



**ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ VE SÖYLEMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Selvi DEMİR

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

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

**ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜ ANLATIM ÖZ
YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ VE SÖYLEMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

(The Analysis of Middle School Eighth Grade Students' Verbal Lecture Self Efficacy
Perceptions and The Evaluation of Their Discourses)

DOKTORA TEZİ

Selvi DEMİR

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Erzurum
Ağustos, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Selvi DEMİR tarafından hazırlanan “Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi ve Söylemlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışması 07 / 08 / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Bilginer ONAN <i>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Tahir GÜR <i>Gaziantep Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / ... / 2020

Aslı Islak İmzalıdır

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi ve Söylemlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelerine uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

07 / 08 / 2020

Aslı Islak İmzalıdır

Selvi DEMİR

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve doktora öğrenimim boyunca gerek derslerde gerekse ders dışındaki ortamlarda akademik bilgisinin yanı sıra söz ve davranışlarıyla da örnek aldığım, öğrencisi olmaktan onur duyduğum, çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye en içten şükranlarımı sunarım.

Araştırma boyunca jüri üyesi olarak tezle ilgili değerli geri bildirimlerini paylaşan Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM ve Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM'a; tez jürimde bulunarak değerli katkılar sağlayan Prof. Dr. Bilginer ONAN ve Doç. Dr. Tahir GÜR hocalarıma teşekkür ederim.

Bu araştırma süreci boyunca görüşlerini ve desteğini aldığım değerli eşim Yılmaz DEMİR'e ve değerli katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim SARI'ya çok teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplandığı tüm okullardaki idarecilere, öğretmenlere ve öğrencilere -özellikle araştırmanın nitel örnekleminde yer alan öğrencilere- katkıları için teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında daima sevgi ve destekleriyle bana dayanak oluşturan değerli aileme şükranlarımı sunarım.

2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında doktora eğitimim boyunca beni destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığına teşekkür ederim.

Selvi DEMİR

ÖZ

DOKTORA TEZİ

ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ VE SÖYLEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Selvi DEMİR

Ağustos 2020, 308 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin saptanması, bu algının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi, öğrenciler tarafından üretilen söylemlerin söylem çözümlemesi yöntemi ile betimlenmesi ve öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile sözlü anlatım becerilerinin örtüşme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, tarama araştırması deseni; nitel boyutunda ise Gee'nin söylem çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini, Kilis ilinde devlet ortaokullarında öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 593 sekizinci sınıf öğrencisi oluştururken, nitel örneklemini 12 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerine “Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği” ile ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde Mplus 6.12 ve SPSS 21.00 istatistik paket programlarından, nitel verilerin analizinde ise Gee'nin söylem çözümleme ölçütlerine göre analiz yapılmış, yer yer Maxqda 12.3 programından faydalanılmıştır.

Bulgular: Bu araştırmada öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu; algılarının cinsiyet, baba ve anne eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanı ve günlük izlediği ortalama televizyon süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği; kardeş sayısı ve genel ağ kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin orta ve düşük düzeyde nitelikli söylemler oluşturdıkları; tam nitelikli söylem üretmedikleri; nicel bulgular ile nitel bulguların kısmen örtüştüğü tespit edilmiştir.

Sonuç: Bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının “orta” düzeyde olmasına karşın ürettikleri söylemlerin düşük ve orta düzeyde olduğu, beklenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sözlü anlatım, söylem çözümlemesi, öz yeterlik algısı, ortaokul öğrencileri.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE ANALYSIS OF MIDDLE SCHOOL EIGHTH GRADE STUDENTS' VERBAL LECTURE SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND THE EVALUATION OF THEIR DISCOURSES

Selvi DEMİR

August 2020, 308 Pages

Purpose: In this research, it is aimed to determine the verbal expression self-efficacy perception levels of eighth grades students in middle school, to examine this perception in terms of various variables, to describe the discourses produced by the students who use discourse analysis method and to determine the level of overlap of students' perception of verbal expressions self-efficacy and verbal expressions skills.

Method: In this research, explanatory ordered mixed method pattern, one of mixed method patterns is used. In the quantitative dimension of research, survey research pattern and discourse analysis method of Gee is used in the qualitative dimension of research. Eighth grade students studying at public middle schools in Kilis form study field of the research. While 593 eighth grade students form quantitative sample of the research, 12 eighth grade students form qualitative sample of the research. The quantitative data of the study are reached with "Verbal Lecture Self-efficacy Perception Scale". In the analysis of quantitative data acquired from the research, Mplus 6.12 and SPSS 21.00 statistics packaged software are utilized and discourse analysis standards of Gee and partly Maxqda 12.3 program are benefited in the analysis of qualitative data.

Findings: In this study, it has been made firm that the level of verbal lecture self-efficacy perceptions of students is intermediate; their perceptions differ significantly according to the variables of sex, the educational attainment of their parents, the number of books in the house, average number of book pages read daily, Turkish lesson success point of the previous year and average TV duration watched daily; the number of siblings but it does not differ considerably according to the frequency of using internet. Besides, it has been determined that students form qualified discourses at medium and low level; however, they are implicitly not capable of producing qualified discourse and what's more, quantitative findings and qualitative findings match each other slightly.

Results: In this research, although the level of verbal lecture self-efficacy perceptions of middle school eighth grade students is intermediate, their discourse they produce is at low or medium level. Namely, it is concluded that they are not at the expected level.

Keywords: verbal lecture, discourse analysis, self-efficacy perception, middle school students.

İÇİNDEKİLER

ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ VE SÖYLEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	i
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
Varsayımlar.....	8
Terim ve Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	10
Dil ve Eğitimi	10
Dil.....	10
Dilin işlevleri.	12
Dil becerileri.	14
Dil eğitimi.	21
Sözlü Anlatım (Konuşma) ve Eğitimi	22
Anlatım (Anlatı).....	22
Sözlü anlatım (konuşma).	24
Konuşma türleri.	28
Sözlü anlatım (konuşma) eğitimi.	35

Söylem ve Söylem Çözümlemesi	37
Söylem.	37
Söylem çözümlemesi.	43
Gee'nin söylem çözümleme yöntemi.	46
Öz Yeterlik ve Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	49
Öz yeterlik algısı.	49
Sözlü anlatım öz yeterlik algısı.....	50
İlgili Araştırmalar	51
Sözlü anlatım-söylem çözümlemesi ile ilgili yapılan araştırmalar.	51
Sözlü anlatım öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmalar.	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	57
Yöntem	57
Araştırma Modeli.....	57
Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	59
Veri Toplama Araçları.....	60
Ortaokul sözlü anlatım öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi.	60
Verilerin Toplanması	73
Nicel verilerin toplanması.....	73
Nitel verilerin toplanması.	74
Verilerin Analizi	75
Nicel verilerin analizi.	75
Nitel verilerin analizi.	76
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	78
Araştırmanın Etiği	79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	81
Bulgular	81
Nicel Bulgular.....	81
Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyine ilişkin bulgular.	81
Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.	82
Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.	82
Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.	83
Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.	84
Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.	85

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.	85
Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.	87
Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin günlük genel ağ kullanma sıklığı değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.	87
Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin günlük ortalama televizyon izleme süresi değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.	88
Nitel Bulgular	89
Nitel örneklemdaki öğrencilere ilişkin tanıtıcı bulgular.	89
Nitel örneklemdaki öğrencilerin söylemlerine ilişkin bulgular.	92
Standart ölçme aracından elde edilen nicel bulgular ile söylem çözümlemesinden elde edilen nitel bulguların karşılaştırılması.	197
BEŞİNCİ BÖLÜM	203
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	203
Sonuç ve Tartışma	203
Nicel bulguların tartışılması.	203
Nitel bulguların tartışılması.	207
Öneriler	216
KAYNAKÇA	219
EKLER	236
EK 1. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Konuşma Kazanımları (Ortaokul 5, 6, 7, ve 8. Sınıf).....	236
EK 2. Araştırma İzni	238
EK 3. Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği	239
EK 4. Nicel Örneklem İçin Tanıtıcı Bilgi Formu	240
EK 5. Nitel Örneklem İçin Tanıtıcı Bilgi Formu.....	241
EK 6. Nitel Örneklemdeki Öğrencilere İlişkin Tanıtıcı Bulgular.....	242
EK 7. Nitel Örneklemdeki Alt Grup Öğrencilerinin Sözcük Sayısı	244
EK 8. Nitel Örneklemdeki Orta Grup Öğrencilerinin Sözcük Sayısı	254
EK 9. Nitel Örneklemdeki Üst Grup Öğrencilerinin Sözcük Sayısı	269
EK 10. Nitel Örneklemdeki Öğrencilerin Kullandıkları Tüm Sözcük ve Frekans Sayıları.....	284
ÖZ GEÇMİŞ.....	295

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 1. Konuşma Becerisi Kapsamında ‘Kendini Değerlendirme Ölçeği’	3
Tablo 2. OSAÖYAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi İçin Örneklem Özellikleri	64
Tablo 3. OSAÖYAÖ Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonu	67
Tablo 4. OSAÖYAÖ Doğrulamalı Faktör Analizi İçin Örneklem Özellikleri	68
Tablo 5. OSAÖYAÖ İlişkin Madde İstatistikleri	71
Tablo 6. SAÖYAÖ Genel Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi	72
Tablo 7. SAÖYAÖ Birinci Boyut Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi	73
Tablo 8. OSAÖYAÖ İkinci Boyut Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi	73
Tablo 9. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyi	82
Tablo 10. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	82
Tablo 11. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları	83
Tablo 12. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları	83
Tablo 13. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları	84
Tablo 14. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Evdeki Kitap Sayısı Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları	85
Tablo 15. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Okudukları Günlük Ortalama Kitap Sayfa Sayısı Değişkenine Göre Sıra Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	86
Tablo 16. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Türkçe Dersi Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları	87
Tablo 17. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Günlük İnternette Geçirdikleri Ortalama Süre Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları	88
Tablo 18. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Günlük Ortalama Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Konuşmanın bileşenleri ve bu süreci etkileyen etmenler.	28
Şekil 2. Sözce ile söylem arasındaki ilişki.	39
Şekil 3. OSAÖYAÖ geliştirilmesinin işlem basamakları.	61
Şekil 4. OSAÖYAÖ doğrulayıcı faktör analiz modeli.	70
Şekil 5. Kimlik türleri.	122
Şekil 6. Alt grup öğrencilerinin sözcük sayısının dağılımı.	171
Şekil 7. Alt grup öğrencilerinin toplam sözcük sayısının öğrencilere göre dağılımı.	174
Şekil 8. Orta grup öğrencilerinin sözcük sayısının dağılımı.	176
Şekil 9. Orta grup öğrencilerinin toplam sözcük sayılarının öğrencilere göre dağılımı.	179
Şekil 10. Üst grup öğrencilerinin kullanmış oldukları sözcük sayısının dağılımı.	181
Şekil 11. Üst grup öğrencilerinin toplam sözcük sayılarının öğrencilere göre dağılımı.	184

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
LGS	: Liseye Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OSAÖYAÖ	: Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği
s	: Sayfa No
ss	: Sayfa No
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın konusu, amacı, önemi ve gerekçeleri dikkatlere sunulmuş; sınırlılıklar, varsayımlar ve kullanılan terimler açıklanmıştır.

Problem Durumu

Genel olarak göstergeler dizgesi (Saussure, 1998) olarak tanımlanan dil; yazı, işitme engellilerin kullandığı özel işaretler, simgesel nitelikli kutsal törenler, incelik belirtisi sayılan davranış biçimleri, askerlerin belirtkeleri gibi iletişim amaçlı pek çok dizgeyle karşılaştırılabilir. Onan (2013) dilin hem birey hem de toplum açısından en etkili iletişim aracı olduğunu belirtmektedir. Ancak genellikle “iletişim aracı” olarak tanımlansa da dilin, onu diğer iletişim araçlarından ayıran işlevleri ve kendine özgü doğası vardır. Düşünen bir varlık olarak insan bilgi üretir ve ürettiği bilgiyi paylaşarak kültür yaratır. Bu nedenle dil bireylerin ve toplumların duygu, düşünce ve bilgi iletme işlevinden önce adlandırma, ilişkilendirme yani bilme/anlama, düşünme işlevini gerçekleştirir (Börekçi, 2009). İnsanın anlama ve anlatma yetisini somutlaştıran dilin anlatma becerisi sözlü ve yazılı olmak üzere iki farklı biçimde gelişmiştir. Dilin konuşma temeline dayandığı, yazının sonradan ve bir fotoğraf olarak oluşturulduğu (Saussure, 1998) dikkate alınırsa dilin doğasına uygun anlatım yönteminin de sözlü anlatım becerisi olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çünkü sözlü anlatım dilin bütün işlevlerini toplumsal bağlam içinde ama bireye özgü bir biçimde gerçekleştirme olanağı sunar. Çünkü “Konuş ki seni göreyim” biçimindeki felsefe yargısında belirtildiği gibi konuşma insanın en önemli varlık alanıdır. Bu durumda sözlü anlatım becerisi bireyin gelişmişlik düzeyinin en belirgin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ana dil eğitiminin de bu amaca yönelik olarak tasarlanmış olması önemlidir. Temizyürek (2007) insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak, kendilerini ifade etmek kısacası birbirleriyle iletişim kurmak için sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim gibi farklı yöntemler kullandıklarını belirtmiş; ancak bunların içinde en çok sözlü anlatım becerisinin kullanıldığını vurgulamıştır. Yani insanlar duygu, düşünce, istek ve sıkıntılarını öncelikle ve çoğunlukla sözlü anlatım yolunu kullanarak anlatmayı tercih ederler. Erkuş (2013), günlük iletişim sürecinin yüzde yetmiş beşinin konuşma ve dinleme etkinliği olarak gerçekleştirildiğini vurgular. Aksan (2007) sözlü anlatım yeteneğinin, dolayısıyla dilin, insanı insan yapan niteliklerin başında geldiğini belirtmektedir. Bireyin düşüncelerini belirgin hale getiren, ruhsal ve toplumsal gelişimindeki en önemli

aracın dil olduğunu belirten Ergenç (2002) de bireyin diğer bireyleri etkilemesinde, yönlendirmesinde, geçmiş yaşantı ve tecrübelerini aktarmasında, gerçekliği anlatabilmesinde kullanılan en etkili iletişim yönteminin sözlü anlatım olduğunu ifade etmektedir.

İlk insanla birlikte var olan sözlü anlatım, günlük yaşamda olduğu kadar eğitim sürecinde de en önemli ve belirleyici beceridir. Çalhan (2012), doğru ve etkili konuşmanın bir yetenek işi olduğu kadar aynı zamanda bir beceri ve öğrenme işi olduğunu ifade eder. Ancak ana dil eğitimi bağlamında geliştirilmesi hedeflenen bir beceri olarak değerlendirilir. (Ağca, 1999). Kuşkusuz birey, sözlü anlatım becerisini öncelikle yakın çevresinden, daha sonra ana dili öğretimi yoluyla kazanır. Özellikle dil eğitimi, konuşma/sözlü iletişim biçiminin etkili bir şekilde kullanılabilmesinde beceri ve yerleşik alışkanlık düzeyinde bir öğretim sunmalıdır (Maden, 2010). Güneş (2007) de konuşma becerisinin, iletişim esnasında karşılaşılabilecek sorunların çözümünde önemli bir yere sahip olduğunu ve bu sorunların aşılabilmesi için bireylere gerekli olan eğitimlerin verilerek bireyler arası iletişim niteliğinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu bağlamda 2018 MEB Türkçe Dersi Öğretim Programında ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik birçok kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar temel olarak yedi başlık altında şu şekilde belirtilmektedir:

“1. Hazırlıklı konuşma yapar. a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır. b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.

2. Hazırlıksız konuşma yapar.

3. Konuşma stratejilerini uygular. Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

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

7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 48).

Evrensel ölçekte konuyla ilgili veriler incelendiğinde Avrupa Konseyi’nin “Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni”nde konuşma becerisini yeni bir yaklaşımla belirlediği görülür. Bu çalışmada dil kullanım düzeyleri basamaklar halinde tanımlanmış; ulaşılabilir ve ölçülebilir kazanımlar belirlenmiş ve tüm Avrupa ülkeleri tarafından kabul edilen bir ölçüt olmuştur. Bu ölçütler dil programlarını, program yönetmeliklerini, sınavların hazırlanmasını düzenleyen ortak bir başvuru metni niteliği kazanmıştır. Bu belgede dil öğrenenlerin o dili iletişim ortamında kullanmaları ve sağlıklı iletişim kurabilmaları için hangi becerilere gereksinim duyduklarını açık bir biçimde dikkatlere sunulmuştur. Dilin ancak kültürel

bağlama dayalı olarak kullanılabileceğini değerlendiren ve yaşam boyunca devam eden öğrenme sürecinin her aşamasında kazanılması gereken beceri düzeylerini de açıklayan ‘Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni’; “sözlü anlatım” ve “karşılıklı konuşma” gibi dil becerilerini belirli düzlemlere ayırmaktadır. Bu yolla dil kullanımının karmaşıklığını, dil öğrenimi açısından sadeleştirmeyi hedeflemektedir. Buna göre birey, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerileri hakkında bilgi sahibi olabilmek için Tablo 1’deki ‘Kendini Değerlendirme Ölçeği’ ile ulaştığı düzeyi kontrol edebilmektedir (Akt., Demirel, 2011, ss. 135-136).

Tablo 1. *Konuşma Becerisi Kapsamında ‘Kendini Değerlendirme Ölçeği’*

Karşılıklı Konuşma
A1: Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir, yanıt verebilirim. A2: Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürülebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim. B1: Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim. B2: Öğrendiğim dili, ana dili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı olanaklı kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim. C1: Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşüncelerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim. C2: Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir, deyimler ve konuşma dili- ne ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam geriye dönüp karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.”
Sözlü Anlatım
A1: Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve cümleleri kullanabilirim. A2: Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve cümleyi kullanabilirim. B1: Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim. B2: İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim. C1: Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim. C2: Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir; açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.”

Konuşma eğitiminin amacının ve öneminin gerek ulusal gerekse evrensel ölçekte açık ve ayrıntılı bir biçimde ortaya konduğu halde bazı çalışmalarda ülkemizde öğrencilerin sözlü anlatımlarının yeterli düzeyde olmadığına dikkat çekilmektedir. Örneğin Kara (2009) ortaokulda gerçekleştirilen Türkçe eğitiminde dört temel dil becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi temel olarak belirlenmiş olmasına karşın ve bu beceriler arasında öğrenciyi toplumsal yaşamla en fazla buluşturan beceri konuşma iken maalesef okullarda konuşmaktan çekinen, kelime dağarcığı kısıtlı, sözlü ifade yeteneği gelişmemiş bir öğrenci görünümü olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca “*demokratik toplumlarda konuşma hem bir hak hem de bir sorumluluk*” (Akyol, 2013, s. 23) olmasına rağmen bu becerinin yıllardır göz ardı edildiği düşünülmektedir. Doğan (2009), konuşmanın, Türkçe eğitiminde ihmal edilen bir konu olarak ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim kademelerinde sıkıntı yaşanan bir konu olduğuna belirtir. Benzer şekilde Gür (2011) de ilköğretimden başlayarak, yükseköğretimin sonuna kadar her kademedeki Türkçe dersleri olmasına rağmen, Türkçe konuşan bireylerin temel dil becerileri konusunda yetersiz olduklarını belirtmektedir. Safa (1991)’nın yıllar önce ortaya koyduğu şu tespitin sonuçlarının günümüzde geçerliğini koruduğu gözlenmektedir:

Dünyanın birçok milletlerinde dil eğitimi ve buna bağlı olarak çeşitli anlatım yöntemleri, ilköğretim çağında köklü biçimde verilmektedir. Ülkemizde Türkçe ve kompozisyon dersleri, her kademedeki öğretim kurumlarında okutulmaktadır. Acıdır ki ortaokul sıralarında edinilmesi gereken bilgiler üniversite sıralarında bile bizden zaman çalmakta; buna karşılık en yetişkin ve kültürlü insanlarımızdan olan üniversite mezunlarımız, sık sık anlatım hatalarına düşmekte; ne etkili konuşabilmekte ne de güzel yazabilmektedirler (Safa, 1991, s. 7).

İletişim konusunda yapılan araştırmaların sonuçları, konuşmanın iletişimde oldukça önemli olduğunu gösterse de bu dil becerisinin geliştirilmesi için yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı açıktır. Toplumsal hayatta az sayıda bireyin sözlü anlatımlarının yeterli olduğuna şahit olunmakla birlikte okullarda da sözlü anlatıma yönelik etkinliklerin göz ardı edildiği görülmektedir.

Gerek sosyal gerekse akademik hayattaki yadsınamaz önemi dolayısıyla öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak ulusal alanyazında ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını belirleyen bir ölçeğe rastlanmamıştır. Konuya özel bir ölçme aracının olması kuşkusuz yordama gücünü artıracaktır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesine duyulan ihtiyaç kapsamında bu araştırmada ortaokul öğrencilerine yönelik sözlü anlatım öz yeterlik algısı ölçeği geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye’de öğrencilerin konuşma becerilerinin oldukça ayrıntılı bir ölçme yöntemi

olan söylem çözümlemesiyle irdelendiği çalışmalar yok denecek düzeyde olduğundan bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatımları söylem çözümlemesi yöntemiyle kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Böylelikle öğrencilerin algılarındaki sözlü anlatım öz yeterlikleri ile uygulamadaki sözlü anlatım becerilerinin karşılaştırılmasına olanak sağlanmış ve ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde gerekli çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatımları değerlendirilirken özellikle sözlü anlatım öz yeterlik algılarının belirlenmesine duyulan ihtiyacın temel sebebi, öğrencilerin sözlü anlatımlarına ilişkin öz yeterlik algılarının bilgiye dayanıp dayanmadığının ortaya konmasıdır. Öz yeterlik algısı sadece öz inanç veya öz güvenden kaynaklanıyorsa anlamsızdır ancak bireyin kendini tanıma bilgisine ve sözlü anlatım kültürüne dayanırsa o zaman anlamlı sonuçlar elde edilebilir. Bildiğini bilerek veya bilmediğini bilerek sözlü anlatımlarını değerlendiren öğrencilerin bu konuda yol katedecekleri açıktır. Bu nedenle bu süreçte öğrencilerin kendini tanıma bilgisine ve sözlü anlatım kültürüne yaşayarak ulaşmalarına katkı yapmak da hedeflenmiştir (Börekçi, 2017). Dolayısıyla bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının düşük, orta veya yüksek olmasının, öğrencilerin bilgisine mi yoksa sadece inançlarına mı bağlı olup olmadığı, uygulamada ortaya koydukları söylemleriyle karşılaştırma imkanı bulunduğundan bu değerlendirmeler yapılabilmektedir.

Bu bağlamda ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğu ve bu algıyı etkilediği düşünülen çeşitli değişkenler ile üretmiş oldukları söylemlerinin değerlendirilerek algıdaki ve uygulamadaki sözlü anlatım becerilerinin ne kadar örtüştüğünün belirlenmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu araştırmada hem nicel hem nitel yöntemlerle irdelenmiş olan ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım yeterliğine ilişkin elde edilen bulgular ortaya koyulurken bu becerinin geliştirilmesine yönelik görüş ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın problemi “Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri ve söz konusu algıyı etkilediği düşünülen çeşitli değişkenler ile söylem çözümlemesi yöntemiyle irdelenen sözlü anlatım uygulamaları arasındaki ilişki nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları günlük genel ağ kullanma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları günlük izlediği ortalama TV süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Söylem çözümlemesi yöntemiyle yapılan analiz sonuçlarına göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımları ne düzeydedir?
12. Standart ölçme aracından elde edilen nicel bulgular ile söylem çözümlemesinden elde edilen nitel bulgular örtüşmekte midir?

Araştırmanın Amacı

Dilin anlatma becerilerinden biri olan konuşma yani sözlü anlatım, tüm bireyler için olduğu gibi öğrenciler için de gerek akademik gerekse sosyal hayattaki öneminden dolayı bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Bu çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin saptanması, bu algının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi, öğrenciler tarafından üretilen söylemlerin söylem çözümlemesi yöntemi ile betimlenmesi ve öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile sözlü anlatım becerilerinin örtüşme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Biçimler, anlamlar evrensel olsa da biçimin anlamla buluşması topluma göre değiştiğinden dil toplumsaldır. Dil, tek tek bireyleri değil, bütün toplumu ilgilendirir; bireyüstü bir dizge, bir soyutlamadır. Bunun yanında söz, dil içinde oluşturulmuş özel bir şeydir, bireye özeldir, yani bireyseldir. İnsan, sözüyle var olur, kâinatı nasıl algılsa o şekilde anlatır ki bu da söylemin, zihniyeti yansıttığını ortaya koyar (Börekçi, 2017). Nitekim Sassure (1998) da dili, “bir kâğıdın ön yüzüyle arka yüzüne benzetmektedir. Düşünce kâğıdın ön yüzü iken ses arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzü kesildiğinde arka yüzü de kesilmiş olur. Dilde de durum aynıdır yani düşünce sestten, ses düşünceden ayrılamaz.” Dolayısıyla dilin temeli olan konuşmanın gerek bireysel gerekse toplumsal boyuttaki önemi ortaya çıkar. Ancak bu önemine rağmen alanyazında yazılı anlatıma göre sözlü anlatıma yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ele alındığı şekliyle yani ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının ve söylemlerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olup bu durumun alanda çalışma yapılması gerekliliğini doğurduğu düşünülmektedir. Kuşkusuz karşılaştırmalı çalışmalar mevcut durumun gerçeğe yakın biçimde ortaya konmasında ve etkili çözümler üretilmesinde daha etkili olmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın, alanda tespit edilen bu eksikliği gidermede faydalı olacağı düşünülmektedir.

Dilin, gündelik iletişimden sonra en çok kullanıldığı alan eğitimidir (Kocaman, 2009). Nitekim MEB tarafından belirlenen öğrencilerin gerek ulusal gerekse küresel ölçekte kişisel, akademik, sosyal ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan sekiz yetkinlik içinde dil ve ifade gücü önemli yer tutar. Buna göre görüş, kavram, düşünce, duygu ve olguları sözlü ve yazılı biçimde ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunma (MEB, 2018) ortaokul öğrencilerinden beklenen bilgi ve davranışlar arasındadır. Bu bakımdan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki zorunlu temalardan biri olan “Erdemler” temasına ait kazanımlarda yer alan “*ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma*” vb. değerlere dair fikir sahibi olmaları ve bu konularla ilgili kavram, görüş, düşünce ve olguları sözlü ifade etme ve yorumlama 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden beklenen bilgi ve becerilerdir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi ve ürettikleri söylemlerin

derinlemesine incelenmesini içeren bu araştırmanın sonuçlarının, ailelere, öğrencilere, öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve program geliştirme uzmanlarına fikir vereceği ve yapılacak ilişkili çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma tasarımının veya aracının bir sınırlaması (limitation) araştırmacının kontrol etmediği veya edemediği ve bu sınırlılıkların yersiz bir şekilde sonuçları etkileyebildiği sistematik yanlılıktır. Tam tersine sınırlandırma (delimitation) ise araştırmacı tarafından kasıtlı olarak araştırmanın tasarımına veya aracına getirilen sistematik bir eğilimdir. Başka bir ifadeyle araştırmacının bir sınırlandırma üzerinde kontrolü vardır. Örneğin, araştırmacı çalışmayı belirli bir yaş grubu, cinsiyet, ırk/etnik köken, coğrafi olarak tanımlanmış bölge veya bulguların uygulanabilirliğini sınırlayacak başka bir özellik için tasarlamış olabilir. Kısacası sınırlama (limitation), araştırmacının üstünde kontrolünün olmadığı, bir nevi elinde olmayan, kullanmaya mecbur olduğu etkenler iken sınırlandırma (delimitation) ise üstünde araştırmacının kontrolünün olduğu ve kasıtlı olarak belirlediği etkenler olarak ifade edilebilir (Price & Murnan, 2004). Buna göre;

1. Bu araştırma, Kilis ilinde öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencilerinden rastgele belirlenen okullardaki öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

2. Bu araştırma, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan konuşma kazanımları ve Gee'nin söylem çözümleme maddeleri esas alarak hazırlanan ölçek ile bireysel ve grupla olmak üzere öğrenciler tarafından üretilen hazırlıklı/hazırlıksız söylemlerle sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçme aracı sorularını içten ve anlayarak yanıtladıkları ayrıca hakkında söylem ürettikleri değerlerle ilgili bilgi sahibi oldukları varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Dil: “İnsanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmalarını ve düşüncelerini iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemlili bir sistemdir” (Börekçi, 2009).

Konuşma: “Düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır” (Demirel, 1999).

Hazırlıklı konuşma: Önceden planlanan, üzerinde çalışmalar yapılarak bilgi, belge ve teknik ayrıntıların sunulabildiği konuşma türüdür (Yalçın, 2002).

Hazırlıksız konuşma: “Birdenbire gerçekleşen, yapılmadan önce herhangi bir araştırmaya başvurulmayan konuşmalardır” (Yalçın, 2002).

Anlatım: “Dileklerin, duyguların, düşüncelerin sözlü ya da yazılı olarak belirtilmesidir” (Belet, 2011).

Sözlü anlatım: “Düşüncelerin ve duyguların başkalarına sözlü olarak bildirilmesi veya duygu, düşünce, istek, bilgi ve tasarımların sözle aktarılmasıdır” (Sever, 2000).

Söylem: “Zamansal, uzamsal ve kişiye bağlı değişkenler açısından oluşturulmuş dilsel ve dil dışı yapıların tümüdür” (Günay, 2018).

Söylem çözümlemesi: “İncelenen olay ya da konuyu daha derinlemesine bir anlayışla ele alarak söylemi üreten ve devamını sağlayan kural, yapı ve durumları ortaya koymayı amaçlayan söylem çözümlemesi, insanla ilgili olguları daha bütüncül ve bağlamıyla incelemesinden dolayı geleneksel yöntemlere tercih edilen bir yöntemdir” (Fairclough, 2003).

Algı: “Bir şeye dikkati yöneltmek o şeyin bilincine varma, idrak” (Türk Dil Kurumu, 2020).

Öz yeterlik: “Bireylerin, becerili olup olmamalarından bağımsız olarak, bir işi gerçekleştirebilme durumlarına olan kişisel inançları ve yargılarıdır” (Bandura, 1977).

Sözlü anlatım öz yeterlik algısı: Bireylerin duygu ve düşüncelerini konuşma yoluyla aktarımında kendi yetkinliğine olan inanç ve yargılarıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan ikinci bölümde dil ve dil eğitimi, anlatım ve konuşma eğitimi, söylem ve söylem çözümlemesi, öz yeterlik algısı ile ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Dil ve Eğitimi

Bu başlık altında dil ve dille ilgili kavramların ne olduğu, işlevleri, temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ile dil eğitimine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Dil.

Anlaşmanın ya da anlaşmazlığın temelinde “dil”in olduğunu belirten Kocaman (2009)’a göre dili kullanma biçimimiz, okumuşluk ya da bilgisizliğimiz, düşüncelerimizin saydamlığı ya da bulanıklığı, inceliğimiz ya da kabalığımız, kısacası kimliğimize ilişkin ipuçları veren dille günlük yaşantımızda, uğraşlarımızda, eğitimde kuşatılmış durumdayız. Çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olan dilin tanımı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. İnsanı diğer canlılardan ayıran ve insanlar arasında iletişimi sağlamada en etkili araç olan dili; yalnızca düşünceyi taşıyan, ileten bir araç olarak nitelemek doğru olmayacaktır. Börekçi (2009a) dili, “insan ile nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmalarını, bunu iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan, çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemli bir sistem” olarak tanımlar. Abak (1991)’a göre insanların dilek, duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları işaretlerin (görüşme, anlaşma, haberleşme gibi iletişimlerini sağlayan semboller) hepsine birden dil denir. İnsanlar arasında haberleşme aracı görevi üstlenerek duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam yönünden toplumların kendi değer yargıları çerçevesinde şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülmüş çok yönlü ve gelişmiş bir sistem (Korkmaz, 1992) olan dil, kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda kurup geliştirdiği toplumsal bir kurum (Vendryes, 2001) olarak da tanımlanabilir. Büyükkantarcıoğlu (2006) dilin ideoloji, tutum, davranış, kimlik, algılama biçimleri, toplumsal ve bireysel özellikler gibi insana has olguları yansıtan bir ayna olduğunu belirtir. Nitekim 18. yüzyılın başlarında bir yandan dünya dillerinin sınıflandırılması ve incelenmesiyle uğraşan bir yandan da dilin

düşünceyle ilişkisi konusuna eğilen G. W. Leibniz, dili insan zihninin aynası saymıştır (Akt., Aksan, 2007). Yapılan tanımlardan anlaşıldığı üzere canlılar içinde yalnızca insana özgü bir yeti olan dil, bireylere duygu ve fikirlerinin etkileşimde bulunması imkanı sağlayan, toplumlara ise sahip olduğu hemen her özelliği dışı vurma boyutu kazandıran çok yönlü, gelişmiş, çift eklemli bir dizge olarak da tanımlanabilir. Toklu (2003) geniş bir çerçeveye dili, “işlevsel yönden iletişim, davranış ve düşünme anlaşıma aracı; tümevarım yaklaşımıyla bir dil topluluğunda gerçekleştirilebilecek sözcelerin tümü; davranışçı kurama göre alışkanlıklar bütünü; üretimsel dil bilgisine göre sınırlı sayıda kural ve sözcükten yararlanarak üretilebilecek sınırsız sayıda tümceden oluşan bir bütün; yapısalcı yaklaşımla uzlaşımaya dayalı bir göstergeler dizgesi; toplumdilbilimi ve edimbilim açısından toplumsal bir davranış biçimi ve davranış yönlendirmesini sağlayan bir araç; dilin kökenindeki işleve dayanarak, dili zihinsel, toplumsal ve evrimsel bir ürün olarak ele alan görüşler doğrultusunda toplumsal yaşamın gereksinimlerinden kaynaklanan sessel göstergeler dizgesi; zihinsel bir olgu ve içgüdü” şeklinde tanımlar.

Toplumdilbilimcilerin ifade ettiği gibi “kiminle, neyi, ne zaman, nasıl” konuşulacağı, yazı dilinde hangi metin türünde nasıl bir biçim kullanılacağına bilinmesi; ölçünlü dil, gündelik dil, resmi-yarı resmi dil değişikliklerinin özelliklerinin açık ve net biçimde kavranmasını gerektirir. Böylece söz gelimi, tanışma sırasında neden “sen” denilemeyeceği ya da “sen” adının anlam ve edim değerlerinin neler olduğu daha iyi anlaşılmış olur (Kocaman, 2009). Ölçünlü dil, *“kuralları sözlüklerde ve yazım kılavuzlarında tespit edilmiş, eğitim, hukuk, basın yayın alanları ile resmî yazışmalarda kullanılan, işlev ve geçerlilik alanı geniş, sosyal sınıf ve yerel iz taşımayan dil türü, standart dil”* (TDK, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de gerçekleştirilen Türkçe eğitimi “ölçünlü dil” eğitimi olarak değerlendirilebilir. Yani Türkçe eğitimi ya “ana dil olarak Türkçe eğitimi” ya da “ana dili olarak Türkçe eğitimi” biçiminde adlandırılan ifadelerle “ölçünlü dil” kastedilmektedir (Gür, 2011). Dile ait tüm özellikleri kapsamadığı için ölçünlü dil teriminin sorun yaratan bir terim olduğuna dikkat çeken Marget (2016), örneğin bir televizyon programında ölçünlü dilin yeğlendiğini belirtir. Gündelik dil ise konuşma dili, günlük dil olarak da kullanılan bir kavramdır. Güncel Türkçe Sözlükte konuşma dili (gündelik dil); *“günlük yaşamda kullanılan ve yazı dilinden az çok farklarla ayrılmış bulunan dil, günlük konuşma, günlük dil”* (TDK, 2020) şeklinde tanımlanmaktadır. Resmi dil teriminin devlet dili terimiyle eş anlamlı kullanıldığı görülmektedir. Nitekim Akbulut (2012) resmi dili, *“hukukî olarak tanınan ve devlet erklerinin (yasama, yürütme ve yargı) işleyişinde kullanılan dil”* (s. 116) olarak tanımlar. Doğan (2003), Büyük Türkçe Sözlükte *“Resmî dil: Bir devletin resmî yazışmalar ve öğreti sisteminde kullanılmasını kabul ettiği dil”* şeklinde, Güncel Türkçe

Sözlükte devlet dili (resmi dil); “*Bir devletin sınırları içerisinde yönetimde, hukukta, eğitimde ve ticaretle gerek sözlü gerekse yazılı iletişimde kullanılan, genellikle kanunla belirlenen dil, resmî dil*” (TDK, 2020) şeklinde tanımlanmaktadır. Güncel Türkçe Sözlükte “yarı resmi dil” kavramının karşılığı olmasa da “yarı resmi”nin karşılığı “tam resmi olmayan” (TDK, 2020) şeklindedir. Dolayısıyla yarı resmi dilin, henüz tam resmiyet kazanmamış dil olduğu söylenebilir.

Bu kavramların yanı sıra sıklıkla karıştırılan ana dil ve ana dili terimlerinin de ayrımının net olarak yapılması gerekir. Nitekim bu kavramların zaman birbirinin yerine kullanıldığı, karıştırıldığı gibi yanlış kullanımlarına çeşitli araştırmalarda (Gür, 2011; Oruç, 2016) değinilmiştir. Güncel Türkçe Sözlükte ana dil, “*kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil*”; ana dili ise “*çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil*” (TDK, 2020) şeklinde tanımlanarak bu iki kavramın ayrımı yapılmıştır. “Alinyazısıdır bir insanın anadili” diyen Uygur (2019)’a göre ana dil, “özel, yapma (sözcüğü bilimsel) bir dil değildir. Hiç kimse anadilini sınırlı bir görevi yerine getirmek için kullanmaz; hiçkimse anadilini kendisi yapmış değildir. Anadil temel dilimizdir. Özel dillerden öncedir. Hepsini kuşatır. Anadil (bayramları da katın) günlük dilimizdir” (ss. 13-14). Topaloğlu (1989) ana dil kavramını “*Akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını, kaynağını oluşturan dil. Altay dili Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın ana dili kabul edilir. Latince Roman dillerine göre bir ana dildir*” (s. 24) şeklinde açıklarken ana dili kavramını ise “*kişinin önce annesinden ve diğer aile fertlerinden, sonra içinde bulunduğu sosyal çevreden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki iletişimi sağlayan dil*” (s. 24) olarak tanımlamaktadır. Bireyin kendisini en rahat ifade ettiği dil olarak tanımladığı “ilk dil” ya da “ana dil” kavramını Büyükgözel (2016), “*bireyin diğer dilleri öğrenirken, bilgiyi yapılandırma sürecinde, yeni bilgilere temel oluşturan daha önceden edinilmiş bilgiler*” (s. 246) olarak değerlendirir. Bayraktar (2014) ise ana dili kavramını “*birey konuşmaya başladığı andan itibaren çevresinden öğrenmeye başladığı, kuşaktan kuşağa aktarılan ve ulusun kültürüyle ilişkili bir bildirişme (bilgi iletme) dizgesi*” (s. 15) şeklinde tanımlar. Oruç (2016), hatalı kullanılan bu kavramların yerine, birçok dilbilimcinin tanımlarında geçen ve Avrupa’da uygulanan biçimiyle “ana dili” yerine “birinci dil”, “ana dil” yerine ise “ikinci dil” kavramlarının kullanılmasını önermektedir. Nitekim bu adlandırmaları Kıran ve Eziler Kıran (2018)’ın da yaptığı görülmektedir.

Dilin işlevleri.

Bilim söylemini anlamak, bilim dilinin işleyişinin bilincinde olmaktan geçer. Bilimsel tanımlarda, alanyazın özetlerinde, bulgu tartışmalarında, araştırma önerilerinde etkili ve yerinde bir dil kullanımı; bu alt söylemlerdeki dilin işleyişini iyi bilmeye bağlıdır (Kocaman,

2009). Gerçekliği algılama ve ifadesinde yaygın kullanılan, en etkin araç olan ve bireyler arasında basit, gündelik haberleşmeyi sağlayan bir araç olmaktan çok öte işlevlere sahip olan (Büyükkantarıcıoğlu, 2006) dilin belirleyici özellikleri mevcuttur. Anlaşmayı sağlama aracı olmanın yanı sıra dilin bilgiyi aktarma, sosyal ilişkiyi sağlama, duygu aktarma, buyurma, yöneltme ve sanatsal işlevleri olduğu gibi düşünceye engel olma (beyin yıkama) işlevi de vardır. Söz gelimi seçim dönemlerinde tüm politikacılar aynı sözleri verirler ancak genelde hiçbirini yerine getirmezler (Bayraktar, 2014). Dilin işlevi üzerinde araştırmacılara göre farklılık gösteren çeşitli sınıflandırmalar vardır. İngiliz dilbilimci Halliday'a göre dilin düşünsellik, toplumsallık ve kişiler arası ilişki olmak üzere üç işlevi vardır. Lyons dilin betimleme, anlatım ve toplumsal olmak üzere üç temel işlevinden söz eder. Etnolog Malinowski dilin, edimsel ve törensel iki işlevinin olduğunu belirtirken Karl Bühler kültürel bazlı olarak anlatım, çağrı ve betimleme işlevlerinden bahseder. Bitton belgesel, yazınsal ve anlatım olarak adlandırdığı işlevleri sıralarken Roman Jakobson ise dilin işlevini altı temel başlık altında toplar (Kılıç, 2007).

Kapsayıcılık ve kabul edilebilirlik açısından Jakobson'ın belirlediği dil işlevlerinin ayrıntılıca incelenmesi yerinde olacaktır. Jakobson'ın her işlevi iletişimin bir bileşeni ile ilişkilendirdiği dilin altı işlevi şöyle sıralanabilir:

Anlatım işlevi: Doğrudan dili kullananla ilişkili olan bu işlev, yazar ya da konuşmacının kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesiyle ortaya çıkar ve bu yanılla nesnellikten uzaktır. Dolayısıyla sıklıkla birinci tekil adıl kullanılır ve tercih edilen niteleme sıfatları ile eylemler öznel yorum bildirir. Yorumlar, gezi yazıları bu işleve örnek oluşturur.

Etkileme işlevi: Alıcıya yönelik olan bu işlevde iletiyi oluşturan ve ileten özne, alıcıyı etkilemeye çalışır. Reklâmlarda kullanılan dil, bu işleve bir örnektir. Çoğunlukla ikinci tekil ve ikinci çoğul adılar kullanılır. Böylelikle doğrudan hedef kitleye (izleyiciye) seslenilir. Örneğin, “siz” adılından ziyade “sen” adılının kullanılmaya başlandığı reklâm filmlerinde amaç, ürünle hedef kitle (potansiyel alıcı) arasındaki mesafeyi sıfırlamak olarak düşünülebilir. (Pepsi yaşatır seni, Pepsi; Ateş seni çağırıyor!...).

İlişki işlevi: İletinin ulaştırılmasında kullanılan kanalla ilgili olan bu işlev, iletinin, göndericiden alıcıya doğru şekilde iletilebilmesi için, alıcıyla kurulan fiziksel ya da psikolojik teması kolaylaştırmak ve bu temasın kurulup kurulmadığını doğrulamak için kullanılır. Telefon sözü olan “alo” bu işleve en uygun örnektir. Konuşucuyla dinleyici, yazarla okuyucu arasında bir ilişki yakalamak ve bu ilişkiyi sürdürmek amacını taşıyan kimi sözceler bu işleve örnek oluştururlar. Söz gelimi gecenin geç bir saatinde, bir durakta otobüs bekleyen iki kişi arasında geçen, çoğu kez içerikten yoksun olan konuşmalarda bu işleve rastlanır. “Bu sene kış

erken bastırıldı” diye başlayan bir konuşmanın, durakta bekleyen diğer kişiyle bir ilişki yakalama çabasında olduğu gibi.

Gönderge işlevi: Dilin nesnel gerçekliklerle ilgili olan işlevidir. Bir reklam filminde etkileme işlevi kullanılırken, aynı ürünün kullanım kılavuzunda haber işlevi kullanılır. Örneğin, bir bilgisayar ekranının çözünürlüğü rakamsal olarak ifade edilir; bu bilimsel bir gerçektir ve dilin gönderge işlevine örnek oluşturur. Ancak aynı bilgisayar ekranının “Size saygınlık kazandırır!” sloganıyla tanıtılması etkileme işlevine örnektir.

Üstdil işlevi: Dilin bu işlevi kod merkezlidir. İletişim öznelinin aynı kodu kullanmaları önemlidir. İletide kullanılan bir sözcüğün alıcı öznenin dil evreninde de bulunması gerekir. Aksi durumda, iletişim gerçekleşmeyecektir. Bu yüzden, bu kodlama sisteminin doğrulanması gerekir. Bir terimin, aynı ya da başka bir dilde açıklanması bu işlevle ilgilidir (Örnek: “tu” Fransızca’da ikinci tekil adıdır, “beau” bir sıfattır...).

Sanat işlevi: Dilin güzel duyu (estetik) kullanımıyla ilgili olan bu işlev ileti merkezlidir. İleti oluşturulurken, sözdizimindeki yatay ve düşey tercihler iletiye belli bir estetik kazandırabilir. Mektuplarda, özellikle şiirlerde yazarın biçemi olarak kendini gösterir (Akt., Aydın, 2010).

Kıran ve Eziler Kıran (2018), dile ilişkin kullanımların tümünü açıkladığı ve betimlediği izlenimini verdiği için, R. Jakobson’un iletişim modelinin çok ilgi çekici olduğunu ancak bu modelin yeterli olmadığını, dilbilimcilerin çok az incelediği oyun işlevinin göz ardı edildiğine dikkat çeker. Oyun işlevinde biçime ve anlama ilişkin iki tür oyun olduğunu belirtirler: “*Biçime yani sese ilişkin oyun uyak, tekrar, ses yinelemesi, yarım uyak gibi ses açısından çok yakın sözcüklerle, ses değişimleri üzerinde yapılırken anlama ilişkin oyun ise birbirine yabancı sözcükler arasında beklenmedik yaklaşımlar kurmak; eşanlamlılık, çokanlamlılık, anlam bulanıklığı ve anlam bozukluklarından faydalanmaktır. Anlam bulanıklığına örnek olarak ‘Çocuk bekliyor’ sözünün ‘Çocuk birisini/bir şeyi bekliyor.’, ‘Birisi/bir şey /herhangi bir çocuğu bekliyor.’ ve ‘Anne adayı çocuk bekliyor.’ şeklinde üç biçimde anlaşılabilirliğini göstermektedir.*”

Dil becerileri.

Dil yetisi, çağdaş evrim kuramının kurucularından Alfred Russel Wallace’ın “insanın düşünsel ve ahlaksal doğası” olarak ifade ettiği şeyin oluşturucularından biridir. Bu doğa, insanın yaratıcı imgelemine, dil ve diğer simgeleştirme biçimlerini, matematiği yorumlamayı ve doğal görüngüleri kaydetmeyi, karmaşık toplumsal uygulamaları vb. içeren yetenekler bileşimidir (Chomsky, 2018). Dilin türe özgü bir insan yetisi olduğunu vurgulayan Chomsky

(2018)'ye göre dil, düşük zeka düzeyi ve hastalıklı durumlarda bile problem çözme yeteneği ve başka uyum davranışları göstermede budala bir insanı geçen bir maymunun asla erişemeyeceği bir insan yeteneğidir.

Çocuğun kendi öğrenme sürecini tasarlaması, kontrol etmesi ve yönlendirmesi anlamına gelen ve bilginin alınmasını, anlamlandırılmasını ve zihinde yapılandırılmasını kolaylaştıran (Güneş, 2014) dil becerileri; anlama ve anlatma becerileri altında “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” şeklindeki dört temel beceriden oluşmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programının, “*öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerileri ile zihinsel becerileri kazanmalarını, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçe sevgisi ve isteğiyle okuma ve yazma alışkanlığı kazandıracak şekilde beceri, bilgi ve değerleri kapsayan bir bütünlük içinde yapılandırıldığı*” (MEB, 2018) görülür. Dil becerilerinin tamamı arasında sürekli bir iç içelik vardır. Bu becerileri birbirlerinden bağımsız düşünmek imkânsızdır. Bir bütünün yani dilin parçaları olduğu için bu iç içelik olağandır (Doğan, 2009).

Dinleme becerisi.

Dilin dört temel becerilerinden biri olan dinleme, gerek bireysel yaşamda gerekse etkili iletişim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Dinleme becerisi, insan hayatında ilk gelişen, diğer dil becerilerinin temelini oluşturan, geliştirilmesini sağlayan (Erdem, 2012; Göçer, 2007; Güneş, 2007; Özbay, 2005a; Şahin, 2011; Wolvin & Coakley, 2000) ve en çok kullanılan (Doğan, 2007) dil becerisidir. Demirel (1999)'e göre dinleme, konuşucunun iletmek istediği iletiyi, pürüzsüz şekilde anlayabilme ve ilgili uyarana karşı tepkide bulunma etkinliğidir. Bunun yanında “*dinleme, sadece iletişim kurma aracı değil, aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için önemli bir alandır*” (Güneş, 2014, s. 80). Anlamaya yönelik dil becerilerini dinleme ve okuma (receptive language skills), anlatmaya yönelik dil becerilerini ise konuşma ve yazma (expressive language skills) oluşturur. Okuma ve yazma becerilerini kişi tek başına kullanabileceğinden bu beceriler genellikle etkileşim gerektirmez. Buna rağmen dinleme ve konuşmada genellikle bir etkileşim söz konusudur. Konuşma gerçekleştiğinde dinlemenin, dinleme gerçekleştiğinde ise konuşmanın da var olduğu düşünülmelidir (Doğan, 2007).

Ses uyarılarını dikkate alarak, söz konusu uyarıları bellekteki seslerle örtüştürüp anlamlaştırma çabası olan dinleme, işitilen sesin iz düşümü ile bellekte kodlanan sesin iz düşümünün aynileşmesi ve aynı kavramın zihinde canlanması sonucu ortaya çıkar (Ungan,

2009). Aynı zamanda algılama, kavrama gibi birtakım zihinsel tepkileri içeren (Taşer, 2015) dinleme, kişinin tercihiine bağılı olarak seçip algıladığı seslerin bütünüdür (Özbay, 2009a).

Dinleme türlerini Akyol (2006), stratejik dinleme, aktif dinleme, diyalog - sunu ve amaçlı dinleme şeklinde ayırırken amaçlı dinlemeyi de bilgilendirici, yorumlayıcı, eleştirel ve estetik olarak başlıklandırmış; Yılmaz (2007), katılımlı, katılımsız, yaratıcı, not alarak, grup hâlinde, seçici ve eleştirel dinleme/izleme şeklinde sınıflandırırken Özbay (2009b) ise iletişimsel dinleme, ayrıştırıcı dinleme, estetik dinleme, eleştirel dinleme, aktif dinleme ve diyalog kurmak için dinleme şeklinde ayırmıştır.

Öğrencilerin dinledikleri materyal ya da kişiyi görüyor olması, ortamın sessiz olması ve hepsinden de önemlisi öğretmenin iyi bir dinleyici olarak rehber olması dinleme eğitiminin yaşamsal ön şartlarıdır (Ungan, 2009). Ayrıca iyi bir dinleme etkinliğinin gerçekleşebilmesi için ilgi yaratılması, belirli bir amacın olması, ruhça ve bedence hazırbulunuşluk şartlarının sağlanması önemlidir (Öz, 2001). Kuşkusuz dinleme sadece öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan bir beceri değil, her türlü iletişim sürecinin temel ögesidir. Fikir, istek, duygu ve ihtiyaçların karşılıklı olarak iletilmesinde başvuru olan dinleme; genel bireysel gerek sosyal gerekse toplumsal ilişkilerde başarılı olmanın ön şartıdır (Tayşi Karakuş, 2014).

Konuşma becerisi.

İnsanlar arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlamada en önemli araç olan konuşma (Demirel, 1999), insanın karşısındaki kişi ya da kişilerle paylaşım ve etkileşimde bulunmak amacıyla gerçekleştirdiği bir süreçtir (Kayadibi, 2016). Konuşma, “*ifade edilmek istenilenlerin zihinde gerçekleştirilen sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme aşamalarından sonra bilgilerin ses, sözcük ve cümlelere dökülme işlemidir*” (Güneş, 2007). Dil, diş, dudak, damak, ağız, gırtlak, ses teli gibi organlar yardımıyla gerçekleşen, bireyin diğer insanlarla anlaşma ve haberleşmelerini sağlayan davranış biçimi olan konuşma; sözlerin sesler yardımıyla ifade edilişidir (Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2007). Bunlarla birlikte bir el hareketi, gülümseme, omuz silkme, kaş çatma, inilti, haykırış, söylenen bir söz, tümce, kısaca bunlardan biri yahut bunların bir birleşimini de bu beceriden sayılabilir (Taşer, 2015).

İnsanlar arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlayan konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olmak üzere dört temel niteliği vardır (Demirel, 2003; Taşer, 2015). Bu nitelikler şöyle açıklanmaktadır:

- Fiziksel nitelik: Ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreci içerir konuşma.

- Fizyolojik nitelik: İnsan vücudundaki beyin, sinir sistemi, akciğer, büyük dil, küçük dil, ses telleri, dudak ve diş gibi farklı organların dengeli bir uyum içinde iş birliği ile gerçekleşen bir süreçtir konuşma.

- Psikolojik nitelik: Anlambilime göre kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara yönelik deneyimler üzerinde konuşulur.

- Toplumsal nitelik: Toplumsal yaşamın bir ürünü ve dil kullanılarak gerçekleştirilen iletişimin yollarından biridir konuşma.

Özbay (2003), dil becerilerinin temelini oluşturan ve okuma, yazma, dinlemenin çıkış noktası olan konuşmanın; bir insanın kişiliğinin, eğitim ve kültür seviyesinin de en önemli göstergesi olduğunu belirtirken Doğan (2009) ise konuşma becerisi gelişmiş bireylerin, yakın çevrelerinden uzak çevrelerine kadar sağlıklı iletişim kurma konusunda sağlıklı bireyler olarak ön plana çıkacaklarına dikkat çeker. Dolayısıyla okuma ve yazmadan önce gerçekleştirilen bir beceri olan konuşma yetisi doğuştan getirilse de bu önemli becerinin, doğru ve etkili biçimde geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim ailelerinden ve yakın çevrelerinden Türkçe konuşmayı öğrenmiş olarak okula gelen çocukların, konuşmalarında eksiklikler, yetersizlikler ve yanlışlıklar görülebilmektedir (Nas, 1999). Bunlara; çekingenlik, gereksiz şeyler söyleme, kısa ve yetersiz konuşma, yerel ağızla konuşma, dağınık konuşma, ses tonunu ayarlayamama, yetersiz sözcük dağarcığı, konuşma sırasında gereksiz el-kol hareketleri yapma, vurgu, tonlama ve telaffuz yanlışlıkları, kavrama eksikliği, anlatım yetersizliği (Demirel, 2003; Karakoç Öztürk & Altuntaş, 2012) örnek oluşturabilir. Ancak Ağca (1999)'nın belirttiği gibi konuşma becerisi zaman, bilgi ve kavrama düzeyi ile sürekli gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine bağlı olarak öğrenilebilecek bir beceri alanıdır. Yeşiltepe Sağlam (2010) da konuşma becerisinin yeterli seviyeye gelmesini, anlamlı ve doğru konuşma alışkanlığının dil yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesiyle mümkün görmektedir. Bu bağlamda bir bireyin özellikle ana dilini iyi bilmesi ve kullanması, etkili ve güzel konuşmanın da temelini oluşturmaktadır (Yaman, 2014).

