği olan ve son iki yılda yepyeni müzik starları yaratan "American Idol" adlı yarışmanın "Pop Star Türkiye" ismiyle yayınlanması izlendi. Geçen yıl Amerika'nın en çok konuşulan şovu olan, 16 kişinin arasından, verilen işleri kârlı ve başarılı bitirenin çok yüksek bir maaşla büyük bir şirketin başına geçirildiği, Amerika'da medyatik iş adamı Donald Trump tarafından sunulan "The Aprentice" var bir de. Bu yarışma da Türkiye'de "Çırak" adıyla yayınlandı. Kim bilir diğerlerine göre daha anlamlı bir yarışma olduğu söylenebilir belki de…

Bu programların son yıllara Türk ve dünya televizyonlarında bu kadar fazla olmasının nedenlerinden biri hiç şüphesiz prodüksiyonlarının dizilere göre oldukça ucuz olması. Çünkü alınan yüksek reytingler sonucu gelen reklamlar, yarışma sırasında kullanılan ürünlerin reklamları, yarışmadan sonra piyasaya sürülen ürünler var ve elbette bu para akışını devam ettirebilecek yeni yeni inanılmaz "reality Show"lar…

Kanallar internette düzenledikleri yarışmalarla yeni ve yaratıcı şovlar arar oldu ama seyircilerin artık birbirinin tekrarı ve taklidi bu programları seyretmekten sıkıldığı ve yakında sadece en iyi olanların yayına devam edeceği konuşulsa da programlara olan ilgi hiç de azalacağa benzemiyor.

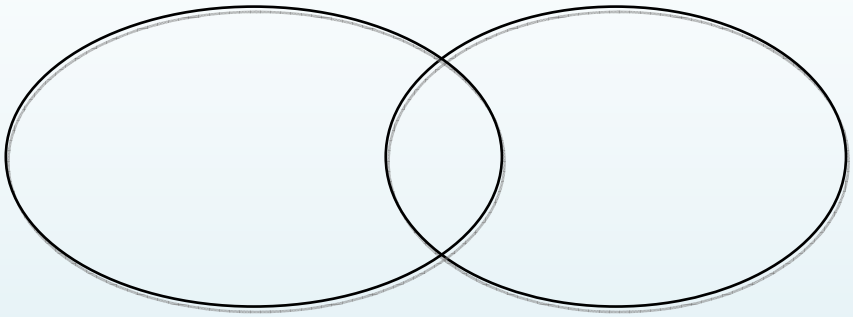
Özkan Cangüven'in "Ah Şu Yalan Dünya" adlı yazısından uyarlanmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) **Metnin** başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğin kelimeleri tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Cezp etmek:

Entrika:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Şov programlarının yapım amacı nedir?

2) İnsanlar neden bu programlara ilgi duymaktadır?

3) Şov programları faydalı mıdır? Neden?

4) **"Amaca ulaşmak için her yol mubahtır"** ve **"Altta kalanın canı çıksın"** sözlerinden ne anlıyorsunuz?

4. **Etkinlik:** Okuduğunuz metnin her bir paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

7. Paragraf

……

……

7. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

…

5. **Etkinlik:** Okuduğunuz metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

…

…

…

…

…

…

UNUTMAK İLMİN AFETİDİR

Şehrin afeti zelzeledir, seldir. İlmin afeti de unutmaktır. Unutmak, emeğimizin ve zihin gücümüzün bir ölçüde de olsa israf edilmesidir. Her şeyi hatırlamamız gerekmez. **Bu**, zaten mümkün de değildir. Fakat bize daima lazım olacak bir bilgiyi unutmamız gerçek bir afettir. Bilginin kullanılabilir durumda bekletilmesi onun unutulmaması ile mümkün olur. Kullanılması da hem genişletilmesini hem unutulmasını sağlar.

Okuduğumuz kitaplardan edindiğimiz bilgilerin hafızamızda canlı tutulması, okuma eyleminin değişik tekniklerle sürdürülmesine bağlıdır. Şaşılacak bir hafızaya sahip değilsek okuduğumuz kitapların özetini çıkararak bu özetleri biriktirmemiz çok faydalı olacaktır. Okuduğumuz kitapların en önemli gördüğümüz bölümlerinin kâğıda dökülerek biriktirilmesi de aynı gayeye hizmet edecektir. Düzenli olarak kitap okuyan ve iki şekilden birisi ile bu kitapların özetini saklayan bir insan, ara sıra elde ettiği ve cilt cilt olduğu tahmin edilebilecek bu malzemeye bir göz atarak bilgilerini tazeleyebilir. Bu hatırlama tekniğinin güzel bir yanı da birikmiş notlarınıza her baktığınızda yepyeni manalar çıkarabilecek olmanızdır. Bizler okuduklarımızla birer terkip oluştururuz. Biz zamanla değişeceğimizden, derinleşeceğimizden, bir metni her okuduğumuzda daha önce göremediklerimizi görme, hissedemediklerimizi hissetme imkânı doğar. Böylece bir kitaptan elde edeceğimiz en yüksek faydayı temin etmiş oluruz. Bu, birkaç gün dostluk ettiğimiz bir insanla, zamanla biraz daha samimi olmamız gibidir. Gün geçtikçe dostumuzu daha iyi tanır, onun hakkında bir taraftan yeni kanaatler edinirken, bir taraftan da onun hakkında yanlış oluşmuş kanaatlerimizi düzeltiriz. İlk bakışta pek dikkatimizi çekmemiş tespitlerindeki derinliğe doğru ineriz. Bir kitapla uzun sürecek bir dostluk **o** kitaptan öğreneceklerimizin, anlayacaklarımızın sayılarını ve muhtevalarını genişletecektir. Hem de unutmamamızı sağlayacaktır.