Ev, iş yeri, okul ortamında ve sosyal ilişkilerde temel bir beceri alanı olarak kullanılan konuşma eğitiminin belli amaçları vardır. İster kendi kendine konuşma ister ikili konuşma isterse grup içi konuşma; düşünce ve görüş oluşturma, çeşitli bilgiler elde etme, karşılıklı olarak anlaşma, karşıdakini ikna etme gibi çok farklı amaca hizmet etmektedir (Ammelburg, 2003). Yıldız (2003), konuşma eğitimi ile kazandırılmak istenen amaçları, çeşitli beceriler yönünden şu şekilde sınıflandırmıştır:

“Bildirme yönünden: İstedğini, düşündüğünü, duyduğunu, öğrendiğini başkasına sözle anlatabilmek; sorulara açık, kısa, doğru karşılık verebilmek ve sözle doğru bilgi verebilmek;

Kişilik kazanma yönünden: Duygu ve düşüncelerini anlatırken inandırıcı, aydınlatıcı, canlandırıcı örneklerden ve kendi yaşantılarından yararlanabilmek;

Topluluk içinde konuşabilme yönünden: Grup konuşmalarına katılabilmek ve konuşmalarıyla çevresinde zevk uyandırmak; duygu ve düşüncelerini bir topluluğa aktarabilmek;

Söyleyiş yönünden: Sözcükleri doğru ve açık söyleyebilmek, vurguları yerinde yapabilmek; kültür ağzıyla konuşma yapabilmek ve konuya göre konuşma yeteneği kazanabilmektir.”

Okuma becerisi.

Dil becerileri içinde en önemli öğrenme ve beceri alanlarından biri olan okuma becerisi; eğitim-öğretimin de en temel öğrenme ve beceri alanlarından birini oluşturmakta ve günümüz eğitim-öğretim anlayışının temelini teşkil etmektedir (Okur, Süğümlü & Göçen, 2014). Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organlarıyla algılanması, beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002). Yazar ve okuyucu arasında uygun koşullarda gerçekleşen görüş alışverişi olan (Akyol, 2009) ve bağ kuran, yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu okuyucunun anlamasını sağlayan okuma (Demirel, 1999), gördüğünü anlama faaliyeti olup zihinsel ve fiziksel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisidir (Özbay, 2009b). Bu beceri, “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan duysal, zihinsel ve karmaşık bir etkinlik” olarak tanımlanabilir (Karatay, 2010). Dolayısıyla gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ile zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşan ve farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma işleminin, öncelikle sağlıklı bir algılamayı gerektirdiği söylenebilir (Demirel, 1999).

Okuma ve yapılandırarak anlamamanın önemi ve bilgi çağının gereklerinden dolayı vazgeçilmez olan hızlı okumaya dikkat çeken Kırkkılıç ve Maden (2009)’e göre insanın günlük yaşamında, temel dil becerileri kazanıldıktan sonra en çok bilgi edindiren ve anlamlandıran dil becerisi okuma; yazılı metinlerin, sembollerin sesli hâle dönüştürülüp anlamlandırılmasıdır. Hızlı okuma ise yapılandırmacı anlayışa göre, yazı denilen çizgilerin anlamını keşfetme, araştırma, yorumlama, yeniden anlamlandırma ve zihinde

yapılandırmadır. Hızlı okuma sadece çapraz ya da düz okuma, yüzeysel bir okuma demek değildir. Bunun aksine anlayarak ve zihinde yapılandırarak gerçekleştirilen okumadır. Bu okuma sürecinde anlama, okuma ve zihinde yapılandırma işlemleri daha hızlı gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2009). Bunun yanı sıra eleştirel okuma da okuma becerisinin geliştirilmesinde izlenecek farklı yöntem ve tekniklerden biridir. Eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir etkileşim içine girme yani, yazarın iletmediği iletiyi alımlama edimidir (Özdemir, 2007). Eleştirel okuma sürecinde okurun neyin, niçin ve nasıl yazıldığını anlamak istemesi gerekir. Ayrıca metni oluşturan yazarın tutumunu, bilgilerin tutarlı olup olmadığını, kullanılan sözcükleri dikkatle incelemelidir ki bu da temel okuryazarlığın ötesinde bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirir (Akyol, 2011). Bu bilgi ve becerilerin kazanılmasında kuşkusuz okuma eğitiminin rolü büyüktür. Öğrencinin kimlik geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından okuma becerisinin gelişimi büyük bir öneme sahiptir (Gündüz & Şimşek, 2011). Dolayısıyla Kayadibi (2016)'nin de belirttiği gibi ilköğretim döneminde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek anlayan, düşünen, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kurarak yeni anlamlara ulaşabilen okuyucular yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Yazma becerisi.

Yazma, duygu ve düşüncelerin belirli sembollerle anlatılmasıdır. Hem fiziksel hem de zihinsel beceri gerektiren yazma becerisi, dört temel dil becerisinin en son aşaması (Demir, 2011; İşeri & Ünal, 2012; Karakaya & Ülper, 2011) ve en zor gelişen (Yaman, 2010) bir dil becerisidir. Güneş (2014) yazmayı, “zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi” olarak tanımlamaktadır. Özdemir (1991)'e göre yazma; seçilen konunun sınırlandırılmasını, bir amaca bağlanmasını, söyleneceklerin belirlenmesini, belirlenen düşüncelerin bir plana bağlanarak sonuçta planın yazıya dönüştürülmesi aşamalarından oluşur.

Bireyin kendini ifade etme yollarından biri olan yazma ihtiyacını Binyazar ve Özdemir (2006) üç başlık altında açıklamaktadır:

Kişisel zorunluluk: Birey, varoluş gerçeği olarak duygu, düşünce, tasarım, sezgi ve görüşlerini dışa vurma ihtiyacı duyar. Mektup, roman, şiir veya bilimsel bir tez hazırlayan kişi yazma yoluyla çevresiyle bağlantı kurma isteğini eyleme geçirir.

Toplumsal zorunluluk: Bu zorunluluk, içinde yaşanılan toplumun bir üyesi olmaktan kaynaklanır. Birey, çevresindeki kişilerle sürekli iletişim halinde olduğundan üyesi olduğu toplumda gerçekleşen olaylara duyarsız kalamaz. İletişim sürecinde meydana gelen düşünce

alışverişi, duygu paylaşımı bireyi kendini ifade etme yollarından biri olan yazmaya yöneltir. Böylelikle yazan kişi, toplumun sözcüsü olma sorumluluğunu yazılarıyla yerine getirir.

Uğraşsal zorunluluk: Yazma, yapılan mesleğin, işin gereği olabilir. Hangi iş dalı seçilirse seçilsin o işin yüklediği, yazışmayı gerektiren kimi görevler bulunabilir. Bir rapor, dilekçe veya tez yazma ya da takip edilen bir işle ilgili not almak gerektiğinde geniş çapta bir yeteneğe ihtiyaç duymadan yazma eylemine başvurulur.

Yazma da konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın, bireyin kendisini ifade etmenin bir yoludur. Duygu, düşünce ve tasarıları yazı ile anlatmaktır. Konuşma ise anlıksal (zihinsel), fizyolojik, fiziksel bir olgudur. Konuşma sürecinde zihinde oluşan imgelerin beynin uyarılarıyla ses organlarına iletilmesiyle meydana gelen ses, dinleyenin kulağına ulaşır ve mesaj hedefini bulmuş olur. Yazmada ise konuşmadan farklı olarak dil, görsel ve tek boyutlu bir dizgeye, yazı dizgesine geçirilir. Konuşma, okul öncesi dönemde doğal şekilde öğrenilirken; yazmayı öğrenmek için okuma becerisinde olduğu gibi formal eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Adalı, 1983; Sever, 1998).

Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde yazma eğitiminin rolü büyüktür. Yazma eğitiminin temel hedefi, öğrencilere düşünce ve duygularını etkili biçimde ifade ettikleri metinler oluşturma becerisi kazandırmaktır (Coşkun, 2013). Duygu, düşünce ve hayalleri sınırlar hatta çağlar ötesine taşınma imkanı veren (Bağcı, 2011) yazma becerisi; bireylerde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir, kişinin kendisini keşfetmesine ve bakış açısını etkin bir biçimde yapılandırmasına yardımcı olur, akademik başarıyı artırır ve bireyin tüm hayatı boyunca kullanacağı önemli bir aktivite olması bakımından eğitim sürecinde önemli bir yer tutar (Özdemir, 2014). Bu bağlamda yazma aktivitesi, ilk sınıflarda öğretmenin kılavuzluğu ile bütün sınıfta ortak bir çalışma olarak başlar (Demirel & Şahinel, 2006) ve bu beceri edinildikten sonra hayat boyu sürer. Öğrencilerin yazma becerisinde başarı ve yetkinliğe ulaşabilmesi için bilgi birikimi ve kültürel zenginliğinin olması; yaşam tecrübesinin bulunması; Türkçeyi doğru ve etkin şekilde kullanabiliyor olması; olaylara farklı açılarından bakarak sebep-sonuç ilişkisi kurması, yazma ile ilgili teknik bilgiye sahip olması; sentez, analiz ve değerlendirmeler yapabilmesi; farklı düşünce ve olayları çeşitli ölçütler doğrultusunda sınıflayabilmesi, ayıklayabilmesi gibi birtakım nitelikler gereklidir (Göçer, 2010). Sağlıklı bir yazma eğitiminin gerçekleşmesi çeşitli boyutları olan bir bütündür. Bu bütünün önemli boyutlardan biri de kuşkusuz yazma eğitimi önünde engel teşkil eden sorunların belirlenerek bunlara karşı etkili çözümlerin üretilmesidir (Demir, 2016).

Dil eğitimi.

Dil insanoğlunun en önemli ayırt edici özelliklerindendir; bu nedenle Afrika'da yeni doğan çocuk kuntu (nesne) iken ancak dil öğrenince muntu (kişi/insan) olur. İnsanoğluna kimlik kazandırmanın yanı sıra bireysel kimlik de dil aracılığıyla oluşur. Bir yazarın kullandığı sözcükler, bir konuşanın sözceleri, kendileri görünmese de kişilikleri hakkında ipuçları verir (Kocaman, 2009). Ortak hafızanın korunarak geliştirilmesi ve temel anlaşma sisteminin işlevlerinin etkili kullanılması; gerek iletişimsizlik sorunlarının giderilmesi gerekse temel dil becerilerinin kazanımı, planlı ve nitelikli bir dil eğitimi ile mümkündür. Ailede başlayan dil eğitimi, formel eğitim kurumları olan okullarda geliştirilerek sürdürülmektedir (Temizyürek & Balcı, 2006). Öğrenme-öğretme ortamlarında, derslerin tamamının anlama ve anlatmaya dayalı olduğu, bu yolda yakalanacak başarının ise kurallarına göre edinilmiş sağlam bir dil becerisine dayandığı bilinen bir olgudur (Çalhan, 2012).

Ana dil (ölçünlü dil) eğitiminin amacı; okuduğunu eksiksiz, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme; düşünce, duygu ve izlenimlerini belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme; farklı konularda yapılan konuşmaları dinleyip, ileti ve bilgi yitimine yol açmadan doğru ve eksiksiz algılayabilme; düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme yetisini geliştirmektir (Gücüyeter, 2002). Benzer şekilde Aslan (2017) da dil eğitimindeki en önemli amacın okudukları ve dinlediklerine ilişkin verileri eksiksiz ve doğru bir biçimde anlayan, kendini tam ve etkili ifade eden, düşünme becerileri gelişmiş, yaratıcı ve bireyselleşme sürecini tamamlamış kişiler yetiştirmek olduğunu belirtir. Bireye verilecek dil becerileri eğitiminde ulaşılabilecek düzey, bilim adamlarının üzerinde uzlaştığı şu dört temel noktaya dayanmaktadır (Yalçın, 2002):

Algılamaya (Cognitive) yönelik olmak; dil eğitiminde bireyin kendi dışındaki bilgileri tam ve eksiksiz biçimde anlamasını sağlayacak dil becerilerinin öğretilmesi;

İletişime (Communicative) yönelik olmak; bireyin diğer insanlarla iletişim teknolojisini tam ve eksiksiz kullanarak duygu ve dileklerini anlatmasını, sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayacak şekilde yapılması;

Geçerliliğe (Fonctional) yönelik olmak; bireyin edindiği dil becerilerini davranışlarına yansıtabilmesini sağlaması;

Planlama becerisine yönelik olmak; planlama becerisinin kişiye kazandırılması ile dil öğretimi arasında ilgi kurulması şeklinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda Türkiye'de okul öncesinden yükseköğretime kadar uzanan süreçte örgün eğitim kurumlarında planlı ve programlı bir dil eğitimi verilmektedir. Bu kapsamda

hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ile “ilkokuldan ortaöğretime uzanan süreçte öğrencilerden Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması; okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpaze yetkinliklerden biri olan anadilde iletişimle öğrencilerden duygu, düşünce, kavram, görüş ve olguları gerek sözlü gerekse yazılı olarak ifade etme ve yorumlama; eğitim öğretim, ev, eğlence ve iş yeri gibi her türlü kültürel ve sosyal bağlamda uygun ve yaratıcı biçimde dilsel etkileşimde bulunmaları beklenmektedir. Dahası ifade yetkinliği ve kültürel farkındalıkla öğrencilerden edebiyat, müzik, görsel sanatlar ve sahne sanatlarını içeren çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak duygu, görüş ve deneyimlerin yaratıcı bir şekilde ifade edilmesi beklenmektedir” (MEB, 2018). Bu yaklaşımla hazırlanan programda yer alan kazanımlar her sınıf düzeyi için “dinleme, konuşma, okuma ve yazma”dan oluşan temel dil becerileri altında gruplandırılmıştır. Kuşkusuz ana dil öğretiminin temel amacı, öğrencilere anlama ve anlatma becerisi kazandırmaktır. Baş (2012)’ın da belirttiği gibi anlama becerileri ve anlatma becerileri arasındaki doğrudan aktarım, dil bilgisiyle de paralel irtibatını sürdürerek dil becerileri ile dil bilgisi arasında sarmal bir ilişki oluşur. Söz konusu ilişki belirli birtakım kurallara sadece teorik yönden sahip olmakla değil aynı zamanda pratik yöne aktarımla meydana gelir. Ancak ilköğretimden başlayarak, yükseköğretimin sonuna kadar her kademedeki Türkçe dersleri olmasına rağmen, dil kullanımında çeşitli sorunlar bulunmaktadır (Alyılmaz, 2010; Çalhan, 2012; Doğan, 2009; Gür, 2011; Kara, 2009; Kundakçı & Kapağan, 2015; Safa, 1991; Sargın, 2006; Şahin, 2007). Dolayısıyla Türkçenin ana dil olarak eğitimi alanında başarılı olunduğunu söylemek güçtür.

Sözlü Anlatım (Konuşma) ve Eğitimi

Bu başlık altında anlatım, anlatım türlerinden sözlü anlatım, konuşma türleri ve konuşma eğitimine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Anlatım (Anlatı).

“Anlatma işi” olarak da belirtilen anlatımın Türk Dil Kurumunca tanımı “Bir duyguyu, bir düşünceyi, bir konuyu söz veya yazı ile bildirme, ifade” (TDK, 2020) şeklindedir. Anlatmaktan gelen ‘anlatı’, olan biteni anlatan, sözcelem zamanına göre geçmişle ilgili belli

bir zamana ait olanı aktaran söylemdir. Gerek yazılı gerekse sözlü, bireysel ya da toplumsal yaşamın her alanında var olan, bir dil etkinliği vasıtasıyla alıcıya ulaşan, bir düşüncenin, olayın yeniden sunumudur anlatı (Torusdağ & Aydın, 2018). Anlatı, bir kişinin (anlatıcı) belli bir bakış açısıyla, birbiriyle ilintili olaylar dizisini belli bir uzam ve zaman içine koyarak kurguladığı metin tipleridir. Bu tanımdaki anlatıcı, anlatı kişileri, birbiriyle ilintili olaylar dizisi, kurgulama, bakış açısı, uzam ve zaman öğelerine ek olarak anlatının belli bir ana fikri, izleği ve anlatma düzeninin de olması gerekir (Günay, 2017).

Bireylerde dil becerisi, yazılı ve sözlü olarak birbirinden ayrılan iki farklı kod olarak gerçekleşmektedir. Sözlü kodda yer alan sessel öğeler (fr. phonème), yazılı kodda yerini yazıya özgü yazıbiçimlere (fr. graphème) bırakır. (Aydın, 2010). Kuşkusuz karşılıklı konuşma biçimindeki ya da yazılı türdeki bildirişimlerin kendine özgü kolaylıkları ve zorlukları bulunur. İletişimin sözlü ya da yazılı yapılmasına göre dilsel yapıları farklılık gösterir ve her iki anlatım biçiminin anlatımında da farklılıklar olur (Günay, 2017). *“Kendimizi yazılı ya da sözlü olarak ifade ederken, her zaman aynı tür söylemleri kullanmayız. Her şey söylemeye çalıştığımız ve sözünü ettiklerimize bağlıdır. Anlatmak, betimlemek, ikna etmek, kandırmak ya da açıklamak aynı söz edimleri değildir”* (Eziler Kıran & Kıran, 2011, s. 21). Dilin asli unsurunun söz olduğu genellikle göz ardı edilerek yazının söze üstün olduğu izlenimi verilir. Halbuki dil ve yazı birbirinden farklı iki göstergeler dizgesi iken yazının biricik varlık nedeni dili göstermektir. Dilbilimin konusunu, yazıdaki sözcükle konuşmadaki sözcüğün birleşimi oluşturmaz, sadece konuşmadaki sözcük oluşturur. Ancak yazılı sözcük, görüntüsü olduğu sesli sözcükle öylesine kaynaşır ki sonunda baş köşeye kuruluverir; sesli göstergenin görüntüsüne kendisinden daha çok önem verilmeye başlar. Sanki birini tanımak için onun yüzüne bakmaktansa resmine bakmak daha geçerli bir yolmuş gibi! Bu yanılsamaya her çağda rastlanır (Saussure, 1998).

Bunun yanında elbette yazılı anlatının sözlü anlatıya göre üstün kabul edilebilecek birtakım yönleri bulunmaktadır. Sözlü iletişimin aksine, yazılı iletişimde, iletinin hazırlanma süreci daha uzundur. İletiyi, aktarılacak istenene en yakın biçimde hazırlamak için göndericinin; bu iletiyi doğru bir biçimde çözümlemek için de alıcının geniş bir zamanı vardır. İletiyi beğenmeyip yeniden yazmak, düzeltmeler yapmak, kağıdı buruşturup atıp yeni bir kağıda baştan yazmaya başlamak gibi üstünlükleriyle, sözlü iletişime göre, özellikle de söz konusu dili yabancı dil olarak öğrenenlere büyük kolaylık sağlar (Aydın, 2010). Ayrıca yazıyla kalıcılık sağlanarak geleceğe ulaşılır. Aktaş ve Gündüz (2017)’e göre, yazma ya da diğer bir ifadeyle yazılı anlatım dili en güzel şekilde kullanarak düşünce, olay, durum ve

duyguları belli bir plan dâhilinde başkalarına ve geleceğe ulaştırmaya, böylelikle ortaya çıkan ürünlerin kalıcılığını sağlamaya fırsat vermektedir.

Sözlü anlatım (konuşma).

İletişimin sözlü, sözsüz, yazılı vb. birçok boyutunun olduğu bilinmektedir. Kuşkusuz bu seçenekler içinde dil (konuşma) en etkili olanıdır. Nitekim sözlü iletişimin, iletişim çeşitleri içinde en önemlisi olduğu genel olarak dil bilimciler tarafından her türlü iletişimin temeli olarak kabul edildiği (Başaran & Erdem, 2009) görülmektedir. Platon'un "Düşünme ve konuşma eylemleri aynı şeydir, ancak içinden konuşmada ruh sesi açığa vurmaz" şeklindeki sözünü vurgulayan Bayraktar (2014) konuşma yeteneğinin insanı, diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik olduğunu; önceki yüzyıllar boyunca edinilen deneyimler, araştırmalar vb. dille aktarıldığını belirtir. Dilin, başta "konuşma yeteneği" anlamına geldiğini belirten Aksan (2007) dilin; bir ulusun, toplumun bireyleri arasında anlaşma sağlayan, anlam taşıyan belli ses birleşimleri ile morphem ve sözcüklerden oluşan yerleşik bir dizge olduğunu belirtir.

Dil becerilerinin temelini konuşma oluşturduğunu belirten Özbay (2003), okuma, yazma ve dinlemenin çıkış noktasını konuşmanın oluşturduğunu vurgular. Aynı zamanda bir insanın kişiliğinin, eğitim ve kültür seviyesinin önemli göstergelerinden biri olan konuşmanın sosyal ilişkilerde fikirlerden daha etkili olduğunu belirtir. Bygate (2003)'a göre konuşma, toplumsal dayanışma, sosyal statü ve profesyonel ilerlemenin en önemli aracıdır. Konuşmanın bireyin yaşamındaki önemini Belet (2011) şu şekilde sıralar:

- Bireyin, toplumsal ve bireysel ilişkilerinin tümünde iletişimi sağlar.
- Her türlü günlük işlerin yürütülmesini sağlar.
- Bilgi alışverişini sağlar.
- İş birliğini sağlar.
- Toplumsal sorunlarla ilgili görüşlerin aktarılmasına yardım eder.
- Telefon, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarında haber ve bilgi alınmasını sağlar.
- Sevinç, sıkıntı, düşünce, ve tasarıların anlatılmasını sağlar.
- Demokrasi ile yönetilen toplumlarda bireylerin toplum sorunları üzerinde konuşma hak ve görevini yerine getirmesini sağlar.

Norbury, tüm konuşma modellerinin ortak varsayımlarına göre konuşma sürecinin aşamalarını ve alt işlemlerini şöyle sıralar (Akt., Bozkurt, 2017):

1) "Kavramlaştırma: İletiyeye karar verme (kime, ne, nasıl aktarılacak?) → Anlamsal düzey

2) Tümce düzenleme → Sözdizimsel düzey

a. Sözcükleşme: İleti için uygun sözcükleri seçmek.

b. Sözdizimsel düzenleme: Seçilen sözcükler için uygun sırayı ve dilbilgisel kuralları belirleme.

3) Boğumlama: Ses yapılarını üretmek için gerekli motor hareketleri gerçekleştirmek.”

Bu bağlamda sözlü iletişimde, iletiyi gönderen, hemen ardından iletiyi alan konumuna geçmektedir. Yani iletinin gönderilmesi ve karşıdan gelen iletinin alınması arasında uzun bir zaman aralığı bulunmamaktadır. Bu yüzden, sözlü iletişimde iletinin oluşturulması; iletilmesi ve karşıdan alınan iletinin değerlendirilip yeni bir ileti oluşturulması süreci oldukça hızlı gelişen ve önemli bir beceri gerektiren bir süreçtir (Aydın, 2010). Sosyal bir varlık olan insanın diğer bireylerle iletişim ve etkileşiminde konuşma belirleyici bir rol oynamaktadır. Hatta konuşmanın, bireyin zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde anahtar bir rol oynadığı söylenebilir. Çünkü bireyin, kendisini gerek aile gerekse toplumun diğer kesimlerine daha çok konuşmasıyla, etkili konuşma becerisiyle tanıtabildiği bilinen bir gerçektir (Sevim, 2012). Yazılı iletişim, konuşulan dilin zamanla sembollerle gösterimiyle mümkün olmuştur. Sözsüz iletişim (beden dili, koku, çeşitli sembol ve ikonlar vb.) ise bireyin kendisini el, kol, vücut hareketleriyle karşısındakine anlatması; dilsel kodlara aktarılın ya da aktarılmasın verici ve alıcı olarak ifade edebilecek iki tarafın -insan olma zorunluluğu bulunmaksızın- karşılıklı kodlama ve kod çözme edimlerine dayalı ileti aktarımıdır. İletişimde kayıp vermeden veri aktarımı, ancak bu üç temel iletişim biçiminin (sözlü, yazılı, sözsüz) birlikte ve uyumlu gerçekleştirilebilmesiyle mümkündür (Demir & Gül Özdil, 2019). İletişimde sözel olmayan öğelerin önemli bir yer tuttuğuna dikkat çeken Selçuk (2000), “sözel kapsamın % 7-15, ses tonu ve niteliğinin % 30, duygusal yüz ifadelerinin ise % 55 oranında paya sahip olduğunu; konuşma ya da yazı olmaksızın birtakım mesajların iletildiği sözsüz iletişimde insanların ne söylediklerinin değil ne yaptıklarının ön plana çıktığını” belirtir. Aslında burada dilin bürünsel olgularının iletişimdeki payının önemi de belirir.

“İnsan bildirişiminde önemli bir işlevi olan parçalarüstü birimler (süre, durak, ton, titremleme, vurgu, ölçü, dizem, seslerin hızı) dilin bürünsel öğelerini oluşturur” (Günay, 2017, s. 315). Dilde “dil ötesi unsurlar” (Şengül, 2016), “parçalar üstü” ya da “bürünsel” olarak adlandırılan vurgu, ezgi, tonlama gibi öğelerin anlama önemli katkıları vardır. Bu öğeler iyi kullanıldıktan zaman dış yapıyı etkiledikleri kadar iç yapıyı da etkileyebilirler (Börekçi, 2005). Parçalarüstü unsurları yazıya aktarmanın oldukça sıkıntılı olduğuna dikkat

eken Demirci (2015), bu konuda bir standardın olmadığını; özellikle ton, perde, vurgu, ezgi gibi özelliklerin farklı görsel elementlerle gösterildiğini; bu amaçla kimi durumlarda büyük harfler, koyu yazılar, italik biçimler veya çizgilerin kullanıldığını; aynı harfi birkaç kez yazarak da amaca ulaşılmaya çalışıldığını belirtir.

Vurgu: Bir hece veya sözcüğün bir anda yoğunluk, yükseklik veya uzunluk açısından farklılaşarak ne çıkarılmasını sağlayan unsurdur. Türkçede vurgu, genellikle son heceye yapılır ancak sözcüklere çok sayıda sonek eklenebilen bitişimli (sondan eklemeli) bir dil olduğundan, Türkçedeki vurgulama çok önemlidir. Sözcük düzeyinde ise sadece anlam taşıyan sözcükler vurgulanır; edat, yardımcı fiil gibi dilbilgisel sözcüklere vurgu yapılmaz. Türkçede konuşurken üzerinde durulmak istenen sözcüğü vurgulama eğilimi vardır (Gl, 2016). Ergenç, vurgunun yerinin Türkçe, İspanyolca, Rusça, İtalyanca gibi dillerde değişken olduğunu dolayısıyla ayırıcı bir görev yüklendiğini belirtir (Akt., Onan, 2014). Türkçenin vurgu düzeninin, Türkçenin genel yapısı ile paralellik gösterdiği görülür. Bu düzenin en önemli niteliği değişken olmasıdır. Her değişimin anlamdaki duygu değerini azaltıp arttırmak ya da odaklaştırma yapmak gibi bir işlevi vardır (Börekçi, 2005). Vurgunun kelimelerde, kelime gruplarında ve cümlelerde olabileceğinin altını çizen Demirci (2015) de konuşucunun, dinleyen kişiyi vurgulu söylenen noktaya ya da anlama yoğunlaşmasını sağladığını belirtir. Onan (2014), brn olgularından biri olan vurgunun, Türkçede sözcük anlamı üzerindeki belirleyiciliğini şu tespitleriyle açıklar:

- Türkçe sözcüklerde vurgunun yeri sabit değil, Türkçenin bağlantılı bir dil olmasından dolayı devingendir. Bu durum, sözcük anlamını doğrudan etkilemektedir.
- Türkçede sözcük başına düşen ortalama hece sayısının yüksek olması, vurgunun yer değiştirmesinde etkili olan unsurlardan biridir.
- Türkçede kök sözcüklerinin tek heceden oluşmasının doğal sonucu olarak kök üzerinde, dinleyici tarafından dikkate alınmayacak kadar zayıf bir ikinci derece vurgu taşımaktadır. Bu durumda anlam ayırıcı vurgusal brn, kökün dışındaki hece ya da eklere kaymak zorunda kalmıştır.
- Türkçede eş sesli sözcüklerin semantik sınırları vurgu sayesinde belirlenmektedir.
- Sesteş eklerin vurgusal özellikleri anlam belirleyici bir nitelik taşımaktadır.
- Türkçede zarf, zamir, yüklem ve bağlalardaki vurgu, kimi zaman semantik kastın belirlenmesinde etkili olmaktadır.
- Türkçe vurgu sisteminde tür adı-ağrı biçimi ayrımı vurgunun ton eşliğinde orta ya da baş heceye kaydırılmasıyla sağlanmaktadır.
- Kimi sözcük biçimleriyle eşdizimli anlatım biçimleri vurguyla ayrılmaktadır.

- Sıfatlara aşırılık anlamını küçültme eki değil, bu ekin etkisiyle sıfatın ilk hecesine yerleşen vurguyla bu anlam derecesi sağlanmaktadır.

Tonlama: Konuşma sırasında ses titreşimlerinin alçalıp yükselmesi olayını ton olarak tanımlayan Demirci (2015), yaygın olan ton türlerini “monoton ‘tekdüze ton’, alçalan ton, yükselen ton, yükselip alçalan ton ‘dalgalı ton’ ve alçalıp yükselen ton ‘dalgalı ton’” şeklinde beş başlık altında sıralar. Tonlamayı, bir sözcenin sözlü olarak gerçekleştirilmesi esnasında, başından sonuna kadar oluşan ezgisel eğri olarak tanımlayan Gül (2016), söylemimizin müzikal çizgisinin, onun ezgisini oluşturduğunu ve her dilin kendine özgü ezgi kurallarının bulunduğunu belirterek dilbilimciler tarafından ortaya çıkarılan üç evrensel kuralı şu şekilde sıralar:

Sözcelem tonlaması veya biten ezgi: konuşucu iletisini aktarmayı bitirdiğinde oluşur. Ör: Çalışmayı bitirdim.

Süren ezgi: konuşucu ara tümcelerle kesilen iletisinin henüz bitmediğini anlatmak istediğinde oluşur. Ör: Ödevimi yarın ya da öbür gün teslim ederim.

Soru ezgisi: konuşucu bir soru sorduğunda oluşur. Ör: Yapacak mısın? (Akt., Gül, 2016).

Bir konuşma zincirindeki seslem, biçimbirim ve sözcükleri kapsayan ton değişimlerinin tümü, tümcenin, bağlamın ya da dizinin ezgisini oluşturur. Ezginin en önemli görevlerinden biri ise odaklamayı sağlamasıdır. Konuşucunun bildirişim esnasında dinleyicinin dikkatini çekmek istediği öğeler üzerine yaptığı ton değişikliği olan **odaklama**, Türkçede iki şekilde yapılır. Birincisi, yazı dilinde olduğu gibi odaklanacak ögenin yüklemine önüne getirilmesiyle; ikincisi ise sözdiziminde değişiklik yapılmaksızın, belirtilmek istenen ögenin vurgulu seslemi daha baskın bir tonda sesletilmesi, öncesi ya da sonrasında verilen bir durakla da pekiştirilmesi şeklinde gerçekleştirilir (Günay, 2017).

Hız: Birim zamanda söylenen kelime sayısı hızı gösterir. Normalde bireyler dakikada 12-175 arasında kelime söyleyebilmektedir. Kişiye, dinleyici kitlesine, konuya ya da başka faktörlere göre değişkenlik gösterebilen hız unsurunun, anlaşılabilirliğin kaybolmaması için makul düzeyde olması gerekir (Demirci, 2015).

Durak: Bir tümce, sözce ya da şiirdeki dize içinde bulunan birden çok bilgi öbeği aralarında verilen kısa aralardır (Günay, 2017). Yazmada, cümle içerisindeki anlamlı birimler noktalama işaretleri ile birbirinden ayrılırken, konuşmada noktalama işaretleri ve yazım kuralları kullanılmamaktadır. Bunun yerini bürün olgularından biri olan duraklar alır. Durağın

anlama sürecindeki en önemli işlevi budur ve gerektiği gibi kullanılırsa anlama sürecinde bir karışıklık yaratmaz (Onan, 2014).

Perde: Seslerin incelik veya kalınlık derecesine perde (pitch) denir. Seslerin tiz ya da pes olması perde ile ilgilidir. Tiz yüksek frekanslı olup ince sesler için, pes ise alçak frekanslı olup kalın sesler için kullanılır (Demirci, 2015).

Süre: Ünlülerin teşekkülleri sırasında uzunluk kısalıklarıyla ilgili bir kavramdır. Türkçe, ünlülerin uzunluk-kısalık yönünden kronolojik olarak değişiklik gösteren bir dildir ve uzunluk-kısalık karşıtlığının anlam ayırıcı özelliğine kimi örneklerde rastlanır. Söz gelimi, alem/alem, adet/adet vb. Ünlülerin uzunluk ve kısalıklarına göre sözcükler arasında oluşan anlam ayırımına kronem denir (Onan, 2014).



Şekil 1. Konuşmanın bileşenleri ve bu süreci etkileyen etmenler.

Karmaşık bir dil becerisi olan konuşmanın fizyolojik ve fiziksel yönlerini, dilsel ve iletişimsel yönlerini, bilişsel ve psikolojik yönlerinin tümünü göz önünde bulunduran Ümit Bozkurt (2017), konuşma becerisinin işlem bileşenlerini ve bu süreci etkileyen etmenleri Şekil 1’de özetleyerek konuşma süreci dendiğinde akla ilk gelen etmenleri ve özerk birimleri anımsatmaktadır. Dolayısıyla bireylerin gerek özel yaşamlarında gerekse toplumsal hayattaki rollerini hayata geçirmede konuşma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Kuşkusuz bu karmaşık ve çok boyutlu dil becerisinin etkili kullanımı etkili bir eğitim ile mümkündür.

Konuşma türleri.

İnsanın temel niteliklerinden biri olan konuşmanın çeşitli biçimlerde üretildiğine şahit olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde konuşmanın genellikle *hazırlıklı/planlı* ve *hazırlıksız/günlük* konuşma olmak üzere iki başlık altında değerlendirildiği görülür (Güneş, 2014;

Özkırımlı, 2002; Safa, 1991; Temizyürek, Erdem & Temizkan, 2007; Ürün Karahan, 2019). Eğitim süreci veya günlük yaşamda genellikle iki tür konuşma gerçekleşmektedir. Bunlar planlı/hazırlıklı konuşmalar (savunma, görüş sunma, sözlü sunum vb.) ve hazırlıksız/doğal ya da kendiliğinden yapılan konuşmalar (tartışma, grup etkileşimi vb.) şeklindedir. Bu konuşmalar öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşmaları ile birlikte akıcı ve etkili konuşma becerilerini geliştirmelerine de ortam sağlar (Güneş, 2014).

Bununla birlikte daha ayrıntılı sınıflandırmalar da bulunmaktadır. Korkut (2016), sözlü anlatım becerisini *katılımcı sayısı, iletişim koşulları ve söylem oluşturma açısından* olmak üzere üç başlık altında değerlendirir. Buna göre katılımcı sayısı açısından üç türlü sözlü anlatım gerçekleşir: tek bir alıcıyla söz alıp söz vererek konuşma (diyalog: iş görüşmesi, mülakat, söyleşme); kesintisiz olarak bir konu hakkında belli bir süre konuşma (dinleyicinin araya girmediği konuşma; monolog: basın açıklaması, konferans, bir ders kesiti); birçok kişinin katıldığı bir sözlü etkileşimde yer alma (açık oturum, arkadaş sohbeti, iletişimsel ders). İletişim koşulları açısından yukarıda belirtilen üç tür iletişimin karşılıklı (yüz yüze) ya da uzaktan; eş zamanlı ya da art zamanlı olarak gerçekleşmesidir. Söylem oluşturma açısından ise hazırlıklı (önceden yazılmış notlardan ya da bir metinden yola çıkarak konuşma) ve hazırlıksız konuşma (bir konuda görüş bildirme, bir etkileşim içinde söz alma) şeklinde gerçekleştirilir.

Aktaş ve Gündüz (2017: ss. 139-152) ise konuşmayı *karşılıklı konuşmalar, topluluk karşısında konuşmalar ve tartışmalı toplantılar* olmak üzere üç başlık altında sınıflandırır. Buna göre diyalog, görüşme/mülakat, birisini bir başkasına tanıtma, kendini tanıtma, telefonda konuşma, öğretmenle veya bir aile büyüğüyle konuşma, resmi kimliği olan birisiyle konuşma, ayrılma sözleri, bir konuda yetkiliye veya öğretmene karşı görüşlerini bildirme, özür dileme, bir soruya karşılık verme, birisini bir konuda kutlama *karşılıklı konuşma* kapsamında gerçekleştirilen konuşmalardır. Bireysel konuşmalar, nutuk/söylev, konferans, sınıf içi etkinlikleri *topluluk karşısındaki konuşmaları* oluştururken; tartışma, münazara/eytişme, açık oturum, panel, forum, sempozyum ise *tartışmalı konuşmaları* oluşturmaktadır. Demirel (2011) ise konuşmayı amaca ve hazırlanış biçimine göre iki temel başlık altında sınıflandırır. Bilgilendirme, ikna ve uyarı/teşvik amaçlı konuşmalar amaca göre konuşma türlerini oluştururken; hazırlanış biçimine göre konuşmayı hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma olmak üzere ikiye ayırır. Sohbet (söyleşi), tanışma-tanıştırma, özür dileme ve telefon görüşmeleri hazırlıksız konuşma türlerini oluştururken; hazırlıklı konuşmayı da kendi içinde ikiye ayırır. Konferans, söylev, açış ve sunuş konuşmaları ile demeçler tek bir kişi tarafından yapılan konuşmaları; sempozyum, açık oturum, münazara, panel, kongre ve forum

ise grup tarafından yapılan konuşmaları oluşturur. Bu konuşma türleri hakkında kısa bilgilere yer vermekte fayda görülmektedir.

Amaca göre konuşmalar.

Amaca göre konuşmaları bilgilendirme, ikna ve uyarı/teşvik amaçlı konuşmalar oluşturmaktadır.

Bilgilendirme amaçlı konuşmalar.

Bilgi aktarımını sağlayan konuşmalardır. Bilgilendirici konuşmalar öyküleme, açıklama veya betimleme biçiminde olabilir. Öyküleme tarzı konuşmalar bir olay, hareket veya etkinliği açıklarken; açıklayıcı konuşmalar özel bir konu, durum ya da nesne hakkında bilgi verir; betimleyici konuşmalar ise varlık ya da nesnelerin nasıl olduğu/oluştugu, örgütlendiği, düzenlendiği hakkında bilgiler sunar. Bildiriler, konferanslar, öğretimsel konuşmalar, yönetici konuşmaları, iş görüşmeleri, tanıtım konuşmaları, toplantı konuşmaları vb. bilgilendirme amaçlı konuşmalardır (Demirel, 2011).

İkna amaçlı konuşmalar.

İkna; sözcüklerle, görsellerle, çeşitli stratejilerle insanların davranışlarını, tutumlarını ve düşüncelerini biçimlendirme ya da değiştirme sürecidir (Kurudayıoğlu & Yılmaz, 2014). Dolayısıyla bireyleri istenen şeye ikna etmek amacıyla gerçekleştirilen konuşmalara ikna amaçlı konuşmalar denilebilir. Monroe ve Ehninger ile Soper, ikna amaçlı konuşmaların gerçekler, şekiller, tablolar ve örneklerle desteklenmesi; gerçekler ve iddiaların dikkat çekici, güçlü bir sunumla açıklanması; iddiaların insan davranışlarının temelinde yatan belli temel güdülerini tatmin etmesi; ikna için seçilecek konuların gerçek, samimi ve dinleyiciyi tatmin edici nitelikte olması; ikna için değinilecek problemlerin, çözülebilir nitelikte olması; çözülmesi güç olan sorunlarla dinleyenlerin karşısına çıkılmaması gibi ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini belirtirler (Akt., Demirel, 2011).

Uyarı/Teşvik amaçlı konuşmalar.

Çoğunlukla siyasi etkinliklerde, spor etkinliklerinde ve törenlerde olmak üzere övücü, teşvik edici, sosyal ve ahlaki değerlere ilişkin telkin edici konuşmalar ve vaazlar; insanları uyarmak ya da teşvik etmek amacıyla yapılan konuşmalardır. Uyarı/teşvik amaçlı konuşmaların temelinde, dinleyenleri bir ödül veya cezadan haberdar etmek amacı vardır. Bu tür konuşmalara, zararlı olduğu düşünülen durumlardan veya eylemlerden insanları caydırmak ya da yarar sağlayacağı düşünülen konulara insanların eğilimlerini artırmak istenen zamanlarda başvurulur (Demirel, 2011).

Hazırlanma biçimine göre konuşmalar.

Hazırlanma biçimine göre oluşturulan konuşmalar, temelde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar olmak üzere iki gruba ayrılır.

Hazırlıksız konuşmalar.

Yeri ve zamanı önceden belli olmayan, her zaman ve her yerde konuşmak durumunda kalabileceğimiz, hayatımızın bir parçası olmuş konuşmalardır. Hazırlıksız konuşma türlerinde önceki deneyimler ve kazanımlar oldukça önemlidir. Ayrıca hazırlıksız (günlük) konuşmaların açık ve anlaşılır olması, ses ayarının iyi olması, içten ve saygıya dayalı olması, jest ve mimiklerin yerinde kullanılması ve görgü kurallarına uygun olması gibi bazı kuralları bulunmaktadır (Temizyürek vd., 2007). Bu konuşma türünün çeşitli kullanımları mevcuttur. Aşağıda bu türlerden bazılarına yer verilmiştir.

Söyleşi: Belli bir amaç ve önceden alınmış kararlar olmaksızın iki veya daha fazla kişinin yaptıkları karşılıklı konuşmalardır. Bu tür konuşmalardaki amaç, dostça bir ortamda hoşça vakit geçirmektir (Demirel, 2011). Edebiyat sohbetleri, siyaset sohbetleri, günlük hayatla ilgili konular üzerine sohbetler, iş yaşamı hakkında sohbetler vb. türleri bulunmaktadır. Söyleşilerde/sohbetlerde kişiler birbirlerinin görüşlerini ifade etmelerine izin vermeli, her görüş saygıyla dinlenmeli, bir veya birkaç kişi sürekli konuşarak diğer insanların konuşma sürelerini kısıtlamamalı, herkesin birbirini görebileceği ve göz teması kurabileceği bir oturma düzeninin sağlanması gerekmektedir (Temizyürek vd., 2007).

Tanışma – Tanıştırma: Birbirini daha önce tanımayan kişilerin, kendi kendilerini karşılıklı olarak birbirine tanıtmalarına tanışma; başka insanlar tarafından tanıtılmalarına ise tanıştırma denir (Temizyürek vd., 2007). Günlük hayatta sıklıkla yaşanan bu konuşma türünün nasıl olması gerektiği içinde yaşanan toplumun değerlerine göre şekillenmiş, belirli söz ve davranışlardan oluşmaktadır.

Teşekkür Etme – Özür Dileme: Teşekkür etme yapılan bir iyiliğe, yardıma, iyi muameleye karşı duyulan minnet ve memnuniyetin sözle ifade edilmesidir. Ayrıca tebrik ve kutlamalarda, baş sağlığı ve geçmiş olsun dilekleri karşılığında, hal ve hatır sormalarda da teşekkür konuşması gerçekleştirilir (Temizyürek vd., 2007). “İnsanlar kimi zaman isteyerek veya istemeyerek bazı yanlış davranış ve tutumlarda bulunabilir, söylenmemesi gereken sözler sarf edebilir veya söyledikleri karşı taraftaki insanlar tarafından yanlış anlaşılabilir. Bu gibi durumları düzeltmek, hatasını kabullenmek, söylenen yanlış sözden pişmanlık duymak ve bu pişmanlığını karşı taraftaki insanlara iletme; özür dileme yoluyla gerçekleşebilir. Özür

konusması; bireyin karşısındaki insanların gönlünü tekrar kazanmasını, dostluk ve arkadaşlık ilişkilerinin devam etmesini sağlar” (Demirel, 2011).

Telefon Konuşmaları: İletişim teknolojisinin gelişimiyle birlikte belli bir yaşın üstündeki neredeyse tüm bireylerin günlük yaşamlarında sıklıkla gerçekleştirdikleri telefon konuşmaları, günümüzde büyük bir yere sahiptir. Telefon konuşmalarında genel olarak dikkat edilmesi gereken kurallardan birkaçını Demirel (2011) şu şekilde sıralar:

- “Telefon görüşmesinin başında arayan kişi öncelikle aradığı numaranın doğruluğundan emin olmalı, ardından kendisini tanıtarak aradığı kişi veya kişilerin adını vermeli,
- Görüşmek istenen kişiye ulaşıncaya görüşmenin konusu açık ve anlaşılır bir biçimde açıklanmalı,
- Telefon görüşmesinin gereksiz yere uzatılmamasına dikkat edilmeli,
- Telefon görüşmelerinde ses seviyesinin çevrede bulunan insanların duymayacağı veya en azından rahatsız olmayacağı bir düzeyde olmasına dikkat edilmeli,
- İnsanların toplu olarak bulunduğu konser, tiyatro, sinema, toplantı salonu, toplu taşıma araçları vb. ortamlarda cep telefonu ile görüşme yapılmamalı; zorunlu hallerde konuşma kısa tutularak sonradan görüşme isteği kibarca belirtilmeli,
- Araç sürerken cep telefonunun kullanılmamasına özellikle özen gösterilmeli, bunun bir trafik kuralı olduğu unutulmamalıdır. Telefon görüşmesi sonunda karşıdaki kişi için iyi dileklerde bulunularak arayandan önce telefon kapatılmamalıdır.”

Hazırlıklı konuşmalar.

Hangi konuda, nerede, ne zaman ve niçin konuşulacağı önceden bilinen, dolayısıyla belli bir plan dahilinde gerçekleştirilen konuşmalardır. Temizyürek vd., (2007), hazırlıklı konuşmaların genellikle bir konuda bilgi sunmak, bir konunun tartışılmasıyla çeşitli gerçekleri aydınlatmak, bir konuyu ya da sorunu çeşitli bakış açılarından incelemek amacıyla yapıldığını belirtir.

Hazırlıklı konuşmalar, tek biri kişi tarafından yapılan konuşmalar ve grup tarafından yapılan konuşmalar olmak üzere sınıflandırılabilir. Tek kişi tarafından yapılan konuşmaları konferans, söylev, açış ve sunuş konuşmaları, demeç türünde konuşmalar oluştururken; grupla yapılan konuşmalar; sempozyum, açık oturum, münazara, panel, kongre, forum ve mülakat biçiminde sıralanabilir (Demirel, 2011).

Konferans: Yazar, düşünür, sanatçı ya da alanında uzman kişilerin gündemde olan bir konuyu açıklamak ve öğretmek, bir çalışmayı tanıtmak amacıyla kapalı bir salonda ve

topluluk önünde yapılan konuşmalardır. Konferansın etkili olabilmesi için konuşmacının sözlü anlatım tekniklerine uyması, düşünceleri bütünlük içinde, açık örnek ve belgelerle desteklemesi, dinleyiciyi sıkmayacak şekilde kısa, anlaşılır ve akıcı bir konuşma gerçekleştirmelidir (Aktaş & Gündüz, 2017).

Söylev: Söylev (nutuk), belli fikirleri, duyguları, düşünce ve görüşleri dinleyicilere aşılacak için yapılan konuşmalardır. Bir topluluğu heyecanlandırmak amacıyla yapılan söylevler, milli ve manevi unsurlar, politik, ekonomik, bilimsel, toplumsal durum, olay, düşünce ve sorunlara kadar çeşitli konularda verilebilir (Temizyürek vd., 2007).

Demeç: Herhangi bir konuya ilişkin yetkili bir kişinin basın ve yayın organlarına yaptığı açıklamalardır. Demeç veren kişi konuşmasına bir seslenişle başlamalı, sesin olanaklarından yararlanmalı; fakat abartılı ve yapmacık davranışlardan özellikle kaçınmalıdır. Kısa cümlelerle açık ve anlaşılır biçimde söylenerek verilecek bilgiler, sözü dolandırmadan doğrudan verimelidir (Demirel, 2011).

Sempozyum: Alanında uzman kişilerin alanlarıyla ilgili farklı çalışmaların da yapıldığı, uzman kişiler ve dinleyiciler karşısında bu çalışmaların bilimsel olarak aktarıldığı geniş çaplı organizasyonlardır. Çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen sempozyumlar, çeşitli otumlardan oluşur. Her oturumu yöneten bir başkan vardır ve başkanın görevi sunumu yapılacak çalışmaların belli bir sürede tamamlanmasını sağlayarak; soru ve tartışmaları da zamanında yönetip oturumun sağlıklı bir şekilde sonlanmasını sağlamaktır. Ayrıca oturum sonunda her bir katılımcının adına düzenlenmiş katılım belgelerini de katılımcılara takdim eder (Ürün Karahan, 2019).

Açık oturum: Siyasal, sosyal ve kültürel anlamda toplumu ilgilendiren bir konunun, sorunun uzman kişiler tarafından bir başkan yönetiminde ve dinleyici kitlesi önünde tartışılarak açıklanması şeklinde yapılan toplantılardır. Diğer bir anlatımla toplumsal nitelikli konu ya da sorunların dinleyiciler önünde açık olarak tartışılması amacıyla düzenlenen otumlardır. Açık oturumda bir başkan ve en az üç konuşmacı bulunur. Başkan, konuyla ilgili bir giriş konuşması yaptıktan sonra konuşmacıları tanıtarak onlara söz hakkı verir. Tüm konuşmacılara eşit sürede konuşma olanağı sağlarken; ortaya konan görüşlerin netlik kazanması için konuşmacılardan daha açık, anlaşılabilir ve ayrıntılı açıklamalar yapmasını ister. Konuşmacıların konuyla ilgili görüşleri, tartışma havasına girmeden karşılıklı sohbet havası içinde dinleyicilere aktarılır. Çünkü açık otumlarda amaç, herhangi bir görüşün doğruluğunu/yanlışlığını ortaya koymak veya sonuç hükmünde olan yargılara ulaşmak değil dinleyicilere ilgili konu hakkında bilgi vermektir (Demirel, 2011). Açık oturumlar bir salonda gerçekleştirilebildiği gibi radyo veya televizyon programlarında da yapılabilir.

Münazara: Önceden belirlenen ve iki farklı görüşü bulunan bir konuda iki grubun, jüri ve dinleyici topluluğu karşısında görüşlerini savunmalarına dayalı tartışma türüdür. Tartışılan konunun bir tarafı tezi, diğer tarafı antitezi oluştururken; münazarayı diğer hazırlıklı konuşma türlerinden ayıran özellik, bir yarışma havası içinde gerçekleştirilmesidir. Münazaranın temelinde bir konu hakkında araştırma yapma, bilgi toplama ve toplanan bilgileri topluluk önünde savunma becerisinin kazandırılması vardır. Dolayısıyla her ne kadar bir yarışma şeklinde de olsa münazaranın kazanma-kaybetme hükmü taşımadığı görülmektedir. Münazaranın asıl kazananı, görüşlerini jüriyi etkileyecek tarzda savunabilen taraf olmaktadır (Temizyürek vd., 2007).

Panel: Bir başkan ve alanında uzman en az üç, en fazla beş konuşmacıdan oluşan panel, toplumu yakından ilgilendiren herhangi bir konunun çeşitli yönleriyle dinleyiciler önünde tartışılmasıdır. Panel başkanının konuyu ana hatlarıyla sunmasıyla başlar, konuşmacılara sırayla söz hakkı tanınır. Konuşmacılar sınırlı bir süre içinde konuyu dinleyiciler önünde çeşitli yönleriyle dikkatlere sunarlar. Konuşmalar tamamlandıktan sonra panel başkanı, konuşmaların genel bir değerlendirmesini yapar (Aktaş & Gündüz, 2017).

Forum: Toplumla ilgili konular kapsamında birkaç kişilik uzmanlar grubunun, bir yönetici eşliğinde kesin bir karara varma amacı taşımadan, konunun çeşitli yönleriyle aydınlatılması ve çeşitli eğilimlerin ortaya çıkarılması amacıyla, küçük bir dinleyici kitlesi önünde sohbet havası içinde yapılan grup tartışması türlerinden biridir (Temizyürek vd., 2007). Panele benzeyen bir tür olan forumu, panelden ayıran özellik panelin sonunda dinleyicilere söz hakkının verilerek bir tartışma ortamının oluşturulmasıdır.

Mülakat: Genellikle toplumun ilgi duyduğu kimseler arasından seçilen fikir, siyaset ve sanat adamları ile yapılan konuşmalardır. Mülakatı yapan kimsenin de uzman olması, konuya olan ilgiyi ve canlılığı artırır. Mülakat yapanın mutlaka bir ön hazırlık yapması, konuşacağı kimse ile ilgili bilgi sahibi olması (hayatı, fikirleri, sanatı, görüşleri vb.) gerekir. Toplumun o ana kadar bilmediği konulara değinmek de ilgiyi artırır. Bu nedenle konuşmacıya sorduğu sorularla mülakatçı, toplumun bilmek istediği hususları gün yüzüne çıkarmalıdır (Demirel, 2011). Görüşmenin alanı röportaja göre daha dar kapsamlıdır. Görüşme/mülakat, sorulu cevaplı görüşmelerle sınırlı iken; röportaj yazarları, toplumun ilgisini çeken her çeşit konuyu ve olayı inceler, resim ve belgelerle zenginleştirir, yorumlar ve okura sunarlar (Aktaş & Gündüz, 2017).

Sözlü anlatım (konuşma) eğitimi.