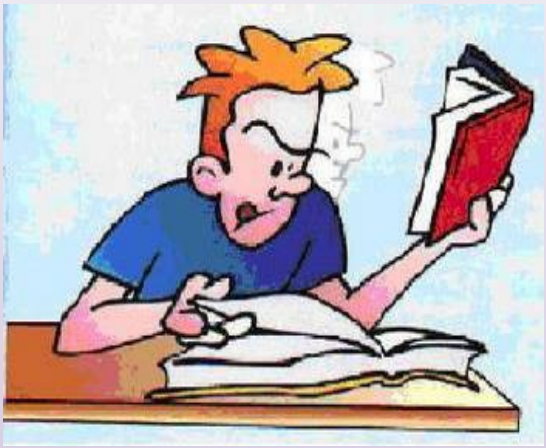
Gerek günlük işlerimiz gerekse sonraki haftalar ve aylarla ilgili işlerimiz hakkında notlar almak, bunun için küçük bir takvimli defter kullanmak, güne o defterin o günkü

sayfasıyla başlamak çok lüzumlu ve faydalıdır.

Dinlediğimiz konferanslarda, takip ettiğimiz toplantılarda ya da çoğunlukla dinleyici olduğumuz önemli bir sohbette tutacağımız notlar, bize zengin bir arşiv kazandıracaktır. Kitaplarda yaptığımız gibi bu notların da zaman zaman **gözden geçirilmesi** ile hem bilgi kaybı önlenecek hem farklı ve derin manalara **nüfuz edilebilecektir**.

Dergiler için yapmamız gereken de bundan farklı değildir. Hiç olmazsa konuları kaybetmemek için tutacağımız bir deftere okuduğumuz derginin tarihini ve sayısını kaydettikten sonra dergide yer alan konuları ikişer üçer cümlelik özetlerle sıralamak bize önemli bir bilgi ve hareket kaynağı sağlayacaktır.

Gazetelerde yer alan yazıların yazarları çoğunlukla bu yazıların yirmi dört saat ömrü olduğundan yakınıp dururlar. Tedbirli bir okuyucu -ki burada bizim hedef adamımız- yazarının boşa akıp giden bir nehir olduğunu düşündüğü bu yazıların önüne büyük bir baraj kurabilir. Günlük de yazsa her yazar en güzel yazısını kaleme almaya çalıştığından gazeteler birbirinden değerli yazılarla doludur. Bu yazılar günlük yazı olduğu düşünülmeden ayrı bir önem atfedilerek okunmalıdır. Günlük köşesine hayatının yazılarını yazan az değildir. Niçin uzun bir tecrübe ve emeğin mahsullerini günlük zannedersiniz?



Gazetelerdeki, bilhassa sevdiğiniz ve sizce önem taşıyan konulardaki yazıları o reklam ve haber karmaşası içinde okumayınız. Bunları mümkünse bir gün sonra ve özel olarak gazete arşivi peşinde değilseniz, gazeteden ayırarak okuyunuz ve tasnif ederek saklayınız.

Özellikle yazı dizileri çok faydalanacağınız birer bilgi ve kültür kaynağıdır. Bunların kıymetini biliniz. Yazı dizilerinin, yayın sona erdikten sonra topluca kitap gibi okunması, tesirini arttırır.

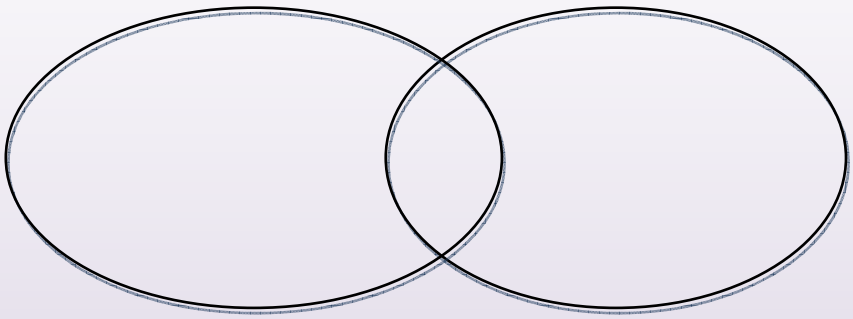
Recep APUHAN'ın "Başarı Yolunda
70 Altın Kural" isimli kitabından sadeleştirilerek
alınmıştır.

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğin kelimeleri tahmin ederek, sözlükten bu kelimelerin anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Gözden geçirmek:

Nüfuz etmek:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Öğrendiğimiz bilgileri kullanılabilir halde tutmanın yolları nelerdir?

2) Okumak bize ne gibi faydalar sağlar?

3) Gazete yazılarının özellikleri nelerdir?