Bireyin davranışlarında istendik değişmeyi oluşturma süreci olan eğitim, bireylerin sosyal yaşamdaki yerleri belirlenirken gerekli beceri, bilgi, anlayış ve deneyimleri elde etmeleri, kişiliklerini geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla birçok toplumda başta okulların ilk kademeleri olmak üzere birçok kademesinde eğitim öğretim faaliyetleri ücretsiz olarak devlet tarafından yürütülmektedir. Türkiye’de de ilköğretim zorunlu ve devlet okullarında ücretsizdir (Demir & Demir, 2020). Bu uygulamanın amacı Çınar (2008)’a göre temel bir insan hakkı olmasının yanı sıra ilköğretimin toplumsal yararının diğer öğretim kademelerinden daha fazla olmasıdır. Zorunlu olmasının altında yatan neden ise; toplumun üyeliğine hazırlanan tüm bireylerin bilmesi gereken asgari beceri, bilgi, davranış ve tutumların kazandırılması gereğidir. Kuşkusuz söz konusu beceriler içinde kazanılması gereken önemli becerilerden biri de genelde dil eğitimi özelde Türkçe dil eğitimidir. Alan uzmanlarının çoğunluğu tarafından dil ile eşanlamlı kullanılan “konuşma” becerisinin eğitimi, gerek eğitim sürecinde gerekse yaşamın diğer alanlarında taşıdığı önem sebebiyle üzerinde ciddiyle durulması gereken konulardan biridir.

Her konuşma amaçlı, anlamlı ve nitelikli olamadığı için bir anlatım etkinliği değeri taşımamaktadır. Bu nedenle, etkili ve nitelikli konuşma eğitimi planlı, programlı ve amaca dönük olarak okullarda verilmelidir. Bu da temelde Türkçe dersinin sorumluluğundadır (Çalhan, 2012). Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) 8. sınıf konuşma becerisiyle ilgili amaç ve kazanımlar içinde öğrencilerin hazırlıklı konuşma yapması, bu amaçla düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmalarını, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmalarını, sunu hazırlamalarını sağlama ve öğrencilere araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik etme; hazırlıksız konuşma yapması; konuşma stratejilerini (yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve teknikleri) uygulaması; beden dilini etkili bir şekilde kullanması; kelimeleri anlamlarına uygun kullanması; yabancı dillerden alınarak dilimize henüz yerleşmemiş kelimeler yerine bunların Türkçelerini kullanması ve konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanması bulunmaktadır. Programdaki tüm sınıf düzeylerine ait konuşma kazanımları incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça kazanımların kapsamının da arttığı diğer bir ifadeyle öğrencilerin gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak konuşma kazanımlarının basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğru ardışık ve ilişkili bir seyrinde yer aldığı gözlenmektedir (Ek 1). Dolayısıyla gerek öğrencilerin gelişim düzeylerinin gerekse konuşma eksiklerinin ya da kusurlarının bilinmesi ve bu doğrultuda eğitimin gerçekleştirilmesiyle başarı sağlanabileceği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerce genellikle çekingenlik, yerel ağızla konuşmak, sesi ayarlayamamak, kısa ve yetersiz konuşmak, gereksiz şeyler söylemek, dağınık konuşmak, sözcük dağarcığının fakirliği, konuşurken gereksiz el, kol, gövde hareketleri yapmak, öğrenilenleri/konuşulanları eksik ya da yanlış anlamak, bilgi eksikliğinden doğan yetersizlik, kekemelik, pelteklik, telaffuz, vurgu ve tonlama hataları yapmanın yanı sıra sınıfların kalabalık olması, konuşma eğitimine ayrılan sürenin yetersizliği (Aktaş & Gündüz, 2017; Arhan, 2007; Karakoç Öztürk & Altuntaş, 2012; Temizyürek vd., 2007) gibi koşullar konuşmayı olumsuz etkileyen durumlar olarak ortaya konmuştur. Kuşkusuz oldukça kapsamlı olan konuşma becerisini olumsuz etkileyen durumlar çoğaltılabilir ancak belli başlıları sıralanmıştır.

Ülkemizde ilköğretim hayatından başlanarak yükseköğretime kadar konuşma eğitimi verilmesine rağmen öğrencilerden beklenen konuşma yeterliğinin istenen düzeyde olmadığı birçok araştırmada tespit edilmiştir (Akkaya, 2012; Arhan, 2007; Arslan, 2012; Çakır, 2008; Dülger, 2011; Karakoç Öztürk & Altuntaş, 2012; Kaya, 2004; Öztürk Çelik, 2002; Sargın, 2006; Uçgun, 2007; Yeşiltepe Sağlam, 2010). Bu bulgular değerlendirildiğinde ülkemizde gerçekleştirilen konuşma eğitiminin amacına ulaşamadığı söylenebilir.

Bireylerin gerek konuşmalarındaki hataları gerekse bireylerarasındaki ve topluluk içindeki konuşma kaygılarını gidererek etkili bir konuşma becerisine sahip olabilmeleri için, konuşma becerisini iyileştirmeye, geliştirmeye yönelik planlanmış, birey odaklı eğitim anlayışı ve uygulamalarına gereksinim vardır (Kardaş, 2015). Uygulamalar sırasında yapılan hatalar tespit edilip gerekli düzeltme ve önlemler alınabilir. Nitekim Uçgun (2007), konuşma becerisini geliştirmek ve konuşma kusurlarını giderebilmek için öğretmenlerin bulabildikleri her fırsatta öğrencilere uygulama yaptırması gerekliliğine vurgu yapar. Konuşma eğitiminin uygulama ağırlıklı olarak yürütülmesi gerektiği ayrıca birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Bulut, Açık & Çiftçi, 2016; Doğan, 2009; Gedik & Orhan, 2014; Kurudayıoğlu, 2003; Özbay, 2005b; Temizyürek, 2007). Sözlü anlatım becerisinin geliştirilmesinde, bütün derslerde ve ders dışı etkinliklerde, öğrencilere konuşma fırsatları sunulmalı, öykü/olay anlatma, fıkra anlatma, kitap tanıtmaya, tartışma, drama, münazara, panel, sempozyum, kukla gösterimi gibi etkinlikler öğrencinin dil gelişimine destek sağlamaktadır (Belet & Girmen, 2011). Uçgun (2007) da konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilere ders saatinde veya ders dışı zamanlarda bazı eğitsel oyunlar da oynatılabileceğini böylelikle konuşma becerisinin geliştirilmesinin daha zevkli hâle getirileceğini belirtir.

Kuşkusuz konuşma eğitiminde istenen başarının yakalanmasında öğretmenlerin rolü önem arz etmektedir. Öğretmenlerin özellikle öğrencilere model olması son derece önemlidir.

Bu bakımdan öğretmenler konuşurken telaffuzlarına, doğru vurgular ve tonlamayı kullanmaya ve diksiyonlarının düzgün olmasına özen göstermelidirler (Uçgun, 2007). Güzel konuşma becerisi her şeyden önce öğrencinin duyacağı güzel örneklerle kazandırılabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin Türkçeyi doğru kullanarak öğrencilere örnek olmasının yanı sıra öğrenme ortamında güzel konuşma örnekleri de öğrencilere dinletilmelidir. Bu amaçla, öğrencilerin tiyatroya götürülmesi, uygun filmlerin izletilmesi, radyoda ve televizyonda öğretmen tarafından seçilen programların dinletilmesi ve izletilmesi, öğrenci düzeyine göre seçilmiş şiir kasetlerinin dinletilmesi gibi etkinliklerden faydalanılabilir (Belet & Girmen, 2011). Ayrıca öğretmenlerin, konuşma etkinlikleri gerçekleştirilirken öğrencilerin tamamına söz hakkı vermesi, öğrencileri konuşmaları için isteklendirmenin yanı sıra diğer dil becerileri olan dinleme, okuma ve yazma becerilerinde de aktif olmalarını sağlayarak dil becerilerindeki gelişimlerini desteklemeleri gerekmektedir (Temizyürek, 2007).

Konuşma becerisinin kazandırılması için öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dile getirirken kendilerini güven içinde hissetmelerine gereken özen gösterilmelidir. Öğrencilerin sahip oldukları yerel konuşma hatalarını düzeltmek için düzeylerine uygun kitap okutmak işlevsel bir yaklaşımdır. Özellikle yüksek sesle okutmak; öğrenciler okuma çalışması yaparken okumalarını kaydetmek ve kayıtları onlara dinletmek etkili olabilir (Belet & Girmen, 2011).

Söylem ve Söylem Çözümlemesi

Bu başlık altında söylem ve söylemin sözce, tümce, anlatı, bağlam, metin ile metinsellik ölçütleriyle olan ilişkisi ele alınmıştır. Ayrıca söylem çözümlemesi, Gee'nin söylem çözümleme yöntemi ve söylem çözümlemesinde geçerliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Söylem.

Söylemin tarihsel süreç içindeki gelişimine bakıldığında, Van Dijk'e göre söylem kavramının geçmişi Batı'da 2000 yıl eskilere kadar uzanmaktadır. Sözcüğün kökenine bakıldığında “tartışma, konuşma ve koşuşturma” anlamlarına gelen “discursus” sözcüğünden türediği görülür. Söylemin özellikle yapısal boyutuna yönelik ilk çalışmalar 1960'ların başlarında Avrupa'da gelişmiştir (Kocaman, 1996). Söylemi, yirminci yüzyıl düşünürlerinin keşfettiğini; yirmi birinci yüzyılın ise bir ‘söylem’ yüzyılı olduğunu belirten Sözen (2017); hayatın söylemlerde olduğunu, söylemlerle gerçekleştiğini, artık Newton'un mutlak zaman ve uzayı içinde değil, belirsiz, kaotik bir söylemler evreninde yaşadığımızı vurgular.

Van Dijk söylemi, iletişim etkinliği ya da iletişimsel eylem bağlamında yakalanabilecek dilbilimsel anlam, şekil ve eylemden oluşan karmaşık bir birim (Ongun, 2014) şeklinde tanımlar. Söylem, bir iletinin bütün boyutlarını, sadece iletinin içeriğini değil, onu dile getireni yani kim tarafından söylendiğini, otoritesini yani neye dayanarak söylendiğini, dinleyiciyi yani kime söylendiğini ve amacını yani söyleyenlerin söyledikleri ile neyi başarmak istediklerini kapsar. Söylem, belirli bir zaman dilimi içinde belli insan grupları arasında gerçekleşen ve diğer insan grupları ile ilişkili olarak geliştirilen fikirleri, ifadeleri ve bilgileri içerir (Akt., Çelik & Ekşi, 2013). Elbirlik ve Karabulut (2015)’a göre söylem, *“ideolojiden asla tecrit edilemeyen, varlığını özne, (etnos) kültür, (logos) mantık ve söz, (episteme) bilgi, (topos) mekân ve (diaphopra) farklar/zıtlıklardan alan, art zamanlı çizilmiş ve silinmiş, art zamanlı canlı ve ölü/gerçek ve gerçek dışı, art zamanlı açık veya kamufle edilmiş, görüldüğü, duyulduğu ya da her ikisinin de müşterek olarak yaşandığı kadarıyla işaretler, cümleler, (speech acts) söz edimleri, dile getirmeler, önermeler bütünü”*dür.

Söylemler insanların birbirleriyle ilişkileri, hayata bakışları ve eylemleri hakkında bilgiler taşır. *“İfadeler yoluyla kendimizi ve deneyimlerimizin doğasını tanımlarken; gerçekliğimizi yeniden inşa ve organize ederiz”* (Paker, 2005, s. 133). Sözen (2017)’e göre bilginin dildeki kullanımı, gücün dildeki kullanımı, ideolojinin dildeki kullanımı birer dil eylemidir ve bunların fonksiyonelliği ancak bir söylem içinde anlama kavuşur. Gündelik konuşmalarımızda anlamsız görünen ifadeler bile, bir söylemde anlam ifade eden ve fonksiyonu olan öğelerdir: Bildiğini söyleyememe, bilmediği konularda geçiştirici ifadelerde bulunma eylemleri, tek başına anlam ifade etmese de söylem içinde kesinlikle bir anlama sahiptir.

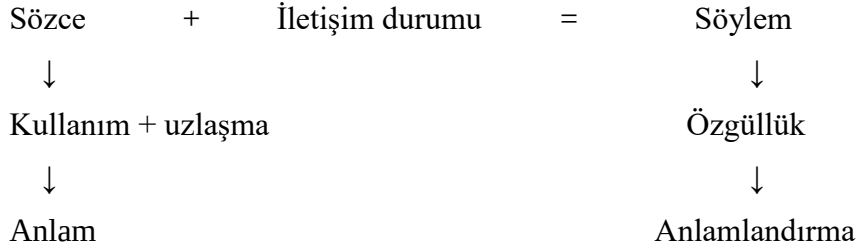
Söylem dendiğinde akla ilk gelen kavramlar içinde sözce, tümce, anlatı, bağlam, metin, metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık, tutarlılık, metinlerarasılık gibi kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlara ve söylem ile ilişkisine değinmekte fayda görülmektedir.

Söylem-sözce.

Sözce, her şeyden önce somuttur; belli bir sözcelem durumu içinde biri tarafından gerçekten söylenmiş veya yazılmış olmalıdır. Bu durumda sözce tektir. Kısacası, sözce belli bir yerde, belli bir zamanda, belli bir kişi tarafından söylenen ya da yazılan dilsel bir olgudur (Kıran & Eziler Kıran, 2018).

Sözce ile söylem her bakımdan birbiriyle ilintili kavramlarken aralarındaki fark, birisinin kullanım içinde diğerinin gücül olarak var olmasıyla ilgilidir. Bütünüyle dilbilgisel yapılar içinde düşünülerek tümce sınırlarını aşan dilsel yapılar sözce olarak değerlendirirken;

üretim koşulları içinde düşünüldüğünde ise aynı sözce, söylem olarak değerlendirilir. Maingueneau, sözce ile söylem arasındaki ilişkiyi Şekil 2’deki gibi görselleştirmiştir. Buna göre sözcenin oluşturulması, uzlaşımsal olan dilin kullanımı anlamına gelmekte yani dilin içinde sözcenin bir anlamı olmaktadır. Söylem ise bir sözcüktür ancak vericinin iletişim durumu içinde oluşturulması ve vericinin kendi özgüllüğü içinde anlamlandırılması gerekmektedir (Günay, 2018).



Şekil 2. Sözce ile söylem arasındaki ilişki.

Söylem-tümce.

Sözce, iletişim kurmak için söylenmiş veya yazılmışken, tümce soyut ve bağlam dışı yanıyla yalnızca dil bilgisine ait bir örnektir. Aynı zamanda tümce bir ad veya eylem öbeğinden oluşan dilsel yapı şeklinde tanımlanırken, sözce için böyle bir tanımlama yapılmaz. Sözce eksiltli bir tümce de olabilir. “Ah, gitme zamanı!...” vb. (Günay, 2018). Sözcelem kuramlarına göre sözce ile tümcenin birbirinden farklı olduğunu ve birbirinin yerine kullanılamayacağını belirten Kıran ve Eziler Kıran (2018)’a göre tümce, sözcelem durumuna bağlı değildir; doğrudan dil bilgisini ilgilendirir. Burada önemli olan, dilin sözdizimi kurallarına göre tümceler üretmektir. Dil bilgisi kitaplarındaki tümceler, sözcelem durumundan kopuk olduklarından tek bir anlam içerir.

Reboul ve Moeschler söylemi, kullanımdaki tümceler, onların dizilişleri, artarda gelmeleri veya tümcenin kesitleri yani bir sözce olarak; sözceyi de kullanımdaki tümceler olarak tanımlasalar da sözce ya da söylem için “*tümcenin özelliklerinden farklı olan, farklı koşullarda üretilmiş, farklı sözcelere uygun düşen yapılar*” (Günay, 2018, s. 42) olarak değerlendirirler.

Söylem- anlatı.

Anlatı, kendi kendine anlatılıyor gibi görünürken, söylem bir sözcelemeyle yani bir konuşan ve bir dinleyen ile konuşanın dinleyeni etkileme niyetini belirttiği bir istekle belirginleşir. Gerek söylem gerekse anlatı sözcüktür. Aralarındaki fark ise söylem, göndermeleri gerçek dünyaya ait bir sözce, anlatı ise göndermeleri kurmaca dünyaya (yani anlatının kendi üzerine) ait bir sözcüktür (Günay, 2018). Anlatı ve söylemin, sözcenin iki farklı türü olduğunu

belirten Kıran ve Eziler Kıran (2018)'a göre bu iki dizgeyi birbirinden ayıran üç ölçüt bulunmaktadır. Söylemde şimdiki ve di'li geçmiş zaman, anlatıda ise di'li uzak geçmiş zaman (veya geçmiş zaman değerindeki şimdiki zamanın hikayesi) kullanılır. Söylemde birinci tekil veya çoğul kişi adıları ben/biz ya da bunları ifade eden iyelik ekleri kullanılırken anlatıda üçüncü tekil kişi adılı “o” kullanılır. Söylem zaman ve yer belirteçleriyle sözcelem anı ve yerinin izlerini (şimdi, bugün, dün, yarın, burası) taşıırken, anlatı bu izleri şilen belirteçler (o zaman, o gün, ertesi gün, orası...) kullanır. Kısacası, konuşucu sözcede varlığını göstermek istiyorsa söylem biçimini, alıcıyla doğrudan ilişkiye girmek istemiyorsa anlatı biçimini tercih edebilir.

Söylem- bağlam.

Bağlam, *“bir dilsel yapının yer aldığı dilici ve dildışı ortam ya da her türlü dilsel birimin (sözcük, tümce, söylem, metin) içinde bulunduğu, yer aldığı dilici ve dildışı ögeler”* (Günay, 2018, s. 89) olarak tanımlanabilir.

Bir metni doğru biçimde yorumlayabilmek için konuşmacı ve yazarın etkileşim sonucu ortaya koyduğu ürünün, söylem faaliyeti sonucunda ne işe yaradığının, ne yaptığının veya bu ürünle ne yapıldığının anlaşılması gerekmektedir. Bu da ancak ürünün ya da metnin daha geniş çaplı kurumsal ve sosyokültürel bağlamlarla olan ilişkisine bakılarak yapılabilir (Özüdoğru, 2016). “Kelimenin, lafın, sözün anlamı telaffuz edildiği söylem içinde inşa edilir. Kelimeler anlamlarını, kullanıldıkları söylemsel bağlamlarda kazanarak var olurlar. Varlıkları bu bağlamların dışında var olsa bile anlamları bu bağlamlara bağlıdır. Özetle ne söylediğinizin anlamı, sizin bu lafı hangi söylem içinde ettiğinize bağlı olacaktır. Sözelimi ‘kütük’ kelimesi sözlükte vardır ve ne olduğu yazılıdır. Ama anlamı, sizin konuşma esnasında o sıradaki bağlam icabı ne amaçla neye hizmet ‘kütük’ dediğinize göre değişecektir” (Arkonaç, 2014).

Söylem- metin.

Metin, *“kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün”*dür (Onursal, 2003). Metin kavramının yerine zaman zaman söylem kavramının kullanıldığı görülse de araştırmacıların bu iki terimin farklılıkları üzerinde durdukları görülmektedir. Söylem terimini ilk kullanan dilbilimci olan Harris, dilin bağımsız sözcük veya tümcelerden değil metinlerden oluştuğunu belirterek dilbilimsel çalışmalarda tümce ötesi çalışmalara yönelmek gerektiğini vurgulayarak “söylem” ile “metin” kavramlarını aynı anlamda

kullanmıştır (Şenöz Ayata, 2005). Metin ile söylemi eş zamanlı da kullanan Kocaman (2009), günümüzde metin kavramının genişlediğini; ‘iletişim amaçlı, bağlaşıp, bağdaşıp, kabul edilebilir, yeni bilgi sunan, durum bağlamına uygun, daha önceki metinler evrenine ters düşmeyen’ sözlü ya da yazılı her ürünün metin olarak nitelendiğini belirtir. Bu durumda romanın bir metin olduğu gibi iki kişinin selamlaşmasını içeren karşılıklı konuşmanın da bir metin olduğunu; bu metinlerin yorumlanması ve anlamlandırılmasının ise söylemi oluşturduğunu belirtir. Günay (2018, s. 45), söylem ile metin arasındaki temel farkın metnin soyut, söylemin ise somut yanıyla belirginleştiğini; metnin, söylem oluşumundan sonra ortaya çıkan dilsel yapı olabileceğini belirtir. Korkut (2016), her ikisinin de birbirine eklenerek anlam yaratan ve belli uzunluktaki bir bütün oluştursa da metnin tümcelerden, söylemin ise sözcelemlerden oluştuğunu; ayrıca bütünün düzenleniş biçimi düşünüldüğünde metnin paragraflar şeklinde belli bölümlere ayrıldığını, söylemde böyle kesin bir bölümlendirme aranmadığını; metnin sözcelem durumundan bağımsız bir anlamı olduğunu, söylemin ise sözcelem durumuna göre anlamının değiştiğini belirtir.

Felsefi açıdan konuya ışık tutan Çotuksöken (2013)’e göre metinler, söylemi oluşturur. Oluşan her söylem, benzerleriyle ilişki içinde, bağlı olduğu alanın genel söylemini meydana getirir. Böylelikle söylem, metnin bağlamını oluşturur. Her söylem ancak tarihsel öznenin ürünü olan diğer söylemlerle ilişkisi içinde anlaşılabilir. Öyleyse her metin/metinler bütünü olarak söylem, dilsel olanın içinde anlaşılabilir. Böyle bir usavurumun ardındaki felsefi yaklaşımı da hesaba katmak zorunludur.

Söylemlerde metinsellik özellikleri.

Öncelikli olarak iletişimsel bir amaca hizmet etmekle birlikte metinlerin, bu amacı yerine getirebilmesi için bazı ölçütlere uygun olması gerekir. Bu özellikleri De Beaugrande ve Dressler (Akt., Ögeyik, 2008) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bağdaşıklık: Metnin yüzey yapısındaki dilbilgisel özelliklerdir ve bunlar tümceler arası bağlantıları belirler. Bir bakıma metinsel bildirilişimin çerçevesini oluşturur ve metnin yüzey yapısındaki bağdaşıklık, yazılan dilin özelliğine göre biçimlenir.

Günay (2017)’a göre bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan, metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü belirtir. Bu özellikler metin düzeyinde yerine göre bir ortak gönderge, eylem zamanları arasındaki uyuma ya da adıyla yapılan artgönderim, sözbilimsel artgönderimler, bağıntılıyanlar, önvarsayımlar, adılaştırma durumu, oluşturucu ögenin yinelenmesi, eksilteli yapılar, sezdirimler, çıkarsamalar, izleğin metnin başından

sonuna kadar genel metnin bağlamında oluşması, başka adlarla betimlemeler ya da belirtmeler, eylem zamanı, tümceler arası bağıntı ögeleri vb. biçimlerde görülebilir.

2. *Tutarlılık*: Metnin derin yapısında bulunan kavramsal ve anlamsal bütünlük, metnin tutarlılığının göstergesidir. Her metin özgün bir anlama sahiptir çünkü kavramlar ve gönderimler arasında bir devamlılık vardır. Bu devamlılık, tutarlılığın temelidir.

Bir metnin konu, tema, olay, kişiler vb. açılardan bir bütünlük taşıması o metnin tutarlı olduğunu gösterir. Tutarlılığı sağlanmış bir metinde birbiriyle çelişkili bilgiler yer almaz, verilen her yeni bilgi önceki söylenenlerle ilgili olup onlara katkı sağlar (Coşkun, 2005). Günay (2017), bir metnin tutarlılığının incelenmesinde dikkat edilecek nitelikleri şu şekilde sıralar:

a) Bir metnin tutarlı olması için ögelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel bir izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir.

b) Bir metnin tutarlı olması, her yeni bilginin öncekilerle ilintili olmasıyla, öncekilerle bağlantılı olmasıyla ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir.

c) Metnin tutarlı olması için iyi bir düzenleme biçimi olmalıdır. Verilen bilgiler, alıcıya, belirli bir düzenlemeye aktarılmalıdır.

d) Bir metnin tutarlı olması, söylenmek istenilen her şeyi anlatabilmek için gerekli her şeyin söylenmesi ile olur. Eksilteli yapıyla veya sezdirim yoluyla anlatımlar yerinde yapılmalıdır.

e) Bir metnin tutarlı olması, anlamsal olarak bütünlük göstermesini gerektirir. Anlatı içinde bakış açısı, anlatıcı tipi veya zaman değişebilir ancak tüm bu bilinçli değişimler kendi içinde anlamsal ve mantıksal tutarlılık içinde olmalıdır.

Onursal (2003), bir metnin üretilme amacına uygun olması ve kendisi aracılığıyla aktarılmak istenen iletinin doğru bir biçimde kavranabilmesi için sahip olması gereken iki temel ölçütün bağdaşıklık ve tutarlılık olduğunu belirtir.

3. *Amaç*: Her metnin bir amacı bulunur. Bu amaç doğrultusunda metnin bildirisi alıcısına iletilir, böylelikle alıcı ve metin arasında bildirişim başlamış olur. Bu bildirişim sürecinde, metnin yazarının belirlediği amaç, artık yazarın amacı olmaktan çıkarak alıcısının beklentisini karşılama amacına dönüşür.

4. *Kabul edilebilirlik*: Bir metnin kabul edilebilirliği bir bakıma, o metnin hedef kitesinin metnin amacını paylaşma süreci ile paralellik gösterir. Dolayısıyla metnin kabul edilebilirliği bireysel bir düzlemde değerlendirilebilir.

5. *Bilgilendiricilik*: Bu ölçüt, metnin içerdiği bilginin, alıcının ihtiyaç duyduğu bilgiyi karşılama eğilimi ile ilgilidir. Eğer metnin içerdiği bilgi, alıcı tarafından tam olarak anlaşılmıyor ya da okur metni anlamak için başka kaynaklara başvuruyorsa o metin bilgilendirici bir metin olarak kabul edilmeyebilir. Ancak bu ölçütün de alıcının öznel tutumuyla değerlendirilebileceği söylenmelidir.

6. *Yerleşme*: Metinler sadece salt bilgi içermeyip belli bir bildirişim amacı içinde bir konuma yerleşir. Bir metnin nerede, nasıl üretildiği alıcı tarafından bilinmek ister. Alıcı bu bilgilere sahip olduğunda o metni bir konuma yerleştirebilir.

7. *Metinlerarasılık*: Bir metne, metinsellik özelliği kazandıran önemli olgulardan biri de diğer metinlerle olan ilişkisidir. Çünkü hiçbir metin, başka metinlerden yalıtılmış olarak üretilemez, tek başına bir varlık olamaz ve diğer metinlerden bağımsız okunamaz. Bir metnin değeri, amacı, anlaşılması başka metinleri bilmekten ve anlamaktan geçer.

Söylem çözümlemesi.

Söylem çözümlemesi ad olarak, tümcelerarası birimlerin dağılım süreçlerini incelemeyi amaçlayan Z. Harris'in 1952'de yazdığı bir makalesinden doğar. Bir inceleme yöntemi ve alanı olması ise 1960'lı yıllarda gerçekleşir (Günay, 2018). 1960'lara kadar Prague Okulu ve birkaç antropolog dışında dil ile ilgili çalışmalar, dilin kendi iç yapısı konusundaydı. Dilin toplumdaki kullanımı konusunun ele alınması bu tarihten sonra gerçekleşmiştir (Çakır, 2014). van Dijk, 1960'larda sosyoloji, antropoloji, dilbilim, edebiyat çalışmaları, bilişsel ve sosyal psikoloji, siyaset bilimi ve iletişim çalışmaları gibi farklı alanlarda giderek önem kazanan söylem çözümlemesi çalışmalarının neredeyse 'insan topluluklarını çalışan' tüm disiplinlerde adından söz ettirmeye başlayarak disiplinlerarası bir çalışmaya dönüştüğünü belirtir (Akt., Özüdoğru, 2016). 1970'lerde ve 1980'lerde doruk noktasına ulaşan söylem çözümlemesinin bu gelişimi, daha geniş boyutta düşünüldüğünde; Sovyet Bloğunun yıkılması sonucu dünyanın tek kutuplaşması ve ideolojik keskinliklerin körelmesi sonucu sosyal sınıf analizlerinin giderek değer kaybetmesiyle söylem çözümlemelerinin itibarının arttığı görülür. Muhtemeldir ki söylem çözümlemesi temelde tek kutuplu bir dünyada etkili olan bir analiz çeşididir (Sözen, 2017).

Söylem çözümlemesi, literatürde, eğitim araştırmalarında kalitatif (nitel) bir "yaklaşım" olarak geniş çapta tanımlanmamıştır (Ward, 1997). Oysa söylem çözümlemesi eğitim araştırmalarında değerli bir "yaklaşım" olarak hizmet edebilir. Zira mevcut araştırma nesnelerini anlamanın veya görüntülemenin baskın yollarını zorlar ve bu süreç değişime yol açabilecek alternatif yansımalar için yer açar (Zeeman Poggenpoel, Myburgh & Linde, 2002:

s. 96). Sinclair ve Coulthard (1975)'ın çalışmasında sınıf içi söylem incelenerek söylem çözümlemesi yöntemi eğitim bilimi araştırmalarında kullanılmaya başlanmıştır (Akt., Gür, 2011). Söylem çözümlemesi ile ilgili yapılan araştırmalarda farklı biçimlerde yapılan sınıflandırmalar olduğu görülür. Vereonique Traverso söylem çözümleme biçimlerini üç temel başlıkta ele alır. Bunlar: ruhbilim alanında yapılanlar, toplumbilim ve insanbilim alanında oluşan kuramlar ve dilbilim alanında yapılan çalışmalardır (Günay, 2018). Sözen (2017), söylem çözümlemesinin üç sacayağına dayandığını belirtir. Bunlardan birincisi, de Saussurecü anlayışa dayanan yapısalcı dilbilim; ikincisi, Wittgenstein'in dilsel felsefesinden yararlanarak oluşan post-pozitivizm; üçüncüsü ise dil felsefesinde Gadamer ve yarısı yapısalcılara yarısı hermeneutiğe dayanan Ricoeur'den etkilenen hermeneutik. Sosyal teori olarak söylem teorisinin inşasına ve söylem çözümlemesinin gelişimine bu üç görüş katkı sağlamıştır. Sosyolojide söylem teorilerinin çoğu, Wittgenstein'dan çok etkilenen Anglo Sakson geleneğine dayanır.

Fransız dilbilimci ve son dönemlerin önde gelen söylem çözümleme uzmanlarından biri olan Dominique Maingueneau, günümüzdeki söylem çözümlemelerinin dört temel alanda geliştiğini belirtir. Bunlar; toplumsal etkileşim bağlamında söylem çözümlemesi kuramı, dilsel iletişim durumlarına, yani söylem türlerinin incelenmesine öncelik veren kuram, bilmeye dayalı durumların üretim koşulları ya da düşünsel durumların söylem oluşumunu ele alan kuram ve metinsel düzenlemeyi ya da sözcelemeyle ait yanları öne çıkaran kuramdır (Günay, 2018).

Söylem çözümlemesi (discourse analysis) hakkında farklı yaklaşımlar olsa da söylem çözümlemesi, *“bir sosyolinguistik çalışma, metin analizi, sosyal analiz ve bütün bu analiz türlerini içine alan refleksif ya da eleştirel bir analizdir. Bu analiz, dili bir eylem, iletişim formu, sosyal pratik olarak görme ve yorumlama özelliği taşır”* (Sözen, 2017, s. 79). Söylem çözümleme yaklaşımının (eleştirel söylem çözümlemesinin bir versiyonu), dilin sosyal yaşamın indirgenemez bir parçası olduğu, sosyal yaşamın diğer unsurlarıyla diyalektik olarak bağlantılı olduğu varsayımına dayandıran Fairclough (2003), sosyal analiz ve araştırmaların dili, her zaman dikkate almak zorunda olduklarına dikkat çeker. Sosyal araştırma yapmanın verimli bir yolunun, bir tür söylem analizi kullanarak dile odaklanmaktan geçtiği anlamına geldiğini ancak her şeyin söylem olduğunu söyleyerek sosyal yaşamı dile indirgeme meselesi olmadığını belirtir. Aksine, bu birçok kişi arasında analitik bir stratejidir ve söylem analizini etnografi veya kurumsal analiz biçimleri gibi diğer analiz biçimleriyle birlikte kullanmak genellikle mantıklıdır.

Zaman zaman diğer çözümleme yöntemleriyle karşılaştırılan/karıştırılan söylem çözümlemesinin ayırıcı belli başlı nitelikleri bulunmaktadır. Gökçe (2006), söylemleri araştırma konusu yapan üç yöntem bulunduğunu belirtir. Bunlar; içerik analizi, söylem analizi (söylem çözümlemesi) ve dilbilimsel metin analizidir. Dilbilimsel metin analizi, hem içerik hem de söylem analizine yansıdığı hatta söylem analizinin üzerine inşa edildiği temel iskeleti oluşturmaktadır. Söylem çözümlemesi, refleksiviteye bağlı olarak eleştiriye ve özeleştiriye açık bir analiz türüdür. Söylem çözümlemesinde bulguları anlamak ve yorumlamakla ilgili köklü etkiler geleneksel yöntemlerden gelir. Analizin nesnesi sözlü, yazılı ve sözsüz metinler olduğundan deneysel analiz veya içerik analizi gibi yöntemler kullanan bir analiz değildir (Sözen, 2017). Araştırma sorularıyla sıkı sıkıya bağlı bir yöntem olan içerik analizinde ise yorum kararları anlaşılır olmalı ve belirgin hale getirilmelidir. İçerik analizi, metinlerde üstü örtük, satır aralarına serpiştirilmiş tüm anlamları da kapsayacak niteliktedir. Temel koşul, bu kararların gizli, kimsenin anlamayacağı şekilde yapılmaması, aksine bu kararların neden ve nasıl alındığının açık bir şekilde belirtilmesi gerekliliğidir. İçerik analizinde veriler, araştırma yönteminden bağımsız olarak değerlendirilemez ve kullanılamaz (Gökçe, 2006). “Kim nasıl konuşuyor, dinliyor ya da susuyor? Kim nasıl yazıyor veya okuyor? gibi sorularla başlayan söylem çözümlemesi varsayımlardan değil belirsizliklerden yola çıkar. Diğer analiz türlerinden ayrı olarak ayrıntılarla uğraşan söylem çözümlemesi, üç ayrı boyutta tanımlanabilir. İlkin, analiz dil kullanımıyla meşgul olur; dil kullanımı, dilsel bir davranıştır; bu sebeple dil bir eylem ve etkileşim biçimidir. İkincisi, söylem çözümlemesi dilin, açıklama, anlama ve anlamlandırmaya ilişkin fonksiyonlarıyla ilgilenir. Üçüncüsü ise analiz pragmatiktir; yani bu düzeyde ‘dili kullanan insanların dil ile ne yaptıkları’ sorusuna cevaben, bir söylemdeki linguistik özellikler onların ne yaptıklarını anlamak amacıyla incelenir” (Sözen, 2017). Dolayısıyla söylem çözümlemesi ile içerik çözümlemesinin birbirinin seçeneği olamayacağı; bu iki yöntemin amaç, uygulanma biçimi ve çıkarım mantıkları açısından birbirinden kesin çizgilerle ayrıldığı söylenebilir (Gökçe, 2006).

Söylem çözümlemesini eğitim öğretim ortamına/sınıfa dahil etmek kendi başına bir amaç değildir, daha ziyade pedagojik görevimizi öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmede daha verimli ve etkili hale getirmenin bir aracıdır. Bu yeterlilik konuşmacının tutarlı, birleşik ve sosyal olarak uygun mesajlar üretmek için kullanması gereken farklı bilgi ve beceriler (dilbilimsel, sosyo-dilbilimsel, söylem ve stratejik) olarak anlaşılmalıdır (Cots, 1996).

Lomas, Osoro ve Tusón'a göre bu dört tür yetkinliği elde etmek için, öğrencilerin aşağıdaki becerileri geliştirmesi gerekecektir (Akt., 1996):

1. İletişimsel bir durumun ilgili ögelerini tanımlamak.
2. Farklı türleri, stilleri ve kayıtları tanımlamak ve kullanmak.
3. Dili düşüncelerini inşa etmek, gerçekliği keşfetmek ve yorumlamak için kişiler arası ilişkilerin bir aracı olarak kullanmak.
4. Farklı söylem uygulamalarının değerini, kökenini ve sosyal işlevini tanımlamak.

Gee'nin söylem çözümleme yöntemi.

Söylem çözümlemesi, kullanılan dilin incelenmesidir. Daha iyi söylemek gerekirse, sadece bir şeyler söylemek değil, aynı zamanda yapılanları da işe koşan, dünya ölçeğinde kullanılan bir dil araştırmasıdır. Çünkü insanlar dili, iletişim kurmak, iş birliği yapmak, başkalarına yardım etmek, evlilik, şöhret gibi müesseseleri inşa etmek için kullanmanın yanı sıra yalan söylemek, kendilerine avantaj sağlamak, insanlara zarar vermek ve evlilik, şöhret gibi şeyleri yok etmek için de kullanırlar (Gee, 2011).

Gee ve arkadaşları, söylem yapısını çözümleyen dilbilimcilerin kullandıkları araçlardan bazıları ile metin incelemelerinde faydalı buldukları kategorileri sıralayarak yapı ve kanıt olarak söylem araştırmalarında analizin ilerleyebileceği bazı yollara işaret ederler. Söylem analizini “dilbiliminin çözümleme araçlarını kullanarak, söylem (şiir, öykü, hitabet vb.) yapısının araştırılması” ve “söylemin diğer sosyal, bilişsel, siyasal veya kültürel süreçler ve bunların sonuçları ile ilişkilendirilerek incelenmesi” şeklinde iki boyutta değerlendirirler (Akt., Potter, 1996).

Gee (2005), ideal bir söylem çözümlemesinin bileşenlerini özetlerken asıl analizin genellikle büyük bir resmin en küçük parçalarının bile ayrıntılı incelediği ancak yine de herhangi bir söylem analizinin en azından tüm resmi, arka planı bile olsa, göz önünde bulundurmaya gerektirdiğine dikkat çeker. Esasen bir söylem çözümlemesinin verilen yer ve zamanda dilin durumunu her yönüyle anlamak için bahsedilen zaman ve yerde nasıl kullanıldığı hakkında ve o dilde verdiği anlamla aynı anda o durumun yönleriyle nasıl bağlantı kurduğu hakkında sorular sormak gerektiğini vurgular. Gee (2005)'nin üzerinde durduğu bu sorulardan bazıları genel hatlarıyla kategorileştirilerek aşağıda ifade edilmiştir:

Yapı Görevleriyle ilgili Sorulabilecek Sorular

• *Yapının Önemi:* Verilen anlam ve önemin çeşidinin ne olduğu ve nasıl farklı şeylerin anlamına geldiği bahsedilen herhangi bir durumun bir bileşimidir.

1. Durumda önemli görülen bazı kelime ve kalıpların yerleşmiş anlamları nelerdir?

2. Hangi yerleşmiş anlamlar ve değerler bu durumla alakalı yerlerle, zamanlarla, vücutlarla, insanlarla, nesnelerle, eserlerle ve kuruluşlarla ilişkilendirilmiş gözüküyor?

3. Hangi yerleşmiş anlamlar ve değerler bu durumda alıntı yapılmış ya da bahsedilmiş diğer sözel ve yazılı metinlerle ilişkilendiriliyor?

4. Hangi söylem modelleri bağlantı yapılarak ve bu yerleşmiş anlamlarla bütünleştirilerek birbirine birleştirilmiş gözüküyor?

5. Hangi kurumlar ve/veya söylemler bu durumda (tekrar) üretilmiştir ve davranışta nasıl sabit tutulmuştur ya da dönüştürülmüştür?

• *Yapı Aktiviteleri:* Bazı aktiviteler ya da aktivite takımları herhangi bir durumun bir bileşenidir (katılımcıların meşgul olduğu özel sosyal aktivite veya aktiviteler ya da işlem dizisinin sırayla yapıldığı aktiviteler).

6. Durumda devam eden ana aktivite ya da aktiviteler grubu nelerdir?

7. Bu aktivite ya da aktiviteler hangi alt aktiviteleri içerir?

8. Bu aktiviteler ya da alt aktiviteler hangi hareketleri içerir?

• *Yapı Özdeşlikleri:* Herhangi bir durum bir bileşen olarak özdeşlik gerektirir. Durumda insanların olmasını gerektiren özdeşlikler sonuç olarak ortaya çıkar ve onaylanır.

9. Hangi özdeşlikler (roller, pozisyonlar) durumda değeri hafife alınan ya da yapı altında beraberlerinde gelen kişisel, sosyal ve kültürel bilgileriyle ve inançlarla (bilişsellik), hislerle (etkiler) ve değerlerle ilişkilendirilmiş gözükmetedir?

10. Durumda bu özdeşlikler nasıl sabitlenmiş ya da dönüştürülmüştür?

11. Özdeşlikler bakımından aktiviteler ve ilişkiler bu durumda hangi söylemlerle alakalıdır ya da alakalı değildir? Onlar nasıl ilişkilidir ya da değildir ve hangi yönleriyle bu ilişkiler sağlanmıştır?

• *Yapı İlişkileri:* Bileşen olarak herhangi bir durum ilişki gerektirir. İnsanların olmasını gerektiren ilişkiler ortaya çıkar ve birbirleriyle anlamlandırılır, işlemsel ve sonuçsal olarak tanımlanır.

12. Sosyal ilişkilerin hangi türleri durumda hafife alınmış ya da yapı altında ilişkilendirilmiş gözüküyor?

13. Durumda bu sosyal ilişkiler nasıl sabitlendirilmiş ya da dönüştürülmüştür?

14. Diğer sözel ya da yazılı metinlerle nasıl diğer metinler, insanlar ya da söylemlerle belli ilişkiler kurmak amacıyla alıntı yapılır ya da bahsedilir?

15. Özdeşlikler, aktiviteler ve ilişkiler bakımından hangi söylemler durumla alakalıdır ya da alakalı değildir? Onlar nasıl ilişkilendirilir ya da ilişkilendirilemez ve hangi yollarla bunlar sağlanır?

• *Yapı Politikaları (Sosyal Görevlerin Dağılımı)*: Herhangi bir durum dağılımında bileşen olarak sosyal görev ya da görüşler gerektirir.

16. Hangi sosyal görevler (örneğin; statü, güç, cinsiyet türü, ırk ve sınıf ya da daha dar bir şekilde tanımlanan sosyal bağlar ve özdeşlikler) bu durumla alakalıdır ya da alakalı değildir? Onlar nasıl ilişkilendirilir ya da ilişkilendirilemez ve hangi yollarla bunlar sağlanır?

17. Bu sosyal görevler bu durumda nasıl söylem modelleriyle ve söylem işlemiyle bağdaştırılır?

• *Yapı Bağlantıları*: Herhangi bir durumda belli bir yolla birbirleriyle alakalı ya da alakasız bir şeyler arasında bağlantı kurulur ya da kurulmaz.

18. Söylemlerin dâhilinde ve haricinde ve etkileşimin geniş sürecinde, geriye bakınca ve/veya ileriye bakınca ne tür bağlantılar yapılabilir?

19. Şimdiki durum haricinde önceki ya da gelecek etkileşimlerle, diğer insanlarla, fikirlerle, metinlerle, şeylerle, kurumlarla ve söylemlerle ne tür bağlantılar yapılır (Bu “metinlerarasılık” kavramıyla olmak zorundadır)?

20. Metinlerarasılık nasıl şimdiki durum ve diğerleri arasında ya da farklı söylemler arasında bağlantı oluşturmak amacıyla kullanılır?

21. 18, 19 ve 20. soruların (yerleşmiş anlam ve söylem modelleriyle) bağlantısı uyumu oluşturmak için nasıl yardımcı olur ve bu durumda ne tür bir uyum sağlanır?

• *İşaret sistemleri ve Bilgisi İçin Anlam Oluşturma*: Herhangi bir durumda bir ya da birden fazla işaret sistemi ve bilginin çeşitli yolları belli konularda etkili ve değerlidir ya da değildir.

22. Hangi işaret sistemleri (örneğin; konuşma, yazma, çizgi ve jestler) bir durumda ilgilidir ya da ilgili değildir? Onlar nasıl alakalı ya da alakasız edilebilir ve bu hangi yollarla yapılabilir?

23. Bilginin hangi sistemleri ve hangi bilgi yolları bu durumda alakalı ya da alakasızdır? Onlar nasıl alakalı ya da alakasız edilebilir ve bu hangi yollarla yapılabilir?

24. Ulusal anlamda İngilizce, Rusça ve Hausa dili gibi hangi diller bu durumda alakalı ya da alakasızdır?

25. Hangi sosyal diller bu durumda alakalı ya da alakasızdır? Onlar nasıl alakalı ya da alakasız edilebilir ve bu hangi yollarla yapılabilir?

26. Alıntı yapılmış diğer sözel ya da yazılı parçalar (metinlerarasılık) nasıl 22. – 25. arasındaki sorularda işlenen konularla bağdaştırılmıştır?

Gee (2005: s. 115), bu soruların adım adım takip edilmesi gereken bir kurallar bütünü olmadığını, çözümlenecek veriye göre soru sayının azaltılıp artırılabilceğini belirtir.

Öz Yeterlik ve Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı

Bu başlık altında öz yeterlik algısı ve sözlü anlatım öz yeterlik algısıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Öz yeterlik algısı.

Yeterlik, “kişinin çevredeki belli bir yerde, gerekli bir işi, gerekli olduğu zamanda yapabilmesidir” (Bursalıoğlu, 198). Öz yeterlik ise sosyal öğrenme kuramının öncüsü Albert Bandura tarafından geliştirilmiş bir motivasyon kuramıdır. Bu kurama göre bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçler, onun yeterlik beklentisini geliştirmesine ve yeniden oluşturmaya hizmet eder (Akar, 2008). Öz yeterlik algısı, “bireyde oluşturulacak davranışlarda etkili olan bir nitelik iken bireyin kendini nasıl motive ettiği, nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü ve nasıl davrandığına yönelik inancıdır” (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Snyder ve Lopez (2002) öz yeterliği, bireyin “yapabilir miyim” sorusuna karşı verdiği içsel cevap olarak tanımlamaktadır.

Bandura (1997), bireylerin öz yeterlik algılarının oluşumunu etkileyen önemli faktörleri, “doğrudan deneyimler”, “dolaylı deneyimler”, “sözel ikna” ve “duygusal durum” başlıkları altında toplamıştır. *Doğrudan deneyimler*, bireyin gerçekleştirdiği davranışlarının sonuçlarını değerlendirerek sonucun başarılı ya da başarısız olmasını buna benzeyen diğer işleri için de yorumlamasını içerir (Bandura, 1997). *Dolaylı deneyimler*, bireylerin çevresindeki kişilerin deneyimlerini gözlemleyerek, o işin üstesinden gelip gelemeyeceklerine dair geliştirdikleri inançları ifade eder (Aydın, 2008). *Sözel ikna*, çevredeki kişilerin sözel yorumlarına bağlı olarak olumlu yorumların bireylerin cesaretlenmesini sağladığına; olumsuz yorumların ise geri çekilmelerine neden olduğunu açıklamaktadır. *Duygusal durum* ise bireylerin bir durumla başa çıkarken içinde bulundukları psikolojik halleri ve bu hallerin kendilerini nasıl algıladıklarını ifade etmektedir (Bandura, 1997).

Gerek sosyal gerekse akademik hayatta bireylerin motive olmalarını sağlayan önemli faktörlerden biri olan öz yeterlik üzerine ülkemizde çok sayıda çalışma mevcuttur. Farklı

alanlarda yapılan çalışmalar, öz yeterlik düzeyinin artmasının bireyin başarısını da artırdığını ortaya koymuştur (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Aydın, Demircan & İnnallı 2015; Baş & Şahin, 2012; Özgen & Bindak, 2011; Ülper & Bağcı, 2012; Yıldız, 2013). Güçlü öz yeterlik algısı olan bireyler ilk kez karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmayıp eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamada kararlılık gösterirler. Zayıf öz yeterlik algısı olan bireylerde ise tersi bir durum gözlenirken belli görevleri yerine getirirken daha fazla gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk görülür (Bandura, 1997; Bıkmaz, 2002; Kılıçoğlu, Karakuş, & Demir, 2011; Shultz & Shultz, 2007). Dolayısıyla, yukarıda da belirtildiği gibi güçlü öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin öğrenme sürecinde daha başarılı olacakları öngörülebilir. Ekici (2005: s. 85), öz yeterliği düşük olan bireylerin başarı düzeylerinin yüksek olmasının beklenilemeyeceği gibi, öz yeterliği yüksek olan bireylerin başarı düzeylerinin düşük olmasının beklenilmeyeceğine dikkat çeker. Nitekim Zimmerman (1995), öz yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin, derslerde daha çok çaba harcadığı, başarıya ulaşmak için daha ısrarcı olduğunu ve daha yüksek akademik başarıya sahip olduğunu belirtmektedir.

“Öz yeterlik algısı bireylerin düşünme biçimlerini, karşılaştıkları durumlarda nasıl davranacaklarını ve çaba sarf etme düzeylerini etkilediğinden bu algının olumlu ya da olumsuz olması, bireyleri ya güdüler ya da kendi kendilerine engel olmalarına neden olur” (Bandura, 1989; Lee, 2003). Dolayısıyla eğitimin hemen her kademesi ve alanında öğrencilerin bu algısının olumlu yönde geliştirilmesinin veya olumlu olan öz yeterlik algısının beslenmesinin, beraberinde başarıyı getirdiği; tersi bir yaklaşımın ise öğrencilerin başarısını olumsuz etkilediğinin göz önünde bulundurulması eğitim açısından oldukça önemli bir veri sunmaktadır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algısı.

Eğitim kapsamında sözlü anlatım becerisinin geliştirilmesi mümkündür. Ancak gelişimde dışsal etkenler kadar içsel etkenlerin de önemli olduğu bilinmektedir. İlgi, tutum, motivasyon, farkındalık, öz güven, öz yeterlik algısı içsel faktörlerden bazılarıdır. Dil öğretiminde kullanılan dile dönük yeterliklerin ne düzeyde olduğu bilgisi önem taşımaktadır. Kuşkusuz hangi alanda olursa olsun bireyin bir konuda kendisini yeterli hissetmesi, o alandaki başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Öz yeterlik algısı, bireylerin, beceri gerektiren işleri yapabileceğine olan inanç duygusu veya algı kümesi ise sözlü anlatım öz yeterlik algısının da sözel ifade gücüne veya sözlü anlatım becerisine olan inanç olduğu söylenebilir. Nitekim Oğuz (2016: s. 79), sözlü anlatım öz yeterlik algısını, “bireyin sözlü anlatım performansını gerçekleştirebilme

kapasitesine ilişkin yargısı” olarak tanımlar. Bu yargı, sözlü anlatım becerisini göstermedeki yeterlilikleri ile birlikte bu yeterlilikleri gerektiğinde performansa ne kadar dönüştürebileceğine ilişkin inancı da kapsar. Çünkü öz yeterlik bireyin bir beceriyi yapabilme yeterliliğine ilişkin inancını belirtmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ilgili alanyazın taraması sonucunda Türkiye’deki sözlü anlatım (konuşma)-söylem çözümlemesi çerçevesindeki araştırmalara ve sözlü anlatım öz yeterlik algısına yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

Sözlü anlatım-söylem çözümlemesi ile ilgili yapılan araştırmalar.

Alanyazında sözlü anlatım ya da konuşma becerisine yönelik tez ve makale düzeyinde çalışmalar incelendiğinde tüm eğitim kademeleri için geçerli olan kuramsal boyuttaki çalışmaların (Baş, 2011; Bayhan & Saranlı, 2010; Bozkurt, 2017; Büyükkız & Hasırcı, 2013; Demir, 2010; Doğan, 2009; Kundakçı & Kapağan, 2015; Kurudayıoğlu, 2003; Uçgun, 2007) yanı sıra ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde özelleşen çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca konuşma ile ilgili kaynakça çalışmalarına (Alver & Taştan, 2017; Topçuoğlu Ünal & Özer, 2016) rastlanmıştır.

Öğretmen adaylarının sözlü anlatımlarını/konuşma becerilerini çeşitli açılardan değerlendiren çalışmalara ulaşılmıştır. Buna göre sözlü anlatımın; program ve ders kitabı bağlamında değerlendirildiği çalışmalar (Benzer & Ünsal, 2019; Dumanlı Kadızade & Kılıç, 2017); çeşitli etkinlik, yöntem, strateji ve faktörlerin sözlü anlatım (konuşma) üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar (Aycan, 2012; Aykaç & Çetinkaya, 2013; Bulut, 2015; Bulut, vd., 2016; Çalhan, 2012; Gökkaya, 2008, Temizkan & Atasoy, 2016; Yıldız, 2014); öğretmen adaylarının sözlü anlatıma yönelik algılarının (Lüle Mert, 2013); düzeylerinin (Maden, 2010; Varışoğlu, 2017; Yüceer, 2014) ve tutumların belirlendiği çalışmalar (Ceran, 2012; İşcan, Karagöz & Almalı, 2017; Öz, 2018; Yelok & Sallabaş, 2009); etkili konuşma ölçeği (Çintaş Yıldız & Yavuz, 2012) ve konuşma kaygısına yönelik çalışmalar (Bulut, 2015; Katrancı & Kuşdemir, 2015; Kinay & Özkan, 2014; Özdemir, 2018; Sevim, 2012; Yaman & Sofu, 2013); konuşma becerisine ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmalar (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Başaran & Erdem, 2009; Er & Demir, 2013) alanyazında mevcuttur. Ayrıca konuşma becerisine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalara (Arhan, 2007; Benzer, & Ünsal, 2019; Çerçi, 2015; Demir & Gül Özgül, 2019; Erdoğan, Uzuner & Gülay, 2018; Karakoç Öztürk & Altuntaş, 2012; Topçuoğlu Ünal & Degeç, 2012) rastlanmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının sözlü anlatımlarının söylem çözümlemesi yöntemiyle

değerlendirildiği sadece bir çalışmaya (Gür, 2011) ulaşılmıştır. Öz yeterlik algısıyla ilgili çalışmalara ise bir sonraki başlık altında yer verildiğinden burada tekrarlanmamıştır.

Yükseköğretim düzeyinde yapılan bunca çalışma karşısında ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin sözlü anlatımlarına yönelik çalışmaların, son yıllarda artış göstermesine karşın, hâlâ yetersiz olduğu söylenebilir. Oysa Şahan (2012)'ın da vurguladığı gibi konuşma becerisindeki sorunlara daha ilköğretimin ilk yıllarında değinilmeli ve bu sorunlara eğitim yolu ile çözüm bulunmalıdır.

İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin sözlü anlatımlarını/konuşma becerilerini çeşitli açılardan değerlendiren araştırmalar incelendiğinde; program ve ders kitabı bağlamında değerlendirilen, konuşma becerisini geliştirmeye dönük çalışmalar (Baş, 2012; Temizyürek, 2007); çeşitli etkinlik, yöntem, strateji ve faktörlerin sözlü anlatım (konuşma) üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar (Aykaç, 2011; Dedeoğlu Orhun, 2009; Gedik & Orhan, 2014; Karabay, 2005; Kara, 2009; Kardaş & Tunagür, 2015; Kartallıoğlu, 2018; Kayadibi, 2016; Kemiksiz, 2016; Kuru & Güneş, 2017; Maden, 2011; Orhan, 2010; Sallabaş, 2011; Tüzemen, 2016; Ünsal, 2019); öğrencilerin sözlü anlatımlarındaki söz varlığına dönük çalışmalar (Dağ, 2017; Obuz, 2012; Ünsal, 2005); konuşma becerisi düzeylerinin incelendiği çalışmalar (Sağlam & Doğan, 2013; Sargın, 2006; Yeşiltepe Sağlam, 2010) ile konuşma kaygısına yönelik çalışmalar (Sevim & Gedik, 2014; Ünsal, 2019) mevcuttur.

Kayadibi (2016), “Makedonya’da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi (7. Sınıf Örneği)” başlıklı doktora tez çalışmasında Türk öğrencilerinin ana dili becerilerini (Okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazılı anlatım, konuşma) ve Makedonya İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmeyi; öğretmen görüşleri doğrultusunda ilköğretim seviyesinde Türkçe eğitiminde karşılaşılan problemleri tespit ederek çözüm üretmeyi amaçlamıştır. Araştırmasının sonucunda öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama becerilerine ilişkin düzeyin %60, dinlediğini anlama becerilerine ilişkin düzeyin %73, yazılı anlatım becerilerine ilişkin düzeyin “kısmen”, konuşma becerilerine ilişkin düzeyin “kısmen” olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla Makedonya’da iki dilli ortamda bulunan Türk öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerinin “orta”, yazma ve konuşma becerilerinin “alt orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazılı anlatım ve konuşma becerilerinin tamamı arasında pozitif yönde ve orta seviyede anlamlı bir ilişki bulunduğu; söz konusu ilişkinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerileri arasında en yüksek seviyede olduğu, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasında ise en düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin sözlü anlatımlarının söylem çözümlemesi yöntemiyle değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bunun yanında ilköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf içinde kullandığı sözel olmayan davranışlar ve sözel ifadelerin değerlendirilmesinde söylem analizini kullanan sadece bir çalışmaya (Baş, 2010) rastlanmıştır. Öz yeterlik algısıyla ilgili çalışmalara ise bir sonraki başlık altında yer verildiğinden burada tekrarlanmamıştır.

Türkiye’de söylem çözümlemesi ile ilgili çalışmaların son yıllarda arttığı gözlenmektedir. Ancak hâlâ geniş bir alanyazın oluşturulduğu söylenemez. Söylem çözümleme yöntemlerinin ülkemizde sıklıkla yabancı dil eğitimi, siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler, sosyoloji, olmak üzere son yıllarda dil ve edebiyat çalışmalarında da tercih edildiği görülmektedir. Söylem ve söylem çözümlemesi ile ilgili kuramsal çalışmaların (Arkonaç, 2012; 2016; Atabek & Atabek, 2007; Çakır, 2014; Çelik & Ekşi, 2013; Çoban & Özarslan, 2003; Çotuksöken, 2013; Doğan, 2017; Demir Güneş, 2013; Elbirlik & Karabulut, 2015; Günay, 2018; Gür, 2013; Kocaman, 1996; Özdemir, 2001; Özüdoğru, 2016; Sözen, 2017; Zeyrek, 1991) sayısı sınırlıdır. Ayrıca alanyazında Türk Dili ve Edebiyatı dersinde uygulanan söylem çözümleme yöntemine ilişkin 11. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin alındığı bir çalışmaya (Ünveren Kapanzade & Kaya, 2019) ve öğretmen adaylarının çeşitli konulardaki görüşlerinin söylem çözümlemesi yöntemiyle ele alındığı çalışmalara (Gür, Dilci & Arseven, 2013; Dilci & Gür, 2012) rastlanmıştır.

Öğrencilerin sözlü anlatımlarının söylem çözümlemesi yöntemiyle değerlendirildiği tek çalışma yukarıda da belirtildiği gibi Gür (2011)’ün doktora tez çalışmasıdır. “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Tutumları ve Dil Kullanımlarının Söylem Çözümlemesi Yöntemi ile Betimlenmesi” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının oluşturduğu yazılı ve sözlü ürünler söylem çözümlemesi yöntemiyle değerlendirilerek çalışma grubunda yer alan Türkçe ve Sınıf öğretmeni adaylarının dil ile ilgili tutumları ortaya konmuştur. Söylem çözümü sonucu öğretmen adaylarının dil bilincine sahip oldukları ancak bu bilincin uygulama düzeyinde dil bilgisine dönüşemediği; Türkçe eğitiminin planlama, eğitim, öğretim ve değerlendirme aşamalarının tamamında problemler olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

Baş (2010)’ın “Öğretmenlerin Sınıf İçinde Kullandığı Sözel İfadeler ve Sözel Olmayan Davranışların Analizi Üzerine Nitel Bir Araştırma” başlıklı doktora tez çalışmasında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde sözel ifadeleri ve sözel olmayan davranışları nasıl kullandıkları ve bu davranışların kullanımıyla ilgili öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve görüşleri arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sözel olmayan davranışlardan (beden dili: mimik ve jestler, duruş, yürüyüş ve oturma, mesafe ve alan,

dokunma ve paralinguistik) dokunma, yürüyüş ve oturuş, mesafe ve alan, jestler kategorilerindeki davranışları oldukça düşük oranda kullandıkları; öğretmenlerin sözel olmayan davranışları nasıl kullandıklarına ilişkin elde edilen bulgular ile öğretmenlerin söylemlerinin tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sözel ifadeleri nasıl kullandıklarına ilişkin elde edilen bulgular; öğretmenlerin derste istenmeyen davranışlar yaşandığında geçişim (transaksiyon) birimleri oluşturan diyaloglar kullandığını ortaya koymuş; öğretmenlerin sınıf içinde kullandığı sözel ifadelerine ilişkin uygulamaları ile görüşleri arasındaki tutarlılığa ilişkin bulgular; öğretmenlerin gözlem, görüşme ve söylem analizi verilerinin tutarlı olduğunu ortaya koymuştur.

Sözlü anlatım öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmalar.

Alanyazında Türkçe konuşucularının sözlü anlatım öz yeterlik algılarına yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterliklerine ilişkin az sayıda çalışma (Aydın, 2013; Çakır, 2015; Gerez Taşgın, 2015; Katrancı, 2014; Katrancı & Melanlıoğlu, 2013; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Oğuz, 2016; Öz, 2018) mevcutken ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterliklerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen ilköğretim öğrencileri için “Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği”nin alandaki bu eksikliği dolduracağı düşünülmektedir. Öte yandan yukarıda söz edilen öğretmen adaylarının sözlü anlatım/konuşma öz yeterlik algılarına yönelik yapılan ilgili çalışmalara kısaca değinmekte fayda görülmektedir.

Ölçek geliştirme boyutundaki çalışmalar incelendiğinde; Aydın (2013)’ın “Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması”nın başlığından da anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerini ölçmede kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katrancı ve Melanlıoğlu (2013), konuşma becerisine yönelik öz yeterliğin önemini dikkate alarak bu araştırmalarında öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerini belirlemeye yönelik “Konuşma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği”ni geliştirmişler ve analizler sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu tespit etmişlerdir. Oğuz (2016)’un çalışmasında öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını belirleyebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak kabul edilebilecek öğretmen adaylarına yönelik “Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” geliştirmiştir.

Çakır (2015)’ın “Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının sözlü anlatım konusunda kendilerini iyi düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Bölümlere göre Okul Öncesi

Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin en yüksek düzeyde, İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin en düşük düzeyde sözlü anlatım öz yeterlik inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken, cinsiyete göre kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre sözlü anlatımda kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Gerez Taşgın (2015), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği).” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerileri öz yeterlikleri ile öğrenme stillerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular; Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında “etkili konuşma” alt boyutunda ve “genel toplam”da kızların lehine, yazılı anlatım öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında ise “yazmayı değerlendirme” alt boyutunda kızların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma, okuma ve yazılı anlatım öz yeterlik algılarının 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Katrancı (2014), öğretmen adaylarının konuşma becerisine ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program) göre farklılığını tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, cinsiyet ve öğrenim görülen programın konuşma öz yeterliği algısında anlamlı fark oluşturduğunu; öğrenim görülen sınıf düzeyinin konuşma öz yeterliği algısında herhangi bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının genel anlamda yüksek olduğu belirlenmiştir.

Oğuz (2009), öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili öz yeterlik algılarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında; öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının sözlü anlatım becerilerini; yarıya yakının ise yazılı anlatım becerilerini yetersiz olarak algıladıklarını dolayısıyla öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarıya yakını yazılı anlatım becerisinin sözlü anlatım becerisine göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerinin yetersizlik nedenlerini çoğunlukla kişilik özelliklerine, konuşma ilkelerine uymamalarına, kitap okumamalarına ve uygulamalı çalışmalar yapmamalarına dayandırdıkları; yazılı anlatım becerilerinin yetersizliğini ise uygulamalı çalışmaları yeterince yapmamalarına, yazım ve anlatım ilkelerine uygun yazmamalarına, kitap okumamalarına, kitap okumayı sevmemelerine, yazı yazmayı

sevmemelerine ve yazılı anlatım dersinin işlenişinin yetersizliğine dayandırdıklarını belirlemiştir.

Oğuz (2015)'un öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını belirlemeyi ve söz konusu inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmasında elde ettiği bulgular; öğretmen adaylarının genel olarak sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının “ara sıra” düzeyinde yeterli gördükleri; “sözlü anlatım gücü, anlatım akışı, anlatım rahatlığı ve anlatım düzeni” boyutlarında ise kendilerini “çoğu zaman” düzeyinde yeterli buldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının 4. sınıf lehine anlamlı farklılık gösterdiği; öğrenim gördükleri program ve cinsiyete göre ise anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

K. Öz (2018)'ün “Drama İle Yapılandırılmış Sözlü Anlatım Derslerinin Konuşmaya Yönelik Tutuma ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında yaratıcı drama ile yapılandırılmış sözlü anlatım derslerinin konuşmaya yönelik öz yeterlik ve tutuma olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları yaratıcı dramanın konuşma/sözlü anlatıma yönelik tutuma ve öz yeterlik algısına olumlu katkısının olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda anadili öğretiminin konuşma alanında, yükseköğretim düzeyinde sözlü anlatım derslerinde yaratıcı dramadan daha etkin bir şekilde yararlanılması önerilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve araştırmanın etiği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenerek, algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve ürettikleri söylemlerinin değerlendirilerek sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile sözlü anlatım uygulamaları arasındaki örtüşmenin ortaya konmasına çalışılan bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak veriler toplanmış, analizler yapılmış ve ulaşılan bulgular sunulmuştur. Dolayısıyla araştırmanın yöntemi, “araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verilerin ikna edici ve titiz bir şekilde toplanıp analizi yapılan; aynı anda iki veri türünden sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek harmanlayan; araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik veren” karma yöntem araştırmasıdır (Creswell & Plano Clark, 2015). Karma yöntem desenlerinin ana argümanı, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini birlikte kullanmanın bu yöntemleri ayrı ayrı kullanmaya göre araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır (Creswell, 2019).

Bu çalışmada, belki de eğitim araştırmalarındaki karma yöntem desenleri içinde en yaygın olarak kullanılan açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni tercih edilmiştir. Açıklayıcı sıralı desen, ilk aşamada araştırma evreninden nicel sonuçlara ulaşılmasını, ikinci aşamada ise derinlemesine nitel açısama yoluyla bulguların zenginleştirilmesi ve ayrıntılandırılmasını yani hem nicel hem de nitel verilerin en iyi yönlerinin yakalanmasını sağlamaktadır (Creswell, 2019). Nicel ve nitel yöntemlerin karma hale getirilmesi iki noktada olur: nicel aşama tamamlanıp nitel aşama başladıktan sonra iki çalışma aşaması ilişkilendirildiği zaman ve her iki çalışma aşamasından elde edilen sonuçlar birlikte yorumlandığı zaman (Plano Clark & Ivankova, 2018).

Bu çalışmada nicel verilerle, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerine ve algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ulaşılmış; nitel veriler aracılığıyla ise öğrencilerin üretmiş olduğu söylemler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Bu araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyini belirlemek amacıyla yani var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymak için tarama araştırması deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan nicel araştırma süreçleridir (Creswell, 2019; Karasar, 2011). Bu amaçla geliştirilen likert tipi öz yeterlik algı ölçeği kullanılarak “düşük, “orta”, “yüksek” kategorilerindeki öğrenciler belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının cinsiyete, kardeş sayısına, baba ve anne eğitim düzeyine, evde bulunan kitap sayısına, günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısına, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanına, günlük genel ağ kullanma sıklığına ve günlük izlediği ortalama televizyon süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki bu analizlerin takibinin nitel boyutta devamlılığı sağlanmıştır.

Sosyal yaşamı ve insanı ilgilendiren sorunları gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi metotlarla sorgulayıp anlamlandırma, nicel verilerin desteklenmesini sağlayan nitel araştırma yöntemi ile elde edilen nitel verilerin ayrıntılı olması çok önemlidir (Creswell, 2016; Saban vd, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda bu araştırmanın nitel boyutunda öğrenci söylemlerinin derinlemesine yapısal incelemesine izin veren bir yöntem olan söylem çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Söylem çözümlemesinde tümceden metne ve iletişim edimine ulaşmak amaçlanmaktadır. Dilin değişik kesitleri, dil kullanım bağlamı, dilin amaçlı, işlevsel kullanımı, yapı-işlev bağıntısı, iletişimde bulunan kişilerin konumları ve rolleri, iletişimin anlaşılmasında dünya bilgisinin önemi gibi konular söylem çalışmalarında başlıca inceleme alanlarıdır (Kocaman, 1996).

Bu çalışmada söylem çözümleme yöntemleri içinden “Gee’nin yöntemi” tercih edilmiştir. Gee’nin yönteminin eğitim alanında uygulanabilir olması (Gutiérrez, 2008) ve çoklu çeşit (multi-model) bir yapı içermesi (Gür, 2011; Rogers, 2011) bu seçimde etkili olmuştur. Söylem çözümlemesi kapsamında ortaokul öğrencilerinin bireysel ve grupla üretmiş oldukları hazırlıklı ve hazırlıksız sözlü anlatımlarının ne seviyede nasıl gerçekleştiği ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Sonraki aşamada ise nicel verilerle nitel verilerin sonuçları karşılaştırılarak geniş çaplı bir değerlendirme yapılmıştır. Veri çeşitlenmesinin zenginliği; standart ölçme aracı, gözlem, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarının görüşlerinin alınmasının yanı sıra söylem çözümlemesi ile sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın kapsamına giren olgu, nesne ve bireylerin tümü evren; evreni temsil eden nicelik ve nitelikte seçilip alınanlar ise örneklem olarak tanımlanabilir. Ne doğa ne de sosyal bilimlerde hiçbir örneklem şimdilik evreni tümüyle doğru temsil edemez. Bu, bilimsel bilginin hata kaynaklarından biridir (Sönmez & Alacapınar, 2018).

Alanyazın incelendiğinde iki tür evren tanımının olduğu görülmektedir. *Genel evren*, çok soyut, ölçülemez ve dolayısıyla araştırma sonuçlarının genellenemediği durumda olan evreni ifade ederken *hedef evren*, genel evrene göre daha sınırlı, ulaşılabilir nitelikte olan evrendir (Balcı, 2015; Creswell, 2019). Benzer bir ayrım yapan Karasar (2011), bu kavramları genel evren ve çalışma evreni olarak niteler. Bu araştırmanın hedef/çalışma evrenini, Kilis ilinde devlet ortaokullarında öğrenim görmektedir olan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu çalışmada tercih edilen açıklayıcı sıralı desen gereği, nicel desen için bir örneklem belirlenmiş daha sonra nitel desen için yeni bir örneklem grubu belirlenmiştir. “Bilindiği gibi nicel desen için genellikle olasılığa dayalı örneklem belirleme yöntemi, nitel desen için ise amaca dayalı örneklem belirleme yöntemi kullanılmaktadır” (Alkan, Şimşek & Armağan Erbil, 2019).

Araştırmacıya anlam çıkartıcı istatistiği uygulama imkanı veren olasılığa dayalı örneklemelerde, örneklemden evrene genelleme yapılırken hata marjı istatistiksel olarak ölçülebilir (Akt., Balcı, 2015). Bu araştırmanın nicel örnekleme, olasılığa dayalı örnekleme türlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu olasılığa dayalı/seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir, bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Bu araştırmanın nicel örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis ilinde yer alan devlet ortaokullarında öğrenim görmektedir olan 314 kız, 279 erkek olmak üzere toplam 593 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın nitel örneklemini belirlemek için amaca dayalı örneklem belirleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, “nicel bir çalışmanın sonuçlarına göre derinlemesine bir izleme çalışması yapıldığında kullanılabilecek bir yöntemdir. Araştırma verilerine göre belli özelliklere sahip (örneğin motivasyonu en düşük % 10’luk grupta yer alma) bireyler üzerinde uygulama yapılmak istendiğinde kullanılabilir” (Büyüköztürk, vd., 2016, s. 92). Bu bağlamda bu araştırmanın nitel örneklemini; araştırmanın nicel örnekleminde yer alan öğrencilerden OSAÖYAÖ’den almış oldukları puanları

hesaplanarak “düşük”, “orta” ve “yüksek” kategorisinde yer alan öğrencilerden gönüllü dörder öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci oluşturmaktadır.

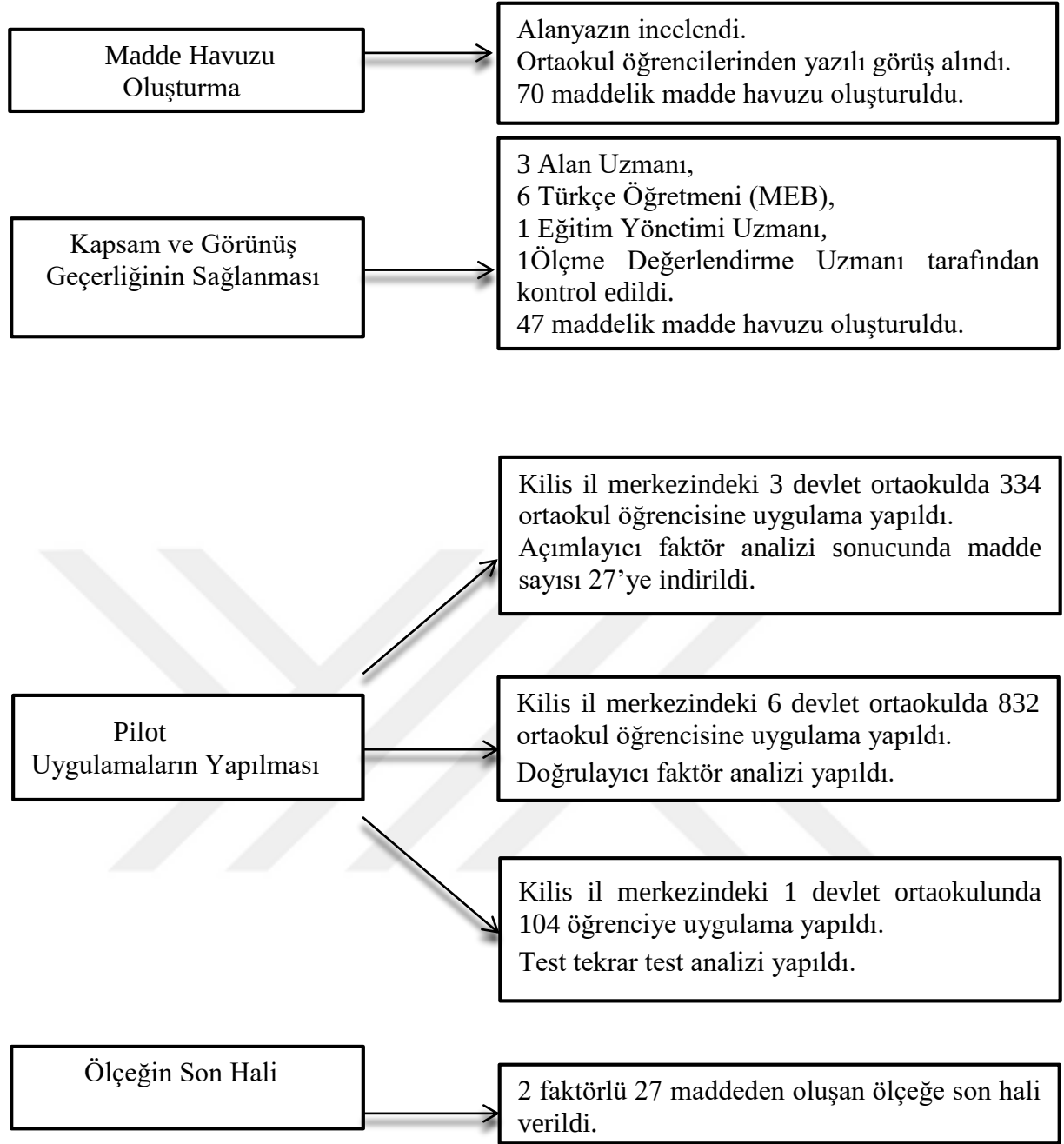
Veri Toplama Araçları

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının belirlenmesini ve söylemlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçme aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve geliştirme aşamasına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Ortaokul sözlü anlatım öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi.

Ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatımlarına yönelik algılarını belirlemek için bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Ancak yapılan alanyazın incelemesinde ortaokul öğrencilerinin düzeyine uygun sözlü anlatım öz yeterlik algılarına yönelik bir ölçeğin olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma için “Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” (OSAÖYAÖ) geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme aşamaları ile ilgili yapılan alanyazın incelmesinde farklı kaynakların farklı işlem başmakları olduğu görülmektedir (De Vellis, 2014; Özdamar, 2016). Bu çalışmada ise aşağıdaki görselde verilen işlem basamakları takip edilerek OSAÖYAÖ geliştirilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. OSAÖYAÖ geliştirilmesinin işlem basamakları.

Madde havuzunun oluşturulması.

Ölçek geliştirilmenin ilk aşamasında alanyazın incelenerek öğrencilerin sahip olması gereken sözlü anlatım öz yeterlik çerçevesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yurt içi ve yurt dışında bu alanda yapılan çalışmalar, sözlü anlatımla ilgili 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve Türkçe ders kitaplarında yer alan konular ile Gee'nin söylem çözümleme basamakları sözlü anlatım öz yeterlik açısından irdelenmiş ve ölçekte kullanılabilecek ifadeler belirlenmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyinden yedişer öğrenci olmak üzere 28 öğrenciye, sekiz başlık altında sözlü anlatıma yönelik fikirlerini ortaya çıkaracak nitel sorular hazırlanmıştır. Böylelikle 70 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Dolayısıyla madde havuzu oluştururken tümevarım ve tümdengelim yöntemleri birlikte kullanılmamıştır. Tümdengelim yönteminde alanyazın incelenerek madde havuzu oluşturulurken, tümevarım yönteminde ise açık uçlu sorular hazırlanarak alınan cevaplar doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur (Evcı & Aylar, 2017; Hinkin, 1998).

Sosyal ve eğitim bilimleri alanlarında yapılan çalışmalarda değişkenlerin doğrudan ölçümleri yapılmadığı için en uygun ölçek Likert tipi ölçeklerdir (Karagöz & Ekici, 2004). Dolayısıyla sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında ölçek geliştirilirken bu alanlara dönük Likert tipi ölçeklerin kullanımı önem taşımaktadır (Evcı & Aylar, 2017: s. 394). Bu bağlamda OSAÖYAÖ hazırlanırken katılımcılardan, “Hiçbir zaman” (1), “Ara sıra” (2), “Çoğu zaman” (3), “Her zaman” (4) arasında değişen 4’lü Likert tipi bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri beklenmiştir.

Oluşturulan 70 maddelik deneysel formun, ön uygulama olarak her sınıf düzeyinden (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) birer sınıf olmak üzere toplam 112 ortaokul öğrencisiyle “Sesli düşünme yöntemi (The think aloud method)” kullanılarak uygunluğu test edilmiştir. Sesli düşünme yöntemi, problem çözme sırasında, konunun konuşmaya devam edildiği sırada veya eldeki görevi yerine getirirken akla gelen her düşüncüyü yüksek sesle konuşma anlamına gelir (Van Somoren, Barnard & Sandberg, 1994). Bu yöntem prensipte, düşünce sürecinin bozulmasına izin vermeyen bir yöntemdir. Konu yürütülürken sorun neredeyse otomatik olarak çözülür. Toplanan veriler gecikme olmadan doğrudan alınır. Kişilerin, yapılandırılmış tekniklerde olduğu gibi önceden tanımlanmış bir forma sokmak için düşüncelerine veya yorumlarına ihtiyaç duyulmaz. Kişiler, düşüncelerini akıllarına geldiği gibi işler (Van Somoren, vd., 1994). Sesli düşünme yöntemi sonucu madde havuzundaki 9 madde elenmiş ve 61 maddelik deneysel form, uzman görüşüne sunulmuştur.

Kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması.

OSAÖYAÖ hazırlanırken kapsam geçerliliğini yani ölçekteki maddelerin amaca hizmet etme düzeylerini (Tekin, 2004); “görünüş geçerliği yani ölçeğin başlık, açıklama, madde düzeni, kenar boşluklarının ele alınmasını (Büyüköztürk, 2014); ölçeğin amaca ve hedef kitleye uygunluk derecesini, dil bakımından anlaşılabilirlik düzeyini ve madde yazımındaki hatalarını (De Vellis, 2014) belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kısacası “ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen davranışı ne düzeyde yansıttığını” (Büyüköztürk, vd., 2016) belirlemek amacıyla uzmanlardan görüş alınmıştır.

Maddelerin ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, maddenin anlaşılabilirliği, maddenin hedef kitleye uygunluğu gibi kriterler bağlamında uzman görüşü alınmak üzere OSAÖYAÖ,

konu alanında bilgi sahibi olan ve çalışma konusu hakkında bilgilendirilen 1 eğitim yönetimi, 1 ölçme ve değerlendirme, 3 Türkçe eğitimi uzmanının ve MEB’de çalışan 6 Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerle aday ölçek oluşturulmaya çalışılmıştır. Uzman görüş formunda görüşlerin alınabilmesi için 3’lü derecelendirme kullanılmıştır. Hazırlanan formda uzmanların her bir madde için “Uygun-Düzeltilmeli-Çıkarılmalı” seçeneklerinden birini işaretlemeleri; “Açıklama” kısmına ise görüşlerini yazmaları istenmiştir. Uzmanların her bir sorunun “Uygun” olduğu yönündeki görüşlerinin uyuma düzeyinin %90-100 olması beklenirken %70-80 oranında uyuma gösterdikleri maddeler, görüşler dikkate alınarak düzeltiler (Büyüköztürk, 2014). Buna göre uzman formlarının tamamı tek bir formda birleştirilerek her bir maddenin olası seçeneklerine kaç uzman tarafından onay verildiği belirlenmiştir. Maddelerin kapsam geçerlik indeksleri için uzman sayıları ve elde edilen kapsam geçerlik oranlarının değerleri belirlenmiştir. Elde edilen kapsam geçerlik oranları hesaplamaları doğrultusunda ölçekten bazı maddeler çıkartılmış, bazı maddelerde ise anlaşılabilirliği artırıcı düzeltmeler yapılmıştır.

Ayrıca uzmanlardan alınan görüşlere göre “ölçeğin isminin içeriği yansıtması, maddelerin ve genel olarak ölçeğin düzeni, cevaplama yönergesinin öğrenci seviyesine uygunluğu, ölçek maddelerinin ilk görüşte gereken izlenimi vermesi gibi faktörlerin değerlendirilmesiyle görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda OSAÖYAÖ’nün 47 madde içermesine karar verilmiştir.

Ölçme aracının görünüş ve kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra oluşturulan taslak form kullanılarak pilot uygulama aşamasına geçilmelidir (Evcı & Aylar, 2017). Bu bağlamda görünüş ve kapsam geçerliliği sağlanmış olan dörtlü Likert tipi 47 maddelik bir deneme formu hazırlanmış ve pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

Pilot uygulamalar.

OSAÖYAÖ’nün geliştirilmesinde geçerlik ve güvenirlik analizleri için veriler üç aşamalı olarak toplanmıştır. Diğer bir ifadeyle güvenirlik ve geçerlik analizleri için farklı örneklemeler üzerinden açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve test tekrar test analizi olmak üzere üç farklı analiz için üç farklı uygulamayla veriler toplanmıştır. İlk olarak, Kilis ilinde rastgele seçilen üç ortaokuldan 334 öğrenciden elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonrasında Kilis ilinde rastgele seçilen farklı üç ortaokuldan 832 öğrenciden elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Son olarak farklı 104 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilerle test tekrar test yapılmış ve pilot uygulamalara toplam 1270 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Tavşancıl (2010), örneklem büyüklüğünde 50’yi

çok zayıf, 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak nitelenmektedir. Dolayısıyla örnekleme seçilen katılımcı sayısının mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmada verilerin analizi için SPSS 21.00 ve Mplus 6.12 programları kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi.

OSAÖYAÖ hazırlanırken birinci aşamada açımlayıcı faktör analizinin yapılması için Kilis ilinde rastgele seçilen üç devlet ortaokulundan 170'i kız ve 164'ü erkek olmak üzere toplam 334 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu öğrencilerin 76'sı 5. sınıfta, 79'u 6. sınıfta, 78'i 7. sınıfta ve 101'i 8. sınıfta öğrenim görmektedir (Tablo 2).

Tablo 2. OSAÖYAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi İçin Örneklem Özellikleri

		Okul			Toplam
		A	B	C	
Cinsiyet	Kız	57	43	70	170
	Erkek	54	49	61	164
	Total	111	92	131	334
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	28	20	28	76
	6. Sınıf	27	21	31	79
	7. Sınıf	23	22	33	78
	8.Sınıf	33	29	39	101
Total		111	92	131	334

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için maddelerden alınan toplam puanlar üzerinden bazı istatistiki analizler yapılmıştır. Bu bağlamda dörtlü Likert tipinde hazırlanan OSAÖYAÖ 47 maddeden oluştuğu için alınabilecek en düşük toplam puan 47 iken en yüksek toplam puan 188'dir.

334 öğrenciden elde edilen veriler incelendiğinde alınan en düşük puanın 79, en yüksek puanın 176 olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen en düşük ve en yüksek puan arasındaki fark (ranj) ise 97'dir. OSAÖYAÖ'nün toplam puanlarının dağılımı incelendiğinde; aritmetik ortalama 129.9; standart sapma 17.14; ortanca (medyan) 130 ve mod 136 değerleri elde edilmiştir. Bu değerler, verilerin normal dağılımdan aşırı sapmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). OSAÖYAÖ ile elde edilen toplam puanların dağılımını ifade eden çarpıklık katsayısı -.08, basıklık katsayısı .10'dur. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 aralığında olması verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015).

Araştırmaya katılan toplam 334 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında faktör analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen örneklem büyüklüğü incelenmiş, çalışma

grubu yeterli görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2015). Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ancak açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce verilerin uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi (Büyüköztürk, 2014; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010; Karagöz & Kösterelioğlu, 2008) hesaplanmıştır. KMO değeri .87 bulunmuş ve $p = 0.000$ anlamlı çıkmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edildiği anlamına gelir. Değerlerin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması, korelasyon dağılımında, bir dağınıklık olduğu için bu değerlere dayalı olarak yorum yapılamaz. Bu bağlamda Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, değer 0.50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır. KMO değerinin .87 olması örneklem büyüklüğünün iyi düzeyde olduğunu (Çokluk, vd., 2010) gösterir. Ayrıca Barlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ki-kare ($\chi^2(1081)=4143.919$; $p < .001$) değerinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2015). Kısacası KMO değeri $.87 > .60$ olması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu; Barlett test değeri 4143.919, $p < .001$ olması değişkenlerin faktörlenebilir olduğunu göstermektedir.

Mplus istatistik programı kullanılarak yapılan tek, iki, üç, dört ve beş faktörlü yapılar için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre iki faktörlü modelin veri ile en iyi uyum gösteren model olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen iki faktörlü modelin uygunluğu χ^2/df , RMSEA, TLI, CFI ve SRMR uyum ölçütleri ile test edilmiştir. İki faktörlü yapıya ilişkin model uyum istatistikleri; $\chi^2/df = 1.19$, RMSEA = .03, CFI = .90, TLI = .89 ve SRMR = .08 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre χ^2/df değerinin iyi (Şimşek, 2007), RMSEA değerinin mükemmel (Kline, 2010), CFI ve TLI değerlerinin kabul edilebilir (Çokluk, vd., 2010) ve SRMR değerinin ise iyi (Kline, 2010) olduğu sonucuna varılabilir. Bu bağlamda AFA sonuçlarına göre, ölçeğin uyum değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir (Brown, 2006; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2015; Thompson, 2004; Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006; Waltz, Strickland & Lenz 2010).

Geomin eğik döndürme işlemi sonucunda elde edilen faktör yükleri Tablo 3'te verilmiştir. Faktör yükleri kabaca, .32 - .44 arasında “kötü”, .45 - .54 arasında “normal”, .55 - .62 arasında “iyi”, .63 - .70 arasında “çok iyi” ve .70 ve üzerinde de “mükemmel” olarak kabul edilmektedir (Comrey & Lee, 1992). Bu bağlamda OSAÖYAÖ için madde faktör yükleri en az .40 olarak belirlenmiştir. Faktör yükü .40'tan büyük olan maddeler ölçeğe alınarak hangi modelin daha iyi olabileceğine karar verilmiştir. Ayrıca iki faktörün binişik

olmaması için faktör yük değerleri arasında en az .10'luk farkın olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick & Fidell, 2015). Faktör analizine tabi tutulan ve tekrarlanan analizler sonucunda 4, 5, 6, 8, 15, 16, 20, 24, 25, 26, 35, 40, 41 ve 47. maddelerin faktör yük değerleri .40'ın altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerden madde 21 binişik, madde 1, 7, 34, 38 ve 39 ise ilgili faktörlerin altında toplanmadığından ölçekten çıkarılmıştır. Diğer bir ifadeyle analiz sonucunda hiçbir faktörde yüklenmeyen, binişik olan ve faktör madde yükü .40'ın altında olan 20 madde formdan çıkartılmıştır. 2, 28, 30, 32, 33 ve 46. maddeler üzerinde ise dil ve anlatım bakımından düzeltmeler yapılmıştır. Böylece açıklayıcı faktör analizi sonucunda geriye kalan 27 maddenin yüksek faktör yükleri ile iki faktöre dağıldığı ve ölçeğin iki faktörlü olduğu belirlenmiştir. OSAÖYAÖ'nün son halinde birinci faktörde 3, 10, 13, 18, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 43 ve 44 maddeleri bulunurken ikinci faktörde 2, 11, 12, 14, 17, 19, 22, 23, 30, 33, 36, 37, 42, 45 ve 46 maddeleri bulunmaktadır (Tablo 3).

Tablo 3 incelendiğinde iki faktörden oluşan ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin birinci boyutta .64 ile .40 arasında; ikinci boyutta ise .66 ile .41 arasında değiştiği görülmektedir. Yukarıdaki değerlerden hareketle maddelerin kabul düzeyinin .40 ve üzerinde yer aldığı görülmektedir. Maddelerin toplam korelasyon katsayılarının .26 ile .56 arasındaki değerlerden oluştuğu görülmektedir. OSAÖYAÖ'ye madde seçilirken ölçek maddeleri ile toplam puan arasındaki korelasyon değerinin .25 ve üzerinde olması (Karagöz, 2017) ve korelasyon değerinin anlamlı olması önemli bir kriter olarak dikkate alınmıştır. İki faktörün açıklanan toplam varyansa katkısı ise % 69'dur. Madde ifadeleri incelendikten sonra birinci boyut için "Bireysel sözlü anlatım", ikinci boyut için ise "Grupla sözlü anlatım" adlandırması yapılmıştır.

Tablo 3. OSAÖYAÖ Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonu

Maddeler	Faktörler		Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları
	Bireysel Sözlü Anlatım Faktör Yükü	Grupla Sözlü Anlatım Faktör Yükü	
Madde 2		.44	.53
Madde 11		.45	.40
Madde 12		.59	.38
Madde 14		.52	.30
Madde 17		.46	.35
Madde 19		.52	.36
Madde 22		.45	.41
Madde 23		.66	.48
Madde 30		.41	.32
Madde 33		.42	.53
Madde 36		.44	.41
Madde 37		.49	.30
Madde 42		.50	.48
Madde 45		.53	.48
Madde 46		.41	.41
Madde 3	.50		.33
Madde 10	.55		.41
Madde 13	.48		.47
Madde 18	.63		.35
Madde 27	.49		.26
Madde 28	.40		.31
Madde 29	.46		.47
Madde 31	.61		.38
Madde 32	.40		.39
Madde 34	.53		.56
Madde 43	.64		.37
Madde 44	.48		.40
Açıkladığı Varyans (%)	.69		
KMO	.87		
Barlett Test	4143.91		
df	351		
Approx Chi-Square	2111.89		

Likert türü testlerde maddelerinin üç veya daha fazla seçenekleri olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilen alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2014). Bu yüzden 27 maddelik OSAÖYAÖ'nün açıklayıcı faktör analizi yapılırken bir iç tutarlılık güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. OSAÖYAÖ'nün "Bireysel sözlü anlatım" faktörü için (3, 10, 13, 18, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 43 ve 44) güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa ,81; "Grupla sözlü anlatım" faktörü için (2, 11, 12, 14, 17, 19, 22, 23, 30, 33, 36, 37, 42, 45 ve 46) güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa .81 olarak hesaplanmıştır. OSAÖYAÖ'nün tüm maddeleri için güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa .86 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu güvenirlik katsayısı değerleri OSAÖYAÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014).

Doğrulamalı faktör analizi.

Doğrulamalı faktör analizinin yapılması için Kilis ilinde rastgele seçilen altı devlet ortaokulundan 418'i kız ve 414'ü erkek olmak üzere toplam 832 öğrenciden veri toplanmıştır. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde verilerin 197'si 5. sınıf, 208'i 6. sınıf, 207'si 7. sınıf ve 220'si 8. sınıfa devam eden öğrencilerden elde edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. OSAÖYAÖ Doğrulamalı Faktör Analizi İçin Örneklem Özellikleri

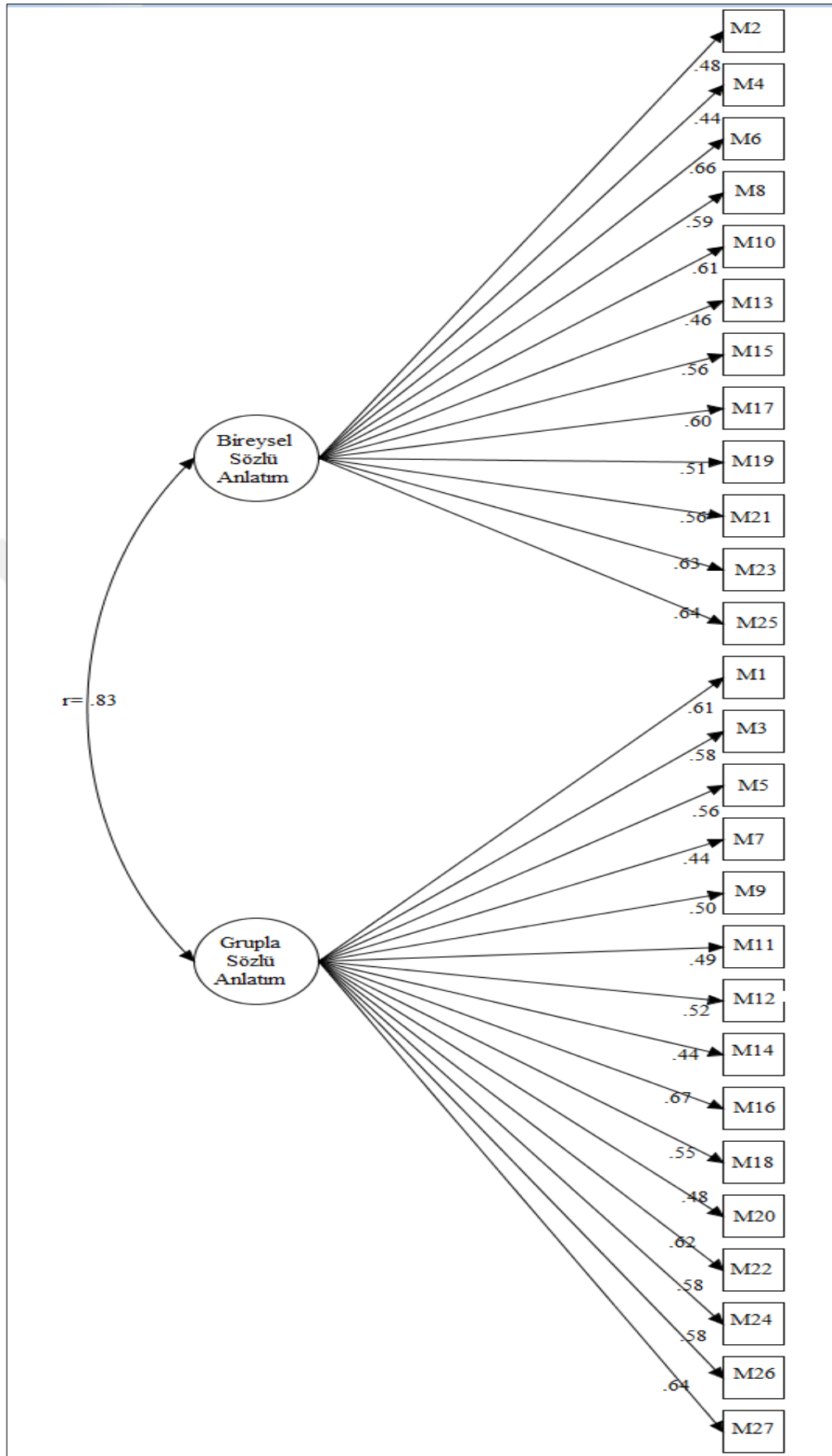
		Okul						Toplam
		D	E	F	G	H	I	
Cinsiyet	Kız	63	58	75	79	69	74	418
	Erkek	58	63	69	81	72	71	414
	Total	121	121	144	160	141	145	832
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	28	27	33	39	34	36	197
	6. Sınıf	29	29	37	41	35	37	208
	7. Sınıf	31	31	35	40	33	37	207
	8. Sınıf	33	34	39	40	39	35	220
Total		121	121	144	160	141	145	832

Doğrulamalı faktör analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için maddelerden alınan toplam puanlar üzerinden bazı istatistik analizler yapılmıştır. Bu bağlamda dördümlü Likert tipinde hazırlanan OSAÖYAÖ, 27 maddeden oluştuğu için alınabilecek en düşük toplam puan 27 iken en yüksek toplam puan 108'dir. 832 öğrenciden elde edilen veriler incelendiğinde en düşük puanın 36, en yüksek 108 olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen en düşük ve en yüksek puan arasındaki fark (ranj) ise 72'dir. OSAÖYAÖ'nün toplam puanlarının dağılımı incelendiğinde; aritmetik ortalamanın 72.35; standart sapmanın 12.89; ortancanın (medyan) 77 ve mod değerinin 81 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler, verilerin normal dağılımdan aşırı sapmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). OSAÖYAÖ ile elde edilen toplam puanların dağılımını ifade eden çarpıklık katsayısı -.15, basıklık katsayısı -.34'tür. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 aralığında olması verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015).

Açımlayıcı faktör analizinden sonra Mplus istatistik programı kullanılarak maddeler üzerinde doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi yapılırken ölçeğin iki boyutlu yapısına ilişkin model-veri uyum istatistiklerinden olan χ^2/df , RMSEA, CFI, TLI ve WRMSR uyum ölçütleri test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, TLI'nın 0.91, CFI'nın 0.92 olduğu tespit edilmiştir. TLI ve CFI indekslerinin 0.90'ın üzerinde olması, 0.05 olan RMSEA değerinin ise 0.08'in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Ayrıca Chi-Square (χ^2) değerinin 1098.769, df değerinin ise 323 olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2/df (1098.76/323) sonuç 3.40 çıkmıştır. Elde edilen sonucunda 5'in

altında olması uyumun orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Uyum indekslerinden elde edilen değerlere bakıldığında doğrulatoryıcı faktör analizi ile ortaya çıkan iki boyutlu ölçeğin kabul edilebilir bir nitelikte olduğu söylenebilir (Brown, 2006; Çokluk, vd., 2010; Hooper, vd., 2008; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2010; Tabachnick & Fidell, 2015; Thompson, 2004; Schreiber, vd., 2006; Şimşek 2007; Waltz, vd., 2010). Yapılan analizlerin ardından ortaya çıkan modele ait diyagram Şekil 4'te verilmiştir.





Şekil 4. OSAÖYAÖ doğrulayıcı faktör analiz modeli.

DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri, madde ortalamaları, standart sapmaları ve her bir maddenin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları (nokta çift serili korelasyon) Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin .44 ile .67 arasında; düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ise .34 ile .56 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, ölçek maddelerinin ölçeğin toplamıyla uyumlu olduğu söylenebilir (Erkuş, 2012). Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir ve testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 5. OSAÖYAÖ İlişkin Madde İstatistikleri

	Madde	Faktör Yükü	Madde Ortalama	Standart Sapma	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	Eğer Madde Silinirse Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha
Bireysel Sözlü Anlatım	2	.48	2.55	.93	.42	.80	.81	
	4	.44	2.50	.96	.40	.80		
	6	.66	2.80	.90	.48	.80		
	8	.59	2.71	.99	.52	.79		
	10	.61	2.63	.96	.50	.80		
	13	.46	2.69	.99	.39	.81		
	15	.56	3.26	.85	.34	.81		
	17	.60	2.68	.95	.56	.79		
	19	.51	2.46	.93	.47	.80		
	21	.54	2.51	.93	.44	.80		
	23	.63	3.04	.88	.47	.80		
	25	.64	2.82	.92	.56	.79		
Grupla Sözlü Anlatım	1	.61	2.58	.76	.47	.82	.83	.89
	3	.58	2.78	.88	.44	.82		
	5	.56	3.18	.86	.44	.82		
	7	.44	2.46	1.0	.39	.83		
	9	.50	3.17	.88	.46	.82		
	11	.49	3.13	.91	.41	.83		
	12	.52	3.13	.87	.47	.82		
	14	.44	3.54	.74	.37	.83		
	16	.67	2.99	.91	.53	.82		
	18	.55	2.90	.88	.49	.82		
	20	.48	2.80	1.0	.44	.83		
	22	.62	2.96	.84	.52	.82		
	24	.58	2.89	.86	.44	.82		
	26	.58	3.10	.95	.48	.82		
	27	.64	3.05	.91	.53	.82		

OSAÖYAÖ’nün açıklanan varyans oranları incelendiğinde “Bireysel sözlü anlatım” boyutunun .23’ü (%23) ve “Grupla sözlü anlatım” boyutunun .37’si (%37) açıklanmıştır. Tüm faktör yükleri ve açıklanan varyans oranları .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. İç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ise ölçeğin “Bireysel sözlü anlatım” boyutu için .81 ve “Grupla sözlü anlatım” boyutu için .83 değerleri bulunmuştur. Ayrıca tüm maddelerin güvenilirlik katsayısı değerinin .89 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu güvenilirlik katsayısı değerleri OSAÖYAÖ’nün güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014; Kayış, 2014). OSAÖYAÖ’nün “Bireysel sözlü anlatım” ile “Grupla sözlü anlatım” boyutları

arasındaki yani gözlenmeyen değişkenler arasındaki korelasyon .83 olarak bulunmuştur (Şekil 4).

Field (2009), bir ölçme aracının alt boyutları arasındaki ilişkinin .90'nın üzerinde olması durumunda çoklu bağlantı probleminin var olduğuna dikkat çekmektedir. OSAÖYAÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; korelasyon değerinin .83 olduğu saptanmıştır. Bu değer, OSAÖYAÖ'nün çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir.

Test tekrar test.

Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin güvenirliğinin hesaplanması amacıyla Kilis il merkezinde sosyoekonomik bakımdan orta düzeyde olan bir ortaokulda rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki birer şubeye test-tekrar test uygulanmıştır. İlk test uygulanırken katılımcıların sınıfı ve okul numaraları bilgi olarak alınmış, üç hafta sonra aynı gruba tekrar test yapılmış ve bu bilgilerine göre formlar eşleştirilmiştir. Her bir katılımcının ilk teste ve tekrar teste verdikleri cevapların ortalamaları alınarak korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamaya katılan ve ikinci uygulamada ulaşılan aynı zamanda formları geçerli sayılan 104 öğrenci üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Kararlılık katsayısı SPSS programı yardımıyla hesaplanmıştır.

Korelasyon analizi sonucunda elde edilen r değerinin .00 ile .30 arasındaki değerlerin düşük; .30 ile .70 arasındaki değerlerin orta; .70 ile 1.00 arasındaki değerlerin ise yüksek düzey bir ilişkiyi belirttiği (Büyüköztürk, 2014) dikkate alındığında, 27 maddeden oluşan ölçeğin tamamı için yapılan test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı $r=.77$ (yüksek düzeyde güvenilir) olarak bulunmuş ve bu değer .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6). Dolayısıyla OSAÖYAÖ'nün yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 6. SAÖYAÖ Genel Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi

		Test	Tekrar Test	Ortalama	Standart Sapma
Test	Correlation Coefficient	1.000	.77**		
	p		.000	78.79	7.83
	N	104	104		
Tekrar Test	Correlation Coefficient	.77**	1.000		
	p	.000		80.10	10.85
	N	104	104		

$p<.01^{**}$

12 maddeden oluşan “Bireysel sözlü anlatım” alt boyutunun test-tekrar test güvenirlik katsayısı $r=.73$ ile “yüksek düzeyde güvenilir” olarak bulunmuş ve bu değer .01 düzeyinde

anlamli olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7). Dolayısıyla OSAÖYAÖ’nün birinci alt boyutunun yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 7. SAÖYAÖ Birinci Boyut Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi

		Test	Tekrar Test	Ortalama	Standart Sapma
Test	Pearson Correlation	1	.73**		
	p		.000	32.92	4.63
	N	104	104		
Tekrar Test	Pearson Correlation	.73**	1		
	p	.000		33.33	5.81
	N	104	104		

p<.01**

15 maddeden oluşan “Grupla sözlü anlatım” alt boyutunun test-tekrar test güvenilirlik katsayısı $r=.73$ (yüksek düzeyde güvenilir) olarak bulunmuş ve bu değerin .01 düzeyinde anlamli olduğu tespit edilmiştir (Tablo 8). Dolayısıyla OSAÖYAÖ’nün ikinci alt boyutunun da yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 8. OSAÖYAÖ İkinci Boyut Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi

		Test	Tekrar Test	Ortalama	Standart Sapma
Test	Correlation Coefficient	1.000	.73**		
	p		.000	45.87	4.83
	N	104	104		
Tekrar Test	Correlation Coefficient	.73**	1.000		
	p	.000		46.76	6.45
	N	104	104		

p<.01**

Test-tekrar test güvenilirliğinin sağlanması amacıyla yapılan Spearman sıra farkları korelasyon analizi ve Pearson korelasyon analizi ile ölçeğin bütünü ve her bir alt boyutu için hesaplanan değerler arasındaki ilişki istatistiksel anlamda pozitif yönlü ve anlamli olarak belirlenmiştir. Hesaplanan bu değerler ölçeğin farklı uygulamalarında tutarlı sonuçlar sağladığını ve ölçeğin devamlılık katsayısı kapsamında güvenilir olarak bulunduğunu göstermiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. Öncelikle nicel veriler ardından nitel veriler toplanmış, sürece ilişkin ayrıntılar sırasıyla iki başlık altında sunulmuştur.

Nicel verilerin toplanması.

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli olan resmi izinler (Ek 2) alındıktan sonra nicel verilerin toplanması için nicel örneklem grubundaki 314’ü kız, 279’u erkek olmak üzere toplam 593 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisine “Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Ölçeği” (Ek 3) uygulanmıştır. İki aşamalı bir süreçten oluşan araştırmanın ikinci ayağını oluşturan

nitel boyutuna seçilecek öğrencileri belirlemek için bu aşamada öğrencilerden rumuz kullanmaları özellikle istenmiştir. Tüm okullarda sınıf sınıf toplanan tüm ölçek formları şubelendirilerek düzenlenmiş sonraki aşama için hazırlık yapılmıştır. Ayrıca nicel örneklem grubu için hazırlanan “Nicel Örneklem İçin Tanıtıcı Bilgi Formu” (Ek 4) aracılığıyla tanıtıcı veriler elde edilmiştir.

Nitel verilerin toplanması.

Korkut (2016), sözlü anlatım becerisini *katılımcı sayısı, iletişim koşulları ve söylem oluşturma açısından* olmak üzere üç başlık altında değerlendirir. Buna göre katılımcı sayısı açısından üç türlü sözlü anlatım gerçekleşir: kesintisiz olarak bir konu hakkında belli bir süre konuşma (dinleyicinin araya girmedığı konuşma; monolog: basın açıklaması, konferans, bir ders kesiti); tek bir alıcıyla söz alıp söz vererek konuşma (diyalog: iş görüşmesi, mülakat, söyleşme); birçok kişinin katıldığı bir sözlü etkileşimde yer alma (açık oturum, arkadaş sohbeti, iletişimsel ders). İletişim koşulları açısından yukarıda belirtilen üç tür iletişimin karşılıklı (yüz yüze) ya da uzaktan; eş zamanlı ya da art zamanlı olarak gerçekleşmesidir. Söylem oluşturma açısından ise hazırlıklı (önceden yazılmış notlardan ya da bir metinden yola çıkarak konuşma) ve hazırlıksız konuşma (bir konuda görüş bildirme, bir etkileşim içinde söz alma) şeklinde gerçekleştirilir.

Bu bağlamda bu araştırmanın nitel boyutunda veri toplanırken, öncelikle araştırmanın nicel örneklemine yer alan öğrencilerden OSAÖYAÖ’den almış oldukları puanları hesaplanarak “düşük”, “orta” ve “yüksek” kategorisinde yer alan öğrenciler belirlenmiş ve her kategoriden gönüllü dörder öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenciyle tek tek ve grupla çalışma hakkında bilgilendirici toplantılar yapılmıştır. Daha sonra hazırlıksız bireysel/grupla, hazırlıklı/bireysel grupla sözlü anlatımlar için bir takvim belirlenerek öğrencilerle paylaşılmış, hazırlıklı sözlü anlatımları için belirlenen konuları dağıtılmıştır. Sözlü anlatım konuları, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan zorunlu temalardan “Erdemler” temasına ait “ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.” (MEB, 2018, s. 16) değerler arasında seçilmiştir. Gerek kazanımlarda yer alması gerekse sosyal yaşamda iç içe olunan bu değerlere dair fikir sahibi olmaları ve bu konularla ilgili kavram, düşünce, görüş ve olguları sözlü ifade etme ve yorumlama 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden beklenen bilgi ve beceriler olduğundan sözlü anlatım konuları olarak bu değerler tercih edilmiştir.