4) Gazete yazarları neden yakınmaktadır? Niçin?

5) Metin içerisinde koyu yazılan **bu** ve **o** zamirleri neyi anlatmaktadır?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her bir paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Paragraf

……

……

7. Paragraf

……

……

8. Paragraf

……

5. Etkinlik: Okuduğunuz metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

……

……

……

……..……

……

……

……

……

6. Etkinlik:. Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

……

……

……

…..……

……

……

……

……

UZAYA GİTMEDEN ÖNCE BİLMENİZ GEREKENLER

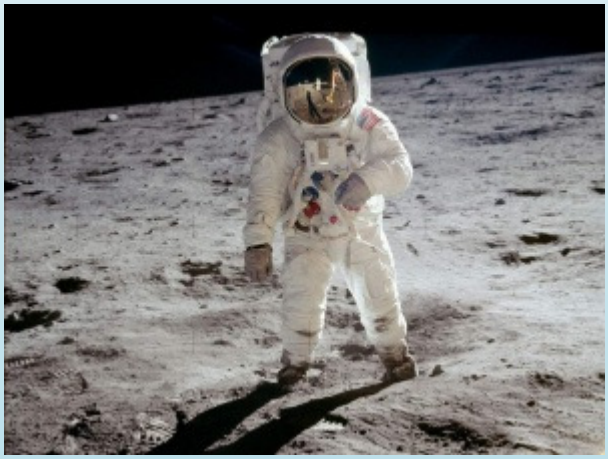
Alman astronot Ulrich Walter, ilk uzay yolculuğuna çıkmak üzereyken yaşadığı duygularını, "Dizlerden **bükülü** bacaklarımı yukarıya doğru kaldırmış, sırtüstü yatıyordum. İşte, nihayet **o an gelip çatmıştı** ama hiç kimsenin yaşamak istemeyeceği şey geldi başıma. Hayatım boyunca bu kadar acil tuvalet ihtiyacı hissetmemiştim!" diye anlatıyordu. Oysa uzay mekiği henüz fırlatma rampasındaydı ancak Walter'ın oturuş biçiminden dolayı kan bedenin üst bölümlerinde yoğunlaşmış ve üstüne yerleştirilen alıcı, fazla sıvı saptadığı için böbrekleri harekete geçirmişti. Walter için daha şimdiden her şey rahatsızlık vericiydi. Bir de Dünya'dan ayrılıp uzaya uçunca neler yaşadığını düşünebiliyor musunuz?

Herhalde çoğunuz televizyonda, uzay gemileriyle yapılan bağlantılarda havada uçan diş fırçasını izleyen ya da ortalıkta dolaşan portakal suyu damlalarını yutmaya çalışan astronotların neşeli görüntüleriyle karşılaşmış ve belki de uzayda her şeyin tam bir eğlenceye dönüştüğünü düşünmüşsünüzdür. 1995'te Alman astronot Thomas Reiter'in uzayda gitarıyla verdiği konseri gören herkesin düşüncesi bu olmuştu en azından. Ancak, bu şen şakrak gösterilerde madalyonun bir de arka yüzünün olduğunu belli eden işaretler de vardır. Mesela astronotların şişmiş yüzleri ve göz halkaları…

Astronotların yer çekimsiz ortamda yaşadıkları pek çok sorundan biri vücuttaki sıvıların yer değiştirmesi nedeniyle ortaya çıkan rahatsızlıklardır. Bu değişiklik yörüngeye ulaştıktan hemen sonra ve ağırlıksız ortamda kan, astronotun başında birikerek "şişkin yüz sendromu"na yol açar. Bacaklar ise, azalan sıvı basıncı nedeniyle incelir ve "örümcek bacakları" görüntüsüne kavuşur. Dahası da var tabii. Astronotlar için uzayda beslenebilmek de büyük bir sorundur. Ağız, boğaz ve burundaki **mukoza dokuları** şiştiği için koku ve tat alma duyuları zamanla azalır ve hiç tat alamamaya başlarlar,

iştahları kesilir, vücutları zayıf düşer ve hastalıklara dirençsiz hale gelir, aynen gripte olduğu gibi. Uzayda yenen gıdaların sindirilmesine bile fırsat yoktur. Vücuttaki denge sisteminin bozulmasıyla birlikte baş dönmesi, terleme nöbeti ve kusmalar baş gösterir. Kas ve kemik sisteminde rahatsızlıklar oluşur. Uzay yolculuğunun süresi uzadıkça, daha az kullanıldığı için, kaslar ve kemikler zayıfladıkça zayıflar, hatta ileri aşamalarda kemiklerde cam gibi kırılma riski meydana gelir. Bir de omurga var kuşkusuz. Yerçekimi kuvveti ortadan kalkınca, omurgayla birlikte bütün bel omuru esnemeye başlar. Yolculuğa başlamadan önce ve yolculuğun ilk gününün sonunda ölçüldüğünde, omurga gevşemesi nedeniyle astronotların boylarının yedi santimetre kadar uzayabildiği görülmüştür. Boy uzaması olumlu bir etki gibi görünse de, aslında geçicidir, yeryüzüne dönüldüğünde eskiye dönüş olur ve bu süreçte şiddetli sırt ağrıları da astronotları çok rahatsız eder.