Öğrencilerin üretmiş oldukları bireysel/grupla hazırlıklı/hazırlıksız sözlü anlatımları görüntülü olarak kaydedilmiştir. Yaklaşık 4 hafta (ilk iki hafta hazırlıksız sözlü anlatımlara

son iki hafta ise hazırlıklı sözlü anlatımlara ayrılmıştır) süren veri toplama sürecinin ardından tüm kayıtlar “düşük-orta-yüksek” şeklinde üç kategori altında tasnif edilmiş ve her gruba ait kayıtlar, analiz aşaması için yazıya aktarılmıştır. Öğrencileri ifade etmek için Ö1, Ö2, Ö3... gibi kodlamalar kullanılmıştır.

Söylem çözümlemesinde veriler toplanırken araştırmacı edilgen, sadece veriyi toplayan kişi değil; sürecin bir parçasıdır. “Görüşmeyi yapan, görüşülen kadar iştirak eder ve sık sık, görüşmecinin konuşması görüşülen kişininki kadar ilginçtir.” (Potter & Wetherell, 1995, ss. 80-93). “Esasında nitel araştırmacılar, insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler. Bu da onların, dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilgilidir” (Merriam, 2013). Nitekim söylem çözümlemesi ile uğraşan dilbilimci dilin doğal, ölçünleştirilmemiş, iletişim değeri taşıyan her birimini veri olarak kullanabilir; dilbilimcinin kendi bireydili de bu verilerin içinde sayılabilir, ancak kendi söyleminden kural çıkarabilmesi için, bunun başkalarının söylemiyle doğrulanması gerekir. Söylem incelemecisi için önemli olan tek tek tümceler değil, iletişim değeri olan birbiriyle bağıntılı sözcelerdir. Dolayısıyla söylem çözümlemesinde dil kurallarından ziyade dildeki düzenliliklerden söz edilebilir, çünkü doğal dil kullanımında kuralların yüzde yüz doğrulayıcı kesinliği bulunmamaktadır (Kocaman, 1996).

Bu bağlamda nitel veriler toplanırken nitel örneklemdeki öğrencileri daha iyi tanıyabilmek amacıyla (söylem çözümlemesi açısından bağlamın -ayrıntılı sosyo ekonomik bilgiler, bireyin duygusal özellikleri, okul ortamındaki öğrenci, öğretmen ve idarecilerin görüşleri- çok önemli yeri bulunmaktadır) araştırmacının gözlemleri; okul yöneticilerinden, öğretmenlerden ve arkadaşlarından alınan görüşler; söylemler üretilirken alınan notlar nitel verilerin toplanması sürecinde önemli rol üstlenen diğer veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Ayrıca nitel örneklem grubu için hazırlanan “Nitel Örneklem İçin Tanıtıcı Bilgi Formu” (Ek 5) aracılığıyla tanıtıcı veriler de elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada önce nicel verilerin ardından nitel verilerin analizi olmak üzere verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Nicel verilerin analizi.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde Mplus 6.12 ve SPSS 21.00 istatistik paket programları kullanılmıştır. OSAÖYAÖ, dörtlü likert tipi ölçek olduğundan öğrencilerin maddelere vermiş oldukları 1 ile 4 arasında değişen puanlar toplanarak toplam

puan elde edilmiştir. 27 maddeden oluşan OSAÖYAÖ için alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 108'dir.

Araştırmanın nicel verileri analiz edilirken ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının cinsiyete, kardeş sayısına, baba ve anne eğitim düzeyine, evde bulunan kitap sayısına, günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısına, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanına, günlük genel ağ kullanma sıklığına ve günlük izlediği ortalama televizyon süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizlerde öncelikle her veri için ayrı ayrı normallik testleri yapılmış, varyansların homojenliğine bakılmış daha sonra uygun olan istatistiksel analizler yapılmıştır. İlgili literatür taraması (Bölükbaş, 2010; Çakır, 2015; Gelbal, 2008; Gerez Taşgın, 2015; Katrancı, 2014; Kayadibi, 2016; Oğuz, 2015) ve üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda bu değişkenler belirlenmiştir.

Nitel verilerin analizi.

Bu araştırmanın nitel verileri analize hazır hâle getirildikten (yazıya aktarma) sonra Gee'nin söylem çözümleme basamaklarına uygun sıralamayla analiz edilmiş ayrıca ilgili öğrenci söylemlerinden doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir. Söylem çözümlemesi yapılırken kimi başlıklarda oluşan ihtiyaç sonucu Maxqda 12.3 nitel veri analiz programından da faydalanılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen nitel verilerin analizi; Gee'nin *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (2005) adlı kitabında genel hatlarını çizdiği, Gür (2011) tarafından Türkçeye aktarılan, Uslu (2016) tarafından maddeler halinde sıralanan aşağıdaki yirmi yedi maddelik ölçüt listesine uygun şekilde yapılmıştır:

1. Başlık/Konu: Başlığın neden ve niçin tercih edildiğinin tespit edilmesi.
2. İzlek: Başlık ve izlek arasındaki ilişkinin tespit edilmesi.
3. Konular zinciri: Konuların sıralanma şeklinin ve anlamsal bütünlüğün tespit edilmesi.
4. Bölümleme: Söylemi oluşturan bölümlerin ve bölümler arası ilişkinin tespit edilmesi.
5. Birleştirme: Yazarın, bağlamla olayları ve yapıları nasıl ilişkilendirdiğinin tespit edilmesi.

6. Bağlam ve yansıtılabilirlik: Yazar yeni bir bağlamı oluşturmak, devam ettirmek ve değiştirmek için ne yapmaktadır? Bağlam üretme ya da yansıtma ile ilgili yapılan işler kasıtlı mı yapılmaktadır? Nasıl bir süreçte gerçekleşmektedir?

7. Neden böyle söylemiş: Öznenin, söylemi oluşturma nedenlerinin tespit edilmesi.

8. Çerçeve: Bilgilerin söylem ve bağlama uygunluğunun tespit edilmesi.

9. Eylemler: Söylemde kullanılan dil ile ne gibi eylemlerin gerçekleştirildiğinin tespit edilmesi.

10. Sadece söyleme değil yapma: Söylemde kullanılan dil ile yapılan bildirimin ötesinde yapılan eylemlerin tespit edilmesi.

11. Kimlikler: Söylemde hangi kimliklerin geliştirildiğinin tespit edilmesi.

12. Yabancılaşma: (Metin) kişilerinin söyleme ve bağlama neler kattığının tespit edilmesi.

13. Bağlantılar: Söylemde; konu, kişi ve bilgiler arasında kullanılan dil ile kurulan bağlantıların tespit edilmesi.

14. Bağdaşıklık: Ögelerin kullanılma şekillerinin ve işlevlerinin tespit edilmesi.

15. İlişkiler: Kişiler, sosyal kurumlar, sosyal gruplar ve kültürler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi.

16. Politika: Sosyal faydaların nasıl üretilip dağıtıldığını bulmaya çalıştığının tespit edilmesi.

17. Söylemler: Sosyal gerçekliğin söylemle nasıl inşa edildiğinin tespit edilmesi.

18. Metinlerarasılık: Metinlerarası ilişkilerin tespit edilmesi.

19. Kurmaca dünya: Söylemin okurun zihninde oluşmasını beklediği kurmaca dünyanın tespit edilmesi.

20. Kelimeler: Söylemde kullanılan kelimelerin niceliksel tespitinin yapılması.

21. Göstergeler: Söylemde kullanılan dil ve dilsel araçlar kullanılırken özel işaretler ya da yapıların kullanılıp kullanılmadığının tespit edilmesi.

22. Tonlama: Söylemin genel tonlamasının tespit edilmesi. Metnin duygusal tonlamasının hangi bilgileri ya da noktaları vurguladığı, hangilerini daha az vurguladığının araştırılması.

23. Vurgu/Önem: Söylemde nelere önem verildiği ya da neyin öneminin azaltıldığının tespit edilmesi.

24. İşaretler: Dilsel özelliklerin tespit edilmesi.

25. Doldurma: Söylem ve bağlamda söylenenlerle, söylenmemiş sözlerin tespit edilmesi.

26. Sosyal diller: Söylemde ortaya çıkan sosyal dillerin tespit edilmesi.

27. Konumsal anlam: Değişen anlam, kelime ve dilsel öğelerin tespit edilmesi.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu araştırmanın nicel boyutundaki verilere, araştırmacı tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş olan OSAÖYAÖ ulaşılmıştır. Nicel verilerin güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin bilgilere yukarıda ayrıntılıca yer verilmiştir.

Geçerlilik konusu için “sözde nitelikli” nitelemesini yapan Gee (2005), geçerliliğin, söylem çözümlemesinin basit bir şekilde gerçeği yansıtır tartışmasından oluşmadığını; bunun aynı şekilde iki sebep için de geçerli olduğunu belirtir. İlk olarak, insanların inşa edilen şeylerin insanın kontrolünün ötesinde olmasına rağmen, kendi gerçeklerini oluşturduklarına; ikincisinin ise dilin refleksif olarak her zaman durumlarla ilişkili olması gibi, söylem çözümlemesinin de “dil+durum” ile refleksif olarak bağlantılı olmasıyla açıklar. Bu yüzden ikisinin de birbirini anlamlı kıldığını; araştırmacının verilerini belli bir yolla yorumlayıp ve bu yorumlanan verileri sırasıyla analizi belli bir yol takip ederek –diğerlerini değil- anlamlı hale getirdiğini vurgular. Bu iki düşüncenin yalnızca araştırmacının fikri olan söylem çözümlemesinin öznel olduğu anlamına gelmediğini belirtir.

Gee (2005), geçerliliği, analizlerin diğerlerinden daha çok ya da daha az geçerli olan farklı analizler olarak kabul eder. Dahası, geçerliliğin asla bir kerelik ve herkes için olmadığını; bütün çözümlemelerin tartışmaya açık ve konumlarının zamanla artıp ya da azalabileceğini vurgular. Söylem çözümlemesi için geçerliliği aşağıdaki dört elemente bağlar:

Yakınsallık: Söylem analizi az olmaksızın ne kadar çok geçerli olursa, o kadar çok yakınsallık üzerindeki yukarıdaki 26 soruya cevap vermiş ve bütün bu sorulara ikna edici uyumlu cevaplar vermiş olur.

Anlaşma: Yukarıdaki 26 sorunun cevabı ne kadar ikna edici olursa verilerdeki ana dili konuşanlar ve kapsamaya alınan söylem üyeleri, sosyal dilin bu tür durumlarda ne kadar etkili olduğu konusunda o kadar anlamaya varabilir. Ana dili konuşanlarının sosyal dilin işlevinin nasıl ve niçin olduğunu bilmeye ihtiyaç yoktur, sadece konuşabilmeye ihtiyaçları vardır. 26

sorunun cevabı, sonuçlarımızı desteklemeye yakın olan diğer tüm araştırmacılardan (etnografik araştırmacılar) ve diğer tüm söylem araştırmacılarından (ana varsayımlarımızı ve araçlarımızı kabul edenler) daha ikna edicilerdir.

Kapsam: Analiz ne kadar geçerli olursa bu tür verilerle ilişkili olan türler o kadar uygulanabilir.

Dilsel (Dilbilimsel) Ayrıntılar: Analiz ne kadar geçerli olursa dil yapısının ayrıntılarına o kadar bağlı olur. Bütün insan dilleri biyolojik ve kültürel olarak farklı iletişim özelliklerinin sırasına hizmet etmek için değişir ve gelişir. Bu sebeple, bir yapı birden çok özelliği, işlevi yerine getirmesine rağmen, sosyal dilin gramer yapısı belli işlevleri devam ettirmek için tasarlanan belli yapılardan oluşur.

Bu bağlamda bu araştırmanın nitel boyutundaki veriler (söylemler), yukarıda belirtilen söylem çözümlemede kullanılan araçlarının tümünün kullanılması ve ortaya çıkan sonuçların birbiri ile uyumlu olması dolayısıyla yakınsallık boyutunda geçerli; ortaokul öğrencilerinin tüm ölçütler altında değerlendirilen söylemlerinin araştırma sonuçlarını desteklemesinden dolayı anlaşma boyutunda geçerli; ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatımlarının değerlendirilmesinde kullanılabileceği için kapsam boyutunda geçerli; dilbilimsel ayrıntıları farklı yöntemlerle ayrıntılıca incelendiği için dilsel ayrıntılar boyutunda geçerli olduğu söylenebilir.

Geçerlilik sosyaldır, bireysel değildir. Yazarlar doğal olarak kendi araştırmalarında, karşılaştıkları dilsel ayrıntıları ve kapsama, anlaşma, yaklaşımların bazı özelliklerini tartışarak kendi araştırmalarındaki geçerliliği tartışır. Ancak hiçbir görev dilsel ayrıntıya değinmek için uğraşmaz, araştırma altındaki verilerle alakalı muhtemel verileri kapsamaz, muhtemel tüm anlaşma kaynaklarını aramaz, muhtemel tüm soruları sormaz, sormamalı veya sormaz. Söylem analizi, belirli bir verinin verilen temayı ve noktayı desteklediğini tartışır. O halde bireysel bir çalışma elbette ki alanındaki daha önceki ve daha sonraki çalışmalarla yan yana konulabilir. Bu sıralama; yakınsallığın, anlaşmanın ve kapsamın daha ileri yönlerine ve dilbilimlerin sosyal olarak yargılanmasına ve hüküm verilmesine izin verebilir. Geçerlilik tıpkı bireysel çalışmalardaki gibi bu sosyal yargılar ve hükümler kadardır veya daha fazladır (Gee, 2005).

Araştırmanın Etiği

Araştırma sürecinin bütün adımlarında etik uygulamalarla meşgul olunması gerektiğini vurgulayan Creswell (2019) araştırma etiğini, bir araştırmanın başlangıcından tamamlanmış haline ve dağıtımına kadar her alanına sindirilmiş bir fikir olarak değerlendirir. Bir araştırma

söz konusu olduğunda evrensel olarak kabul görülen ana etik ilkeleri; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı duymak ve zarar vermemek, aldatmamak/yanıltmamak ve verilere sadık kalmak (Akt., Yıldırım & Şimşek, 2016) şeklinde sıralanabilir.

Bu araştırmaya başlamadan önce araştırmada kullanılacak nicel ve nitel veri toplama araçları ve uygulama süresi bilgilerini de içeren araştırma izni gerekli kurumlardan alınmıştır. Veriler toplanırken araştırma yapılan okulun idarecileri, ilgili öğretmen ve öğrenciler araştırma hakkında ayrıntılı biçimde bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin gizliliğinin korunacağı, elde edilen verilerin bilimsel kapsamında kullanılacağı, araştırmaya katılımın gönüllü olduğu vurgulanmıştır. İki aşamalı bir süreçten oluşan araştırmanın ikinci ayağını oluşturan nitel boyutuna seçilecek öğrencileri belirlemek için nicel verilerin toplandığı aşamada öğrencilerden rumuz kullanmaları istenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerinde kullanılan görüntülü kayıtların tek amacının veri kaybı yaşanmadan üretilen söylemlerin transkriptinin yapılmasını sağlamak olduğu belirtilerek öğrencilerin onayı alınmıştır. Nitel verilerin toplanması aşamasında öğrencilere ilişkin tanılayıcı bilgiler edinilirken sohbet havasında gerçekleştirilen toplantılar, öğrencilerle araştırmacı arasında olumlu etkileşim kurulmasına ve güvenin oluşmasına imkan sağlamıştır. Ayrıca söylemler üretilirken öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini açıkça ve rahatlıkla ifade edebilmelerine olanak sağlayacak ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Bunların yanı sıra bu araştırmada yararlanılan ulusal ve uluslararası kaynaklara uygun şekilde atıf yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen nicel ve nitel analizlere ait bulgular yer almaktadır. Öncelikle nicel bulgulardan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyini gösteren bulgular ile öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular açıklanmıştır. Nicel bulguların ardından nitel bulgular, katılımcılara ait tanıtıcı bulgular ile Gee'nin söylem çözümleme basamakları doğrultusunda değerlendirilerek sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bulgular kısmında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyini gösteren bulgular ile öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının cinsiyete, kardeş sayısına, baba ve anne eğitim düzeyine, evde bulunan kitap sayısına, günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısına, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanına, günlük genel ağ kullanma sıklığına ve günlük izlediği ortalama televizyon süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyine ilişkin bulgular.

OSAÖYAÖ 314 kız, 279 erkek olmak üzere toplam 593 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin öncelikle güvenirlik analizi yapılarak Cronbach's Alpha değeri .89 olarak hesaplanmış ve yapılan normallik testinde verilerin normal dağılım gösterdiği (Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değeri= .066 >.50) tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının hangi seviyede olduğunu tespit etmek için her bir öğrencinin maddelerden aldığı toplam puanlar hesaplanmış ve ortalaması alınmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 108'dir. Buna göre 27 - 54 aralığındaki puan düşük, 55 - 81 aralığındaki puan orta, 82 - 108 aralığındaki puan ise yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan 593 öğrenciden 32'sinin (%5.39) sözlü anlatım öz yeterlik algısının

düşük, 335'inin (%56.49) orta, 226'sının (%38.11) ise yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının ortalaması ise $\bar{X}=76.98$ 'dir. Bu bulgu, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Düzeyi

Düzye	Aralık	F	Yüzde
Düşük	(27-54)	32	%5.39
Orta	(55-81)	335	%56.49
Yüksek	(82-108)	226	%38.12
Toplam	(27-108)	593	%100

N=593; $\bar{X}=76,98$; Ss=12,81

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için *t*-testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Analiz yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p=.84$, $p>.05$).

Tablo 10. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre *t*-Testi Sonuçları

Sözlü	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Anlatım Öz						
Yeterlik	Kız	314	78.35	12.61	2.792	.005
Algı Puanı	Erkek	279	75.42	12.88		

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{591}=2.792$, $p<.05$). Kız öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}=78.352$), erkek öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}=75.426$) daha yüksektir. Bu bulgulara göre cinsiyetin, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Varyans

analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .37$, $p > .05$).

Tablo 11. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	Kardeşi yok	5	87.97	12.63				
	1 kardeş	218	76.80	13.23				
	2 kardeş	187	77.83	11.51				
	3 kardeş	111	76.82	13.23	5/587	1.369	.234	---
	4 kardeş	50	74.56	13.55				
	5 ve üstü	22	75.08	14.62				

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{5-587}=1.369$, $p > .05$). Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarının, sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .20$, $p > .05$).

Tablo 12. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	İlkokul(A)	193	74.76	13.61				
	Ortaokul(B)	190	77.19	12.12	3/589	3.440	.017	A-C
	Lise(C)	150	78.65	11.83				
	Lisans(D)	60	79.20	13.82				

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının babanın eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{3-589}=3.440$, $p < .05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden *Post Hoc Tukey* testi uygulanarak babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile

babası lise mezunu olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Babası ilkokul mezunu olan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 74.76 iken, babası lise mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 78.65'tir. Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının, annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .78$, $p > .05$).

Tablo 13. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	İlkokul(A)	321	75.92	13.07				
	Ortaokul(B)	171	77.45	12.42	2/590	3.218	.041	A-C
	Lise(C)	101	79.51	12.33				

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{2-590} = 3.218$, $p > .05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden *Post Hoc Tukey* testi uygulanarak annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Annesi ilkokul mezunu olan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 75.92 iken, annesi lise mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 79.51'dir. Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin evde bulunan kitap sayısı değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının, evlerinde halihazırda bulunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .32$, $p > .05$).

Tablo 14. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Evdeki Kitap Sayısı Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Evdeki Kitap Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım	1-25(A)	281	74.54	12.75				
Öz Yeterlik	26-50(B)	147	76.55	12.26				A-C
Algısı	51-75(C)	57	81.59	13.41	4/588	8.781	.000	A-E
	76-100(D)	55	79.44	12.89				B-E
	101 ve üstü(E)	53	83.48	9.92				

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının evlerinde bulunan kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{4-588}=8.781$, $p < .05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden *Post Hoc Tukey* testi uygulanarak evlerinde 1-25 arasında kitap bulunan öğrenciler ile evlerinde 51-75 ve 101 ve üstünde kitap olan öğrenciler arasında ve evlerinde 26-50 arasında kitap bulunan öğrenciler ile evlerinde 101 ve üstünde kitap bulunan öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Evlerinde 101 ve üstünde kitap bulunan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 83.48$, evlerinde 51-75 arasında kitap bulunan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 81.59$, evlerinde 26-50 arasında kitap bulunan öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 76.55$, evlerinde 1-25 arasında kitap bulunan öğrencilerin aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 74.54$ ’tür. Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin evlerinde bulunan kitap sayısı, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının, okudukları günlük ortalama kitap sayfa sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek için öncelikle varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi yapılmış ve Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p = .03$, $p > .05$). Bu sebeple Kruskal Wallis testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. *Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Okudukları Günlük Ortalama Kitap Sayfa Sayısı Değişkenine Göre Sıra Ortalama, Standart Sapma ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Okunan Kitap Sayfası	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	0 (A)	104	226.25	5	48.084	.000	A-C
	1-5 (B)	145	271.80				A-D
	6-10 (C)	96	292.40				A-E
	11-15(D)	79	305.22				A-F
	16-20(E)	82	335.87				B-E
	21 ve üstü (F)	87	384.56				B-F

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının günlük okudukları ortalama kitap sayfa sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur X^2 ($sd=5$, $N=593$)= 48.084 , $p < .05$. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden *Post Hoc Tamhane* testi uygulanarak günlük hiç kitap okumayan öğrenciler ile günlük ortalama 6-10 sayfa, 11-15 sayfa, 16-20 sayfa ve 21 ve üstünde kitap okuyan öğrenciler arasında sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Ayrıca günlük ortalama 1-5 sayfa kitap okuyan öğrenciler ile günlük ortalama 16-20 sayfa ve 21 ve üstü sayfa kitap okuyan öğrenciler arasında da sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hiç kitap okumayan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin sıra ortalaması 226.25 iken, günlük ortalama 1-5 sayfa arasında kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 271.80; günlük ortalama 6-10 sayfa arasında kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 292.40; günlük ortalama 11-15 sayfa arasında kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 305.22; günlük ortalama 16-20 sayfa arasında kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması 335.87; günlük ortalama 21 sayfa ve üstünde kitap okuyan öğrencilerin sıra ortalaması ise 384.56'dır. Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin günlük okudukları ortalama kitap sayfa sayısı, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin Türkçe dersi başarı puanı değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının, bir önceki dönem Türkçe dersinden almış oldukları başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .60$, $p > .05$).

Tablo 16. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Türkçe Dersi Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Türkçe Dersi Başarısı	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	0-44(A)	13	58.53	14.26	4/588	33.371	.000	A-C
	45-54(B)	69	67.98	12.09				A-D
	55-69(C)	126	72.80	12.61				A-E
	70-84(D)	169	78.94	10.91				B-C
	85-100(E)	216	81.85	11.18				B-D
								B-E
								C-D

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının Türkçe dersi başarı puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{4-588}=33.371$, $p < .05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden *Post Hoc Tukey* testi uygulanarak Türkçe dersi başarı puanı 0-44 arasında olan öğrenciler ile başarı puanı 45-54, 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe dersi başarı puanı 45-54 arasında olan öğrenciler ile 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında olan öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgular, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarı puanlarının, sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin günlük genel ağ kullanma sıklığı değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının, günlük genel ağ kullanma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için

Levene testi yapılmış ve Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .55$, $p > .05$).

Tablo 17. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Günlük İnternette Geçirdikleri Ortalama Süre Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	İnternette Geçirilen Süre	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	Hiç	79	77.62	13.99				
	1 saatten az	228	77.81	12.02				
	1-2 saat	142	77.67	13.13	5/587	1.725	.127	---
	2-3 saat	70	75.5	12.89				
	3-4 saat	38	75.33	13.16				
	5 saat ve üstü	36	71.97	12.50				

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının günlük genel ağ kullanma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($F_{5-587}=1.725$, $p > .05$). Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin günlük genel ağ kullanma sıklığının, sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Nicel örneklemin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyinin günlük ortalama televizyon izleme süresi değişkenine göre farklılığına ilişkin bulgular.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının, günlük ortalama televizyon izleme süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Varyans analizi yapılmadan önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p = .08$, $p > .05$).

Tablo 18. Öğrencilerin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının Günlük Ortalama Televizyon İzleme Süresi Değişkenine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü Anova Sonuçları

	Televizyon İzleme Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı	Hiç (A)	57	79.05	14.66				
	1 saatten az (B)	206	78.31	13.42				
	1-2 saat (C)	196	77.39	11.52	5/587	3.085	.009	B-D
	2-3 saat (D)	82	72.84	11.32				
	3-4 saat (E)	36	75.09	14.13				
	5 saat ve üstü(F)	16	72.59	12.67				

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının günlük ortalama televizyon izleme süresine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{5-587}=3.085$, $p<.05$). Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Tukey testi uygulanarak günlük ortalama 1 saatten az televizyon izleyen öğrenciler ile günlük ortalama 2-3 saat televizyon izleyen öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Günlük 1 saatten az televizyon izleyen ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=78.31$ iken, günlük ortalama 2-3 saat arasında televizyon izleyen öğrencilerin aritmetik ortalaması $\bar{X}=72.84$ 'tür. Bu bulgulara göre ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin günlük izledikleri ortalama televizyon süresi, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel bulgularının sunumuna araştırmaya katılan öğrencilere ait tanıtıcı bulgular ile başlanmıştır. Ardından öğrenci söylemlerinin Gee'nin söylem çözümleme basamaklarına uygun olarak çözümlenmesi ile elde edilen bulgular sunulmuştur.

Nitel örneklemdaki öğrencilere ilişkin tanıtıcı bulgular.

Araştırmanın nitel kısmına 12 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin yaşları 13-15 arasındadır. Öğrencilerin hiçbirinde sürekli bir hastalık, sürekli kullandıkları herhangi bir ilaç, cihaz veya protez bulunmamaktadır. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinden sözlü anlatım öz yeterlik algısı alt, orta ve üst grupta olmak üzere her seviyeden dörder öğrenciden oluşan 12 öğrencilik nitel örnekleme ilişkin tanıtıcı bulgular Ek 6'da yer almaktadır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerine ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının düşük-orta seviyesinde olduğu, iki öğrencinin çekirdek, iki öğrencinin ise geniş ailesiyle birlikte yaşadığı, öğrencilerden birinin babasını kaybettiği, birisinin ise anne ve babasının boşandığı görülmektedir. Bu gruptaki öğrenci ailelerinin sahip oldukları çocuk sayısı 2-5 arasında değişmektedir. Öğrencilerden ikisi okul dışında herhangi bir işte çalışmazken, bir öğrenci yaz aylarında çalışmakta, diğer öğrenci ise her gün okul çıkışlarında bir işte çalışmaktadır. İki öğrencinin kendisine ait odasının olduğu diğer ikisinin ise bu imkandan yoksun olduğu evlerindeki ortalama kitap sayısı 25'i bulmamaktadır. Ayrıca anne, baba öğrenim durumlarının ilkokul ile ortaokul mezunu arasında değiştiği gözlenmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları, sözlü anlatım becerileri vb. üzerinde etkili olabilecek bu dışsal (çevresel) etkenlerin yanı sıra kendilerinden kaynaklanan içsel etkenler de bulunmaktadır. Öncelikle bu gruptaki öğrencilerin tamamı

kendilerini “çekingen” olarak tanımlamanın yanı sıra ikisi “neşeli”, ikisi “sinirli”, ikisi “konuşkan”, ikisi “suskun”, ikisi “sosyal” olduğunu ifade etmektedir. Sözlü anlatım öz yeterlik algıları düşük olan bu gruptaki öğrenci niteliklerinden konuşkanlık ve sosyallik bu algıları ile pek bağdaşmazken özellikle çekingenlik ve suskunluk özellikleri standart ölçme aracının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yine bu gruptaki öğrenci bilgileri incelendiğinde iki erkek öğrencinin hiç kitap okumadığı, kız öğrencilerden birinin günlük ortalama 16-20 sayfa arasında, diğer kız öğrencinin ise 1-5 sayfa arasında kitap okuduğu görülmektedir. Dikkat çeken verilerden biri de bu gruptaki erkek öğrencilerin günlük ortalama televizyon izleme sürelerinin sıfır olmasına karşın günlük genel ağ kullanma sıklığının 5 saatten daha fazla olduğudur. Öte yandan grubun kız öğrencilerinin de benzer şekilde günlük bir saatten az gibi kısa bir süreyi televizyon izlemekle geçirdikleri görülür. Buna karşın erkek öğrenciler kadar olmasa da kız öğrencilerin de günlük en fazla 3 saati genel ağda geçirdiği görülmektedir. Nitel örneklem içinde günlük ortalama genel ağda geçirilen en fazla süre alt gruba aittir. Alt grup öğrencilerinin dost diyebilecek ölçüde yakın buldukları arkadaş sayısı 1-5 arasında; okul dışında arkadaşlarıyla geçirdikleri süre ise 1-3 saat arasında değişmektedir. Ayrıca alt grup öğrencilerinin bir önceki Türkçe dersinden almış oldukları notlar incelendiğinde bir öğrencinin not aralığının 55-69 olduğu, diğer üçünün ise 45-54 arasında olduğu görülmektedir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algısının orta düzeyde olduğu orta gruptaki öğrencilere ait bulgular incelendiğinde, anne babanın birlikte olduğu üç öğrencinin çekirdek ailesiyle, anne babası boşanmış bir öğrencinin ise geniş ailesiyle birlikte yaşadığı görülmektedir. Bu gruptaki ebeveynlerin eğitim düzeyleri ilkökul ile lise mezunu arasında değişmektedir. İki ailenin gelir düzeyi orta seviyede iken diğer ikisinin iyi düzeydedir. Okul dışındaki sürede herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerden üçünün evinde kendisine ait bir odası bulunurken bir öğrencinin kendi odası bulunmamaktadır ki bu durum bu öğrencinin dokuz çocuklu ailenin dokuzuncu çocuğu olmasıyla açıklanabilir. Yine bu öğrencinin (Ö6) evindeki toplam kitap sayısı 101’in üstündeyken, Ö7’nin evinde 26-50, diğer iki öğrencinin evlerinde ise 1-25 arasında kitap bulunmaktadır. Orta gruptaki öğrenci ailelerinin sahip oldukları çocuk sayısı 3-9 arasında değişmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları, sözlü anlatım becerileri vb. üzerinde etkili olabilecek bu dışsal (çevresel) etkenlerin yanı sıra öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan içsel etkenler incelendiğinde, öğrencilerden biri kendisini “ciddi” olarak nitelendirirken diğer üç öğrenci “neşeli” olduklarını belirtmekte ve bir öğrenci kendisini “karamsar” bulurken diğerleri “iyimser” bulmaktadır. Üç öğrenciden biri kendisini “atılgan”, diğerleri “çekingen” olarak nitelerken, iki öğrenci kendisini “sosyal” olarak nitelendirmektedir. Öğrencilerden ikisi “suskun” olduğunu, diğer ikisi ise “konuşkan” olduğunu belirtmektedir. Bu nitelendirmelere

göre, bu grupta yer alan öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin orta düzey olması arasında paralelliğin söz konusu olduğu söylenebilir. Bunun yanında bu grupta yer alan öğrencilerin tamamı günlük ortalama 21 sayfanın üstünde kitap okumaktadır ki bu, sözlü anlatım öz yeterlik algısının yüksek düzeyde olduğu grupta olması beklenen bir bulgu iken orta düzey grubun nitelikleri arasında bulunması da beklenmeyen bir durum değildir. Bu gruptaki öğrencilerin günlük genel ağda geçirdikleri ortalama süre 0-2 saat arasında iken günlük ortalama televizyon izleme süresi 1-3 saat arasında değişmektedir. Orta grubun ortalama televizyon izleme süresi, alt gruba kıyasla biraz daha fazla iken günlük ortalama genel ağ kullanma süresi bir hayli azdır. Bu gruptaki öğrencilerin dost diyebilecek ölçüde yakın buldukları arkadaş sayısının 3-7'nin üstünde değiştiği; okul dışında arkadaşlarıyla geçirdikleri ortalama sürenin ise 0-2 saat arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgular, alt gruba göre orta gruptaki öğrencilerin okul dışında arkadaşlarıyla daha az vakit geçirmelerine rağmen daha çok sayıda yakın arkadaşları olduğunu göstermektedir. Orta grup öğrencilerinin bir önceki dönem Türkçe dersinden almış oldukları notlar incelendiğinde üç öğrencinin not aralığının 55-69, birinin ise 70-84 arasında olduğu, dolayısıyla alt gruba kıyasla daha iyi notlara sahip oldukları görülmektedir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerine ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının orta - iyi seviyesinde olduğu, bir öğrencinin geniş, diğer üç öğrencinin ise çekirdek ailesiyle birlikte yaşadığı görülmektedir. Ayrıca üst gruptaki tüm öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşadığı görülmektedir ki bu bulgu diğer gruplardan farklılık göstermektedir. Dolayısıyla bu bulgunun, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarında pozitif etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca anne, baba öğrenim durumlarının orta gruptaki gibi ilkokul ile lise mezunu arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu gruptaki öğrenci ailelerinin sahip oldukları çocuk sayısı 2-7 arasında değişmektedir. Üst gruptaki öğrenciler de orta gruptakiler gibi okul dışındaki zamanlarda herhangi bir işte çalışmamaktadır. Sadece bir öğrencinin kendisine ait odasının olduğu diğer öğrencilerin ise bu imkandan yoksun olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin kendilerine ait bir odalarının bulunup bulunmamasının sözlü anlatım öz yeterlik algıları üstünde pozitif bir etkisinin olmadığını gösteren dikkat çekici bir bulgudur. Üst grupta yer alan öğrencilerden ikisinin evindeki kitap sayısı 1-25 arasında iken birinin evinde 26-50 arasında, birinin evinde ise 51-75 arasında kitap bulunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları, sözlü anlatım becerileri vb. üzerinde etkili olabilecek bu dışsal (çevresel) etkenlerin yanı sıra kendilerinden kaynaklanan içsel etkenler incelendiğinde; öğrencilerden biri kendisini “sinirli” olarak nitelendirirken diğer üç öğrenci “neşeli” olduklarını belirtmekte ve öğrencilerin tamamı kendilerini “iyimser” bulmaktadır. Bu bulgular, diğer gruplara kıyasla üst

grup öğrencilerinin ruhsal anlamda daha pozitif duygular beslediğini ve dolayısıyla sahip oldukları ruh hallerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunun yanında bu gruptaki erkek öğrenciler kendilerini çekingen ve suskun olarak nitelermekte, kız öğrenciler ise sosyal, konuşkan ve çekingen olarak nitelendirmektedir. Ayrıca erkek öğrencilerden biri asosyal olduğunu, diğeri ise sosyal olduğunu belirtmektedir. Üst grupta yer alan erkek öğrenciler günlük ortalama 1-5 sayfa arasında kitap okurken, kız öğrencilerden biri 6-10 arasında, diğeri ise 21 ve üstü sayfa kitap okumaktadır. Bu bulgular, nitel örneklemdeki kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla kitap okuduğunu göstermektedir. Üst gruptaki öğrencilerin günlük genel ağda geçirdikleri ortalama süre 0-2 saat arasında iken günlük ortalama televizyon izleme süresi 0-1 saat arasında değişmektedir. Üst grubun ortalama televizyon izleme süresi, alt grup ile eşitken, orta gruba göre daha azdır. Üst grubun günlük ortalama genel ağ kullanma süresi orta grup ile eşitken, alt gruba kıyasla bir hayli azdır. Dolayısıyla televizyon ve genel ağda geçirilen sürenin az olmasının sözlü anlatım öz yeterlik algısı üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Üst gruptaki öğrencilerin dost diyebilecek ölçüde yakın buldukları arkadaş sayısının 2 ile 5 arasında değiştiği; okul dışında arkadaşlarıyla geçirdikleri ortalama sürenin ise 0-1 saat arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgular, alt gruba göre orta gruptaki öğrencilerin, orta gruba göre ise üst grup öğrencilerinin okul dışında arkadaşlarıyla daha az vakit geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durumda okul dışında arkadaşlarla vakit geçirmek ile öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algıları arasında dikkat çeken ters bir orantı söz konusudur. Üst grup öğrencilerinin bir önceki dönem Türkçe dersinden almış oldukları notlar incelendiğinde ise bir öğrencinin not aralığının 45-54, iki öğrencinin 55-69, bir öğrencinin ise 85-100 arasında olduğu görülmektedir. Bu verilere göre nitel örneklemdeki en yüksek Türkçe dersi notuna sahip olan öğrencinin üst grupta yer almasına karşın Türkçe dersine ait notların öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlikleri ve başarılı bir söylem üretmelerinde etkili olabileceği düşünülen içsel ve dışsal niteliklerin değerlendirildiği bu nitel bulguların genel anlamda araştırmanın nicel kısmında kullanılan standart ölçme aracı (OSAÖYAÖ) sonuçlarıyla kısmen örtüştüğü tespit edilmiştir.

Nitel örneklemdeki öğrencilerin söylemlerine ilişkin bulgular.

Bu çalışmada Gee (2005)'nin *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* adlı kitabında genel hatlarını çizdiği, Gür (2011) tarafından Türkçeye aktarılan, Uslu (2016) tarafından maddeler halinde sıralanan yirmi yedi maddelik ölçüt listesi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğrencilerin üretmiş olduğu söylemlerin, Gee'nin söylem çözümleme yöntemine uygun olarak çözümlenmesi ile elde edilen bulgular, söylem çözümleme araçlarına uygun sıralamayla incelenmiştir. Bu bağlamda aşağıda yer alan *“başlık/konu, izlek, konular zinciri, bölümleme, birleştirme, bağlam ve yansıtıcılık, neden böyle söylenmiş, çerçeve, eylemler, sadece söyleme değil yapma, kimlikler, yabancılaşma, bağlantılar, bağdaşıklık, ilişkiler, politika, söylemler, metinlerarasılık, kurmaca dünya, kelimeler, göstergeler, tonlama, vurgu, işaretler, doldurma, sosyal diller, konumsal anlam”* terimleri Gee'nin (2005) söylem çözümlemesinde kullandığı anlamda ele alınmıştır.

Öğrenci söylemlerinde “başlık/konu”ya ilişkin bulgular.

Bu ölçüt ile üretilen bir söylemde seçilen başlık ya da konunun nasıl ve neden tercih edildiği incelenir. Bu bağlamda ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinden sözlü anlatım öz yeterlik algıları düşük olan alt grup öğrencilerinin bireysel hazırlıklı/hazırlıksız ve grupla hazırlıklı/hazırlıksız ürettikleri söylemler incelendiğinde; bir öğrenci söylemi dışında üretilen söylemlerde ne başlık kullanıldığı ne de başlıkla ilgili herhangi bir söz edildiği gözlenmiştir. Ö1 “birlik, beraberlik ve dayanışma içinde olmanın önemi” ile ilgili bireysel hazırlıklı sözlü anlatımına hazırlanırken anlatacaklarını bir kağıda yazmış ve metnin başlığını “Dayanışma ve Birlik” olarak belirlemiştir. Bu başlığı, konuyla ilgili olduğunu düşündüğünden tercih ettiğini belirtmiştir. Alt grupta yer alan Ö2, Ö3, Ö4 ise hazırlıklı sözlü anlatımlara hazırlanırken yazılı bir metin hazırlamamışlar, dolayısıyla sözlü anlatımlarında herhangi bir başlık kullanmamışlardır. Bunun nedeni sorulduğunda öğrenciler, başlık kullanmanın akıllarına gelmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca grupla yapılan hazırlıksız ve hazırlıklı sözlü anlatımlarda da başlık kullanmak, alt grup öğrencilerinin aklına gelmemiştir. Daha önceki bireysel anlatımlarda başlıktan söz edilmesine rağmen grupla anlatımlarda da söz konusu alışkanlığın devam ettiği gözlenmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzey olan orta grup öğrencilerinden Ö5 ve Ö8 hazırlıksız sözlü anlatımlarında başlık kullanmamıştır. Ayrıca hazırlıklı sözlü anlatımlarında da başlık kullanmaya gerek duymamışlardır. Benzer şekilde Ö6 ve Ö7 de hazırlıksız sözlü anlatımlarında başlık kullanmamışlardır. Bu iki öğrenci hazırlıklı sözlü anlatımlarına hazırlanırken anlatacaklarını kağıda dökerek çalışma yolunu tercih etmişler ancak ne yazılı ne de sözlü metinlerine başlık koymayı düşünmüşlerdir. Öğrenciler, grupla hazırlıklı sözlü anlatımlarında ise alt grup öğrencileriyle benzer şekilde konuya başlık ile giriş yapmanın akıllarına gelmediğini belirtmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin üretmiş olduğu söylemler incelendiğinde içlerinden biri dışında öğrencilerin grupla veya bireysel

sözlü anlatımlarında başlık kullanmadıkları gözlenmiştir. Üst grup öğrencilerinin tamamı bireysel hazırlıklı sözlü anlatımlarına hazırlanırken konuya dönük bilgi ve gözlemlerini yazılı metin haline getirerek çalışma yolunu tercih etmişlerdir. Ancak sadece Ö10'un yazılı metnine başlık koyduğu tespit edilmiştir. Bireysel hazırlıklı sözlü anlatımında değerlerimizden biri olan “merhametli olmak” ile ilgili anlatımına yazılı metin hazırlayarak çalışan Ö10, yazısına “İnsanlara Merhamet” şeklinde bir başlık koymuştur. Öğrencilerin grupla ürettikleri söylemler değerlendirildiğinde; grupla hazırlıklı sözlü anlatımlarında sadece Ö12 yazılı metin hazırlayarak çalışmış ancak öğrencilerin hiçbiri gerek yazılı gerekse sözlü metinlerine başlık koymamıştır.

Öğrenci söylemlerinde “izlek”e ilişkin bulgular.

Bu ölçüt ile üretilen söylemlerde sözceleme öznesinin başlık ve izlek arasındaki ilişkileri nasıl kurduğu incelenir. “Başlık ve izlek uyumlu mudur ya da aralarında başka ne tür ilişkiler vardır, bu seçimler nasıl yapılmıştır” gibi sorulara yanıt aranır. Bu bağlamda alt grup öğrencilerinin üretmiş oldukları söylemler incelendiğinde yalnızca Ö1'in başlık kullandığı, bu başlığın da izlekle kısmen ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ö1'in bireysel hazırlıklı sözlü anlatımına seçmiş olduğu başlık “Dayanışma ve Birlik”tir. Bu başlığı seçme nedeni ise konusuyla ilgili olduğunu düşünmesidir. Öğrencinin üretmiş olduğu söyleminden “*Hocam dayanışma birine yardım etmek... Mesela şey hocam fakir birine bir miktar parayla, evinden bir yemeklik kadar eşya vermek hocam. Eğer uuu şey... Hocam iyi niyetli oluruz hocam, iyi niyetli şekilde yardım ederiz hocam, dayanışma yaparız hocam birileriyle uuu Hocam eğer birine yardım etmezsen, gidip onu seyrederken olmaz hocam, kötü niyetin olur hocam. Onun gözünden de düşersin.*” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki bir kısım incelendiğinde öğrencinin ağırlıkta dayanışma etrafında söylem ürettiği, birlik konusunu göz ardı ettiği söylenebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzey olan orta grup öğrencilerinin gerek bireysel gerekse grupla üretmiş oldukları hazırlıklı/hazırlıksız söylemlerinin hiçbirinde başlık kullanılmadığından izlekle başlık arasındaki ilişkiler değerlendirilememiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin tamamının bireysel hazırlıklı sözlü anlatımlarına yazılı metin oluşturarak hazırlandıkları ve içlerinden yalnızca Ö10'un yazısına başlık koyduğu yukarıda da belirtilmiştir. Ö10'un, merhametli olmak ile ilgili sözlü anlatımına hazırlanırken oluşturduğu yazılı metne “İnsana Merhamet” şeklinde bir başlık koymasını sınırlı bir açıdan konuya yaklaştığını göstermektedir. Aslında tüm canlılara merhamet gösterilmesi gerektiğini bilen ve bu konuda da söyleyecekleri olan öğrenci ancak araştırmacının hatırlatmasıyla insan dışındaki varlıklara da merhamet gösterilmesi gerektiğine “*...İnsanlara nasıl merhamet ediyorsak bitkilere, hayvanlara da öyle şey*

yapmalıyız. Mesela çiçeklerin üzerine basıp geçmek... Onların da canı var insanlar gibi, onların da hayvanların da canı var onalar da mesela bazı kişiler bazı kuşların kanatlarını şey yapıp öylece sokağa şey yapıyorlar onları. Bence hiç hoş bir şey değil diyorum ben. Sadece insanlarla geçinilecek bir şey değil. Toplumda, toplum merhameti demek; tüm bitkilerin, canlıların içine girdiği merhamet demek...” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerle değinmiştir. Bunun dışındaki anlatımı insanlar arasındaki merhametle ilgili olmuş ve öğrencinin tercih ettiği başlık ile anlatım yaptığı konu arasında tutarlık gözlenmiştir. Yani öğrencinin kullandığı başlığın, kapsayıcı olmasa da anlatım yaptığı konuyla ilgili olduğu söylenmelidir.

Öğrenci söylemlerinde “konular zinciri”ne ilişkin bulgular.

Bu ölçüt ile üretilen söylemde geçen konuların yapılandırılması incelenir. Konuların sıralanma şekilleri, ara bilgilerin verilme şekilleri, başlıklarla sağlanan anlamsal bütünlük gibi konular araştırılır. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algısı düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö2, Ö3 ve Ö4’ün üretmiş olduğu söylemler oldukça sınırlı ve kısa olduğundan konudan uzaklaşma veya sapmalar gözlenmemiş dolayısıyla konu zinciri bozulmamıştır. Ö1, alt gruptaki diğer öğrencilere göre daha fazla söylem üretmişse de söylemlerinde konu zincirinden kopmalar olmadığı gerek başlıkla gerekse ara bilgilerin verilme şekliyle anlamsal bütünlüğün sağlandığı gözlenmiştir. Konuyla ilgili örnekler verirken ara bilgilere de yer veren öğrencinin konudan sapmadan, konuyla ilgi kurarak anlatımını sürdürdüğü tespit edilmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta olan orta grup öğrencilerinden Ö5’in üretmiş olduğu söylemler incelendiğinde “sevgi” ile ilgili yaptığı bireysel/hazırlıksız sözlü anlatımında konudan sapmadığı, oluşturduğu konu zincirinin bütünlüğünün bozulmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde bireysel/hazırlıklı sözlü anlatımında da konusundan uzaklaşmadan anlatımını gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Vicdanlı olmak ile ilgili anlatım yapan öğrencinin, merhamet ve sevgi üzerinde konusunu temellendirdiği görülmüştür. Her iki anlatımında da konu aralarına arkadaşlarınca kabul görülmek ve sevilmenin girdiği ancak konu zincirinin bozulmadığı gözlenmiştir. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda ise Ö5’in zaman zaman konudan uzaklaştığı gözlenmiştir. Söz gelimi, “Cömert olmayanlara cimri, hocam şey uu bencil denir... Onlar sevilmiyorlar. Çünkü hocam benciller, hocam insanları hep kötü özellikleriyle eleştiriyorlar. İşte dalga geçiyorlar, yani genellikle yalan söylüyorlar.” (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki anlatımında cömert olmayan insanların cimri olduğunu ve sevilmediğini belirttikten sonra böyle insanların yalan söylediklerini de ifade etmesi konudan az da olsa saptığını göstermektedir. Ö6’nın sözlü anlatımları incelendiğinde

bireysel sözlü anlatımlarında zaman zaman konudan uzaklaştığı ancak grupla anlatımlarında konudan sapmadığı tespit edilmiştir. Sabır ile ilgili gerçekleştirdiği sözlü anlatımında Ö6'nın *"Bir insanı kendini tutmaya gelir. Sabırlı olmayan insan kendini tutamaz, çevredekilere zarar verir. Başta ailesi olmak üzere, kızar filan ailesine. uuu Saygının olmadığı yerde dostta olmaz, çevresi filan da olmaz. Saygı, arkadaşlığın önemini de aktarır, saygılı olursanız çevrenizde insan çok olur."* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki söylemi incelendiğinde sabır ile saygıyı karıştırdığı; sadakat ile ilgili sözlü anlatımında ise *"Sadakatsiz insanlar sabırsız olur, sonra karamsar olur, insanlara iyi davranmayı çok iyi bilemezler."* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerinde sadakatsiz insanı sabırsız insan olarak nitelendirdiği, daha önceki anlatımının konusuyla karıştırdığı gözlenmiştir. Genel anlamda anlatımlarında konudan uzaklaşmayan Ö6'nın değerlerle ilgili söylemlerinin ezber bilgiler, genel geçer ifadelerle örülü olduğu ve konuyu hissederek aktaramadığından söz konusu karıştırmaları yaptığı veya konudan uzaklaştığı söylenebilir. Ö7'nin gerek bireysel gerekse grupla üretmiş olduğu hazırlıklı/hazırlıksız söylemleri incelendiğinde konudan uzaklaşmadığı, tutarlı bir söyleminin olduğu, konu hakimiyetini koruduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde Ö8'in de üretmiş olduğu tüm söylemlerde gerek konuların sıralanışında gerekse verilen ara bilgilerle asıl konu arasındaki bağın korunduğu, konudan uzaklaşmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri orta olan orta grup öğrenci söylemleri konu zinciri bağlamında değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin söylemlerinde yer yer konudan uzaklaşmalar olsa da kız öğrencilerde buna rastlanmadığı söylenmelidir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin söylemleri değerlendirildiğinde, Ö11'in bireysel sözlü anlatımlarında zaman zaman anlatım yaptığı konudan uzaklaştığı gözlenmiştir. Sözlü anlatım öz yeterliği yüksek olan grupta yer almasına rağmen oldukça çekingen olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmasına rağmen söylem üretmekten kaçınan Ö11, grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda oldukça az söz almış, dolayısıyla konudan uzaklaşma gibi bir durum yaşamamıştır. Benzer durum Ö9 için de geçerlidir. Ö9 da grupla sözlü anlatımlarda Ö11 gibi sorumluluğu diğer iki arkadaşına yüklemeyi tercih ederek oldukça az söylem üretmiş, dolayısıyla konu zincirinden kopacak bir davranış sergilememiştir. Bireysel sözlü anlatımlarında da Ö9 söylem üretmekten kaçındığı, az ve dar kapsamlı bir anlatım yaptığından konudan uzaklaşmamıştır. Üst gruptaki diğer öğrenciler (Ö10 ve Ö12) ise gerek bireysel gerekse grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarda konuyla ilgili, tutarlı bir söylem ortaya koymuşlar; konudan uzaklaşmadan ara bilgiler ve örneklerle anlatımlarını sürdürmüşlerdir. Bunda öğrencilerin duygu ve düşünce evrenlerinin başka bir ifadeyle öğrenci söylemlerinin yakın çevreden oluşmasının etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenci söylemlerinde “bölümleme”ye ilişkin bulgular.