Tüm bunlara ek olarak uzayda yaşanan uyku sorunlarından da söz etmek gerekir. Uzaydaki güçlü ışımalar, gözün içine kadar ulaşıp orada ışık patlamalarına yol açtığı için astronotlar gözlerini kapattıkları halde yıldız kümeleri görmeye devam ederler. Biri gözüne çok güçlü flaşlar patlatırken uyumaya çalıştığınızı düşünün. Astronotlar işte bunun katbekat fazlası bir ışık ortamında uyumak zorundadırlar. Uzaydan gelen kozmik ışınlar sadece uyku ve göz problemleri yaratmakla da kalmaz. Atmosferin korunmasından yoksun ortamlarda çalışan astronotlar özel giysiler giyseler de uzun vade de ciddi hastalıklara yol açabilecek etkilere de maruz kalmış olurlar.



Elbette biz “Dünyalılar” için uzaya gitmeyi planlamak, bu yolculuklara uygun uzay araçlarını yapmak, Dünya’nın dışına çıkıp geri dönebiliyor olmak takdire değer bir başarı. Ancak öyle görünüyor ki tüm bunları planlayıp gerçekleştiren insan, aynı zamanda bu yolculukların en zayıf noktası.

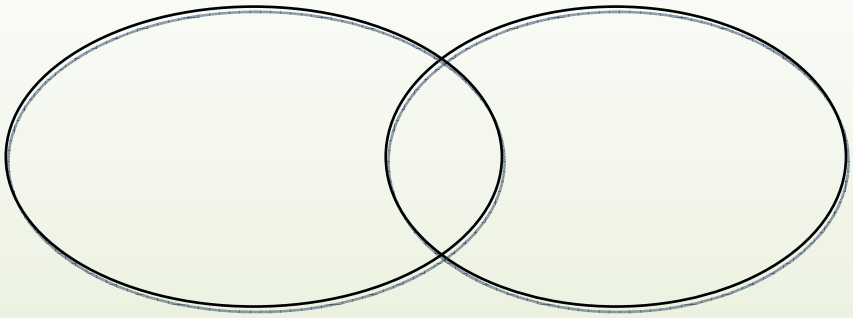
Focus Dergisi

ETKİNLİKLER

1. Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Bükmek:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Uzaya giden astronotların vücudunda ne gibi değişiklikler olmaktadır?

2) Dünyamızda yer çekimi olmasaydı, bu bizi nasıl etkilerdi?

3) "O an gelip çattı" sözünden ne anlıyorsunuz?

4) Metne göre **mukoza dokuları** işe yaramaktadır?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her bir paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıya yazınız.

1. Paragraf:

……

……

2. Paragraf:

……

……

3. Paragraf:

……

……

4. Paragraf:

……

……

5. Paragraf

……

……

6. Etkinlik: Okuduğunuz metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturunuz.

……

……

……

…….

……

……

……

7. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

…….

……

……

……

……

……

……

……

……

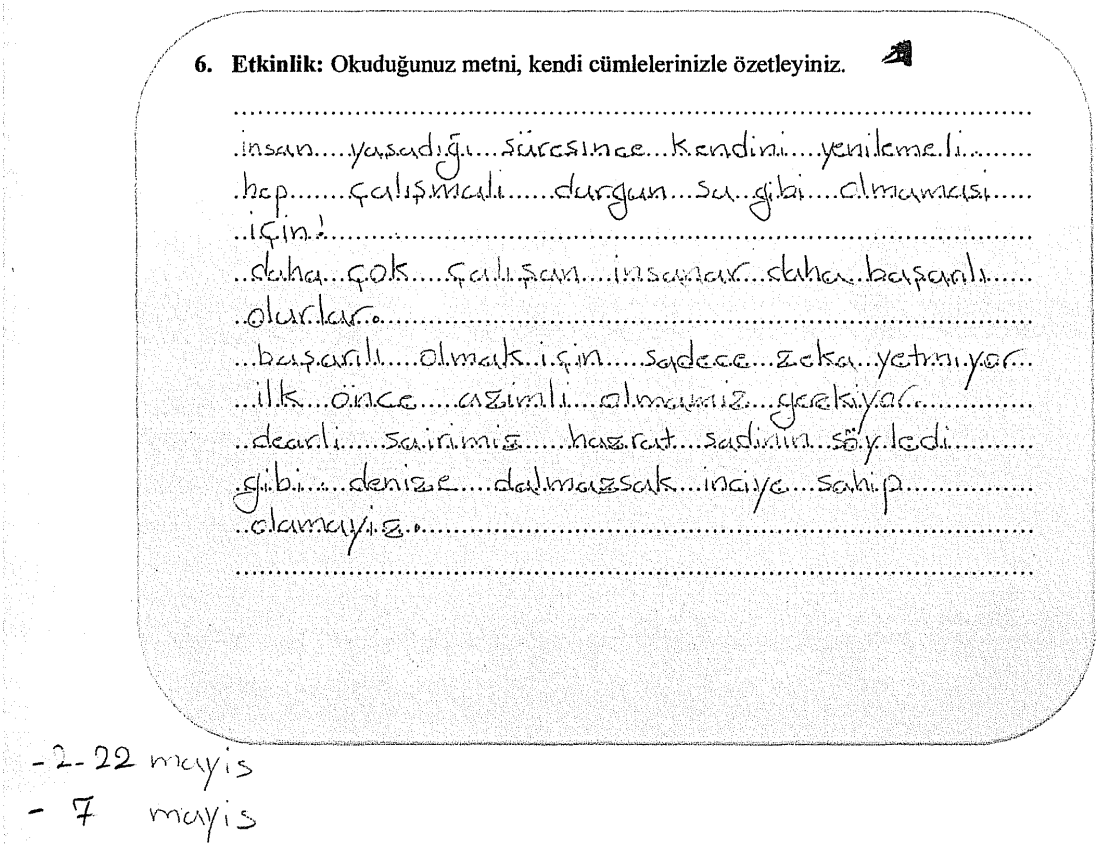
…….

……

…….

……

EK – 8: B2.1 DÜZEYİ ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ



6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

insan yaşadığı sürecince kendini yenilemeli hep çalışmalı durgun su gibi olmaması için! daha çok çalışsam insanlar daha başarılı olurlar. başarılı olmak için sadece zeka yetmiyor ilk önce azimli olmamız gerekiyor dearli sairimiz hazrat sadının söylediği gibi denize dalmazsak inciye sahip olamayız.

-2- 22 mayıs
- 7 mayıs

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

korku her normal insanın sahip olduğu duygusal bir tepkidir. ama bu korku uzun süre(k) daha yoğun bir tepkiye yol açabilir. endişe de her insanda vardır. çok az miktarda oluşabilecek endişe aslında insanların tetikte ve o dakta kalmalarına yardımcı olabilir. ama bu endişe ve korku birleşip v.s. daha yoğun ve aşırı oldu zaman fobi olarak insanı sıkıntıya sokabilir.

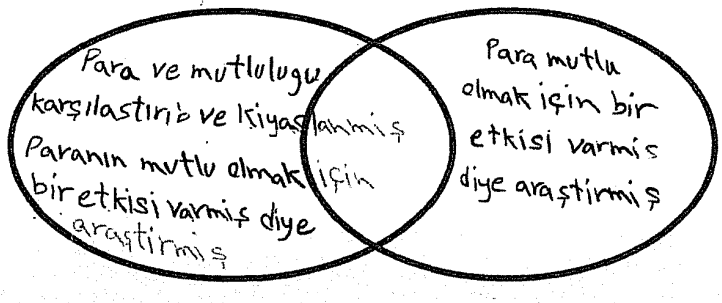
EK – 9: B2.2 DÜZEYİ ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

ETKİNLİKLER

1. **Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.**

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. **Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve sözlükten anlamlarına bakınız.**

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

İrdelemek: Yapmak

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

kürcalamak

evet katiliyorum maneviyeti Parayla satin almazsin

- Söylemiş ki mutluluğun paraşetirdiğini iddia edenler var,

3. **Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.**
   1) Zengin olmak nedir? bence zengin olmak ihtiyac duymamaktir
   2) Sizce zengin olmanın yolları nelerdir? insan kafasini kullanması lazım.
   3) Yazara göre zengin olmanın yolları nelerdir? kendisi iddia etmemiş ama
   4) *"Parayla saadet olmaz"* sözünden ne anlıyorsunuz? Bu söze katılıyor musunuz?
   5) Metin içerisinde koyu yazılan ***"onlar"*** ve ***"onun"*** zamirleriyle anlatılmak istenen nelerdir? bulmadım

4. **Etkinlik:** Metnin her paragrafının konu cümlesini aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. **Paragraf:** (metinde belirledim)
   .....
   .....
2. **Paragraf:**
   .....
   .....
3. **Paragraf:**
   .....
   .....
4. **Paragraf:**
   .....
   .....
5. **Paragraf**
   .....
   .....
6. **Paragraf**
   .....
   .....

5. **Etkinlik:** Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle yazınız.
   .....
araştırmalara göre zenginlik mutluluğu etkilemiyor.
   .....
   .....
   .....

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

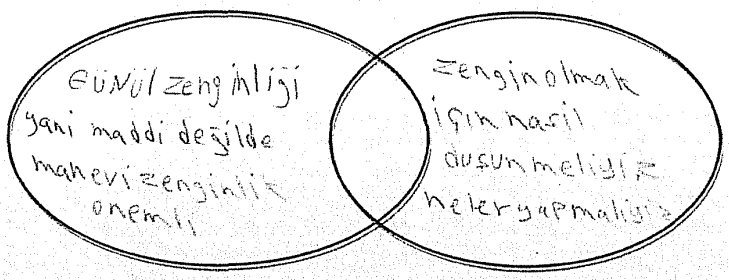
..paraylа....mutluluk...olup..olmadığı....için...herkesin..
..kendine....göre.....bir..cevabı.....vardır.....
..ne....kadar....bu....konu..üzerinde...araştırma..yapılsalarda..
sunulan...söyle.bir..cevap..gösteriyor/gelirin....çokluğuile....mutluluk
..arasında....doğrudan..bir..ilişki...bulunmadığını..
..gösteriyor.....
..yeni...Ekonomi...vakfı(N.E.F).nin....mutluluk...Gezegen..
...Endeksi"...göre.....para....mutluluğun...anahtarı...değil.
..yazarların...."Dünyanın...en...mutlusu"...olarak..birinci sıray
..olması...para..mutluluk...getirir....düşüncesini.....
..çürütüyor.....
..tüketim...fırsatları...sınırlı...olan..ülkelerin...çok..
..tüketen....ülkelere....oranla..çok...dan..mutlu..olabildiği
şeklinde yorumlayor.
Toplumsal mutluluk düzeylerinin bu araştırmalara
göre ülkelerin zaman içinde zenginleşiyor
olması toplumların mutluluğunu etkilemiyor.
bazi şirket yönetimi de parayla mutlu olmayı
kabul etmiş ve böylece mutluluğa paraya
çeviriyor.