Bölümleme ölçütüyle, üretilen söylemi oluşturan bölümlerin nasıl oluşturulduğu ve sıralandığı incelenir. Bölümler arası ilişkilerin nasıl oluşturulduğu araştırılır. Sözlü anlatım öz yeterlik algısı düşük olan alt grup öğrencilerinin üretmiş olduğu bireysel hazırlıklı/hazırlıksız sözlü anlatımlar oldukça kısa olduğundan söylemlerde net bir bölümlemeye rastlanmamaktadır. Bunun yanında grupta yapılan sözlü anlatımlarda Ö1 ve Ö4’ün söylem üretirken söz edilen konuyu diğer açılardan da ele almak yerine, tek düzlemde devam etme eğilimi gösterdikleri Ö2’nin ise farklı bölümlemeler ürettiği gözlenmiştir. Söz gelimi değerlerimizden biri olan alçakgönüllülükle ilgili grupta yapılan hazırlıksız sözlü anlatımda Ö1 ve Ö4, alçakgönüllülüğün olumlu yönlerini, etkilerini, alçakgönüllü insanların özelliklerini ve hangi davranışları sıklıkla gösterdiklerini anlatırken Ö2, konunun tam zıttı duruma değinme gereği duyarak, söylemi şu şekilde bölümlemiştir: *“Hocam alçakgönüllü uu hocam kibir... Hocam kendini şey uu beğeniyor. İşte ‘ben senden daha iyiyim’ filan diyor. Kendini övüyor hocam. Başkalarını dinlemiyor, başkalarına saygı duymuyor hocam. Alçakgönüllü ise hocam başkalarına saygı duyuyor ve başka kişinin davranışlarını düzgün yapıyor”* (Grupla/hazırlıksız). Bu şekildeki bir bölümlemenin ardından grubun diğer üyeleri de bu yönde söylem üretmeye devam etmişlerdir. Ö2’nin söylem üretme konusunda istekli ve üretken olmadığı gözlenirse de bölümleme yapmakla söylem üretilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Benzer durum Ö3 için de geçerlidir. Bireysel veya grupta sözlü anlatımlarda söylem üretmekten kaçınan Ö3’ün de Ö2 gibi yer yer bölümleme yaparak söylem üretmeye katkı sağladığı tespit edilmiştir. Söz gelimi grupta yapılan hazırlıksız sözlü anlatımda arkadaşları “alçakgönüllü insanları herkes sever” ifadesine katılırken Ö3, *“Herkes sevmez hocam, onun gibi olmazlar. Bence kıskanırlar hocam.”* (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleriyle, söylemde yeni bir bölümleme oluşturmuştur. Söylem oluşturmada çok üretken olmayan Ö2 ve Ö3’ün bölümlemeler yapması, asıl konudan uzaklaşmadan, konulara farklı açılardan yaklaşılmasını sağlamıştır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta olan orta grup öğrencilerinin üretmiş olduğu söylemler alt gruba kıyasla daha uzun ve nitelikli olduğundan bölümlemelerin tespitine yönelik daha fazla veri sunmaktadır. Bu bağlamda orta grup öğrencilerinden Ö5’in üretmiş olduğu söylemler incelendiğinde, başarılı bir bölümlemenin yapıldığı görülür. Bireysel sözlü anlatımlarında konudan uzaklaşmadan konunun olumlu, olumsuz yönlerini ele alarak, farklı örnekler vererek bölümlemeler yaptığı bunu yaparken de izlediği sıranın genelden özele sonra yine genele doğru bir yol izlediği görülmektedir. Buna Ö5’in söylemlerinden şu örnek verilebilir: *“Sevgi her şey, her şey için çok önemlidir. Sevginin olmadığı ortamda hayatta*

güvensizlik, huzursuzluk çok, baya olur. Sevgi olduğu zaman dostluk, kardeşlik, arkadaşlık böyle şeyler daha yaygın olur. Arkadaşların güveni uuu, hem de saygı ve sevgi daha çok olur. Böylece arkadaşların güveni kırılmaz. Sevginin olmadığı yerde hep kaos, saygısızlık, sevgisizlik, kavga, şiddet baya bir çok olur. Bu yüzden sevgi olduğu ortamda daha iyidir. Herkes birbirine güven içinde hisseder. uuu Başka arkadaşlar uuu senin yanında olduğunda güvende hissederler kendilerini, sana saygı duyarlar, aldığı kararlar yardımcı olurlar. Başaramadığın işlerde yardımcı olurlar. Eğer güven olursa, sevgi ve saygı olursa... Olmadığı zaman arkadaşların seninle fazla konuşmaz, hep kendini yalnız hissedeceksin. Böyle ortamda olmamak için sevgi ve saygı şarttır. Biz her şeyi severiz, sayarız. Ağaçları, çiçekleri, böcekleri, kuşları ama en önemlisi de insanlara karşı duyduğumuz sevgi ve saygıdır” (Bireysel/hazırlıksız). Benzer yaklaşım Ö5’in hazırlıklı bireysel sözlü anlatımında da gözlenmiştir. Grupla üretilen söylemlerde ise Ö5’in grupça oluşturulan konuyu ilgiyle takip ettiği, yeri geldiğinde fikirlerini dile getirdiği ve arkadaşlarının konunun bir yönüne çok değindiklerini fark ettiğinde konuyu farklı bir açıdan sürdürerek bölümleme yaptığı gözlenmiştir. Söz gelimi değerlerimizden biri olan “iyilik” hakkında grupla üretilen hazırlıklı sözlü anlatımda arkadaşları söylemlerini iyi olmak ve iyiliğin önemi üzerinde yoğunlaştırırken Ö5, “Ben hocam kendimden örnek vereyim hocam. Bana karşı kötü davranan hocam ben daha kötü davranırım hocam. Bir iki kere yanlışını görünce hocam işte Nasıl anlatayım hocam. Benim için karşılıklıdır hocam, bazıları kötü davrananlara tersi yaklaşmaz, bazıları hocam hani karşılık veriyor hocam. Ben işte hocam karşılığını veririm hocam.” şeklindeki sözleriyle konuya yeni bir yön vermiş ve konunun bir başka açıdan sürdürülmesine olanak sağlayarak bölümleme gerçekleştirmiştir. Orta grup öğrencilerinden Ö6’nın söylemleri incelendiğinde kısa ve tek düzlemde gerçekleşen bireysel sözlü anlatımlarında bölümlemenin sadece konuya ilişkin etkili örneklerle yapıldığı söylenebilir. Grupla üretilen söylemlerde Ö6’nın az ama etkili bölümleme yaptığı gözlenmiştir. Söz gelimi “iyilik” hakkında arkadaşlarının karşılık beklediklerini ifade ettikleri sırada Ö6 söz alarak “İnsan, iyiliği aslında çok zor kararmış gibi görür ama çok mantıklıdır. İnsan iyilik yapmak için elinden geleni yapması gerek. Arkadaşlarına... Toplum içinde uuu adım kötüye çıkmasın diye, arkadaşlarım alay etmesinler diye iyi olmalıyız, iyi davranmalıyız. İyi olmak bana çevremi kazandırır, arkadaş arasındaki bağlarımı kuvvetlendirir uuu” (Grupla/hazırlıklı) şeklinde bir söylem üretmiştir. İyiliğe karşı duygusal yaklaşmanın yanı sıra mantıkla yaklaşan Ö6, iyiliğin faydacı yanına dikkat çekerek bölümlemeyi gerçekleştirmiştir. Ö7’nin söylemleri incelendiğinde bireysel sözlü anlatımlarındaki az sayıda bölümlemelerin konunun yakından ilgili olduğu yönlerine özelden genele doğru bir sıralama şeklinde yaptığı gözlenmiştir. Söz gelimi “İyilik bize kazandırır herkese yani... Mesela ben ona söylerim o da iyilik yapar, o da

ona söyler o da iyilik yapar ve ortamda iyilik olur.” (Bireysel/hazırlıksız) veya “...ben saygılı olursam herkes iyi olur. Ortamdan yayılacak hocam.” (Bireysel/hazırlıklı) gibi söylemleri özelden genele olan bölümlenmelere örnek olarak gösterilebilir. Grupla sözlü anlatımlarda az da olsa Ö7’nin de bölümleme yaptığı tespit edilmiştir. Arkadaşlarının yalan söylemek ve kötülük yapmakla ilgili değerlendirmeleri sırasında Ö7 söz alarak “Biz görmesek bile Allah görüyor. Bu hayatta olmasa bile hocam diğer dünyada daha kötü olur bence. Yani şimdi bu hayatta iyilik yapmamız daha önemli bence. Sadece arkadaşlarımıza değil hocam... Yakınlarımıza, akrabalarımıza, öğretmenlerimize iyilik yapmak gerekir.” (Grupla/hazırlıklı) şeklinde bir söylem üretmiştir. Konuya inanç odaklı yaklaşan Ö7, seyreden söylemlerin farklı düzlemde devamlılığını sağlayacak bir bölümleme yapmıştır. Ö8’in üretmiş olduğu söylemler incelendiğinde ise bireysel sözlü anlatımlarında görülen az sayıdaki bölümlenmenin sadece konuya örnek verilirken yapıldığı, bu yapılırken de empati kurularak özelden genele bir seyirde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Söz gelimi “İnsanlar hor görülür saygının olmadığı bir yerde. Ben saygılı olan bir yerde yaşamak isterim. Mesela günümüzde de uuu insan ayrımı, ırk ayrımı yapılıyor pek çok yerde. Mesela Suriyeliler geldi, onlar ayrılıyor. Onların ayrılmasını istemiyorum kesinlikle, ben karşıyım. Ama işte biraz da kendi vatanlarına gitmelerini istiyoruz. Saygı... Onlara saygı göstermeliyiz.” (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki söylemi buna örnek gösterilebilir. Grupla üretilen söylemlerde ise Ö8’in eğilimi sıklıkla arkadaşlarının söylediklerini desteklemek, boşlukları doldurmak yönünde olsa da yer yer bölümleme yaptığı da gözlenmiştir. Söz gelimi arkadaşlarının cömertliği, maddi şeylerin paylaşılmasına dayandırdıkları sırada Ö8, “Sadece maddi olarak değil, manevi olarak da paylaşabilirler. Duygularını insanlarla paylaşıyor sonuçta.” (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleriyle konuyu farklı bir yöne çekerek bölümleme gerçekleştirmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin söylemleri değerlendirildiğinde Ö9’un bireysel sözlü anlatımlarında oldukça dar kapsamlı bir söylem ürettiği, konunun çeşitli yönlerini ele almadan dolayısıyla bölümleme yapmadan konu anlatımını gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Ö9, bireysel olarak ürettiği söylemlerde konu ile ilgili kısa ve akla gelebilecek ilk sözleri dile getirdikten sonra araştırmacının yönlendirmesiyle sözlü anlatımlarını tamamlamıştır. Grupla birlikte gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerinde ise Ö9’un nadiren bir iki cümleyle arkadaşlarının söylediklerine katılım sağladığı ve bölümleme yapmadığı gözlenmiştir. Ö10’un üretmiş olduğu söylemler incelendiğinde bireysel sözlü anlatımlarında yer yer bölümleme yaptığı, yaptığı bölümlenmelerin konuyla ilgili yakın çevreden örnekler verilirken gerçekleştiği tespit edilmiştir. Söz gelimi merhametli olmak ilgili sözlü anlatımında “Hocam mesela merhamet uuu ilk merhametin ne kadar alçalacağı ve yükseleceği direkt olarak insana bağlıdır. Hiçbir

zaman mesela biz insanlar din, dil, ırk ayrımı yapmadan insanlara ııı merhamet göstermeliyiz. İsterse beyaz, isterse kara, isterse dilimiz aynı olmasın... Mesela buraya gelen Suriyelilerle onlarla empati kuralıyız. Onların dilinden konuş... Dilinden derken yani çok şey yapmalıyız ııı, onlara yardım etmeliyiz. ııı Mesela çoğu insan buradaki gelen Suriye göçmenlerine çok düşük, çok şey davranıyorlar mesela kötü davranıyorlar. Ben bunu hoş görmüyorum zaten, bence iyi davranmalıyız. Mesela hocam bazıları; ‘buralı değilsiniz, burası bizim’ diyerekten... bence öyle yapmamalılar. Mesela burada bir şey olsa biz de oraya gidebiliriz, onlar da buraya gelebilirler. Yani öyle işte...” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki alıntıda da görüldüğü gibi Ö10, bölümlere yaparken hayatın içinden bir örnek vermiş aynı zamanda empati duygusunu da yansıtmıştır. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda Ö10’un daha fazla bölümlere yaparak söylem üretilmesine katkı sağladığı gözlenmiştir. Bireysel anlatımlarında da gözlemlendiği gibi grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda da Ö10, ağırlıkta yakın çevresinden ve duygularından örnekler vererek bunun yanında az da olsa konunun değinilmeyen farklı yönlerinden söz açarak bölümler yapmıştır. Ö11’in ürettiği olduğu söylemler incelendiğinde bireysel sözlü anlatımlarında az ve tekdüze bir anlatımı tercih ettiği, araştırmacının yönlendirmesine ihtiyaç duyduğu ve dolayısıyla bölümlere yapmadan kısa bilgi ve yorumlarla anlatımını tamamladığı gözlenmiştir. Konuyla ilgili örnek verirken dahi araştırmacının yönlendirmesi gerekmiştir. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda ise Ö11 oldukça silik kalmış, etkinlikler boyunca birkaç cümle kurmak dışında üretilen söyleme katkısı olmamış, dolayısıyla bölümlere yapmamıştır. Ö12’nin söylemleri değerlendirildiğinde ise bireysel sözlü anlatımlarında konuyla yakından ilgili örneklerle yer yer bölümlere yaptığı gözlenmiştir. Benzer şekilde grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda da Ö12’nin konuyla ilgili örnekler vererek bölümlere yaptığı, konuya farklı açıdan yaklaşarak üretilen söyleme katkı sağladığı tespit edilmiştir. Söz gelimi değerlerimizden biri olan “adaletli olmak” ile ilgili sözlü anlatımlarında arkadaşları adil insanların özelliklerini sıralarken Ö12, “İnsan bence adaletli olması lazım gerçek hayatta da ııı bizim adaletli olmamızı mesela örnek olarak versek mesela bir yardım dokunuyor ııı insanın mesela para yardımı dokunuyor ama başka insana, zengin insana daha fazla veriliyor ama fakir olan insana daha az veriliyor. Bu adalet olmuyor hocam.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerle konuyu somutlaştırmış, hayatın içinden verdiği örnekle konuyu yaşam ile ilişkilendirmiş ve dolayısıyla konunun farklı bir yönde devam edeceği bir bölümlere gerçekleştirmiştir.

Öğrenci söylemlerinde “birleştirme”ye ilişkin bulgular.

Üretilen bir söylemde bağıntı ve ilgi kurma biçimlerini araştırmaya yönelik bir ölçüt olan birleştirme ile söylemi üreten kişinin, bağlamla olayları ve yapıları nasıl ilişkilendirdiği

saptanır. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan öğrencilerden Ö1, içinde bulunduğu sosyoekonomik şartları söylemlerine yansıtmış aynı zamanda söylemlerini de yine bu bağlam çerçevesinde üretmiştir. Ö1, söylemlerini, yaşadıklarından yola çıkarak oluşturmakta ve konu ile kendi şartlarını birleştirmektedir. Söz gelimi, azimli olmak denince aklına ilk gelen şey hasta annesinin mücadelesi olurken, hayat gayesini ise başarmak, kendi ayakları üzerinde durabilmek oluşturmaktadır. Bu gayenin altında yatan neden, Ö1'in babasız olması ve annesinin kendisine bakacak yeterlikte olmamasından dolayı geniş ailenin başka üyelerine muhtaç olunan bir hayat sürmesidir. Alt grupta yer almasına rağmen Ö1'in sözlü anlatımının, kendini ifade etme biçiminin grup arkadaşlarına göre daha iyi düzeyde olması, okul saatleri dışında kuaför çırağı olarak çalışmasına bağlı olarak insanlarla kurduğu iletişimin etkisiyle ve çokça kitap okumasıyla ilişkilendirilebilir. Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan öğrencilerden Ö2; asabi, çekingen ve suskun hallerinin etkisiyle söylem üretmekten ve dolayısıyla kendini açmaktan kaçınan biridir. Benzer şekilde kendisini sinirli ve çekingen olarak niteleyen Ö3, kendisini konuşkan olarak nitelemesine rağmen, söylem üretmekten, fikirlerini dile getirip bağlamla ilişkilendirmekten kaçınmıştır. Ö4'ün ise söylem üretirken sözlerine ve beden diline, aile hayatında yaşamış olduğu olumsuzluklar yansımış, anlattığı konularda “korku, ihtiyaç duyma, dışlanma” gibi konuyla doğrudan ilgisi olmayan ancak özel hayatından izler taşıyan ifadeler ağır basmıştır. Anne ve babası boşanmış olan Ö4, değerlerimizden biri olan “yardımlaşma” ile ilgili sözlü anlatım yaparken bağlamı aile hayatı ve yaşadığı sıkıntılarla ilişkilendirmiştir. Dürüstlikle ilgili gerçekleştirdiği sözlü anlatımda *“Hocam, çünkü karşıdaki kendisini annesi/babası yalan söylerse, o da ona inanırsa başka bir şeyler çıkar. Ama dürüst olursa hem annesi babası kendisine güvenir hem de hocam yani daha sıkı bir aile olurlar.”* (Ö4, bireysel/hazırlıklı) şeklindeki söyleminde bağlamı, aile hayatı ile ilişkilendirdiği görülür. Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinin bu yaklaşımlarını, grupla ürettikleri hazırlıklı/hazırlıksız sözlü anlatımlarına da yansıttığı gözlenmiştir. Söz gelimi Ö1, alçakgönüllülüğten söz ederken kendisinin de alçakgönüllü olduğunu *“Hocam mesela birine öyle çok kibirli davranmıyorum hocam, hepsine ne dese ‘olur olur’ diyorum hocam. Yani, teyzem de diyor; ‘sen çok alçakgönüllüsün’ diyor. Bu kadar diyor ‘hiç kimseyi kırmayıp böyle şeyler yapmıyorsun diyor.’”* (Grupla/hazırlıksız) şeklinde dile getirmiştir. Ö1'in yine konuyu ailesiyle birleştirdiği, konuya kendi hayatında yaşadıklarından örnekler vererek ilgi kurduğu gözlenmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzey olan orta grup öğrencilerinden Ö5'in söylemleri incelendiğinde kendisine olan özgüvenini ve yaşamında yer edinen durum ve kişileri söylemleriyle birleştirdiği, konularla ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Bireysel sözlü

anlatımlarında daha kısa, net ve nesnel söylemler üreten Ö5, grupla üretilen söylemlerde fikirlerini daha fazla aktarma eğilimi göstermiş ve konu ile mevcut koşullar arasında ilişkilendirme yapmıştır. Söz gelimi iyilik yapmak ve yardımlaşmanın önemi ile ilgili gerçekleştirilen sözlü anlatımda Ö5, gruptaki kız arkadaşlarının aksine toplumumuzda yardımseverliğin önemsendiğini ancak yardım edilenlerin bunun değerini bilmediğini ve bu durumda kendisinin nasıl bir tavır sergileyeceğini şu şekilde belirtmektedir: *“Önemseniyor ama hocam karşılık görmüyor hocam. Mesela bizim yaptığımız iyilikler bize karşılık vermiyorlar hocam. Hocam mesela Suriyeliler... Mesela hocam geçen gün işte oturuyoruz hocam böyle bize işte biz olmasaydık böyle böyle olurdu filan diyorlar. Değerini bilmiyorlar hocam. Hocam değerini bilmiyorlar ama biz olmasaydık da kendileri belki... Karşı taraf değerini bilmediği için hocam bence gerek duymam eğer ben olursam. Değerini bilmiyorlar çünkü hocam.”* (Grupla/hazırlıklı). Ö6’nın söylemleri incelendiğinde anlatımlarını daha çok aile yaşantısıyla ilişkilendirdiği ve konuyla ilgili verdiği örneklerin inanç odaklı olduğu gözlenmiştir. Bunda, Ö6’nın kalabalık bir ailede yaşamasının, dokuz çocuklu ailenin son çocuğu olmasının ve babasının mesleğinin imam olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Söz gelimi sabır ile ilgili söyleminde sabrın önemini *“Peygamber Efendimizin dediği gibi; ‘Güreşte yenen ama sabırlı olmayan cesur değildir’ demiştir Peygamber Efendimiz. Güzel bir söz söylemiş.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde açıklarken, kendisinin sabırlı olduğunu ise *“Mesela geçen yıl yengem doğum yapacaktı, sabaha kadar bekledik doğum yapması için.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde ifade etmiştir. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda ise Ö6’nın söylemlerinin daha nesnel ve daha genel olaylarla ilişkilendirildiği gözlenmiştir. Ö5 gibi Ö6 da günlük yaşamlarında büyük bir yer kapsayan Suriyelileri söylemleriyle ilişkilendirmiştir. Toplumumuzun yardımseverliğini *“Hocam yardım ediyoruz dışarıdakilere, Suriyeli insanlar buraya geliyor biz yardım gönderiyoruz. uuu Paylaşmayı öğreniyoruz iyilik sayesinde, kötülük öğrenemeyiz.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklinde dile getirirken, bazı insanların kıymet bilmediğini de *“Mesela şey arkadaşımızın dediği gibi hocam şurada Suriyeliler hocam küfür filan ediyorlardı yani çok... Biz onlara iyi davranıyoruz, onlar bize kötü davranıyor.”* (Grupla/hazırlıklı) sözleriyle ifade etmiştir. Ö7’nin söylemleri incelendiğinde bireysel sözlü anlatımlarında ele aldığı değerleri daha çok aile ve arkadaş çevresiyle ilişkilendirdiği, bunu yaparken de büyüklerin küçükleri, küçüklerin de büyükleri etkilediği bir döngüyle bağıntı kurmaktadır. Söz gelimi büyüklere karşı davranışlarımızın nasıl olması gerektiği ile ilgili söylemlerinde geçen *“Hocam çocuklar zaten küçükken bile uuu saygıyı, sevgiyi annesinden, babasından görmesi lazım. İnsan zaten küçükken bile saygı, sevgi görmesi lazım ve kendisi de saygılı, sevgili olması lazım. Bunu annesinden, babasından veya büyüklerinden görmesi lazım uuu zaten çocuklar büyüklere*

saygılı olması lazım.” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki sözleri, fikirlerinin merkezine aldığı yakın çevrenin önemine dikkat çeker. Ninesiyle birlikte yaşayan Ö7, yine kendi yaşantısından yola çıkarak *“Ramazan Bayramında mesela büyüklerimizi anmak mı yani sadaka gibi bir şey mi gülümseyince bile insanları mutlu ediyoruz işte...”* (Bireysel/hazırlıklı) şeklinde söylem üretmiştir. Benzer şekildeki bağıntı kurma grupla üretilen söylemlerde de görülmektedir. Grup arkadaşlarıyla birlikte “cömertlik” hakkında sözlü anlatım yapan Ö7, çevresinde cömert ve sevilen insanlara örnek verirken *“Çevremde cömert diyebileceğim insan, babam...”* (Grupla/hazırlıksız) şeklinde bir ilişki kurmuştur. Ö8’in söylemleri incelendiğinde ise daha nesnel ve genel geçer bilgilerle ilgi kurduğu gözlenmiştir. Söz gelimi arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarında iyilikten söz ederken Ö8, diğer canlılara gösterilmesi gereken iyiliğe dikkat çekerek *“Habere çıktı mesela bir hayvan barınağı açmışlar ve terk etmişler orayı da hayvanları da içine kapatmışlar, hayvanların hepsi ölmüş, çoğu ölmüş, yavruların annesi filan ölmüş. Mesela onlar öyle yapmayabilirlerdi, onları bıraksalardı onlar kendi hayatlarını daha da yaşayabilirlerdi. Bu büyük bir kötülük. Yalnız insanlara karşı iyilik yapılması gerekmiyor, hayvanları, diğer canlıları da düşünmemiz gerekiyor. Yani onlar da yaşıyor sonuçta bu dünyada yalnızca kendimizi düşünmemiz gerekmiyor.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklinde uzak çevreden bir örnekle bağıntı kurmuştur. Aynı zamanda Ö8’in dışsal motivasyona göre daha çok içsel motivasyonla değerler arasında ilişki kurduğu tespit edilmiştir. *“Saygın olmak çok önemli bir şeydir. Yani insanlar arasındaki bağı güçlendirir. Kendi öz saygımız. İlk önce kendimize saygılı olmalıyız ki dışarıda da saygılı olmamız gerekiyor. Bu şekilde.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri buna örnek olarak gösterilebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin söylemleri değerlendirildiğinde ise bu grupta yer alan öğrencilerin genel olarak bağlamları, başta aile olmak üzere arkadaş, komşu gibi yakın çevreleriyle ve kendilerine fayda sağlayacak davranışlarla ilişkilendirdikleri gözlenmiştir. Grup üyelerinden Ö9, söylem üretirken söz ettiği konular ile ağırlıkta ailesi ve anlaşma/çatışma arasında bağıntı kurmaktadır. Bağlam ile ilişki kurduğu kişiler veya yapılar arasındaki ilgi kurma biçiminde ise yer yer yetişkin ifadeleri göze çarpmaktadır. Söz gelimi Ö9’un bireysel sözlü anlatımlarında sevgiden söz ederken aile içindeki sevgiye öncelik veren *“Sevgiii mi aile ilişkilerinde sevgi olmazsa hocam şey durar. Birlik, düzenlik olmaz hocam. Fikir olmaz hocam. Ailede sevgi olunca iyi bir aile olur hocam. Olmazsa huzur olmaz hocam mı dirlik, düzenlik hiçbir şey olmaz hocam. Kavgı çıkar.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadelerinde konuyu aile ve anlaşma/çatışma ile ilişkilendirdiği ilgi kurma biçimi görülmektedir. Grupla üretilen söylemlerde oldukça az söz alan Ö9’un insan ilişkilerindeki duyguların karşılıklı olması gerektiği görüşüne göre

gerçekleştirdiği bir birleştirme “Arkadaşlarım bana güveniyor ben de onlara güveniyorum.” (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadelerinde gözlenmiştir. Benzer şekilde Ö10’un da gerek bireysel gerekse grupla sözlü anlatımlarında üretmiş olduğu söylemlerde söz ettiği konuları, arkadaşları ve insan ilişkilerinde duygu ve düşüncelerin karşılıklı olması gerektiği fikriyle ilişkilendirdiği gözlenmiştir. Bunun örneğini, Ö10’un arkadaşının nasıl olması gerektiğini “Sevgi saygımızın hep aynı olması lazım, bizim birbirimizle orantılı olmamız lazım arkadaşlarımızla. Mesela ben yalan söylemiyorsam o da bana yalan söylemeyecek, ben ona dürüst olursam o da bana dürüst olacak. Öyle bir arkadaş...” (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde ifade ettiği sözlerde; güvenebileceği insanın nasıl olması gerektiğinden bahsederken ise “Sırrımızı tutabilecek bir insana, yani bana yalan söylemeyecek, doğru olacak aynı şekilde arkamda olacak. Beni destekleyecek, sırrımı kesinlikle başka birine söylemeyecek o en yakın arkadaşı olsa bile, ben de en yakın arkadaşım benim söylediğim sırrı kimseye söylemeyecek.” (Grupla/hazırlıksız) şeklinde dile getirdiği sözlerde görmek mümkündür. Ö11’in üretmiş olduğu söylemler incelendiğinde bağlamı aile ve inanç öğeleriyle ilişkilendirdiği görülmektedir. Grupla birlikte üretilen söylemlerde Ö9 gibi oldukça az söz alan Ö11, değerlerimizden biri olan güven ile ilgili sözlü anlatımlarında “Arkadaşlarıma da güvenirim hocam ama aileme daha çok güvenirim hocam.” (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadesinde bağlam ile aile arasında ilgi kurarken ailesi ve arkadaşları arasında kıyaslama da yapmaktadır. İyiliksever olmak ile ilgili sözlü anlatımında ise Ö11’in “İyiliksever olmak mı biliyorsunuz hepimiz topraktan doğmayız mı Allah yarattı bizi. Hepimiz öleceğiz bir gün onun için iyilik mı cennet, cehennem vardır. Cennette olanlar iyilik yapanlardır. Öyle...” (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadelerinden bu değeri direkt inancıyla ilişkilendirdiği görülmektedir. Üst grup öğrencilerinden Ö12’nin söylemleri incelendiğinde ise bağlamı başta ailesi ve arkadaşları olmak üzere yakın çevresiyle ve günlük yaşamından somut örneklerle ilişkilendirdiği gözlenmektedir. Söz gelimi saygı ile ilgili ürettiği söylemde “Sağlıklı toplum saygılı bireylerden oluşur, saygılı toplum sevinçli olur, saygılı toplum yani çocukla olur. Çocuklar saygılı olursa bu bizim annemiz ve babamızdan gelir. Eğer anne ya da baba saygılı veya iyi olursa onun da özelliği çocuğa geçer mı bu çocukta da görülürse yani o aile saygılı ve güzel davranışları olan ailedir.” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki sözlerle aile üyeleriyle ilişki kurarken; çevresindeki çok güvenilir insanlara örnek olarak ise “...Arkadaşlarım” (Grupla/hazırlıksız) cevabını vermiştir. Bunun yanı sıra Ö12, söylemlerinde somutlaştırma yaparak ve yaşamdan örnekler vererek bağıntı kurmaktadır. Söz gelimi toplumun bilinçlenmesini “Toplumu, nasıl bilinçlendiririz... Şöyle; mı toplumu bilinçlendirmek için ilk başta bir alana toplarız ve onlara nasıl olacaklarını söyleriz, toplantı yaparız. Sonra mı bunları kendilerine uygulamalarını tavsiye ederiz, mı tavsiye ettikten sonra da sakın ve

bilinçli nasıl olduklarına göre...” (Bireysel/hazırlıklı) şeklinde açıklarken; grupla gerçekleştirilen adaletle ilgili sözlü anlatımlarında *“Adaletle ilgili uuu aslında terazi örneğini verebiliriz. Terazinin bence uuu kızla erkekleri aynı denklemde tutması lazım.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklinde somutlaştırma yaptığı bir birleştirme görülmektedir.

Öğrenci söylemlerinde “bağlam ve yansıtırlık”a ilişkin bulgular.

Bu ölçütü üretilen söylemlerdeki bağlam ve yansıtırlık arasındaki ilişki incelenir. Bu inceleme yapılırken söylem üreten kişinin; yeni bir bağlamı oluşturmak, içinde bulunulan bağlamı devam ettirmek veya bağlamı değiştirmek için ne yaptığı ve bağlam üretme ya da yansıtma ile ilgili yapılan işlerin kasıtlı mı yapıldığı ya da nasıl bir süreçte gerçekleştiğine ilişkin yanıtlar aranır. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan öğrencilerden Ö1’in kendinden emin, kararlı, adanmış, başarılı olmaktan başka çaresi olmadığını gösteren bakış, duruş ve mimikleri göze çarpar. Babasının hayatta olmaması, annesinin kalıcı bir hastalığı olması, geniş aile içinde yaşaması, okul dışında bir işte çalışmak zorunda olması öğrenciyi bu duruşa iten sebeplerden bazılarını oluşturmaktadır. Bu nedenle sözceme öznese, bireysel sözlü anlatımlarında konuyu iş bulma, meslek sahibi olma gibi kendisi açısından önem ve önceliğı olan yöne taşımıştır. Söz gelimi “azimli olmak” ile ilgili anlatımlarını bir işte çalışmanın ve para kazanmanın önemiyle devam ettirmiştir. “*Meslek sahibi olmak önemli. Hocam mesela bir işe girdiğiniz zaman o iş kalıcı değil, gelip geçiyor. Eğer zaten kendin işin olursa çalışıyorsun, bir müddet sonra emekli oluyorsun. Onun maaşıyla geçiniyorsun*” (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri buna örnek gösterilebilir. Ö2’nin söylemleri, kişisel özelliklerinin de etkisiyle oldukça kısa ve kapalı olmuştur. Beden diliyle söylem üretmekten kaçındığını yansıtmıştır. Benzer şekilde Ö3 de söylem üretmekten kaçınan bir tavır sergilerken, anlatımını kısa tutmak veya hemen sonlandırmak için beden dilini ve sıklıkla dile getirdiğı “*Ne anlatsam hocam?*”, “*Başka bir şey bilmiyorum.*” gibi kalıp sözlerle bağlamı değiştirmeden, söylemini kısa sürede tamamlama güdüsüyle hareket etmiştir. Ö2 ve Ö3 grupla ürettikleri söylemlerde de kısa ve az konuşmayı sürdürmüş olmalarına rağmen, bağlamdan kopmadan ama konuya farklı açılardan da bakılmasını sağlayacak şekilde davranış göstermişlerdir. Bunu, özellikle değerlerin olumlu yönlerinin yanı sıra zaman zaman olumsuz yönlerinin de bulunabileceğine dikkat çekerek gerçekleştirmişlerdir. Anne ve babası boşanmış olan Ö4’ün, ebeveyn sevgisine fazlasıyla ihtiyaç duyduğu sözleri, bakışı, duruşu, ses tonu gibi niteliklerinden belli olmaktadır. Yardımlaşma, dürüstlük, alçakgönüllülük gibi konularda sözlü anlatım yaparken bağlamı birlik, beraberliğe, sıkı bir aile ilişkisine, kavgalı olmaya veya dışlanmaya taşımıştır. Gerek

grupla gerekse bireysel sözlü anlatımlarında Ö4'ün söylemlerinde, yaşadığı olayların ve içinde bulunduğu ruh halinin bağlamı etkilediği sözlerine ve dil dışı araçlara yansımıştır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5, özgüveni yüksek, aile ve arkadaşlık ilişkileri iyi olan ve iyi düzeyde sosyo ekonomik şartlara sahip bir öğrencidir. Ayrıca öğretmenlerinden ve arkadaşlarından edinilen bilgilere göre Ö5, mantığıyla hareket eden, iletişim yönü gelişmiş, kendisini iyi ifade edebilen bir öğrencidir. Dolayısıyla Ö5'in sahip olduğu özellikler söylemlerine de yansımıştır. Söylem üretirken konuyla ilgili olmak kaydıyla gerektiğinde çekinmeden kendi kişisel görüşlerine yer vermiştir. Bunun yanında yer yer araştırmacının yönlendirmesine de ihtiyaç duymuş ve bunu açıkça dile getirmiştir. Ö5, bağlam oluştururken veya değiştirirken yumuşak geçişlerle ve genel ifadelerden özel ifadelere doğru bir seyirle bunu gerçekleştirmektedir. Söz gelimi iyilik ve kötülükle ilgili grupla gerçekleştirilen sözü anlatımda Ö5, iyilik yapmanın insanlara olan faydalarına değinirken *“Dünyanın bir ekosistemi vardır hocam, besin filan vardı hocam. Yani hocam biz bunlardan birini (hayvan, bitki) yok edersek zaten bu dünyada yaşayamayız hocam.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklinde bir söylem üreterek, iyiliğin insanlık açısından önemine mantıklı, farklı ve çok genel bir açıdan bakarak dikkat çekmiştir. Ö6, oldukça pozitif ve neşeli yapısıyla dikkat çeken, aile ve arkadaşlık ilişkileri iyi olan bir öğrencidir. Dolayısıyla söylemleri de genel olarak rahat, basit, çözüm odaklı, faydacı olarak yansımaktadır. Söz gelimi sabır ile ilgili sözlü anlatımında sabrın kolay bir şey olduğunu *“Sabırlı olmak... Yani bazıları için zor olabilir ama benim için kolay. Mesela geçen yıl yengem doğum yapacaktı, sabaha kadar bekledik doğum yapması için.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde belirtmiştir. Grupla sözlü anlatım sırasında iyilikten söz edilirken Ö6, *“Diğer canlılara karşı iyi olmalıyız. Çünkü biz olmayınca hayvanlar vardı. Mesela hocam koyun olmasa etinden yararlanamayız. Yani onlar bize ihtiyacımızı karşılamak için besin veriyor. Onlara güzel davranırsak, onlardan besin alırız.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki söylemiyle bağlamı, insanın faydalanacağı yöne çekmiş ve sahip olduğu özellikleri söylemine yansıtmıştır. İyimser, sakin ve pozitif bir öğrenci olan Ö7'nin aile ve arkadaşlık ilişkilerinin de iyi olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Dolayısıyla Ö7'nin söylemleri daha çok nesnel, evrensel değerler çerçevesinde şekillenmiş ve bağlam değiştirilirken kendi fikirlerini ortaya koymaktan çekinmeyen, samimi bir dille gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yeni bir bağlam oluşturulurken genellikle özelden genele doğru bir yol izlenmiştir. Söz gelimi iyiliksever olmanın önemi ile ilgili sözlü anlatımında Ö7, *“...ben iyi olursam herkes iyi olur. Birilerine iyilik yapınca... Karşıdaki kişiye daha güven veririz uuu yani güven sağlarız toplumda.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde bir söylem üretmiştir. Aynı konu grupla sözlü anlatımlarda ele alındığında ise Ö7, olması gereken şeylerin toplumda olmadığını yakınan tavırlarıyla *“(İyi olmak toplumumuzda önemseniyor*

mu?) *Fazla değil bence. Yani dışarıya baktığımızda hocam herkes kendi âleminde hocam, bir şey yapmıyorlar hocam yani. Birisine yani yardım için deva olmuyorlar hocam. Toplanıp böyle herkes konuşması yerine tek kişi yani kendi düşüncelerini yapıyor o insan hocam.*” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki samimi ifadelerle dile getirmiştir. Ö7 ve Ö6 söylem üretirken duraksadıklarında veya sözlerini nasıl ifade edeceklerini bilemediği zamanlarda araştırmacının yönlendirmesine olan ihtiyaçlarını açıkça ifade etmemiş ancak jest, mimik ve “ııı başka, ne söylesem...” gibi doldurma işlevli sözlerle bu isteklerini ortaya koymuşlardır. Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi orta olan öğrencilerden Ö8’in bireysel söylemleri incelendiğinde ise öğrencinin, içsel motivasyona ve sorumluluk duygusuna sahip olan yapısının söylemlerine ve bağlama yansıdığı gözlenmiştir. Bireysel sözlü anlatımlarında konuyla ilgili bulduğu fikirlerini dile getiren, yer yer araştırmacının da yönlendirmesine ihtiyaç duyduğunu belirten Ö8’in, grupla olan sözlü anlatımlarda daha çok arkadaşlarının oluşturduğu bağlamdan devam ettiği, yeni bir bağlam oluşturmada pasif kaldığı gözlenmiştir. Bunda aile ilişkilerinde sahip olduğu dezavantajlı durumun (anne-babasının ayrı yaşaması ve anneye duyduğu özlem) etkili olabileceği düşünülmektedir. Söz gelimi saygı ile ilgili anlatımı sırasında Ö8, bu konudaki görüşlerini “*Saygı ailemizden başlar, onlardan alırız. Yani çevremizdeki arkadaşlarımızla, dostlarımızla ııı onlara verdiğimiz değeri gösteririz. ııı ondan sonra saygı, insanın kendi içinden gelen bir şeydir. Kendi dışından bence bir şey almasına gerek yoktur.*” (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde dile getirmiştir. Sonraki söylemleri de bu bağlamda devam etmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinden Ö9, çekingen, söylem üretmekten kaçınan ve sözlü anlatım yaptığı konuyu oldukça dar kapsamda sürdürmüştür. Dolayısıyla yeni bir bağlam üretme veya bağlamı değiştirmede yetersiz kaldığı; mevcut bağlamı dar bir açıdan sürdürdüğü gözlenmiştir. Söz gelimi “insan ilişkilerinde kardeşliğin önemi” ile ilgili hazırlık yaparak gerçekleştirdiği bireysel sözlü anlatımında bağlam sadece Ö9’un yakın arkadaşları çerçevesinde başlamış, öyle devam etmiş ve son bulmuştur. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda söylem üretmede oldukça silik kalan Ö9, içinde bulunulan bağlamı, arkadaşlarının sözlerine paralel bir iki cümleyle devam ettirmiş; yeni bir bağlam üretme veya mevcut bağlamı değiştirme davranışında bulunmamıştır. Özgüveni yüksek öğrencilerden biri olan Ö10, söylem üretmede oldukça istekli ve aktif olmuş aynı zamanda gerek bireysel gerekse grupla üretilen söylemlerde duygu ve düşüncelerini dile getirmekten çekinmemiştir. Ö10’un üretmiş olduğu söylemler incelendiğinde, ele alınan olaylara ve konulara mantıklı, duyarlı aynı zamanda karşılıklı menfaati gözeterek yaklaştığı tespit edilmiştir. Söz gelimi “merhamet” ile ilgili sözlü anlatım yapan Ö10’un “*Merhamet, çünkü insanlar iyilikten anlar sadece, kötülükle yaparsan kimse*

anlamaz seni, daha tersine giderler senin, hiç anlamazlar yani kötülükle yaparsan. Merhamet olunca daha iyi olur, daha çok yardımlaşma, daha çok iyilik, güven artar toplumda. Birbirlerine çok şey kazandırırılar böyle uuu 'biz ona yardım edelim, o bize yardım ediyor' diyerekten düşünebilirler." (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki sözleri, bağlamı kendi değer yargıları çerçevesinde yansıttığını göstermektedir. Benzer yaklaşımı grupla üretilen söylemlerde de sürdüren Ö10'un ayrıca bağlam üretme ve mevcut bağlamı değiştirecek yeni bir bağlam üretme konularında grup arkadaşlarına liderlik yaptığı gözlenmiştir. Söz gelimi "güven" ile sözlü anlatımlarında, grup arkadaşları konuyu arkadaşları bağlamında sürdürürken Ö10, *"Ailemiz bizim için uuu biz sadece onlara güvenebiliriz, arkadaşlarımıza da güvenebiliriz belki biz onlara sırrımızı söylüyoruz, o da başkasına söylüyordur belki. Ama ailemizde sırlar, toplu orada kalır yani. Belki arkadaşlarda olmayabilir. Kavga ettiğimizde gidip mesela onunla kavga ettiğimizde gidip diğerlerine söyleyebilir. Mesela bana kızabilir ama ailede güven her zaman konuşulan yerde kalır."* (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleriyle bağlamı aileye çekerek yeni bir bağlam üretmiş ve söylemin seyrini bu yönde değiştirmiştir. Oldukça sessiz ve çekingen bir öğrenci olan Ö11, söylem üretmekten kaçındığı için mevcut bağlamı mümkün olabildiğince dar kapsamda sürdürmüştü; bireysel sözlü anlatımlarda araştırmacının yönlendirmesine ihtiyaç duymuştur. Buna rağmen konuyu açıcı soruların çoğu yanıtsız kalmıştır. Grupla üretilen sözlü anlatımlarda ise Ö11, yeni bir bağlam üretmek veya mevcut bağlamı değiştirmekten çok uzak kalarak, içinde bulunulan bağlama katkı sağlayacak söylemlerde bile oldukça yetersiz kalmıştır. Üretilen söyleme yer yer kafa sallayarak veya mevcut bağlama yönelik kurduğu kısa cümlelerle dahil olabilmıştır. Üst grup öğrencilerinden Ö12'nin söylemlerindeki genel bağlamın mantık, sorumluluk ve faydacılık çerçevesinde geliştiği söylenebilir. Ö12'nin gerek bireysel gerekse grupla birlikte ürettiği söylemleri incelendiğinde genellikle mevcut bağlam kapsamında söylem ürettiği, yer yer bağlamı değiştirerek konuya farklı bir açıdan yaklaşılmasını sağlayacak yeni bağlam ürettiği de gözlenmiştir. Söz gelimi, değerlerimizden biri olan sıra-i rahim (anne, baba ve akrabayı ziyaret etmek) ile ilgili gerçekleştirdiği sözlü anlatımında bu değerle ve olumlu özelliklerinden söz ettikten sonra konunun önemine farklı bir açıdan yaklaştığı *"Bence ileride de benim çocuklarım da bana aynısını yapar. Çünkü aile çok önemlidir uuu bunu sağlamak gerek yani önemli yani çocuk aynısını bize yapması gerek. Çünkü uuu büyüklere saygılı olması lazım."* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki sözleriyle bağlamı değiştirdiği söylenebilir. Grupla birlikte üretilen adalet ile ilgili sözlü anlatımlarında Ö12'nin sorumluluk duygusunun ön plana çıkarak mevcut bağlamı, *"Zaten uuu insanların adaletli olması gerek. Bizim de bunu önlememiz için bir arada olmamız lazım, adaleti öğretmemiz lazım."* (Grupla/hazırlıklı)

şeklindeki sözleriyle kendi değer yargılarının da yansıdığı yeni bir bağlam ürettiği gözlenmiştir.

Öğrenci söylemlerinde “neden böyle söylenmiş”e ilişkin bulgular.

Bu ölçütle, sözceleme öznesinin söylemi oluşturan seçimleri yapma nedenleri, neden başka şekillerde değil de olduğu şekilde oluşturduğu incelenir. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan öğrencilerden Ö1’in güçlü, kararlı ve azimli bir duruşa sahip olması ve söylemlerinde bu niteliklere önem ve öncelik vermesinin altında babasız olması, kalıcı bir hastalığı olan annesinden gerekli desteği alamaması, okul dışında bir işte çalışmak zorunda olması gibi nedenlerin olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla “Azimli olmasak her şeyi kaybederiz hocam. Yani bütün varlığını kaybedersin hocam. Mesela bir işin varsa onun peşinden koşmayıp başkalarını koşturursak onlar da bir yere kadar yorulurlar, bırakırlar.” (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadeler, Ö1’in söylemini oturttuğu “kedine bel bağlama, çalışkan ve azimli olma, adanmışlık” zeminlerini yansıtmaktadır. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda da Ö1’in sorumluluk alan tavırları dikkat çekmektedir. Konuya giriş yapan, arkadaşları pasif kaldığında anlatımı sürdüren Ö1 olmuştur. “Hocam şey uuu mesela uuu alçakgönüllülük birine yardım edersiniz hocam, onun gözünden iyi gözükürsünüz hocam ve uuu onun yanında değeriniz çok yüksek olur hocam. Eğer birine kibirli bir işi yaparsan da mesela dediğini getirmezsen veya getirirsen kibirli davranırsan o senden nefret eder ve bir daha hiçbir şey istemez hocam” (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri bu şekilde oluşturması, Ö1’in, hayata bir çocuk gibi bakamayıp yetişkin gibi bakmasından kaynaklanabilir. Kendisini sinirli, çekingen ve suskun biri olarak tanımlayan ve sözlü anlatım öz yeterlik algısı düşük olan Ö2, gerek bireysel gerekse grupla gerçekleştirilen hazırlıklı/hazırlıksız sözlü anlatımlarda söylem üretmekten kaçınmış, ürettiği söylemlerinde de mesafeli, kapalı anlatımı tercih etmiştir. Benzer şekilde Ö3 de söylem üretmekten kaçınan bir öğrencidir. Kendisinin konuşkan olduğunu belirten fakat aynı zamanda sinirli ve çekingen biri olduğunu düşünen Ö3, söylem üretirken daha çok çekingenliğinin etkisi altında kalmıştır. Bireysel anlatımlarındaki gibi grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda da Ö3’ün “Nasıl desem hocam? Aklıma bir şey gelmiyor ki” şeklindeki kalıp sözleri sıklıkla kullanması söylem üretmekten kaçınmasının göstergelerindendir. Ö4 ise aile sıcaklığına özlem duyan ve insanlara güvenini yitirme noktasında olan bir öğrenci izlenimi vermektedir. Kendisini ifade etmekte zorlanmasının ve konuşmaktan kaçınmasının, insanlardan uzak durmasının temel sebebini bunun oluşturduğu düşünülmektedir. Ürettiği söyleme de içinde bulunduğu duygular yansımıştır. Söz gelimi, arkadaşlarının dürüst olmasıyla ilgili anlatımında “Dürüst olmasına önem veririm. Hocam çünkü arkadaşım diye bir şeye güvenirim, o onu alır bende yok diye

yalan söyler.” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri, Ö4’ün söylemlerinin, özel hayatında yaşadığı olumsuzlukların etkisiyle oluştuğunu göstermektedir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5’in söylemleri incelendiğinde, olumlu ve sağlıklı kişisel özellikleri ile iletişim konusundaki becerisinin öğrencinin söylemlerine yansıdığı gözlenmiştir. İyi düzeyde sosyoekonomik şartlara sahip olan, aile ve arkadaşlık ilişkilerinde sorunu olmayan, derslere ilgisi ve özgüveni yüksek olan Ö5, kendinden emin, net ve arkadaşlarına göre daha uzun söylemler üretmiştir. Dolayısıyla sözlü anlatımlarında konunun nedenlerini, sonuçlarını veya olabilecek diğer olasılıkları da göz önünde bulunduran, sonuçta kendi fikirlerini de ortaya koyacak şekilde genellemelere ulaşan bir söylem üretmiştir. Söz gelimi, “sevgi” ile ilgili söylem üretirken öğrencinin “...hocam ailede de önemlidir sevgi. Ailede sevgi olmazsa hocam güven olmaz, sana fazla güvenmezler ama yine de seni severler. Çünkü hocam sen onları sevmesen de onlar yine seni severler. Bilmezler ki senin onları sevmediğini... Dostluk ortamında da önemlidir hocam arkadaşlar için. Arkadaşların mesela diyelim ders çalışması filan... Onları sevmezsen onlar anlarlar ‘beni sadece ders için seviyor.’ O yüzden senin yanında bulunmaz, senin için kötü düşünürler. Bunun için sevgi şarttır hocam.” (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki söylemi buna örnek gösterilebilir. Ö5’in grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda da benzer şekilde söylem ürettiği gözlenmiştir. Örnek olarak “Cimriler bilmez ki hocam bizim onları arkadaş olarak sevdiğimizi. Sadece onlar paraları sevdiğimizi işte kendisinin arabalarını, evlerini filan sevdiğimizi filan zannederler. O yüzden yani hocam bizden hep uzakta olurlar.” (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki söylemi gösterilebilir. Ö6’nın söylemlerinin neden bu şekilde oluşturulduğu incelendiğinde, öncelikle Ö6’nın, aile ve arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşamayan, iyi düzeyde sosyoekonomik şartlara sahip olan bir öğrenci olduğunu belirtmek gerekir. Akademik başarısının da yüksek olduğu bilgisine ulaşılan Ö6’nın söylemlerinin arkadaşlarına göre daha rahat, daha basit bir yaklaşımla üretilmesi, başka bir ifadeyle daha çocuksu üretilmesi, Ö6’nın dokuz çocuklu bir ailenin en küçüğü olmasıyla ve dolayısıyla bulunduğu çevrede daha küçük bir birey olarak algılanması ve sonuçta kendisinin de o algının etkisiyle bu şekilde söylem ürettiği değerlendirilmesi yapılabilir. Söz gelimi “Sadık insanlar arkadaşlarına, çevresine filan iyi davranır, bir sır verdiğinde kimseye söylemez. uuu Bir kimsenin açığını aramaz. Sadakat, sosyalleşmemizi sağlar.” (Bireysel/hazırlıklı) veya “Cömertlik insanı, toplumda insanı insandan ayıran bir özelliktir uuu cömert olanlar yakın arkadaşlarına düşkündür de çevresi iyi olur.” (Grupla/hazırlıksız) gibi söylemleri buna örnek gösterilebilir. Ayrıca Ö6’nın, grupla üretilen söylemlerde arkadaşlarına göre daha pasif kaldığı, daha kısa söylemler ürettiği gözlenmiştir. Ö7’nin söylemleri incelendiğinde, samimi, net, çözüme yönelik, yanlışlıklar karşısında tepkisi yansıtabilen, evrensel değerler

çerçevesinde oluşturulmuş söylemler dikkat çeker. Söz gelimi çevresindeki insanların iyi olmasını önemseydiğini “...çevremdeki insanların iyi olması önemli. Ben ona inanmak isterim ya da ona sır verdiğimde onu tutmasını isterim, yalan söylememesini isterim. Öyle... Çünkü kötülük uuu dünyada olursa daha kötü şeyler olur. Mesela herkes birbirine hile yapar, yalan söylerler.” (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde dile getirirken yaşlıları yalnız bırakanlar için ise “Çok acı verici hocam. Yani mesela olsa bile biz yardım etmeliyiz. Çocuklar her zaman büyüklerine saygı ve sevgi göstermeli.” (Bireysel/hazırlıklı) şeklinde söylem üretmiştir. Neden bu şekilde söylem ürettiği incelendiğinde, gerek arkadaşları gerekse öğretmenlerinden elde edilen bilgilere göre, Ö7’nin sorumluluklarının bilincinde olan, duyarlı, aile ve arkadaşlık ilişkileri iyi durumda olan bir öğrenci olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca orta düzeyde sosyoekonomik durumu olan Ö7, pozitif, iyimser ve neşeli bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla bu özelliklere sahip bir öğrencinin üreteceği söylem de yukarıda örneklendirildiği gibi çözümden yana, samimi ve evrensel değerler çerçevesinde olacaktır. Grupla üretilen söylemlerde de Ö7’nin söylemleri benzer şekildedir. Söz gelimi paylaşmak ile ilgili üretilen söylemlerde Ö7, “Gülümsemek... Çok güzel bir şey.” (Grupla/hazırlıklı) ifadesiyle manevi duyguların da önemine dikkat çekmiştir. Nitelikli ve uzun söylemler üreten Ö8’in söylemleri incelendiğinde ise daha nesnel, temkinli ancak yeri geldiğinde kendi fikirlerini açıkça belirtmekten çekinmeyen bir şekilde oluşturulduğu gözlenmiştir. Söylem ürettiği ilk zamanlarda çekingen ve ciddi tavırları dikkat çekse de ilerleyen zamanlarda daha rahat ve etkili söylemler üretmiştir. Elde edilen bilgilere göre Ö8, ciddi, sorumluluk sahibi, orta düzey bir sosyoekonomik duruma sahip, içine kapanık bir öğrencidir. Bunda Ö8’in annesiyle babasının ayrı yaşıyor olması etkili olabilir. Ancak Ö8’in de “...Yani çok konuşmazdım. O yüzden bana ‘kendi içine kapanık insan’ derlerdi çoğunlukla şimdi öyle değilim ama aştığımı düşünüyorum.” (Bireysel/hazırlıklı) şeklinde belirttiği gibi bu içine kapanıklık haline diğer söylemlerde rastlanmamıştır. Hatta grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda Ö8’in arkadaşlarının suskun kaldığı zamanlarda ve arkadaşlarının ortaya koyduğu hemen her fikirden sonra destekleyici söylemler ürettiği gözlenmiştir. Söz gelimi iyilik ve kötülükle ilgili sözlü anlatımlarında Ö8’in “Kötü insanlar hırsızlık yapıyorlar, yalan söylüyorlar arkadaşın dediği gibi. Kötülük yapmamamız gerekiyor. Yaparsak da arkadaş bağlarımız kopar, insanlarla iletişimimiz azalır, toplumda yani uuu kötü bir gözle görünürüz kötülük yaparsak.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki söylemleri, hem arkadaşlarının sözlerini destekleyici hem de insan ilişkilerine verdiği önemi yansıtmaktadır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerin söylemleri değerlendirildiğinde erkek öğrenciler olan Ö9 ve Ö11’in söylem üretmekten kaçındığı, kız öğrenciler olan Ö10 ve Ö12’nin daha nitelikli ve uzun söylemler ürettiği gözlenmiştir. Ö9,

kendisini suskun, çekingen ve asosyal olarak nitelendirirken, merkeze yakın bir köyde yaşadığını belirtmiştir. Çiftçi bir ailenin çocuğu olan Ö9, okul dışında sınıf arkadaşlarıyla vakit geçirememektedir. Ayrıca Ö9'un Türkçe dersi akademik başarısının da düşük olduğu, derslere katılımının da yeterli olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Ö9'un bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerine gönüllü olarak katılmasına rağmen ve sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olmasına rağmen kendisinden beklenen performansı gösteremediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla Ö9'un söylem üretmekten kaçınan halleri, güvensiz tutumları, kısa ve dar kapsamlı sözlü anlatımlarından oluşan söylemlerinin bu şekilde gerçekleşmesinin yukarıda belirtilen nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim Ö9'un, *"Eskiden hiç konuşamazdım böyle ııı birisiyle filan hocam, utanırdım, şey etmezdim az konuşurdum. Onu biraz... (aştım)"* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki sözleri de öğrencinin durumunu yansıtmaktadır. Benzer şekilde Ö11 de sözlü anlatım öz yeterlik algısı yüksek olmasına ve çalışmaya gönüllü olarak katılmasına rağmen oldukça az söylem üretmiştir. Suskun ve çekingen olduğunu belirten Ö11'in, çok sessiz konuşması, sözlü anlatım yaparken araştırmacının yönlendirmesine fazlasıyla ihtiyaç duyması, kısa ve tekdüze cümlelerle anlatımını tamamlamak istemesi, grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda nerdeyse arkadaşlarını dinlemekle yetinmesi söylem üretmedeki yetersizliğini ortaya koyan faktörlerden bazılarını oluşturmaktadır. Öğretmen ve arkadaşlarının da Ö11'in özellikle sınıf ortamında sessiz ve çekingen olduğunu belirtmesi, Türkçe dersinde orta düzey bir akademik başarıya sahip olan Ö11'in bu özelliklerinden dolayı söylemlerini bu şekilde oluşturduğu söylenebilir. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlara oldukça az katkı sağlayan Ö11, konuşmaların sonunda grup arkadaşı Ö9'u da kastederek *"Hocam biz arkadaş ortamında daha rahat konuşuyoruz."* (Grupla/hazırlıklı) şeklinde bir açıklama yapma gereği duymuştur. Üst grup öğrencilerinden Ö10; özgüveni yüksek, Türkçe dersindeki başarısı orta, kendisini sinirli, iyimser, sosyal ve konuşkan biri olarak niteleyen bir öğrencidir. Öğretmenlerince sevilen, saygılı bir öğrenci olarak nitelendirilen Ö10'un, duygu ve düşüncelerini çekinmeden dile getirdiği gözlenmiştir. Söylemleri özellikle yakın çevresinden oluşan insanlar ekseninde şekillenen, insan ilişkilerinde karşılıklı sevgi, saygı, eşitlik gibi değerleri ön plana çıkaran, temkinli, mantıklı ve duyarlı bir öğrencinin söylemleri olarak yansımıştır. Bu özellikler, sözceleme öznesinin neden bu şekilde söylem ürettiğinin açıklaması olabilir. Söz gelimi *"Biri bana merhametli davrandığında ben de aynı şekilde davranırım ona ama birisi bana aksi davranırsa ben de ona aynı şekilde davranırım. Çünkü orada benim hakkım yenmiş oluyor, ben ona karşı şey olamam orada... Ben de onun... Ben onun gibi çok şey yapmam, böyle konuşmaya... Hani olmadıysa hiç yani direkt aksi davranabilirim, sinirli olabilirim. Çünkü herkesin sinirli, aksi tarafı vardır. Herkesin insanların yani hep iyilik olacak diye bir şey yok,*

hep merhamet edecek diye bir şey de yok ama ben merhameti aksi taraftan, sinirli taraftan daha hoş görüyorum yani.” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri, Ö10’un sinirli yanını ve diğer değer yargılarını yansıtan söylemlerine örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra “Aileme daha çok güvenirim. Çünkü *uuu o beni koruyabilir ama arkadaşlarımız belki koruyamaz. Yani belki benim arkamda olamaz. Çünkü zamanları da olamaz ama ailemiz her zaman bizim yanımızdadır, arkamızdadır. Sürekli bizi koruyabilir onlar.*” (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadelerde ise Ö10’un temkinli oluşunun yansımaları görülmektedir. Ö12’nin üretmiş olduğu söylemler incelendiğinde ise sözceleme öznesinin genelde evrensel değerlere dayalı, yakın çerçevesinde şekillenen mantıklı, duyarlı, özgüvenli, yarar sağlayacak ve örneklendirilmiş söylemleri tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sevilen, sorumluluk sahibi, sosyal ve konuşkan olarak nitelendirilen Ö12’nin Türkçe ders başarısının da yüksek olduğu bilgileri edinilmiştir. Dolayısıyla Ö12’nin söylemleri sahip olduğu bu özellikleri ve değerleri yansıtacak biçimde oluşturulduğundan diğer öğrencilerde olduğu gibi bu öğrencinin söylemlerinde de tutarlılığın söz konusu olduğu gözlenmiştir. Söz gelimi sıla-i rahim ile ilgili yaptığı sözlü anlatımında aile büyüklerinin önemini “*Aile büyükleri *uuu* kendilerini bize örnek aldırması lazım. Bu yüzden onların iyi davranması lazım, bilinçli olması lazım *uuu* bize öğretmesi için. Bence böyle...*” (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde kendisine göre haklı gerekçelerle yetişkinlere de sorumluluk yükleyen bir anlatımı tercih etmiştir. Bununla birlikte “*Çocuklara kim örnek olur mesela *uuu* ben mesela benim kardeşim var. Eğer ben iyi davranırsam kardeşim de benden örnek alır ve aynı şekilde öyle devam eder. Ben *uuu* annemden, babamdan, çevremden, dedelerimden, ninelerimden örnek alabilirim. Arkadaşlarımdan alabilirim örnek. Mesela onlar ailelerine nasıl davranırsa ben de aynı şekilde davranabilirim.*” (Bireysel/hazırlıklı) şeklinde kendisine ve yakın çevresine de sorumluluk yüklediği söylemler de üretmiştir. Grup arkadaşlarıyla birlikte adalet ile ilgili ürettikleri söylemlerde de Ö12’nin sahip olduğu değerlere göre anlatımını şekillendirdiği “*Aile de bence eşitlik olması lazım zaten. Mesela bir kişinin sözü geçiyorsa diğerlerini de katılması lazım. Mesela ben konuştuğumda o beni dinleyecek, mesela adil olmak da *uuu* mesela hepimizin fikri olması lazım, eşitlik olması lazım.*” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerde gözlenmektedir.

Öğrenci söylemlerinde “çerçeve”ye ilişkin bulgular.

Çözümleme aşamasından sonra kullanılabilecek bu ölçüt ile incelenen söylemlere bir çerçeve oluşturulmaya çalışılır. Eldeki verilerden hareketle, söylemlerin çerçeveleri çok iyi belirlenmelidir. Çünkü çözümlemenin çerçevesi ile bağlam ve söylemin çerçevesi ne kadar iyi örtüşürse, çözümleme o derece başarılı sayılır. Bu bağlamda bu araştırmada tüm

çözümlemeler yapıldıktan sonra bu ölçüt değerlendirmesi yapılmıştır. Buna göre alt gruptan Ö3'ün söylemleri çerçeveyi aşmazken, Ö1'in söylemleri başarı ve çözüm odaklı bir eğilim göstermiş, Ö4'ün söylemleri ise güven-güvensizlik ekseninde seyretmiştir. Dolayısıyla bu iki öğrencinin söylemleri çerçevenin dışına belirgin bir şekilde taşmamışsa da genelde bağlamı istedikleri yöne evirme eğiliminde oluşturulduğu söylenebilir. Ö2 ise diğer söylemlerinde çerçeveyi aşmazken bireysel/hazırlıklı sözlü anlatımının başında acıların paylaşılınca azaldığından, anlatıldığında rahatlandığından söz etmiş ancak söylemin ortasından sonuna kadar paylaşma ve güven odaklı bir anlatıma yönelmiştir. Dolayısıyla Ö2'nin söz konusu anlatımında çerçevenin dışına çıktığı söylenebilir. Orta grup öğrencilerinin söylemleri incelendiğinde açıkça hissedilmese de Ö8'in söylemlerinde insan ilişkilerine verdiği önemden dolayı bağlamı daha çok bu noktaya evirme eğilimi gözlenmişse de genel anlamda çerçevenin dışına taşmayan söylemler ürettiği, diğer grup arkadaşları olan Ö5, Ö6 ve Ö7'nin söylemlerinin de konudan uzaklaşmadan üretildiği tespit edilmiştir. Üst grup öğrencilerinden Ö9 ve Ö11'in anlatım yaptıkları konuyu oldukça dar kapsamlı ve tekdüze biçimde sürdürdükleri dolayısıyla çerçeve dışına taşmanın söz konusu olmadığı; kişisel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bağlam ile söylemlerinin örtüştüğü söylenebilir. Ö10 ve Ö12 grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda diğer iki arkadaşlarının yerini doldurma konusunda sorumluluk yüklenmiştir. Gerek grupla gerekse bireysel olarak ürettikleri söylemler incelendiğinde bu iki öğrencinin de konudan uzaklaşmadan, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmekten çekinmeden oluşturdukları söylemler dikkat çekmektedir. Bu araştırma kapsamında söylem üreten hemen her ortaokul öğrencisinin yaşları gereği somutlaştırılan, yakın çevre çerçevesinde şekillenen söylemlerinin çerçeve dışına taşmadığı başka bir ifadeyle genel olarak bağlam ve söylemlerinin tutarlı olduğu gözlenmiştir.

Öğrenci söylemlerinde “eylemler”e ilişkin bulgular.

Bu ölçütle söylemlerde kullanılan dil ile ne gibi eylemlerin gerçekleştirildiği incelenir. Sosyal gerçeklik oluşturulurken dil birçok işlevi yerine getirir. Bu işlevler bağlamla yakından ilgilidir. Dolayısıyla dil ile ne gibi ilişkilerin ya da eylemlerin hayata geçirilerek sosyal kurum ya da rollerin nasıl etkin hale getirildiği incelenir. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1'in söylem üretirken dili, ders verme aracı olarak kullandığı, fikirlerini desteklemek için ise anlattığı şeyler arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmayı tercih ettiği görülmektedir. “*Dayanışma, birlik ve beraberlik içinde olursak hocam iyi niyetli oluruz hocam, iyi niyetli şekilde yardım ederiz hocam, dayanışma yaparız hocam birileriyle. uuu Hocam eğer birine yardım etmezsen, gidip onu seyredersen olmaz hocam, kötü niyetin olur hocam. Onun gözünden de düşersin*” (Bireysel/hazırlıklı). Ö1, benzer söylemi

grupla oluşturulan sözlü anlatımlarda da üretmiştir. Söz gelimi alçakgönüllülük ile kibirli olmayı karşılaştırırken *“Hocam herkesin gözünde yükseliriz hocam, değerimiz daha yüksek olur hocam. Bir de hocam kibirli olursak şey uuu Yani hocam hiç kimse konuşmak istemez bizimle. Gittiğimiz yerlerde karşılaşırsak bu kibirli... Hep ters davranırlar. Mesela alçakgönüllü olursak herkes bizi sever, sayar, herkesin gözünde yükseliriz hocam. Daha çok değer artar bize”* (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadeler, Ö1’in dili ders çıkarmaya yönelik, yetişkin edasıyla kullandığını göstermektedir. Ö2, değerlerimizden biri olan “güven”in insan ilişkilerindeki önemiyle ilgili yaptığı sözlü anlatımda dili, bilgi verme amaçlı kullanırken fikirlerini kısaca söyleyip, anlatmak istediği şeyi karşısındakinin hemen anlamasını beklemekte ve dolayısıyla anlatımı aceleyle sonlandırma eğilimi göstermektedir. *“Hocam mesela anneme babama güvenerek söylüyorum mesela. Mesela anneme, babama rahatça söyleyebiliyorum. İşte hocam böyle.”* veya *“...Evet hocam, arkadaşımgil. Hocam mesela hiç kimseye yalan söylemiyor filan, güveniyor ailesine, kendine filan. Bu kadar.”* veya *“Olumlu yanları hocam şey... Mesela hocam kötü yanlarla uğraşmaz uuu anne-babasını sever filan. Öyle...”* (Bireysel/hazırlıksız) gibi örnek ifadeler Ö2’nin dili, sosyal hayatta pratik anlaşma aracı (az konuşsa da karşısındakinin kendisini anlayabileceğini düşünüyor) olarak kullandığı görülmektedir. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda da aynı yaklaşımı sergileyen Ö2’nin *“Var hocam”, “Ailemiz”, “Yok hocam kesinlikle”, “Yok hocam”* gibi kısa ifadeleri sıkça kullanmasından anlaşılmaktadır. Ö3, söylem üretirken nesnel bir anlatımla genel geçer ifadeler kullanmış, kendisini açma konusunda direnç göstererek silik kalmayı tercih etmiştir. *“(Toplumda dürüstlük) olmazsa yalan söyleyen çok olur hocam, güven kimseye güven kalmaz. Olursa iyi olur hocam, herkesin güveni artar. Yalan söyleme azalır”* (Bireysel/hazırlıksız). Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda daha silik bir görünüme bürünen Ö3, *“Alçakgönüllüleri daha severim hocam.”, “Kibirli olursak kimse yanımıza yaklaşmaz.”, “Güvenleri artar hocam.”* (Grupla/hazırlıksız) veya *“Dıştan görüldüğü davranmazlar hocam.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerle dili, daha nesnel, genel kabul görür görüşleri dile getirmek amacıyla kullanmıştır. Aile hayatında sıkıntılar yaşayan Ö4 ise hayata karşı duyduğu öfke ve kırgınlığı gerek sözlerine gerekse hal ve tavırlarına yansıtarak söylem üretmiştir. Dolayısıyla söylem üretirken dili, yaşananlardan ders çıkarma, insanlara ve olaylara karşı temkinli olma, sıkıntılarını somutlaştırma amaçlı kullandığı söylenebilir. *“Yani dürüstle dürüst arkadaş olur, yalancıyla da yalancı arkadaş olur.”* veya *“Hocam bir insan dürüst olmazsa karşısındakine kendini söyleyemez, söylese de zaten karşısındaki de inanmaz. Dışarı çıktığında, bir yere girdiğinde ona yalancı derler, dışlarlar. Yani bir insanı dürüst olduğunda daha iyi olur ama yalancı filan olduğunda yani uuu arkadaş ortamından dışlarlar yani.”* (Bireysel/hazırlıklı) gibi söylemleri buna örnek olarak gösterilebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5'in söylemleri incelendiğinde özgüveni yüksek olan öğrencinin dili, özellikle kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme, birikimlerini dışa vurma aracı olarak kullandığı söylenebilir. Aynı zamanda Ö5'in dille, insanlara sorumluluk yükleme ve duyuşsal tepkiler verme gibi eylemlerin gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Söz gelimi vicdanla ilgili sözlü anlatımında Ö5, *“Vicdanlı çocuklar yetiştirmek için hocam... Onlar zaten hocam büyükleri ne yaparsa onları yaparlar hocam. İlk önce sizin vicdanlı olmanız gerekir ki çocuklar da olsun hocam. Siz hep çevreye, hayvanlara zarar verirsiniz onlar da aynısını yaparlar. Vicdanlı çocuk geliştirmek için örnek olmanız lazım hocam. Bir şeyler yaparsanız zaten onlar öğrenirler, onlar da aynısını çevreye öğretirler.”* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki söylemiyle yetişkinlere yüklediği sorumluluk ön plandadır. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımları sırasında Ö5'in *“Ben hocam kendimden örnek vereyim hocam. Bana karşı kötü davranana hocam ben daha kötü davranırım hocam. Bir iki kere yanlışını görünce hocam işte... Nasıl anlatayım hocam... Benim için karşılıklıdır hocam, bazıları kötü davrananlara tersi yaklaşmaz, bazıları hocam hani karşılık veriyor hocam. Ben işte hocam karşılığını veririm hocam.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki söylemi ise haksızlık konusunda vereceği tepkiyi ortaya çıkarmaktadır. Ö6'nın söylemleri incelendiğinde genellikle uyumlu ve uzlaşmacı söylemler ürettiği ve dille, sosyal fayda sağlamak, toplumda kabul ve değer görmek gibi eylemler gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Söz gelimi öğrencinin, *“Sabırlı olmasak uuu karamsar oluruz, kendi içimize çekiliriz, kimseyle konuşmayız. Sabırlı olursak uuu yani her şeyi ikna edebiliriz, yani çevremiz filan iyi olur. Böyle...”* (Bireysel/hazırlıksız) ile *“Diğer canlılara karşı iyi olmalıyız. Çünkü biz olmayınca hayvanlar vardı. Mesela hocam koyun olmasa etinden yararlanamayız. Yani onlar bize ihtiyacımızı karşılamak için besin veriyor. Onlara güzel davranırsak, onlardan besin alırız.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki söylemleri buna örnek gösterilebilir. Ö7'nin söylemleri incelendiğinde *“İyilik bize kazandırır herkese yani... Mesela ben ona söylerim o da iyilik yapar, o da ona söyler o da iyilik yapar ve ortamda iyilik olur.”* (Bireysel/hazırlıksız) gibi söylemiyle dili, sosyal anlaşma aracı olarak kullandığı; *“İlerde çocuklarıma daha örnek olacağım. Yani annemden/babamdan aldığım saygıyı ve sevgiyi onlara vereceğim. Yani tek sevgi, saygıyla bitmiyor hocam. Mesela yalan söylememek, iyilik yani her şey önemli.”* (Bireysel/hazırlıklı) gibi söylemiyle dili, değer ve davranışların nesilden nesile aktarma aracı olarak kullandığı söylenebilir. Grupla üretilen söylemlerde de dili benzer şekilde kullanmanın yanı sıra Ö7'nin zaman zaman dili duygusal tepki vermek gibi eylemleri gerçekleştirmede de kullandığı gözlenmiştir. Söz gelimi *“Bazı yerlerde iyi olmak gerekiyor hocam. Ben iyilik yaptığım zaman karşı taraf kötülük yaparsa ben o insandan soğurum... Değmezler ki hocam yani.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki söylemi buna örnek gösterilebilir. Ö8'in söylemleri

incelendiğinde ise dili genellikle kıyaslama, karşılık bekleme ve diğer arkadaşları gibi duygusal tepki verme aracı olarak kullandığı tespit edilmiştir. Ö8, sağlıklı insan ilişkilerinin olması için bireylerin iyi davranışlarının karşılıklı olması gerektiğini “Ben benim de öğretmenime saygılı davranmak isterim, öğretmenimin de bana saygılı davranmasını ama okulumuzda hala öğretmene saygılı davranmasını bilmeyen arkadaşlarımız var. Onlara karşı çok değer vermemiz gerekiyor. Çünkü onlar bize bir şey öğretmeye çalışıyorlar.” (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde dile getirmiştir. Fikirlerini ortaya koyarken kıyaslamalara fazlaca yer veren Ö8’in “Vefalı olmak öncelikle kelime anlamı olarak; birinin sana yaptığı iyiliği unutmamaktır. Vefalı insanlar uuu hoşgörülü, iyi, iyimser... Vefalı olmayan insanlar da karamsar olurlar, yani bir insana yaptığı iyiliği çabucak unutabilirler.” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki söylemi buna örnektir. Grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarda Ö8’in benzer şekilde söylem ürettiği görülmüştür. Söz gelimi “Hani hocam bazıları diyor ya “o bana kötülük yapsa ben ona iyilik yaparım” ben ona katılmıyorum. Bana biri kötülük yaparsa ben de ona kötülük yapmayı şey yaparım. İçimden gelmez. Hani gözümünden değeri düşer o yüzden yapmam.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki söylemi Ö8’in “kıyaslama ve karşılık bekleme” odaklı ürettiği söylemlerine örnek gösterilebilir. Grupla üretilen bu sözlü anlatımının devamında ise Ö8’in “Toplumumuzda iyinin değeri kalmamıştır. Yani iyilik yapsan da insanın hoşuna gitmiyor, ‘daha iyisini yapabilirsin’ diyor. Daha çok beklenti bekliyor. Yani daha daha fazlasını beklemesi diğer karşıdaki insanı da iyilik yapmaktan soğutuyor. Ya ben ona iyilik yapıyorum, o beğenmiyor. Elimden gelen bu kadar.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki söylemi dili, duygusal tepki verme aracı olarak kullandığına örnek oluşturmaktadır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinden Ö9’un söylemleri incelendiğinde dili, anlaşma aracı olarak kullandığı aynı zamanda sosyal fayda sağlama ve toplumda kabul görme gibi eylemleri gerçekleştirme aracı olarak kullandığı tespit edilmiştir. Söz gelimi insan ilişkilerinde kardeşliğin önemi ile ilgili ürettiği söylemlerde “Arkadaşlık olmasaydı sevgi, saygı olmazdı hocam. Onlara sevgili, saygılı davranmalıyız. Yoksa hocam bizim başımıza bir iş geldiğinde onlar yetişecek uuu onların başına bir iş geldiğinde biz yetişeceğiz hocam. Onlar benim kardeşim gibi, ben de onların kardeşi gibiyim hocam. Arkadaşlık olmasa kavga filan çıkardı hocam şey olur...” (Bireysel/hazırlıklı) şeklinde dile getirdiği sözlerde dilin toplumsal düzen ve sosyal fayda sağlayan uzlaşmacı eylemler üreten yönünün ön planda olduğu görülmektedir. Aksi durumlarda ise örneğin toplumda adaletin olmadığı durumda insanların yanlış hareketlerde bulunacağını “Birbirlerine yalan söylerler hocam.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadesiyle dile getiren Ö9, yine dilin toplumsal düzen üzerindeki olumlu ve olumsuz eylemler vasıtasıyla oluşturabileceği etkilere dikkat çekmektedir. Ö10’un üretmiş olduğu söylemler

değerlendirildiğinde dille; kişiler arası güvenin, adaletin, eşitliğin sağlanacağına, toplumsal düzenin oluşacağına dair sosyal rollerin hayata geçirilebileceğine sıklıkla vurgu yapılmıştır. Ayrıca dili, sosyal anlaşma aracı ve insanlara sorumluluk yükleme aracı olarak da kullandığı gözlenmiştir. Söz gelimi Ö10'un dostunda olmasını istediği özellikler *"Ya benim arkamda olabilecek, benim uuu işte dediğim gibi sırlarımı tutabilecek, asla yalan söylemeyecek bana, dürüst olacak, güvenilir olacak yani bana kalırsa öyle olması gerek."* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindedir. Bu alıntıda insanlara yüklenen sorumluluk ve insanlarda olması gereken nitelikler sıralanırken, dille, sosyal rollerin nasıl hayata geçirilebileceğinin örneğini oluşturmaktadır. Ö10'un dille, toplumsal düzenin nasıl sağlanabileceğine ilişkin söylemlerine ise *"Hiç kimseye ayırım yapmamalıyız. Mesela din, dil ırk ayrımı yapmadan mesela bu insan kara, ben beyazım diyerekten hiç öyle davranmamalıyız bu da adaletsizlik içine girebilir."* (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki sözleri örnek oluşturmaktadır. Ö11'in söylemleri incelendiğinde dili özellikle inancını dile getirme, toplumsal düzeni sağlama ve sosyal anlaşma aracı olarak kullandığı görülmektedir. İyilik ile ilgili sözlü anlatım yapan Ö11'in bu değerle ilgili *"İyilik yapılırca topluma güven uuu filan sağlar. Birisine iyilik yapılırca dua alırız."* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki sözleri ile iyiliksever olmanın öneminden söz ederken *"İyiliksever olmak önemli hocam. Mesela birine iyilik yaparsak sevap işleriz."* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri, dilin, inanç konusunda sağlayacağı faydaya dönük eylemleri yansıtmaktadır. Ayrıca toplumsal rollerin nasıl etkin kılınacağı yönünde Ö11'in dili *"Güvenilen olmak isterim. Çünkü herkes saygı duyar."* (Grupla/hazırlıksız) şeklinde kullanarak, toplumda güvenilir olunursa saygı duyulan bir insan olunabileceği yönündeki inancının yansıması görülmektedir. Ö12'nin söylemleri incelendiğinde ise dille; sorumluluk alabilen, gerektiğinde insanları yönlendirebilen; toplumsal düzeni sağlayabilmek adına çözümler üretebilen eylemlerin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Buna örnek olarak saygılı ve bilinçli bir toplum oluşturmak için Ö12'nin *"Saygılı bir toplumu oluşturmak mümkün uuu Bunu bilinçlendireceğiz, aynı şekilde toplayacağız insanları uuu bu mümkün... Nasıl açıklayayım? Saygısız insan topluma kötü davranışlar verir, bu insanların mesela kendisine güveni olmuyor. uuu Bu olumsuzlukları insanlara gösterebilirim, anlatabilirim. Aynı şey uuu tiyatro yapar gibi anlatabilirim ben. Eğer bunu yapmışsam kendimi iyi hissederim yani. Kendimi iyi hissederim eğer onlara örnek olmuşsam."* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri gösterilebilir. Benzer yaklaşım grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda da mevcuttur. Söz gelimi adaletten söz ederken Ö12, bu konudaki fikirlerini *"Zaten uuu insanların adaletli olması gerek. Bizim de bunu önlememiz için bir arada olmamız lazım, adaleti öğretmemiz lazım."* (Grupla/hazırlıklı) şeklinde dile getirmiştir.

Öğrenci söylemlerinde “sadece söyleme değil yapma”ya ilişkin bulgular.

Bu ölçüt, dilin edimsöz işlevine yönelik saptamalar yapılmasını sağlar. Sözceleme öznesinin, dille söylemenin ya da yazmanın ötesinde neler yapmaya çalıştığı araştırılır. Söylem, kullanılan dil ile yapılan bildirimin ötesinde başka eylemlerin varlığı ile gerçekleştiğinden çözümlemeci, bu başka eylemleri tespit etmeye çalışır. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan öğrencilerden Ö1’in “*Derslerim de, işim de iyi, çalışıyorum hocam, azimliyim, liseyi kazanamazsam kuaför olacağım.*” (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde ifade ettiği gibi gerçekten de okul dışında bir kuaförde teyzesi ile birlikte çalıştığı tespit edilmiştir. Öğrencinin dille hedefler koyduğu ve hedeflerine ulaşma yolunda kendisini motive ettiği görülmektedir. Ö1’in akademik başarısı düşük de olsa öğretmenleri, öğrencinin kendisini iyi bir şekilde ifade ettiğini belirtmiştir. Kendisini sinirli, suskun ve çekingen biri olarak niteleyen Ö2’nin söylem üretmekten kaçınması, anlatımlarını kısa tutan ve az sözle çok şey anlatmaya çalışan tutumunun, eğitsel faaliyetlere karşı ilgisiz olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde Ö2’nin akademik başarısının, okula ve okumaya karşı ilgisinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kendisini yeterince ifade etmediği de belirtilmiştir. Dolayısıyla Ö2’nin söylediği kadarını yaptığı söylenebilir. Benzer şekilde çekingen ve sinirli biri olduğunu belirten ve söylem üretmekten kaçınan Ö3’ün ise ailesiyle sınırlı iletişiminin olduğu, aile üyelerinden sadece abisiyle sık ve sağlıklı iletişim kurduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu nedenlerle Ö2 ve Ö3’ün söylemlerinde geçiştirme ağır basmıştır. Yaşamında aile sıcaklığının eksikliğini duyan Ö4’ün söylemlerinde insanlara ve hayata karşı güven duymakta zorlanan ve kırılgan bir dil ağır basmaktadır. Aile hayatında yaşadığı sorunlar, Ö4’ü kendi ayakları üzerinde durmaya, hayata erken atılmaya sevk etmiş olmalı ki tatillerde akrabalarının yanında bir oto tamircide çalıştığı bilgisine ulaşılmıştır. Dolayısıyla Ö4’ün akademik başarısının orta düzey olmasına rağmen hayatta tutunacak alternatif dallar da bulundurmaya çalıştığı gerek yaptıklarından gerekse söylemlerinden anlaşılmaktadır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinin söylemleri incelendiğinde, Ö5’in arkadaşlarına göre daha fazla ve nitelikli söylem oluşturduğu, sözlü anlatımlarında duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ettiği ve doğru bildiklerini dile getirmekten çekinmediği gözlenmiştir. Ö5 ile ilgili tüm veriler değerlendirildiğinde öğrencinin, iyi düzeyde sosyoekonomik şartlara sahip olmasının, aile ve arkadaşlık ilişkilerinin sorunsuz olmasının ve derslerdeki ortalama başarısının iyi düzeyde olmasının bunda etkili olabileceği düşünülmektedir. Ö5’in kendinden emin söylemlerinden birine örnek olarak, vicdanlı olmanın kalple mi yoksa beyinle mi daha yakından ilgili olduğuna dair şu

ifadeleri verilebilir: *“Vicdan kalpten gelendir hocam genellikle, beyinle bir alakası yoktur. Kalbin o canlıya, çevreye duyduğu sevgidir, bağlılıktır genellikle”* (Bireysel/hazırlıklı). Ö6’nın ürettiği kısa söylemleri incelendiğinde genellikle rahatlıkla ifade edilen, basit, olumlu, çözümden ve faydadan yana söylemler olduğu gözlenmiştir. Söz gelimi sabırla ilgili ürettiği *“Bir insanı kendini tutmaya gelir. Sabırlı olmayan insan kendini tutamaz, çevredekilere zarar verir. Başta ailesi olmak üzere, kızar filan ailesine. uuu Saygının olmadığı yerde dost da olmaz, çevresi filan da olmaz. Saygı, arkadaşlığın önemini de aktarır, saygılı olursanız çevrenizde insan çok olur.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki söylemi, Ö6’nın aile ve arkadaş çevresine verdiği önemin yanı sıra çevresinde çok insanın olmasını da önemseydiğini yansıtmaktadır. Ö6’nın derslerinin iyi olması; aile, öğretmen ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olması; okul ortamında sevilen, uyumlu görülen bir öğrenci olması ve imam olan babasının mesleğinden dolayı daha çok sayıda insanla muhatap olarak kendisinin de çevresinde çok insanın olmasını önemsemesi yani içinde sahip olduğu özellikler ve şartlar söylemlerine yansımıştır. Dolayısıyla Ö6’nın sadece söylemediği aynı zamanda söylemlerinin öğrencinin hayatından izler taşıyarak bir tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ö7’nin söylemleri incelendiğinde gerek bireysel gerekse toplumsal sorunlara karşı duyarlı, evrensel değerleri önceleyen, sorumluluk alan söylemler ürettiği tespit edilmiştir. İnsan ilişkilerinin çok önemli olduğuna, dolayısıyla aile ve akrabalık ilişkilerinin de önemine sıklıkla değinen Ö7’nin, bakılmayan, istenmeyen yaşlı insanlara yönelik *“Onlara yardım etmeyi düşünüyorum, ediyorum da yani... Nenem var, ona da biz bakıyoruz.”* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki söylemi, söyledikleriyle yaptıklarının çelişmediğini aksine yaptıklarının söylemlerine yansıdığını ortaya koymaktadır. Ö8 ise sorumluluk alan, duyarlı, empati yapabilen, okul ortamında uyumlu, iyi ama biraz içine kapanık biri olarak nitelendirilen bir öğrencidir. Öğrencinin üretmiş olduğu söylemler de bu nitelikleri yansıtmaktadır. Söz gelimi yaşadığı kentte bulunan çok sayıdaki Suriyeli insanları anlamak, dışlamamak gerektiğini *“...Mesela günümüzde de uuu insan ayrımı, ırk ayrımı yapılıyor pek çok yerde. Mesela Suriyeliler geldi, onlar ayrılıyor. Onların ayrılmasını istemiyorum kesinlikle, ben karşıyım.”* (Bireysel/ hazırlıksız) şeklinde dile getirmiştir. Gerçekten de çevresindeki insanlarla, okuldaki tüm arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan anne ve babasının boşanmış olması yani aile ilişkilerindeki sıkıntının yer yer Ö8’in söylemlerindeki yansımalarına rastlanmıştır. Söz gelimi *“Kendimize karşı saygılı olmasak yani kendimizi hor görürsek mesela, dıştayken bizi bir yere gelindiğinde bir mahkemeye geleceğimize inanamayız ve hiçbir şey elde edemeyiz. Ondan sonra uuu toplumda bağları güçlendiren bir şeydir saygılı olmak. Ailevi olarak.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadelerde “saygılı olmak, hor görmek,

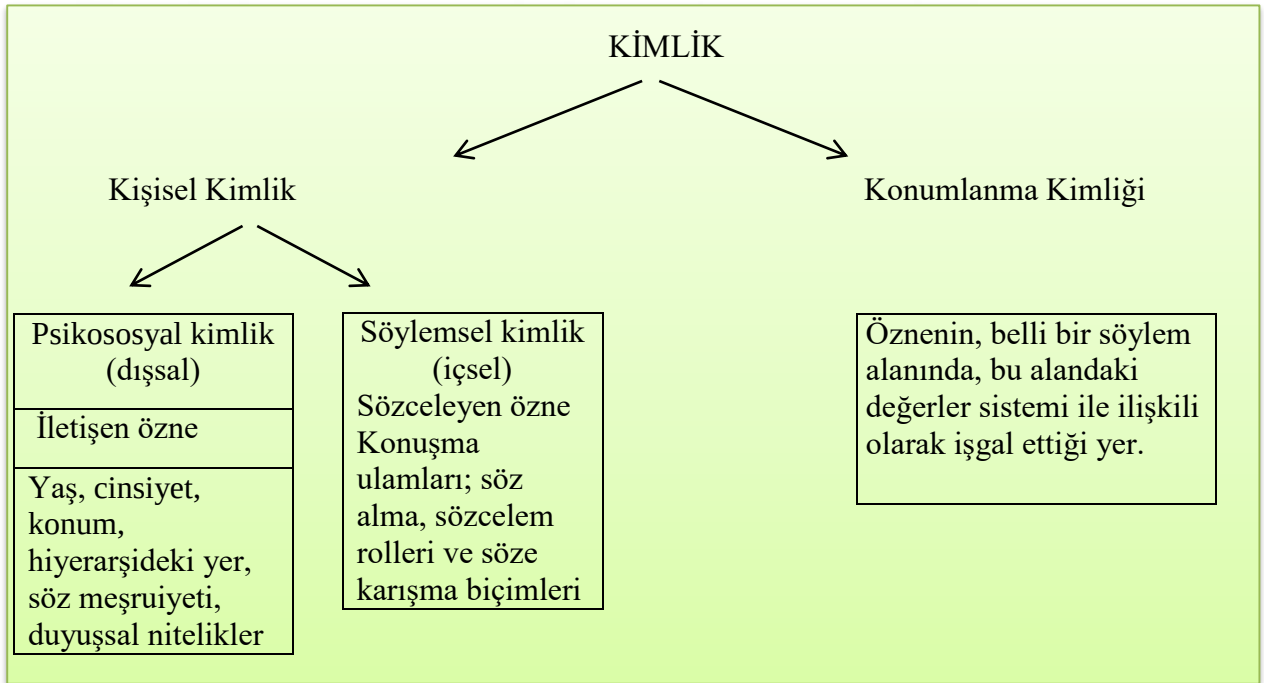
mahkeme, güçlü aile bağları” gibi karmaşık görünen ifadeler aslında öğrencinin söylediklerinin yaşantılarına dayandığının göstergesidir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinden Ö9, çekingen, suskun, derslerdeki ortalama başarısının düşük olması ve okul dışındaki saatlerde okul arkadaşlarıyla birlikte vakit geçiremeyen bir öğrenci olduğundan kendisinin de ifade ettiği gibi asosyal bir öğrencidir. Nitekim öğretmenlerinin görüşleri de bunu desteklemiştir. Sözlü anlatım etkinliklerinde bireysel anlatımlarındaki kısa ve dar kapsamda gelişen söylemleri, grupla anlatımlardaki silikliği; Ö9’un yukarıda belirtilen nedenlerle açıklanabilmekte dolayısıyla söylemleri ile eylemleri örtüşmektedir. Ö11 de oldukça çekingen, çok kısık sesle çok az konuşan, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından da suskun olarak nitelendirilen bir öğrencidir. Akademik başarısı orta düzeyde olan Ö11’in, kendi halinde, arkadaşları tarafından sevilen bir öğrenci olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında üretmiş olduğu söylemlerde yetersiz kalan, oldukça kısa söylem üreten, grup arkadaşları içinde ise neredeyse hiç konuşmayan Ö11’in söylemleri ile eylemlerinin örtüştüğü söylenebilir. Ancak Ö9 ve Ö11’in sözlü anlatım öz yeterlik algılarının yüksek çıkması ve bu araştırmaya gönüllü olarak katılmaları, bu öğrencilerin ortaya koyduğu söylemlerle çelişki göstermektedir. Üst grup öğrencilerinden erkeklerin benzer performans göstermeleri dikkat çekince bu durumun altında yatan diğer eylemler düşünülmüş ve toplumumuzda erkeklerin kızlara oranla daha fazla önemsenmesinin, erkek öğrencilerinin algılarında öz yeterliklerinin yüksek olduğuna dair inançlarında etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim bu konuda üst grup öğrencilerinin de benzer şekilde düşündüğü grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarından birinde şu şekilde dillendirilmiştir: Ö10, konuyla ilgili düşüncelerini “*Mesela adalet derken sadece uuu ben mesela örnek vermek istiyorum. Kız-erkek eşitliği adalettir. Mesela erkeği kızdan daha üstün görmemeliyiz, kızla-erkek eşit derken bu da adaletin içine girer.*” şeklinde ifade ederken; Ö12, “*Ayrım var çünkü... Mesela kızları böyle zayıf tutuyorlar, erkekleri daha üstün tutuyorlar. Mesela erkek şu işi yapabilir, kızlar yapamaz diye. uuu Kızların aslında bence yapabildikleri işler de var.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö9, “*Kızla erkeği ayırmamalıyız hocam.*” şeklinde kız arkadaşlarına hak verirken; Ö11 de, “*Kızla erkeği eşit tutarsak adil oluruz.*” şeklinde destekleyici bir cümle kurmuştur. Dolayısıyla sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek olan Ö9 ve Ö11’in algıları ile söylem üretmedeki yani uygulamadaki performanslarının örtüşmediği ortaya çıkmıştır. Ö10 ve Ö12’nin ise özgüvenlerinin yüksek olduğu, okul ortamında kendi duygu ve düşüncelerini paylaşmada sorun yaşamadıkları, sosyal ve derslerine karşı ilgili öğrenciler oldukları bilgilerine ulaşılmıştır. Ö10 ve Ö12’nin ürettikleri söylemler incelendiğinde uzun, nitelikli ve gruptaki

diğer arkadaşlarına oranla daha geniş açıdan konuları değerlendirebildikleri gözlenmiştir. Dolayısıyla bu iki öğrencinin eylemleri ve söylemlerinin örtüştüğü söylenebilir.

Öğrenci söylemlerinde “kimlikler”e ilişkin bulgular.

Söylem çözümlemesi açısından bir söylemi oluşturan bireyin kimliği, seslendiği kişi ya da kişilerin kimliği, diğer çok sayıdaki bileşen gibi, söylemin gerçek anlamlarına ulaşılması bakımından oldukça önemlidir. Zaman içinde oluşturulan kimlik, çoğul bir kavramdır. Ayrıca pek çok bileşeni olan kimlik, söylem aracılığıyla iletilir, ortaya çıkarılır (Korkut, 2017). Charaudeau, söylem öznesi açısından, “kişisel” kimliğin yanında “konumlanma” kimliğinin varlığını da belirtir. Temelde psikososyal bir kavram olan kişisel kimliği “psikososyal kimlik (dışsal)” ve “söylemsel kimlik (içsel)” olarak ikiye ayırır. Korkut, bunları Şekil 5’teki gibi şemalaştırmıştır: (Akt., Korkut, 2017)



Şekil 5. Kimlik türleri.

Bu ölçütle, söylemde hangi kimliklerin geliştirilmiş olduğu incelenir. Sözceleme öznesinin, üretmiş olduğu söylemde hangi kimlikleri oluşturduğu, var olan hangi kimliklere uygun söylem üretmeye çalıştığı veya belli kimliklere karşı kendini nasıl konumlandığı araştırılır. Bu bağlamda yaşları 14 veya 15 olan, Türkçe dersindeki akademik başarıları düşük-orta seviyede olan ve sözlü anlatım öz yeterlik algıları düşük olan ortaokul öğrencilerinin psikososyal kimliklerini yansıtan söylemleri incelendiğinde; Ö1’in hazırlıklı/hazırlıksız bireysel sözlü anlatımlarında, ağırlıkta öğrenci kimliğini kullansa da yer yer çocuk kimliğiyle de söylem ürettiği gözlenmiştir. Ö2 ve Ö3 bireysel hazırlıklı/hazırlıksız sözlü anlatımlarında öğrenci kimliğiyle mesafeli bir söylem üretmiştir. Ö4 ise ürettiği söylemlerde yer yer öğrenci kimliğini kullanmışsa da ağırlıkta çocuk, evlat kimliğini

kullanmıştır. Grupla üretilen söylemlerde, alt grup öğrencilerinin tamamı öğrenci kimliğiyle söylem üretmiştir. Dolayısıyla alt grup öğrencilerinin konumlanma kimliği; kendileriyle sözlü anlatım etkinlikleri gerçekleştiren araştırmacıyı “hoca” olarak görmelerinden ve her ne kadar okul dışından yapılan bir araştırma olsa da okul ortamında gerçekleştirilen ve Türkçe dersi kazanımlarında da yer alan etkinliklerden oluştuğundan katılımcıların “öğrenci kimliği”ni kullanarak söylem üretmeleri anlaşılır karşılanmaktadır. Ayrıca alt grup öğrencileri, değerlerle ilgili anlatım yaptıkları konuların daima olumlu/haklı yanında kendilerini görmüş ve dolayısıyla söylemlerinde kendilerini olumlu özellikler altında konumlandırmışlardır. Alt grup öğrencilerinin söylemsel kimlikleri incelendiğinde; Ö1 dışındaki öğrencilerin söz almaktan ve söze karışmaktan çekindikleri gözlenmiştir. Bu tavırları, alt grup öğrencilerinin söz meşruiyeti konusunda kendilerini yeterince hak sahibi olarak görmediklerini düşündürmüştür. Bundan dolayı öğrencilere özel hayatlarında da okul ortamındaki gibi çoğunlukla söylem üretmekten çekinip çekinmedikleri, aile hayatında kendilerinin de fikirlerinin sorulup sorulmadığına yönelik sorular sorularak bu durum irdelenmiştir. Öğrencilerin tamamı aile veya arkadaş ortamında söz meşruiyetine sahip olduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla bu tutumun, okul ortamına/resmi ortama özgü bir davranış olduğu yönünde bir çıkarımda bulunulabilir. Bunun yanında alt grup öğrencilerinin konuşmayı bölmeden, arkadaşlarının sözünü kesmeden söz aldıkları, saygılı ve ölçülü tavırları dikkat çekmiştir.

Yaşları 13 veya 14 olan, Türkçe dersindeki akademik başarıları orta-iyi seviyede olan ve sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinin psikososyal kimliklerini yansıtan söylemleri incelendiğinde; Ö5’in bireysel sözlü anlatımlarında yer yer öğrenci kimliği gözlene de ağırlıkta bağımsız, yetişkin bir birey olarak söylem ürettiği tespit edilmiştir. Ö5, “araştırma, hoca, okul, ders” gibi diğer değişkenleri arka planda tutarak konuya ve ürettiği söylemlere odaklanmıştır. Ö5’in uzun ve nitelikli söylemler ürettiği göz önünde bulundurulduğunda tercih ettiği kimliğin olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Ö6, bireysel sözlü anlatımlarında çoğunlukla öğrenci ve çocuk kimliğiyle söylem üretmiştir. Ö7’nin bireysel söylemleri incelendiğinde ağırlıkta öğrenci kimliğiyle söylem ürettiği gözlene de kimi zaman daha bağımsız, yetişkin bir birey kimliğini de yansıttığı söylenebilir. Ö8 ise bireysel sözlü anlatımlarında ağırlıkta yetişkin bir birey kimliğiyle söylem üretmişse de yer yer öğrenci kimliğine de bürünmüştür. Orta grup öğrencileri grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarında ise alt grup öğrencilerinki kadar belirgin olmasa da ağırlıkta öğrenci kimliğiyle söylem üretmişlerdir. Bu durumun alt grup öğrencileri için düşünülen gerekçelerle paralel olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla orta grup öğrencilerinin söylemlerindeki konumlanma kimliğinin de “öğrenci kimliği” olduğu gözlenmiştir. Ayrıca orta grup

öğrencileri de alt grup öğrencileri gibi anlatım yaptıkları konuların daima olumlu/haklı yanında kendilerini görmüş ve dolayısıyla söylemlerinde kendilerini olumlu özellikler altında konumlandırmışlardır. Ö5, Ö7 ve Ö8 bazı durumlarda sert veya iyi olmayan şekilde karşılarındaki insanlara karşılık verebileceklerini dile getirseler de bunda haklı olduklarına son derece inandıklarından kendilerini yine haklı ve olumlu bir yerde konumlandırmışlardır. Orta grup öğrencilerinin söylemsel kimlikleri incelendiğinde; özellikle kız öğrencilerin ilk sözü olarak daha çok sorumluluk üstlendikleri, grup arkadaşlarına göre Ö6'nın söz almak konusunda biraz daha çekinik kaldığı, ancak tüm öğrencilerin söze karıştıkları ve üretilen söyleme katkı sağladığı gözlenmiştir. Orta grup öğrencileri söz alırken veya söze karışırken daha rahat tavırlar içinde olmuşlar, tıkanıklarında arkadaşlarının devam etmesini isteyebilmişlerdir. Ayrıca orta grup öğrencilerinin, alt grup öğrencilerinin aksine söz meşruiyeti konusunda kendilerini hak sahibi olarak gördükleri, kendi duygu ve fikir dünyalarını daha rahat ortaya koyabilecek söylemler ürettikleri gözlenmiştir.

Yaşları 13 veya 14 olan, Türkçe dersindeki akademik başarıları düşük-orta-yüksek seviyelerde olan ve sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olan üst grup öğrencilerinin psikososyal kimliklerini yansıtan söylemleri incelendiğinde; grubun erkek öğrencileri olan Ö9 ve Ö11'in olabildiğince kısa tutmaya çalıştıkları sözlü anlatımlarında ağırlıkta öğrenci kimliği olmak üzere zaman zaman çocuk kimliğiyle de söylem ürettikleri gözlenmiştir. Kız öğrenciler olan Ö10 ve Ö12'nin ise genelde yetişkin kimliğiyle yer yer öğrenci kimliği ile söylem ürettikleri tespit edilmiştir. Üst grup öğrencileri grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarında da ağırlıkta öğrenci kimliğini kullanarak söylem üretmişlerdir. Dolayısıyla üst grup öğrencilerinin söylemlerindeki konumlanma kimliğinin de “öğrenci kimliği” olduğu görülmektedir. Bunun gerekçelerinin diğer gruplarınkinden farklı olmadığı düşünülmektedir. Benzer şekilde diğer gruplarda olduğu gibi üst grup öğrencilerinin de sözlü anlatım yaptıkları değerlerle ilgili konularda kendilerini doğru ve haklı bir noktada konumlandıkları ve öz eleştiri yapmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir. Üst grup öğrencilerinin söylemsel kimlikleri incelendiğinde ise diğer gruplarda da gözlenen kız öğrencilerin ilk sözü olarak sorumluluk yüklendikleri ayrıca söze karışma ve üretilen söyleme katkı sağlama konularında kız öğrencilerin etkin oldukları; erkek öğrencilerin oldukça pasif kaldıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla söz meşruiyeti konusunda üst grup öğrencilerinden erkeklerin, alt grup öğrencileri gibi kendilerini hak sahibi olarak görmedikleri, duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilecek nitelikli söylem üretmekten uzak durdukları söylenebilir. Üst grupta yer alan kız öğrencilerin ise söz meşruiyeti konusunda kendilerini hak sahibi olarak gördükleri, söz alma veya söze karışma konularında özgüvenli ve rahat olabildikleri,

kendi duygu ve fikir dünyalarını rahatlıkla ortaya koyabilecek söylemler ürettikleri gözlenmiştir.

Öğrenci söylemlerinde “yabancılaşma”ya ilişkin bulgular.

Yabancılaşma ölçütüyle, söyleme ve bağlama bir yabancı gibi davranıp olağan dışlıklar, bilinmeyenler bulunmaya çalışılır. Bağlama ve bu bağlamın içinde üretilen söyleme, bu bağlamın ve içindeki kişilerin normal seyrinin dışında neler kattığı anlaşılmaya çalışılır. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencileriyle gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerinin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ya da beklentiyi karşılayamadığı söylenebilir. Öğrencilerden birkaç dakikalık hazırlıklı/hazırlıksız grupla ve bireysel olarak sözlü anlatım yapmaları istenmiş fakat sunum şeklinde olması beklenen anlatımın diyaloga dönüştüğü söylenebilir. Öğrenciler ile araştırmacı arasında yüz yüze gerçekleştirilen konuşmalar, öğrencilerin yönlendirilme ihtiyaçlarından dolayı araştırmacının birtakım açık uçlu sorularla öğrencileri konuşmaya sevk etmesini zorunlu hale getirmiştir. Araştırmada üretilen öğrenci söylemleri iki yönlü metinler şeklinde gerçekleşmiştir. Ortaokul Türkçe dersi kazanımları içinde yer almasına rağmen öğrenciler, eğitim hayatlarında şimdiye kadar hazırlıklı veya hazırlıksız grupla veya bireysel bir sözlü anlatım yapmadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin “değerlerimiz” gibi hayatın içinde olan ve üzerine konuşulacak şeylerin diğer konulara nazarla daha rahat şekilleneceği konularda dahi birkaç dakikalık sözlü anlatım yapamamaları, eğitim hayatları boyunca bu deneyimi yaşamamalarına da bağlanabilir. Öte yandan alt grupta yer almasına karşın Ö1’in gerek hazırlıklı gerekse hazırlıksız bireysel ve grup içinde yer aldığı sözlü anlatımlarda etkin bir rol oynadığı, ürettiği söylemlerin tutarlı, anlamlı olduğu görülmektedir. Bunda Ö1’in günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayının grup arkadaşlarına göre fazla (16-20) olması da etkili olabilir. Ayrıca Ö1, bu araştırmaya dâhil olmaktan memnuniyet duyduğunu dile getirmiştir. Sözlü anlatım öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilerden biri olan Ö2, üretmiş olduğu söylemlerinde de yetersiz kalmış ve söz konusu algısıyla paralel bir sözlü anlatım yapmıştır. Söylem üretmekten kaçınan, üretmiş olduğu kısa söylemlerinde ise oldukça kapalı bir anlatım yapan Ö2 de Ö1 gibi eğitim hayatında şimdiye kadar özellikle hazırlıklı veya hazırlıksız grupla veya bireysel bir sözlü anlatım yapmadığını belirtmiştir. Ö1’den farklı olarak bu araştırmada yapılan sözlü anlatım etkinliklerini de faydalı bulmadığını, faydalı olması için nasıl olması gerektiğini de bilmediğini belirterek umursamaz bir tavır sergilemiştir. Ayrıca Ö2 hiç kitap okumadığını belirtmiştir. Günlük ortalama 1-5 sayfa kitap okuduğunu belirten Ö3, söylem üretmekten kaçınan, çekingen tavırlar sergileyen ve aile içinde sağlıklı iletişim kuramayan bir öğrencidir. Ö3, bireysel/hazırlıksız sözlü

anlatımda daha çok konuşma eğilimi göstermiş ancak bireysel/hazırlıklı ve grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda oldukça pasif kalmıştır. Buna çekingenliği yol açmış olabilir zira yakın arkadaş ortamında konuşkan biri olduğunu ifade etmiştir. Ö3 de daha önce buna benzer herhangi bir sözlü anlatım gerçekleştirmediğini belirtmiştir. Eğitim hayatı boyunca hazırlıklı veya hazırlıksız grupla veya bireysel herhangi bir sözlü anlatım yapmadığını belirten Ö4, böyle bir şey istense dahi yapmayacağını ifade etmiştir. “...birinci sınıftan beri... hocam yani daha tahtaya çıkıp bir şey anlatmış değilim.” şeklindeki ifadesi, Ö4’ün eğitim hayatı boyunca sözlü anlatım konusunda oldukça pasif bir öğrencilik hayatı sürdürdüğünün anlaşılması için yeterlidir. Ayrıca Ö4 de Ö2 gibi hiç kitap okumadığını belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında Ö4 ile yapılan sözlü anlatım etkinliklerindeki söylemlerine yansıyan aile ilişkilerinde yaşadığı sorunların, bu durumun temelini teşkil ettiği söylenebilir. Özellikle bir ilköğretim öğrencisinin ailevi hayatının; onun akademik başarısı, iletişim becerisi gibi neredeyse hayatının tüm alanlarını olumlu ya da olumsuz etkilediği bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla Ö4’ün içinde bulunduğu durumun pek de anlaşılmayacak bir yanı yoktur. Öğrenci dışındaki çevrenin, başta aile bireyleri olmak üzere öğrenim hayatındaki tüm paydaşların yeterli sorumluluğu almadığı açıktır. Nitekim bir parçasını oluşturduğu bu araştırmaya dahil olan Ö4’ün üstüne düşen sorumluluğu yerine getirme çabası dikkat çekmektedir. Gerek bireysel gerekse grupla hazırlıklı sözlü anlatımlarına hazırlanarak gelen ve etkinliklerden birine hasta olmasına rağmen katılım sağlayan öğrencinin bu davranışları, çevresinin ilgi gösterme konusunda yetersiz kaldığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Ö4’ün söylemlerine yalnızlığın, ilgisizliğin, insanlara güven duymakta zorlanmanın ve kendisiyle ilgilenildiğinde duyduğu sevinç ve üretme çabasının izlerinin yansıdığı söylenebilir.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri, alt grup öğrencilerinin hazırlıklı sözlü anlatımlarının hazırlıksız sözlü anlatımlarıyla hemen aynı sürede gerçekleştirilmiş olmasıdır. Hatta grupla gerçekleştirdikleri hazırlıksız sözlü anlatımları altı dakika sürmüştür, hazırlıklı anlatımları beş dakikada tamamlanmıştır. Bu bulgu, öğrencilere hazırlanmaları için yeterli sürenin verilmediğini akla getirebilir. Ancak, hem okuldaki Türkçe öğretmenlerinin hem de kendilerinin görüşleri doğrultusunda bir haftalık sürede öğrencilerin grupla hazırlıklı sözlü anlatımı gerçekleştirebileceklerine karar verilmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan etkinlikler, yazılı sınavlar döneminde de gerçekleştirilmemiştir. Analizler sonucunda alt grup öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarının daha kısa sürelerde gerçekleşmesinin birkaç nedenden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öncelikle alt grup öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarına çok az hazırlık yaparak geldikleri söylenmelidir. Anlatım yapacakları konuya sadece genel ağıdan bakarak gelen öğrenciler, sözlü anlatım ilkelerinin/konuşmanın 2018

Türkçe öğretim programında da bulunan birçok ilkesini göz ardı etmiştir. Söz gelimi hazırlıklı sözlü anlatımlarında, herhangi bir görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmadıkları, sunu hazırlamadıkları görülürken; hazırlıksız sözlü anlatımlarında genel olarak yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve teknikleri kullanmadıkları gözlenmiştir. Ayrıca beden dilini etkili bir şekilde kullanmadıkları ve konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerinden yeterince yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında alt grup öğrencilerinin sözlü anlatımlarında genel olarak yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullandıkları ve kelimeleri anlamlarına uygun kullandıkları gözlenmiştir. Grupla gerçekleştirilen hazırlıksız sözlü anlatımlarda ise alt grup öğrencilerinin oldukça tepkisiz kaldığı, heyecan, merak gibi duyguları göstermediği, düşünmek için herhangi bir talepte bulunmadan konuya bir kişinin giriş yapmasını bekledikleri gözlenmiştir. Ayrıca alt grup öğrencilerinin, gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerinde yeterince güdülenmedikleri veya söz konusu etkinlikleri ciddiye alma konusunda eksikliklerinin olduğu söylenmelidir. Nitekim öğrencilerle konuya dair yapılan görüşmelerde alınan yanıtlar bu görüşü doğrulamaktadır. Söz gelimi, bu tarz sözlü anlatım etkinliklerinin, öğrencilerin Türkçe öğretmenleri tarafından yapıldığı varsayıldığında alt grup öğrencileri “*Daha sıkı çalışırdık hocam. Daha iyi konsantre olurduk hocam.*” (Ö1), “*Hocam, o konuyla ilgili bir tekrar yaparsın, nereden ne yapacağımızı işte konuşuruz filan planlarınız hocam önceden planlarız. Ondan sonra o planladığımızı yaparız hocam. Öyle öğreniriz.*” (Ö2) veya “*Grupça toplanıp hazırlanırdık. İnternette filan bakardık, dışarıda bakardık.*” (Ö3) şeklinde hazırlık yapacaklarını belirtmişlerdir. Sadece Ö4, “*Ben otururdum hocam, sınıfta anlatım yapmam.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu bulgular, sınıf ortamında ve Türkçe öğretmenleri tarafından yaptırılacak sözlü anlatım etkinliklerinin daha başarılı veya daha işlevsel olabileceğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Sınıfta nasıl bir sözlü anlatım yapacakları sorulduğunda ise alt grup öğrencilerinden “*Tahtada anlatırdık. Komik fıkra ya da slayt olurdu hocam.*” (Ö1), “*Slayt filan hocam...*” (Ö2) ve “*Birlikte çıkardık. Ona başka bir kâğıt, bana başka bir kâğıt verip önceden yazardık.*” (Ö3) şeklinde yanıtlar alınmıştır. Daha önce slayt hazırlayamayan öğrenciler, bu bilgiye sahip arkadaşlarıyla iş birliği sonucu bunun halledebilecek bir iş olduğu görüşündedirler. Ö1, slayt konusundaki deneyimini “*Ben yaptım ama beceremedim. Powerpoint’ten. Teknoloji ve Tasarım ödevi için yaptım hocam araştırma. Arkadaşımdan yardım aldım, onunla yaptım.*” şeklindeki sözleriyle paylaşırken Ö2’nin konuyla ilgili görüşü “*Hocam ilk önce bildiğiniz kişilerle filan yapıyorsunuz, ondan sonra o slaytı yapar ondan sonra ben anlatırım o da yarısını anlatır öyle ilerler.*” şeklindedir. Ö3 ve Ö4 ise slaytla ilgili herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5'in üretmiş olduğu söylemleri incelendiğinde, yukarıda da belirtildiği gibi, olumlu ve sağlıklı kişisel özellikleri ile iletişim konusundaki becerisinin Ö5'in söylemlerine yansıdığı söylenebilir. İyi düzeyde sosyoekonomik şartlara sahip olan, aile ve arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşamayan, derslere ilgisi ve özgüveni yüksek olan Ö5, kendinden emin ve nitelikli söylemler üretmiştir. Bunda günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısının 21 sayfanın üstünde olmasının da etkisi olabilir. Aslında orta grup öğrencilerinin tümünün günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı 21 sayfanın üstündedir. Ö6, grup arkadaşlarına göre daha kısa söylemler üretmişse de bu durum, söylemlerinin niteliğini olumsuz etkilememiştir. Ailesinin en küçük çocuğu olan ve çekingen olduğunu belirten Ö6'nın, özellikle bu özelliklerinden dolayı söylem üretmede arkadaşlarına göre biraz daha pasif kaldığı söylenebilir. Derslerinde de başarılı olan Ö6, olumlu sosyoekonomik şartlara ve kişisel özelliklere sahip öğrencilerden biridir. Dolayısıyla Ö6'nın daha olumlu, çözüme yönelik, karmaşık veya zor olmayan söylemler ürettiği söylenebilir. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda da Ö6'nın konulara çoğunlukla olumlu yaklaştığı gözlenmiştir. Ö7 de Ö5 ve Ö6 gibi gerek aile gerekse arkadaşlık ilişkilerinde sıkıntısı olmayan, iyi sosyoekonomik şartlara sahip, pozitif kişiliğe sahip bir öğrencidir. Üretmiş olduğu söylemler nitelikli, evrensel değerler çerçevesinde şekillenen yer yer inancın da yansımaları olan söylemlerdir. Ö7'nin söylemleri, muhafazakar ve bilinçli bir ailede yetiştiği izlenimi vermiştir. Ö8 ise grup arkadaşlarından Ö5 gibi nitelikli ve uzun söylemler üretmiştir. Sorumluluk sahibi, daha olgun ancak kimi zaman ümitsizlik veya kırgınlıkla bütünleşen söylemleri Ö8'in annesinden ayrı yaşamasının izleri olarak değerlendirilebilir. Grupla gerçekleştirilen hazırlıksız sözlü anlatımlarda, orta grup öğrencileri öncelikle konuyu düşünmek için zaman talep ederek aralarında iki üç dakika konuşmuşlardır. Ardından heyecanlı ve hoşnut bir şekilde bu etkinliklerin hoşlarına gittiğini ve benzer etkinliklerin yinelenmesini dile getirerek konuyla ilgili anlatımlarına başlamışlardır. Orta grup öğrencilerinin tamamı, gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerinin kendilerine katkısının olduğunu belirtmiştir. Başta değerlerimize daha bilinçli olarak yaşamlarında yer vermeleri olmak üzere arkadaşlık ilişkilerini ve bir öğrenci hariç sözlü anlatım becerilerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzey olan orta grup öğrencileriyle gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerinin alt grup öğrencilerinininkine göre açık bir şekilde daha nitelikli ve iyi oluşturulduğu gözlenmiştir. Araştırmacının açık uçlu sorularla sıklıkla araya girmek durumunda kalmasına rağmen alt grup öğrencilerinin bireysel sözlü anlatımları yaklaşık 1.30-3.30 dakika arasında gerçekleşmişken; orta grup öğrencilerinin bireysel sözlü anlatımları yaklaşık 2.30-4.00 dakika

arasında gerçekleşmiştir. Nadiren de olsa orta grup öğrencilerinin sözlü anlatımlarını desteklemek amacıyla araştırmacı, birtakım açık uçlu sorular yöneltmiştir. Alt gruptan farklı olarak orta grup öğrencilerinin hazırlıklı sözlü anlatımları, hazırlıksız sözlü anlatımlarından daha uzun sürede gerçekleştirilmiştir. Grupla gerçekleştirdikleri hazırlıksız sözlü anlatımları yedi dakika sürmüştür, hazırlıklı anlatımları dokuz dakikada tamamlanmıştır. Orta grup öğrencilerinin hazırlıklı bireysel sözlü anlatımlarına orta düzeyde hazırlık yaptıkları söylenebilir. Grupla yapacakları sözlü anlatımlar için kazanımlara, sözlüklere ve genel ağa baktıklarını; bir araya gelerek tartıştıklarını belirtmişlerdir. Alt grup öğrencileri anlatım yapacakları konuya sadece genel ağdan bakarak hazırlanırken, orta grup öğrencileri de öncelikle genel ağdan faydalanmış, buna ek olarak dört öğrenci de arkadaşlarından destek almıştır. Sadece Ö6, konuyla ilgili Matematik öğretmenine de danıştığını belirtmiştir. Orta grup öğrencilerinin de alt grup öğrencileri gibi okullarındaki Türkçe öğretmenlerinden yararlanmamaları ve yine eğitsel konularda aileyi kaynak olarak görmemeleri dikkat çekici bulgulardandır. Orta grup öğrencileri, 2018 Türkçe öğretim programında da bulunan konuşma ilkelerinden bazılarını göz ardı eden sözlü anlatım gerçekleştirmişlerdir. Hazırlıklı sözlü anlatımlarında, herhangi bir görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmamış ve sunu hazırlamamışlardır. Bunun yanında orta grup öğrencilerinin hazırlıksız sözlü anlatımlarında genel olarak yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları; beden dilini etkili bir şekilde kullandıkları ve konuşmalarında çoğunlukla uygun geçiş ve bağlantı ifadelerinden yararlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca alt grup öğrencileriyle benzer şekilde sözlü anlatımlarında genel olarak yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullandıkları ve kelimeleri anlamlarına uygun kullandıkları gözlenmiştir.