ETKİNLİKLER

1. **Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin et.**

   a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



   b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. **Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve sözlükten anlamlarına bakınız.**

   a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

   cins: ilginç → tür
   şayet: belki
   münevver: kıymetli
   ahdetmek: sayret göstermek - pişmanlık
   icap etmek: gerekli
   Feleğin bin bir çemberinden geçmek: Hayatın zorluklerini görmüş tecrübeli

   b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

evet katılıyorum yani manevi yat Paray alınmaz

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Zengin olmak nedir? Para sıkıntısını düşünmeden, istediğini yapma
2) Sizce zengin olmanın yolları nelerdir? kafanı kullanmanlazım. fırsatlar kaçtın
3) Yazara göre zengin olmanın yolları nelerdir? bir hedef tayin etmek.
4) *"Parayla saadet olmaz"* sözünden ne anlıyorsunuz? Bu söze katılıyor musunuz?
5) Metin içerisinde koyu yazılan ***"onlar"*** ve ***"onun"*** zamirleriyle anlatılmak istenen nelerdir? onun = Zengin adam

onlar = Paraya çok önem veren

4. Etkinlik: Metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek aşağıya yazınız.

1. Paragraf: (metinde belirtedim)

.....

.....

2. Paragraf:

.....

.....

3. Paragraf:

.....

.....

4. Paragraf:

.....

.....

5. Paragraf

.....

.....

6. Paragraf

.....

.....

5. Etkinlik: Öğrencilerinizden metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurmalarını isteyiniz.

.....

zengin olmak için kendiniz için bir hedef

tayin etmelisiniz kıskanmamak gerine

.....

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

...en...mühim...meselelerden...gönül...meselesidir...
..Nasıl.....gönül.c...berabe.....olmayla.....insan.....
.Zengin.....olur.....
.....kızmakla...bağ.n.p....çağırmakla..Zengi.n..olmanın
..yolunu...hic...kimse....aç.mam.ı.ş.t.r.....
bir..zengin.....Arkadaşına.....şöyle....demiş...i..başkasının
mal.ını,zenginliğini..kıskanmıyacaksın,bilaki.s.sen.de.ondan
.başkasının.....zengin.liğini..servetini....kıskanmak...
fakat.....onun..kadar.....zengin...olmaya..and.ş.derek
...çalışmaya.....koyulmak.....
bir..kere.....rahça...Zengin...olalım..evvela..gönüllerimiz
zengin olsun .öteki. zenginlik kendiliğinden gelir

ondan fazla zengin olmayı isteyecek sin

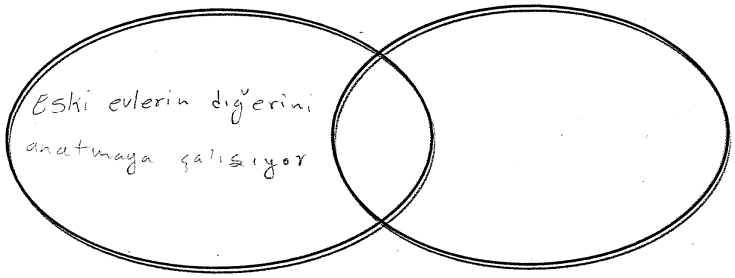
EK – 10: C1.1 DÜZEYİ ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

ETKİNLİKLER

1. **Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.**

a) Metnin başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. **Etkinlik: Anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.**

a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

Çit: Temel → asas
Avlu: birimi → bölüm
Erzak: konumlan dirilmiş → yer
Ambar:

b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Türk toplumunda ev ne anlama gelmektedir? Sokonet

2) Eski Türk evleri yapılırken dikkat edilen hususlar nelerdir? İnsanların ihtiyaçları dikkate ediliyor

3) Cumba ve sofa nedir, ne işe yarar? Sofa evin bir bölümü

4) Ülkenizdeki mimari ile Türk mimarisi arasındaki benzerlikler / farklılıklar nelerdir?

5) Metin içerisinde koyu yazılan **burada** ve **bu** zamirleri neyi anlatmaktadır?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. Paragraf:

evlerin esası anlatmak istiyor

2. Paragraf:

genel olarak nasıl tasarlanmasının

anamala istiyordu

3. Paragraf:

hangi malzemelerden yapıldığını söylemek

istiyor ve inançlar dini bir geçici bir sey

4. Paragraf:

evlerin halkı ve cephelerine ahşap

istiyor diğer kısımdan

5. Paragraf

odalar ve kadınlar nasıl yerleştirildi

sağlamak istiyor

6. Paragraf

Türk evlerin odaları temsil ediyor

7. Paragraf

Türk evinin göre yapının özelliği

bölümlere ayrıyor

8. Paragraf

sosyal ve kültürel tarihini

en iyi şekilde anlatmak istiyor

5. **Etkinlik:** Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturunuz.

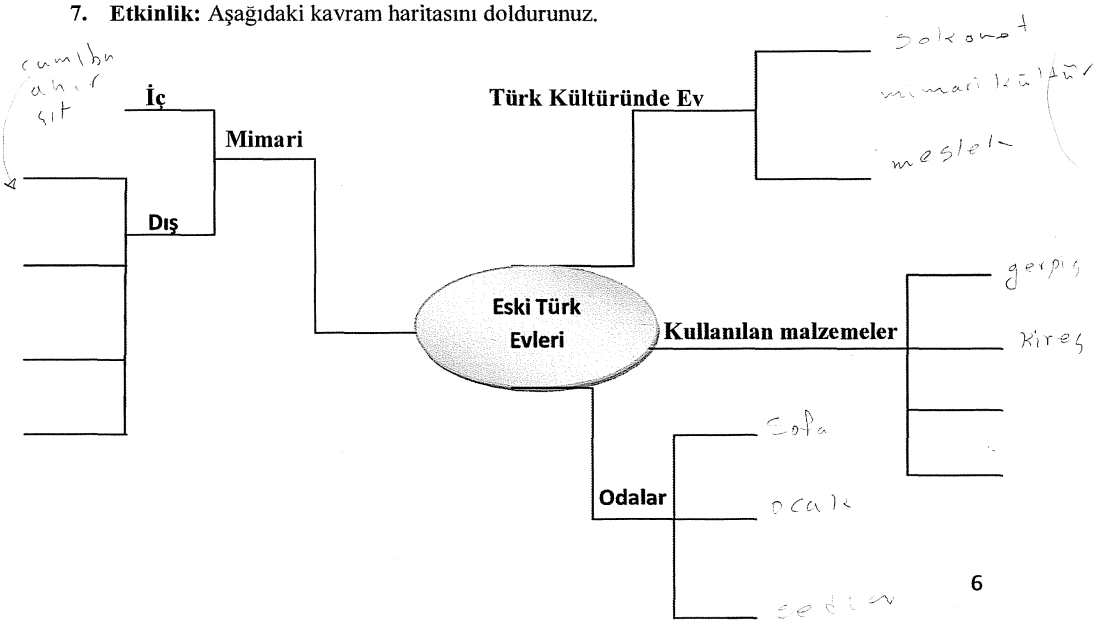
Şakonet meskan mimari sofa kültür

6. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

Türkçede "ev" sözcüğü huzur ve şakonet anlamında kullanılmaktadır. Bu evler halk mimarisi aldığımız söylemek mümkün dür. Ve bunlar mimari anlayışta bir duyguyu yansıtır. Oldğundan söz edilebilir. Hatta hallarının özel dünyasını aksettiren eski Türk evlerinin çiçek, Avlu ve ön cephelerine bakar. Türk evlerinde odalar, günümüzde olduğu gibi çok işlevli mekanla olarak düzenlenmiştir. Bu geleneksel sevgiler en güzel sanatın özelliği Cumba adını veren bir tür pencere dir.

Eski Türk evleri Anadolu insanın sosyal ve kültürel tarihinin en önemli tanığı olmaktadır.

7. **Etkinlik:** Aşağıdaki kavram haritasını doldurunuz.



EK – 11: C1.2 DÜZEYİ ÖĞRENCİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturunuz.

.....

.....

.....

.....

.....

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

Güler yüzün insanlar cesaretli he kmsumm hag gören
alladan kurdum diren Bazıler Akıl bağın da olan adam lar
şaki değiller ve anlarda daha kısa yorlar
Gülmeye alışmak kıddet ve tahrişte tedavidir
Avrupa'da bazı millet her çok az güldükleri için fark
etmişlerdir Hayatın içinde yüzünden arada gülmeye akıl
ağırmıştır Her hadiseyi tebessümle karşılayan adamın
sinirleri gevşer Gülmek insanın hayattan her istediğini alır, demek
Bu yazının alan aldığı kalıbı mektubun başı sonu
yazdırılmıştır ve nedeni sadece bir sene
için hayatın güldüğü en güzel hatıram üzere
geçen günlerin hatırasıdır.

5. Etkinlik: Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

.....

.....

.....

.....

.....

6. Etkinlik: Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

..Matematik ve müziği birbirinden ayıran nedenlere
.rağmen bunlar bir açıdan ...... derecede ilişkilidir.
Eski Yunan'da matematiğin dördüncü ana dalı müzik
.bir ... olarak kabul edilmiştir ve müzik ilkin bir
.yıl ... ünce matematikle bir bilim olarak
.ele alınmıştır. Müzik ... ğ ... aç ... dır
.her kes ... ama ... daha ... mli ... leri ...
.. ... kulağımızla bir müzik dinlerken elde ... bir
... bey ... Mozart'ın müzikten elde edilen
.. ... dü ... y beyin etkinliklerini eş ... ğer
... ğ ... şeklinde yorumlamaktadır.....

Bu şekilde müzikal başarı ile zekanın
ilişkilendirilmesi şaşırtıcı.

5. **Etkinlik:** Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

astroloji yıldızlar bilim gelecek
dalışa
eğer astroloji bir bilimse yıldızları inceleyerek
gelecek tahmin edebiliriz.

6. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

astroloji insanların yıldızlar alan merkeziyle
başlayıp çağlarda başka bilim dallarından
yardım alarak gelişmiştir.

astrolojinin bir bilim dalı olup olmadığı tartışılıyken
astrolojinin insanın hayattan ozanındaki etkisel
yadsınamıcağını şekilde sunuyor.

7. **Etkinlik:** Aşağıdaki anlatım planını doldurunuz.

KONU:

ANA FİKİR:

5. **Etkinlik:** Metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

kadın erkek beyin cinsel farklılıklar

6. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

kadın ve erkek beyni arasında çeşitli farklar var bu farklar fizyolojik anatomik ve biolojik nedenlerde ortaya çıkıyor bu farkların sonuçların dan yan bulma alanda dil farklılıklarını örnek verebiliriz.

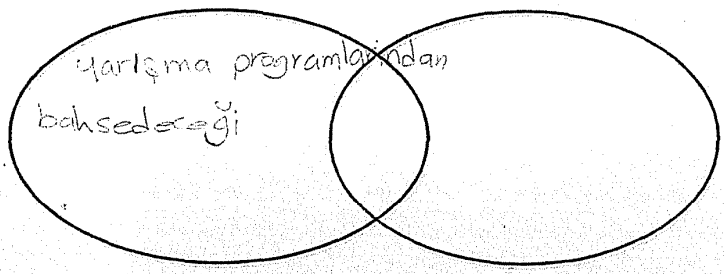
ki ki hiç bir zaman değişmez.

ETKİNLİKLER

1. **Etkinlik: Metnin içeriğini tahmin ediniz.**

   a) **Metnin** başlığını ve paragrafların ilk cümlelerini okuyunuz. Metinle ilgili tahminlerinizi aşağıdaki şemanın "Tahminim" bölümüne yazınız.

TAHMİNİM **GERÇEK**



   b) Metinde anlatılanlarla örtüşen tahminlerinizi, kesişim kümesine yazınız.

2. **Etkinlik: Anlamını bilmediğin kelimeleri tahmin ederek, sözlükten anlamlarına bakınız.**

   a) Metinde bilmediğiniz kelime ve kelime gruplarının tahmin ettiğiniz anlamlarını yazınız.

   Cezp etmek:

   Entrika:

   b) Tahminlerinizi sözlüğe bakarak kontrol ediniz. Yanlış tahmin ettiğiniz kelimelerin doğru anlamlarını aşağıya yazınız.

empati yapmak

3. Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Şov programlarının yapım amacı nedir? insanları daha ucuz olduğu için
2) İnsanlar neden bu programlara ilgi duymaktadır? kendileri ile ilgilendiğinden
3) Şov programları faydalı mıdır? Neden?
4) **"Amaca ulaşmak için her yol mubahtır"** ve **"Altta kalanın canı çıksın"** sözlerinden ne anlıyorsunuz?

4. Etkinlik: Okuduğunuz metnin her bir paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıya yazınız.

1. **Paragraf:**
   Reality showlarının örneği
2. **Paragraf:**
   Reality showların zararlı yanları
3. **Paragraf:**
   izleyicilerin seyretmelerinin neden
4. **Paragraf:**
   Reality showun başlangıcı
5. **Paragraf**
   türkçede Reality show
6. **Paragraf**
7. **Paragraf**
   bu programlara olan ilgi

5. **Etkinlik:** Okuduğunuz metnin anahtar kelimelerini belirleyerek, bu kelimelerle anlamlı bir cümle kurunuz.

reality show izleyici seyirci

televizyon

6. **Etkinlik:** Okuduğunuz metni, kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

son yıllarda televizyonlarda reality showlar önemli bir yer edinmiştir. bu programlara olan ilgi hem izleyiciler ve hem yarışmacılar tarafından gün geçtikçe artıyor. bu programların kurgu olup olmadığı tartışılıyor.

3. **Etkinlik: Aşağıdaki soruları cevaplayınız.**
   1) Astroloji bilimi ne zaman ve nerede ortaya çıkmıştır?
   2) Kahve falı, yıldız falı, burçlar gibi fallara inanır mısınız? Neden?
   3) Astroloji insan hayatını nasıl etkilemektedir?
   4) Sizce astroloji bir bilim dalı mıdır? Neden?
   5) "Fala inanma falsız kalma" sözüne katılıyor musunuz?

4. **Etkinlik:** Okuduğunuz metnin her bir paragrafının konu cümlesini belirleyerek, aşağıya yazınız.

1. **Paragraf:** insanların merakının başlaması
2. **Paragraf:** astrolojini doğmunun nedeni
3. **Paragraf:** astrolojide bilimsel yöntemler
4. **Paragraf:** astrolojini Avrupaya girişi
5. **Paragraf** astrolojini düşüşü
6. **Paragraf** astrolojini bir bilim olup olmadığı
7. **Paragraf** astrolojini alanları