Ortaokul Türkçe dersi kazanımları içinde yer almasına rağmen orta grup öğrencilerinden Ö7 dışındaki öğrencilerin hiçbirinin eğitim hayatlarında şimdiye kadar hazırlıklı veya hazırlıksız grupla veya bireysel bir sözlü anlatım gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Ö7, daha önce bir arkadaşıyla ulaşım ile ilgili bir tasarım projesi yaptıklarını, uçan arabanın gelecekte nasıl bir şey olabileceği ve faydalarına ilişkin sınıfta bir sözlü anlatım gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Gruptaki diğer üç öğrencinin ise sınıf içinde sorulan sorulara cevap vermek dışında bu konuda herhangi bir deneyimlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Orta grup öğrencileri alt grup öğrencilerine göre sözlü anlatım yapmaktan ve değerlerle ilgili fikirlerini dile getirmekten mutluluk duyduklarını belirtse de alt grup gibi gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerinde yeterince güdülenmedikleri söylenebilir. Okuldaki Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlıklı bir sözlü anlatım yapmaları istendiği takdirde orta grup öğrencilerinin daha hazırlıklı olacakları belirlenmiştir. Ö5'in "...tam bir hazırlık yapsaydım

bir atasözü filan bulurdum oradan devam ederdim hocam. İşte hocam resimlerle anlatırdım. Başka... Hocam bir atasözü, deyim... Böyle devam ederdim hocam. Örnek gösterirdim hocam arkadaşlarıma filan...” (Bireysel/hazırlıklı), Ö6’nın “*Danışarak daha iyi hazırlanırdık hocam. Mesela hocam sözlerle onu daha iyi yapabiliriz, daha güzel olabilir.*” (Grupla/hazırlıklı), Ö7’nin “*Grup arasında dağılım yapardık hocam herkese ayrı bir görev verildiği.*” (Grupla/hazırlıklı) ve Ö8’in “*Mesela birbirimize sorarlar sorardık, hazırlık yapardık, okulla da ilgili araştırma, ailemize, çevremize sorardık.*” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri bu düşüncüyü doğrulamaktadır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinden Ö9’un üretmiş olduğu söylemler incelendiğinde daha önce de belirtildiği gibi çekingen, ortamdaki insanlara güvenmekte zorluk çektiğine dair his uyandıran, duygu ve düşüncelerini paylaşmada isteksiz bir öğrenci izlenimi vermiştir. Dolayısıyla bu özellikleri söylemlerine de yansımış ve Ö9’un üretmiş olduğu söylemler kısa, kapalı ve beklenen yeterlikte olamamıştır. İyi düzeyde sosyoekonomik şartlara sahip olan ancak derslere katılım konusunda yetersiz ve ilgisiz olan Ö9, arkadaş ortamında kendisini daha rahat ifade edebildiğini belirtmiştir. Günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısının 1-5 sayfa arasında olduğunu belirten Ö9, bireysel sözlü anlatımlarında mümkün olan en kısa şekilde anlatımlarını gerçekleştirmiş; grupla anlatımlarda ise üretilen söyleme oldukça az katkıda bulunmuştur. Orta düzeyde sosyoekonomik şartlara sahip olan, aile ve arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşamayan ve özgüveni yüksek olan Ö10, kendinden emin ve nitelikli, uzun söylemler üretmiştir. Bunda günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısının 21 sayfanın üstünde olması etkili olabilir. Nitekim üst grup öğrencileri içinde sadece Ö10’un, günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı 21 sayfanın üstündedir. Grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda da Ö10’un konuya ilk giriş yapan kişi olduğu ve bağlamı sürdürmek, yeni bağlamlar üretmek gibi durumlarda sorumluluk alan üretken bir tavrının olduğu gözlenmiştir. Ö11, grup arkadaşı Ö9 gibi söylem üretmekten kaçınmış ve grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda sorumluluk almayarak üretilen söyleme katkıda bulunmamıştır. Üretmiş olduğu kısa söylemlerinde inancının yansımalarının gözlemlendiği Ö11’in muhafazakar bir ailede yetiştiği izlenimi oluşmuştur. Oldukça çekingen tavırları ve çok düşük ses şiddetiyle dikkat çeken Ö11, sınıf ortamında da benzer şekilde aktif olmayan, arkadaş ortamında kendisini daha rahat ifade edebilen bir öğrencidir. Grup arkadaşı Ö9 gibi günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı 1-5 sayfa arasında olan, orta düzeyde sosyoekonomik şartlara sahip olan Ö11’in akademik başarısının da orta düzeyde olduğu, çevresince sevilen, saygılı biri olduğu bilgilerine ulaşılmıştır. Dolayısıyla Ö11’in söylem üretmekten kaçınmasının altında daha çok içsel motivasyon eksikliğinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Üst grup öğrencilerinden Ö12’nin ise Ö10 gibi daha nitelikli ve uzun

söylemler ürettiği gözlenmiştir. Mevcut bağlamı sürdürme, yeni bağlam oluşturmada ve üretilen söyleme katkı sağlamada etkin olan Ö12, söylemlerinde kendinden emin, çözüm odaklı, soyut kavramları somutlaştırma özellikleriyle ön plana çıkmıştır. Aile ve arkadaş ortamında ciddi sorunları bulunmayan, akademik başarısının iyi düzeyde olduğu öğrenilen, orta düzeyde sosyoekonomik şartlara sahip olan Ö12'nin günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı 6-10 arasında değişmektedir. Ö10 gibi Ö12 de grupta gerçekleştirilen sözlü anlatımlarda sorumluluk almış, üretilen söylemlerde büyük pay sahibi olmuştur. Grupta gerçekleştirilen hazırlıksız sözlü anlatımlarda ise üst grup öğrencileri, bireysel sözlü anlatımı grupta sözlü anlatıma tercih ettiklerini belirterek, arkadaşları içinde bu etkinliği gerçekleştirirken daha çok heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Nitekim öğrencilerin bu ifadeleri, özellikle Ö9 ve Ö11'in üretmiş oldukları kısa söylemleriyle doğrulanmıştır. Üst grup öğrencilerinin tamamı, araştırma kapsamında gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerinin hem sözlü anlatım becerilerini hem de anlatım yaptıkları değerlerle ilgili davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olan üst grup öğrencileriyle gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerinde üretilen söylemlerin diğer gruplara oranla daha nitelikli olması beklenirken erkek öğrenciler Ö9 ve Ö11'in alt grup öğrencileri seviyesinde söylem ürettikleri; gruptaki kız öğrenciler olan Ö10 ve Ö12'nin ise orta grup öğrencileri seviyesinde söylem ürettikleri tespit edilmiştir. Bireysel sözlü anlatımları yaklaşık 2-5 dakika arasında gerçekleşen üst grup öğrencilerinin sözlü anlatımlarını desteklemek amacıyla araştırmacı, birtakım açık uçlu sorular yöneltmiştir. Orta gruptan farklı olarak üst grup öğrencilerinden Ö9 ve Ö11'in hazırlıklı ve hazırlıklı sözlü anlatımları ortalama 2 dakika sürmüştür. Ö10 ve Ö12'nin hazırlıklı sözlü anlatımları ise hazırlıksız sözlü anlatımlarından daha uzun sürede gerçekleştirilmiştir. Grupta gerçekleştirdikleri hazırlıksız sözlü anlatımları yaklaşık 6 dakika sürmüşken, hazırlıklı anlatımları yaklaşık 8 dakikada tamamlanmıştır. Üst grup öğrencilerinin hazırlıklı bireysel sözlü anlatımları için kız öğrencilerin orta düzeyde hazırlık yaptıkları, erkek öğrencilerin ise yeterli hazırlığı yapmadıkları gözlenmiştir. Üst grup öğrencileri grupta yapacakları sözlü anlatımlar için konuyla ilgili düşündüklerini, genel ağdan baktıklarını, ailelerine ve arkadaşlarına danıştıklarını belirtmişler ancak orta grup öğrencileri gibi bir araya gelerek bir değerlendirme yapmamışlardır. İçlerinden Ö9, bu nedenle konuya iyi hazırlık yapmadan geldiğini ifade etmiştir. Üst grup öğrencilerinin grupta sözlü anlatımlarda da bireysel hareket ettikleri ve bu anlamda alt grupta benzerlik gösterdikleri söylenebilir. Alt grup öğrencileri anlatım yapacakları konuya sadece genel ağdan bakarak hazırlanırken, orta grup öğrencileri hem genel ağdan faydalanmış, hem de birkaç öğrenci arkadaşlarından destek almış, bir öğrenci ise Matematik öğretmenine danışmıştır. Üst grup

öğrencileri ise genel ağdan, aileleri ve arkadaşlarından destek aldıklarını belirtmişlerdir. Üç grup öğrencilerinin de okullarındaki Türkçe öğretmenlerinden yararlanmamaları dikkat çekici bulgulardandır.

2018 Türkçe öğretim programında bulunan konuşma ilkeleri kapsamında üst grup öğrencilerinin gerçekleştirdikleri sözlü anlatım etkinlikleri değerlendirildiğinde birçok ilkenin göz ardı edilerek anlatımların yapıldığı görülmektedir. Diğer gruplarda olduğu gibi hazırlıklı sözlü anlatımlarında, herhangi bir görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmamış ve sunu hazırlamamışlardır. Ayrıca erkek öğrencilerin sözlü anlatımlarında yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerden faydalanmadıkları; beden dilini etkili bir şekilde kullanamadıkları ve konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerinden yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında kız öğrencilerin bu ilkelere uygun söylem ürettikleri gözlenmiştir. Diğer gruplarda olduğu gibi üst grup öğrencileri de sözlü anlatımlarında genel olarak yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanmış ve kelimeleri anlamlarına uygun kullanmışlardır. Ortaokul Türkçe dersi kazanımları içinde yer almasına rağmen üst grup öğrencilerinin tamamı eğitim hayatlarında şimdiye kadar hazırlıklı veya hazırlıksız grupta veya bireysel herhangi bir sözlü anlatım yapmadıklarını belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler sınıf ortamında da pek aktif olmadıklarını, kız öğrenciler ise derse yönelik sorulan sorulara cevap vermek dışında bu konuda herhangi bir deneyimlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Üst grup öğrencileri orta grup öğrencileri gibi sözlü anlatım yapmaktan ve değerlerle ilgili fikirlerini dile getirmekten mutluluk duyduklarını ifade etmeseler de özellikle kız öğrencilerin memnuniyetleri, tutum ve davranışlarına yansımıştır. Buna rağmen üst grup öğrencilerinin de diğer gruplar gibi gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinlikleri için yeterince güdülenmedikleri söylenebilir. Okuldaki Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlıklı bir sözlü anlatım yapmaları istendiği takdirde üst grup öğrencilerinden erkek öğrenciler istekli görünmemişlerse de kız öğrenciler daha iyi hazırlık yaparak geleceklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla sözlü anlatım becerilerinin gelişmesi için ortaokul öğrencilerinin dersler kapsamında deneyim yaşamalarının daha etkili ve işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Öğrenci söylemlerinde “bağlantılar”a ilişkin bulgular.

Bu ölçütte, bir söylemdeki konu, kişi ve bilgiler arasında kullanılan dil ile ne gibi bağlantılar kurulduğu bulunmaya çalışılır. Söylemde anılan şeylerin birbiriyle nasıl ilişkilendirildiği ya da hangilerinin göz ardı edildiği incelenir. Bu bağlamda bu araştırmada sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1’in “azimli olmak” ile kendi yaşam ve hedeflerini ilişkilendirdiği görülmektedir. Ö1’in söylemlerinde

kendisi dışındaki bireylere sorumluluk yükleyen veya onlardan bir beklentisi olan ifadelerle pek rastlanmazken söylemleri öğrencinin kendisi ve kendi hedefleri doğrultusunda şekillenmektedir. *“Azim on dokuz kez kaybedip yirminciye başarıya ulaşmaktır.”* sözüne katılıyorum. Hocam mesela ben matematikte iyi değilim, çabalıyorum ama olmuyor. Baya çabalıyorum hocam. Yine de çabalıyorum hocam. İnşallah yirminciye olacak hocam” (Bireysel/hazırlıksız). “Güven” ile ilgili sözlü anlatım yapan Ö2, güveni daha çok ailesiyle ilişkilendirirken, arkadaş ilişkilerindeki güveni, yalan ve dışlamayla ilişkilendirmekte; bunun dışındaki nitelikleri göz ardı etmektedir. *“(Güvensiz bir ortamdaki çocuk) hocam psikolojik olarak bozulur. Yani güvenemiyor hocam. Herkese yalan söylüyor. Yani kimseyle uğraşmaz, bir tek kendiyle uğraşıyor hocam.”* veya *“Hocam şimdi güvensiz olursak kimse bana güvenmez, bana bir sırrını vermez, kimse ilgilenmez benimle, istemez ve dışlarlar”* (Bireysel/hazırlıksız). Dürüstlük ile ilgili sözlü anlatım yapan Ö3, sıklıkla “yalan” ile arkadaşlık arasında ilişki kurmuş, dürüstlüğün gerektirdiği diğer nitelikleri göz ardı etmiştir. *“(Dürüstlük benim için) önemlidir hocam. Hocam yani ben arkadaşşıma bir sır versem o gidip başkasına anlatsa o dostluk olmaz. Yani yalancılık olur hocam.”* veya kendisini dürüst görmesini *“Yalan söylememeye dikkat ederim.”*, yine yakın arkadaşlarının dürüstlüğünü *“Verdiğim sırları tutarlar, kimseye söylemezler.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki tekdüze ifadelerle dile getirmiştir. Ö4’ün söylemlerinde sıkı bir aile bağının kurulabilmesi için insan ilişkilerinde güvenin nasıl sağlanabileceğine ilişkin ifadeler ağır basmaktadır. Ancak hayatın şartlarının her birey için aynı olmadığı, başka bir ifadeyle hayatta bazı olumsuzlukların yaşanabileceğine ilişkin bir farkındalığa sahip olmadığı ya da bunları göz ardı ettiği dikkat çekmektedir. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerden Ö1, Ö4 gibi ailevi sorunlar yaşayan fakat bu sorunların kendisini güçlendirdiği bir öğrenci iken Ö4, daha duygusal tepkiler vermekte ve söylemlerinde soğukkanlılığı göz ardı etmektedir. Üretilen söylemler, Ö1 ve Ö4’ün bir olumsuzluk karşısında sorunu önce kendilerinde arayan, diğerkâm öğrenciler olduğunu ortaya koyarken Ö2 ve Ö3’ün daha ziyade sorunu dış çevrede arama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda genel anlamda Ö1 ve Ö4’ün kendi ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı ederek önceliği dış çevreye verdikleri, Ö2 ve Ö3’ün tam tersi bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Nitekim öğrencilerin grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarda da bu durum kendini göstermektedir. Sorumluluğu kendi üzerine alma eğiliminde olan Ö1, grupla hazırlıksız sözlü anlatımda ilk sözü alırken, hazırlıksız sözlü anlatımda ise ilk söz Ö4’ün olmuştur. Alçakgönüllü olmanın öneminden söz ederken Ö4’ün öncelikle *“Hocam aslında bizim için önemli değil, karşıımızdaki için önemli. Yani karşıımızdaki bizim alçakgönüllü olmamızı ister.”* (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadesinden sonra kendisinin de buna öncelik verdiğini belirtmiştir. Ayrıca alçakgönüllü olmak ile ilgili Ö4’ün *“Hocam arkadaşlığımızı,*

dostluğumuzu kazandırır. Çevremizdeki arkadaşlarımızı bizimle beraber olmasını sağlar. Çevremizin gözüne gireriz. Hocalarımızın, ailelerimizin...” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri ile Ö1’in “Hocam birine karşı kibirli davranırsak o da bize kibirli davranır hocam, bizi sevmez hocam, gözünden düşeriz. Eğer hoşgörülü davranırsak hocam ona daha yakın temas kurup daha iyi arkadaşlık edersek o da bize aynı şekilde davranır hocam.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri bu görüşe örnek olarak verilebilir. Öte yandan Ö2’nin kibirli insanlardan söz ederken kendisini kibirli insan yerine koymayıp dışardan birileri adına daha cesurca duygu ve düşüncelerini dile getirdiği görülmektedir. “Cimri olur, bencil olur. Kendini över hocam. Yani başkalarını hocam düşünmezler, kendini sadece düşünürler filan. İşte “ben böyle yaptım, bunları yaptım” der, o kişiyi küçük görür” (Grupla/hazırlıklı). Ö3 de benzer şekilde kibirli insanlar hakkında konuşurken dıştan biri gözüyle anlatım yapmayı tercih etmektedir. “Sadece kendini över. Dıştan görüldüğü davranmazlar hocam” (Grupla/hazırlıklı).

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5’in “vicdanlı olmak” ile ilgili sözlü anlatımında konuya dıştan bir bakışla yaklaşan, insanları vicdanlı ve vicdansız olarak net çizgilerle ayıran bir söylem ürettiği gözlenmiştir. “Hocam vicdanlı olmanın iki ana kelimesi vardır; sevgi ve merhamettir hocam. Merhamet hocam işte şeydir hocam mesela bir insanın hocam bir hayvana, bir bitkiye kadar hocam ona yardım etmesi. Hocam mesela bir hayvan susuz kaldığında su vermesi bu merhamettir hocam. Sevgi, kalbinin o canlıya karşı hissettiği bağlılıktır hocam. Vicdanlı olmak hocam uuu bizim için çok önemlidir hocam. Mesela hocam biz insanlara... Bazı vicdansızlar vardır hocam her şeye zarar verirler hocam. Mesela hocam hayvanlara çok zarar verirler hocam. Hatta hocam bir kere izlediğimiz bir film vardı hocam. Masterchef’ti hocam. Konuşmayan papağanın boğazını sıkıyordu hocam, konuşması için. Öldürmeye çalışıyordu. İşte bu vicdansızlıktır hocam. Eğer zaten vicdan olmazsa aynı anda ölür, tüm insanlar çevreye zarar verirler, hayvanlara hiç onları anlamazlar, yardım etmezler hocam. Mesela hocam caddede kalan kediye durup kenara koymak yerine ezip üstünden geçebilirler.” (Bireysel/hazırlıklı). Ö5, söylemlerinde net ifadeler kullanan dolayısıyla konuyla ilgili çizdiği sınırların ötesini göz ardı edebilen, bunun yanında yukarıdaki uzun alıntıda da görüldüğü gibi anılan konu ile günlük yaşam arasında tutarlı bağlantılar kurabilen bir öğrencidir. Benzer şekilde grupla üretilen sözlü anlatımlarda da Ö5’in kendisi ve yakın çevresinden (aile, arkadaş gibi) ziyade uzak çevreyle bağlantılar kurabilen, daha geniş bir açıyla bakabilen söylemleri tespit edilmiştir. Söz gelimi grupla birlikte ürettikleri “iyilik” ile ilgili sözlü anlatımda Ö5, Suriyelilerin yapılan iyiliklerin kıymetini bilmediklerine ilişkin düşüncelerini ifade ederken, bunu düşünmesine neden olan davranışların altında yatan sebepleri göz ardı etmiştir. Benzer şekilde yukarıdaki alıntıda

izlediği programdan örnek veren Ö5, bunun bir kurgu olabileceğini göz ardı etmiştir. Ö6'nın üretmiş olduğu söylemler incelendiğinde, öğrencinin ağırlıkta anlatım yaptığı konuyla kendisi ve yakın çevresi arasında ilişki kurduğu gözlenmiştir. Söz gelimi “sabırlı olmak” ile ilgili anlatımında *“Yani bazıları için zor olabilir ama benim için kolay.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki gibi ifadesi buna örnek gösterilebilir. Bunun yanında Ö6'nın, grupla ürettiği söylemlerinde konuya daha geniş bir açıdan bakabildiği söylemlere de rastlanmaktadır. *“Cömert olmayan insanlar kendi kabuklarına çekilirler, iletişim kurmazlar. Çünkü arkadaşlarına değer vermiyor, daha çok paraya değer veriyor. Bu dünyada en çok sevdiği paradır belki onun için. Cömertler de paradan çok arkadaşlara önem veriyorlar”* (Grupla/hazırlıksız). Bireysel değerlendirmelerde Ö6'nın konulara daha benmerkezci şeklinde yaklaştığı ve dolayısıyla konunun diğer yönlerini göz ardı ettiği söylenebilir. Ö7'nin, anılan konuya geniş bir açıdan bakabilen, yakın çevresindekilerden hareketle uzak çevreyle de ilgi kurabilen söylemler ürettiği gözlenmiştir. *“Ben saygılı olursam herkes iyi olur. Ortamdan yayılacak hocam.”* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadesi buna örnek oluşturmaktadır. Grupla ürettikleri söylemlerinde de Ö7'nin konuya inanç odaklı yaklaştığı geniş açılı ifadelerinden biri olan *“Kötülük bize kazandırmaz hocam. Zaten uuu mesela bazıları emanete hıyanet ediyorlar, yalan söylüyorlar, argo sözcük kullanıyorlar. (...) Biz görmesek bile Allah görüyor.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki söylemi, buna örnek gösterilebilir. Dolayısıyla Ö7'nin konuyla ilgili kurduğu bağlantılarda az da olsa nesnelliği göz ardı ettiği söylenebilir. Ö8'in de benzer şekilde konuyla yakın ve uzak çevre arasında bağlantı kurabildiği gözlenmiştir. Gerek bireysel gerekse grupla birlikte ürettiği söylemlerinde Ö8, konularla kişinin bireysel özellikleri arasında bağ kurarken; aile, arkadaş, öğretmen, komşu gibi diğer insanlar arasında da bağlantılar kurmuştur. Söz gelimi “saygı” ile ilgili *“insanın kendi içinden gelen bir şeydir. Kendi dışarıdan bence bir şey almasına gerek yoktur.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki söylemi konuya içsel yaklaştığına bir örnektir. Hatta bu konuya diğer insanları da kattığı durumlarda Ö8'in empati yaparak yaklaşabildiği *“İnsanlar hor görülür saygının olmadığı bir yerde. Ben saygılı olan bir yerde yaşamak isterim. Mesela günümüzde de uuu insan ayrımı, ırk ayrımı yapılıyor pek çok yerde. Mesela Suriyeliler geldi, onlar ayrılıyor. Onların ayrılmasını istemiyorum kesinlikle, ben karşıyım. Ama işte biraz da kendi vatanlarına gitmelerini istiyoruz. Saygı onlara saygı göstermeliyiz.”* şeklindeki ifadelerden anlaşılmaktadır. Ancak Ö8'in de, bazı durumlarda konuya öznel bakmaktan kurtulamadığı, nesnelliği kimi zaman göz ardı ettiği de gözlenmiştir. Ö8'in “vefalı olmak” ile ilgili sözlü anlatımında *“...yaptığım iyiliği unutan bir insan benim gözümde yani çok da sevdiğim bir insan olamaz.”* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri buna örnek gösterilebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin söylemleri incelendiğinde “sevgi” ile ilgili sözlü anlatım yapan Ö9’un, sevgiyi daha çok ailesiyle ilişkilendirirken, arkadaş ilişkilerindeki sevgiyi, “...Çünkü hocam yani sevgi olmasa dövüştürüz, kavga ederiz, hiç anlaşılamayız. Ama sevgi olunca hepsi olur hocam.” (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadelerinde olduğu gibi daha çok kavga ve anlaşmazlık ile ilişkilendirmekte; bunun dışındaki nitelikleri göz ardı etmektedir. Benzer şekilde “güven” konusunda da Ö9’un bireysel anlatımlarında aileyi ön planda tuttuğu “Ailemle daha çok paylaşıyorum hocam. Çünkü hocam arkadaşlarıma söyleyemeyeceğim bazı şeyleri kendi aileme açıkça söyleyebiliyorum.” (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadelerinde gözlenirken; grupla anlatımlarda ise arkadaşlarına yönelik “Arkadaşlarım bana güveniyor ben de onlara güveniyorum.” (Grupla/hazırlıksız) şeklinde görüş bildirmiştir. Dolayısıyla Ö9’un değerlerle ilgili oluşturduğu söylemlerde başta ailesi olmak üzere yakın çevresiyle ilgi kurduğu, arkadaşlık ilişkilerinde anlaşmayı ve davranışların karşılıklı olmasını öncelediği, diğer değişkenleri göz ardı ettiği söylenebilir. Ö10’un söylemleri incelendiğinde, hakkında konuştuğu değerler ile ağırlıkta yakın çevresindeki insanların güvenilir olması ile bağlantı kurduğu ve özellikle arkadaşlık ilişkilerinde kendisini ön planda tutarak diğer değişkenleri göz ardı ettiği söylenebilir. Buna örnek olarak “Mesela hocam *uuu* dostluk benim için hocam *uuu* sırdaş... Yani benim *uuu* sırlarımı taşıyabilecek bir arkadaşımın olmasını isterim yani. Benim hocam *uuu* diğerlerine *uuu* onlara söylemesi yani iyi bir şey olmaz. *uuu* Hocam, dost deyince zaten insanın aklına ilk kendisiyle iyi anlaşabilecek, kendisinin kötü günde, iyi günde yanında olabilecek, sadece iyi günde değil kötü günde de yanında olabilecek dostumuzun, arkadaşımızın olmasını isterim. Başka...” (Bireysel/hazırlıksız) veya “Yani mesela bir dürüst olan insan var, bir de dürüst olmayan insan var. *uuu* Bence adaletli insanın zaten özelliklerinden birisi de dürüst olmaktan veya güvenilir olmaktan geçebilir.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri gösterilebilir. Bunun yanında Ö10’un toplumsal konulara daha geniş açılardan bakabildiği, empati kurabildiği söylemlerine de rastlanmaktadır. Söz gelimi “...Hiçbir zaman mesela biz insanlar din, dil, ırk ayrımı yapmadan insanlara *uuu* merhamet göstermeliyiz. İsterse beyaz, isterse kara, isterse dilimiz aynı olmasın... Mesela buraya gelen Suriyelilerle onlarla empati kurmalıyız. Onların dilinden konuş... Dilinden derken yani çok şey yapmalıyız *uuu* onlara yardım etmeliyiz. *uuu* Mesela çoğu insan buradaki gelen Suriye göçmenlerine çok düşük, çok şey davranıyorlar mesela kötü davranıyorlar. Ben bunu hoş görmüyorum zaten, bence iyi davranmalıyız. Mesela hocam bazıları; ‘buralı değilsiniz, burası bizim’ diyerekten... Bence öyle yapmamalılar. Mesela burada bir şey olsa biz de oraya gidebiliriz, onlar da buraya gelebilirler. Yani öyle işte...” (Bireysel/hazırlıklı) veya “Biraz daha düşünsük adaletin önemini anlarız, kimsenin kalbinin

nasıl kırılacağını ya da kırılmayacağını anlarız, daha dürüst olabiliriz, daha güvenilir olabiliriz kişiye karşı. Yani daha iyi olur daha çok düşünürsek.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki söylemler bun yaklaşıma örnek gösterilebilir. Dolayısıyla Ö10’un değerlerle ilgili söylem üretirken özellikle insan ilişkilerinde her ne kadar kendisini ön planda tutup diğer insanları göz ardı ettiği gözlenirse de toplumsal konularda daha sorumlu söylemler ürettiği söylenebilir. Ayrıca Ö10’un “güven” ile ilgili söylemlerinde *“Yani ben aileme baktığım gözle, arkadaşlarıma hiçbir zaman bakmam. Güvenemem yani.”* (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri, grup arkadaşlarından Ö9 ile paralellik göstermektedir. Ö11’in söylemleri incelendiğinde, anlatım yaptığı değerler ile çoğunlukla inanç, güven ve saygı gibi değerler arasında bağ kurduğu *“İyiliksever olmak uuu Biliyorsunuz hepimiz topraktan doğmayız uuu Allah yarattı bizi. Hepimiz öleceğiz bir gün onun için iyilik uuu Cennet, cehennem vardır. Cennette olanlar iyilik yapanlardır. Öyle...”* (Bireysel/hazırlıksız) veya *“İyi olmak gerekiyor. Çünkü iyi olmak bize güven, saygı ve dürüstlüğü kazandırır.”* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerinde ortaya çıkarken söz konusu konuların diğer yönleriyle olan bağlarını göz ardı ettiği görülmektedir. Güven konusunda Ö9 ve Ö10’dan farklı olarak kendisinde de sorumluluk duyduğunu *“Hocam başkasının bize güvenini kazanmalıyız. (...) Güvenilen olmak isterim. Çünkü herkes saygı duyar.”* (Grupla/hazırlıksız) şeklinde ifade etmesine rağmen söz konusu aile ve arkadaşlara güvenmek olduğunda diğer arkadaşları gibi aileyi ilk sırada gördüğünü *“Arkadaşlarıma da güvenirim hocam ama aileme daha çok güvenirim hocam...”* (Grupla/hazırlıksız) şeklinde belirtmiştir. Ö12’nin söylemleri incelendiğinde değerler ile gerek kendi duygu ve düşünceleri gerekse diğer insanlar ve toplumsal konular arasında bağ kurduğu, göz ardı ettiği durumların fazla olmadığı gözlenmiştir. Söz gelimi değerlerimizden biri olan “saygı” ile ilgili sözlü anlatımında *“Saygılı bireylerden oluşan toplumda insanları seven, insanları mutlu eden insanlar olur. Örnek verebilirsek mesela karşıdan karşıya geçen bir uuu amcamızı uuu onun kolundan tutup kenara getirirsek bu bizim saygılı olduğumuzu ve iyi davrandığımızı gösterebilir. uuu Elinde bir yaşlı kadın poşetlerle geliyorsa ona yardım etmemiz gerekiyor. uuu Bunun özellikleri; insanlara değer verir, yardımlaşmayı sever, saygılı bireylerden olur, doğru sözlü olur ve güvenilir olur bu toplumda. Saygılı bireylerden oluşan toplum; insanlara güven verir, onun kendisine ilgi duyar uuu saygılı davrandığını hissettirir uuu yaşlı amcanın karşıdan karşıya geçmesini daha iyi bir şekilde buna örnek verebiliriz. uuu Saygılı bireylerden oluşan toplum deyince uuu aslında insan deyince insanın kendisine ve çevresine olan saygısı güveni olur. Saygılı toplum oluşturmak bence mümkündür. Toplum bilinçlendirmek uuu aslında bunu kendisini bilinçlendirmek olabilir mesela.”* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki uzun alıntıda da görüldüğü gibi hayatın içinden örneklerle ve kendisi dâhil insanların sorumluluklarına değinerek geniş açıdan yaklaşmaktadır. Ancak

Ö12'nin bazı söylemlerinde sade, basit bir yaklaşımla ve kendi bakışının öncelendiği *“Toplumu, nasıl bilinçlendiririz... Şöyle; uuu toplumu bilinçlendirmek için ilk başta bir alana toplarız ve onlara nasıl olacaklarını söyleriz, toplantı yaparız. Sonra uuu bunları kendilerine uygulamalarını tavsiye ederiz uuu tavsiye ettikten sonra da sakın ve bilinçli nasıl olduklarına göre...”* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerle de rastlanmaktadır. Dolayısıyla Ö12'nin grup arkadaşlarına göre değerler ile ilgili ürettiği söylemlerinin daha geniş açıdan oluşturulduğu görülse de nesnelliği ve konularla ilgili diğer durumların zaman zaman göz ardı edildiği söylenebilir. “Güven” ile ilgili sözlü anlatımlarında çevrelerindeki güvenilir insanlara ilk sırada arkadaşlarını örnek veren Ö12, bu konuda *“Ben ona güvenip mesela uuu ben aileme güvenirsem uuu o bana mesela kendini nasıl hissettiğini söyler. uuu Sanki arkadaş uuu arkadaştan öte olur. Nasıl diyeyim... Ben uuu sırrı verdiğim zaman, annem mesela annem başka kimseye açıklamaz uuu başka kimseye söylemezse ben ona çok güvenirim, ona söylerim uuu mesela ben bir şey istiyorum, o yapabilir.”* (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleriyle grup arkadaşlarından farklı düşündüğünü, bu değer ile ilgili arkadaşlarınınki kadar kalıplaşmış bir fikrinin olmadığını göstermektedir.

Öğrenci söylemlerinde “bağdaşıklık”a ilişkin bulgular.

Bu başlık altında metinsellik ölçütlerinden biri olan bağdaşıklık öğelerinin kullanılma şekilleri ve bunların işlevleri incelenmiştir. Bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü belirten bağdaşıklık, metin düzeyinde farklı biçimlerde görülebilir: Yerine göre bir ortak gönderge (fr. Coreference), eylem zamanları arasındaki uyuma ya da adıyla yapılan artgönderimdir (Günay, 2017). Bu araştırma kapsamındaki grupla üretilen söylemlerde öğrenci söylemleri daha karmaşık ve bağlantı kurma zor olduğundan ayrıca hazırlıksız anlatımlara göre hazırlıklı sözlü anlatımlarda ortaokul öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanmada daha yetkin olmaları beklenebileceğinden bu başlık altında katılımcıların bireysel/hazırlıklı söylemlerinin değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu bağlamda alt, orta ve üst grup öğrencilerinin üretmiş olduğu söylemler bağdaşıklık, tutarlılık ve bağlaşıklık açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ilgili konuya dair tüm sözceleri birer metin olarak değerlendirilmiş ve numaralandırılmış metinler üzerinde incelemeler yapılmıştır. Buna göre metinler ön gönderimler, art gönderimler, yinelemeler, eksilteli yapılar, oluşturucu öge özellikleri bakımından incelenirken bağıntı öğeleri ise koyu ve eğik yazı ile vurgulanmıştır. Ayrıca tüm öğrencilerin bireysel veya grupla hazırlıklı ve hazırlıksız şekilde üretmiş oldukları tüm söylemlerde geçen bağıntı öğelerine ilişkin ayrıntılı istatistiki bilgiler “Öğrenci Söylemlerinde Kelimelere İlişkin Bulgular” başlığı altında yer almaktadır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1'in söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

1. *Hocam dayanışma birine yardım etmek*
2. ***Mesela** şey hocam fakir birine bir miktar parayla,*
3. *evinden bir yemeklik kadar eşya vermek hocam.*
4. ***Eğer** uu şey hocam **mesela** birisi şey hasta hocam,*
5. *ona şey vermek hocam motivasyon vermek.*
6. ***Şey** yaparsın **filan** hocam geçersin hastalığı **gibi**.*
7. ***Başka** aklıma gelmiyor hocam.*
8. *Hocam iyi niyetli oluruz hocam,*
9. *iyi niyetli şekilde yardım ederiz hocam,*
10. *dayanışma yaparız hocam birileriyle.*
11. *İuu hocam **eğer** birine yardım etmezsen,*
12. *gidip onu seyredersen olmaz hocam,*
13. *kötü niyetin olur hocam.*
14. *Onun gözünden **de** düşersin. (Ö1)*

Bağdaşıklık öğeleri: 5 numaralı satırdaki “ona” adılı ile bir önceki satırdaki “hasta birine”, benzer şekilde 12 numaralı satırdaki “onu” ile 14 numaralı satırdaki “onun” adıları ile 11 numaralı satırdaki “birine” artgönderim yapılmıştır. Son satır dışındaki tüm satırlarda “hocam” seslenme ünleminin ve “biri, birisi, birileri” adılarının da yinelenildiği görülmektedir. Hemen tüm sözcelerde eksilteli yapı kullanılmıştır. Oluşturucu öge olarak “sen” öne çıkarken bağıntı öğeleri ise koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımlarının düzenli olduğu görülmektedir.

Tutarlılık: Ö1, metnin başından sonuna değin dayanışma sorumluluğunu sadece kendinde değil tüm insanlarda olması gereken ortak bir değer olarak ele almıştır. Dolayısıyla metinde tutarlılık bakımından herhangi bir hatanın olmadığı söylenebilir.

Bağlaşıklık öğeleri: 3. satırdaki “eşya” sözcüğü yerine “gıda malzemeleri”, 5. satırdaki “motivasyon” sözcüğü yerine “moral”, 6. satırdaki “geçersin” sözcüğü yerine “atlatırsın”, 10. satırdaki “yaparız” sözcüğü yerine “içinde oluruz”, yine 10. satırdaki “birileriyle” sözcüğü yerine “insanlarla” ve 13. satırdaki “niyetin olur” yerine “niyetli olursun” ifadesi

kullanılabilir. 2, 4 ve 6 numaralı satırlarda geçen “mesela, şey, filan, gibi” sözcüklerinin bir arada ve sık kullanımı anlatım kusuru oluşturmaktadır. 7 numaralı satırdaki “başka” sözcüğü yanlış yerde kullanılmışken eksik de söylenmiştir. Bunun yerine “başka bir şey” şeklinde doğru yerde kullanılması gerekmektedir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö2’nin söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

15. *Acılar paylaş**ınca** azalır.*

16. *Hocam acıları anlatır anlatmak paylaşıyor.*

17. *Paylaşmak bizi rahatlatıyor **ama** anlatmay**ınca** içimizde kalır*

18. *Sevinçlerimizi, kendimiz göstererek*

19. *Hocam **şimdi** acımızı anlatıyoruz,*

20. *acımızı anlattığımız **zaman işte** kardeşe **filan** içimiz rahatlıyor hocam.*

21. ***İşte** güven sağlıyor **filan**,*

22. *onu güvenimiz sağlıyor **işte***

23. ***ama** hocam acımızı anlatamay**ınca** güven **filan** yok.*

24. ***O yüzden** içim rahat etmiyor hocam.*

25. ***Yani sadece** duygularımızı paylaşmayız hocam*

26. ***Mesela** hocam, kalem istiyor **filan** onları veririz,*

27. *başka **şeyler de** paylaşırız.*

28. *Paylaş**ınca** iyi hissediyorum hocam.*

29. *Hocam kötü hissetmiyor, iyi hissediyorum.*

30. ***Yani** bana güveniyor **filan işte**. (Ö2)*

Bağdaşıklık öğeleri: 22 numaralı satırdaki “onu” adılı ile 20. satırdaki “kardeşe”, 26 numaralı satırdaki “onları” adılı ile aynı satırdaki “kaleme” artgönderim yapılmıştır. “Hocam” seslenme ünleminin ve “acı, güven, paylaşmak” sözcüklerinin yinelendiği görülmektedir. 15, 20, ve 25. satırlar dışındaki tüm sözcelerde eksilteli yapı kullanılmıştır. Oluşturucu öge olarak “biz” öne çıkarken bağıntı öğeleri ise koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımlarının düzensiz olduğu görülmektedir.

Tutarlılık: Ö2, metnin başında acıların paylaşılınca azaldığından, anlatıldığında rahatlandığından söz ederken 21. satırdan itibaren paylaşma ve güven odaklı bir anlatıma yönelmiştir. Bu sapma metindeki tutarsızlığı ortaya koymaktadır.

Bağlaşıklık öğeleri: 21. satırdaki “sağlıyor” sözcüğü yerine “oluşuyor”; 22. satırdaki “onu güvenimiz sağlıyor” ifadesi yerine “ona olan güvenimiz artıyor”; 24. satırdaki “o yüzden” yerine “dolayısıyla, sonuçta” gibi sonuç bildiren bir bağıntı ögesi; 25. satırdaki “yani” sözcüğü yerine “bununla birlikte, dahası” gibi sürerlilik bildiren bir bağıntı ögesi kullanılabilirdi. Ayrıca 20, 21, 25, 26 ve 30 numaralı satırlarda geçen “işte, filan, yani, mesela” sözcüklerinin bir arada ve sık kullanımı anlatım kusuru oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak 16 numaralı satırdaki “anlatır” sözcüğü; 18 numaralı satırdaki “kendimiz” sözcüğü ve 19 numaralı satırdaki “şimdi acımızı anlatıyoruz” ifadeleri de gereksiz kullanılmıştır. Geniş zamanlı ve edilgen yapıları sözcelerle başlayan metin hemen üçüncü sözcede birinci çoğul adillı ifadelerle dönüşmüşken ilerleyen sözcelerde etken, edilgen birinci tekil adillı ifadelerle karmaşık bir hal almıştır. Ayrıca 26 numaralı satırdaki “kalem” kimin istediği; 27 numaralı satırdaki “başka şeylerin” kiminle paylaşıldığı; 30 numaralı satırdaki “bana” kimin güvendiği belirsizdir. Dolayısıyla Ö2’nin oluşturduğu metnin bağlaşıklık açısından oldukça hatalı olduğu söylenebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö3’ün söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

31. *Doğru ve dürüst olmak önemlidir hocam.*

32. *Yalan söylersek dürüstlük olmaz hocam.*

33. *Dürüst olmazsak kimse bize güvenmez hocam.*

34. *Başka bir şey bilmiyorum.*

35. *Dürüst olursak bize güvenirlir hocam.*

36. *Arkadaşlarımdan doğru, dürüst olmalarını isterim hocam. (Ö3)*

Bağdaşıklık öğeleri:

Ö3’ün ürettiği metinde artgönderim veya öngönderim bulunmamaktadır. “Hocam” seslenme ünleminin ve “dürüst olmak” ifadesinin yinelenildiği görülmektedir. “Dürüstlük ve güven” oluşturuıcı öğelerdir. Herhangi bir eksilteli yapı bulunmazken bağıntı öğeleri ise koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımlarının düzenli olduğu görülmektedir.

Tutarlılık: Ö3’ün üretmiş olduğu kısa metinde tutarlılık bakımından herhangi bir hata bulunmamaktadır.

Bağlaşıklık öğeleri: 32. satırdaki “dürüstlük olmaz” ifadesi yerine “biz”den söz edildiği için iyelik eki kullanılarak “dürüst olmayız” şeklinde kullanılması gerekirdi. Bunun dışında metinde bağlaşıklık açısından herhangi bir hata bulunmamaktadır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö4’ün söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

37. *Hocam bir insan dürüst olmazsa karşısındakine kendini söyleyemez*

38. *söylese **de zaten** karşısındaki **de** inanmaz.*

39. *Dışarı çıktığında, bir yere girdiğinde ona yalancı derler, dışlarlar.*

40. ***Yani** bir insanı dürüst olduğunda daha iyi olur*

41. ***ama** yalancı **filan** olduğunda **yani** uuu arkadaş ortamından dışlarlar **yani**.*

42. *Güvenmezler hocam*

43. *Arkadaşımın dürüst olmasına önem veririm*

44. *hocam **çünkü** arkadaşım **diye** bir şeye güvenirim*

45. *o, onu alır bende yok **diye** yalan söyler.*

46. *Hocam **çünkü** karşısındaki kendisini annesi babasına yalan söylerse*

47. *o **da** ona inanırsa başka bir şeyler çıkar*

48. ***ama** dürüst olursa **hem** annesi babası kendisine güvenir **hem de** hocam **yani daha** sıkı bir aile olurlar.*

49. *Toplumda **yani** dürüstle dürüst arkadaş olur, yalancıyla **da** yalancı arkadaş olur.*

(Ö4)

Bağdaşıklık öğeleri: 37 numaralı satırdaki “kendini” ile 39 numaralı satırdaki “ona” adıları ilk satırdaki “bir insana”, benzer şekilde 41 numaralı satırdaki “arkadaş ortamından dışlanan” ile 42 numaralı satırdaki “güvenilmez” kişiyle de 40 numaralı satırdaki “bir insana”, 45 numaralı satırdaki “o” adılı ile bir önceki sözcede geçen “arkadaşa”, 47 numaralı satırdaki “o” adılı ile bir önceki sözcede geçen “anne babaya”, yine 47 numaralı satırdaki “o” ve 48 numaralı satırdaki kendisi” adıları ile 46 numaralı satırdaki “karşısındaki (kişiye)” artgönderim yapılmıştır. “Hocam, yalancı ve dürüst” sözcüklerinin yinelendiği görülmektedir. Son satır dışındaki tüm sözcelerde eksilteli yapı kullanılmıştır. Halbuki son sözce eksilteli yapıda olsaydı gereksiz yineleme (arkadaş olur) yapılmamış ve metne akıcılık kazandırılmış olurdu. “Dürüstlük ve yalan” oluşturuocu öge olarak öne çıkarken bağıntı öğeleri ise koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımlarının düzenli olduğu görülmektedir.

Tutarlılık: Ö4'ün, metnin başından sonuna değin dürüstlüğün gerek aile gerek arkadaş ortamında gerekse toplumsal ilişkilerdeki öneminden söz ederek tutarlı bir metin oluşturduğu görülmektedir.

Bağdaşıklık öğeleri: 37 ve 38. satırlardaki “söylemek” sözcüğü yerine “anlatmak”, 40. satırdaki “insanı” sözcüğü ise “insan” şeklinde kullanılabılırdi. 38 numaralı satırdaki ikinci “de” bağlacı gereksiz kullanılmıştır. 46 numaralı satırdaki sebep bildiren “çünkü” bağlacı ise yanlış kullanılmıştır, bunun yerine “örneğin, mesela, söz gelimi” gibi bağlaçlardan biri tercih edilebilirdi. 39 numaralı satırda “dışlarlar” sözcüğünden önce “onu” adılı kullanılmalıydı. 44 numaralı satırdaki “bir şeye” ifadesi yanlış yerde kullanılmıştır, 45 numaralı satırdaki “onu” adılının yerine “bir şeyi” şeklinde kullanılmalıydı. 41, 44 ve 48 numaralı satırlarda geçen “yani, şey, filan” sözcüklerinin bir arada ve sık kullanımı anlatım kusuru oluşturmaktadır.

Bu değerlendirme sonucunda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinin metin oluşturmada bazı eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin biri hariç diğerlerinin tutarlı metinler oluşturdıkları, bağdaşıklık öğelerine metinlerinde yer verdikleri gözlenmiştir. Ancak neredeyse tüm metinlerin bağdaşıklık özellikleri bakımından oldukça hatalı olduğu gözlenmiştir. “Hocam, filan, yani, mesela ve şey” gibi doldurma işlevli sözcüklerin sıklıkla kullanılması önemli bir anlatım kusuru oluşturmuştur. Dolayısıyla genel anlamda alt grup öğrencilerinin yetkin metinler oluşturdıkları söylenemez.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi orta olan orta grup öğrencilerinden Ö5'in söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

1. *Hocam vicdanlı olmanın iki ana kelimesi vardır*
2. *sevgi ve merhamettir hocam.*
3. *Merhamet hocam işte şeydir hocam*
4. *mesela bir insanın hocam bir hayvana, bir bitkiye kadar hocam ona yardım etmesi*
5. *hocam mesela bir hayvan susuz kaldığında su vermesi*
6. *bu, merhamettir hocam.*
7. *Sevgi, kalbinin o canlıya karşı hissettiği bağlılıktır hocam.*
8. *Vicdanlı olmak hocam uuu bizim için çok önemlidir hocam.*
9. *Mesela hocam biz insanlara*
10. *Bazı vicdansızlar vardır hocam*

11. her **şeye** zarar verirler hocam.
12. **Mesela** hocam hayvanlara çok zarar verirler hocam.
13. **Hatta** hocam **bir kere** izlediğimiz bir film vardı hocam.
14. Masterchef'ti hocam.
15. Konuşmayan papağanın boğazını sıkıyordu hocam konuşması **için**
16. öldürmeye çalışıyordu.
17. **İşte** bu, vicdansızlıktır hocam.
18. **Eğer zaten** vicdan olmazsa **aynı anda** ölür tüm insanlar
19. çevreye zarar verirler,
20. hayvanlara hiç onları anlamazlar, yardım etmezler hocam.
21. **Mesela** hocam caddede kalan kediye **durup** kenara koymak **yerine ezip** üstünden geçebilirler.
22. Hocam vicdanlı insanlar yardımseverdirler,
23. **şey** her **şeye** karşı saygılıdırlar hocam.
24. **Mesela** hocam yardımsever olursa **eğer** hocam toplum **daha** iyi olur,
25. hiç aç **filan** kalmaz sokaklarda insanlar hocam
26. aç insanlar **daha** çabuk doyarlar,
27. çevrelerine **daha** duyarlı olurlar.
28. Soru sorun ben cevaplayayım hocam.
29. Vicdanlı çocuklar yetiştirmek **için** hocam
30. onlar **zaten** hocam büyükleri **ne** yaparsa onları yaparlar hocam.
31. **İlk önce** sizin vicdanlı olmanız gerekir **ki** çocuklar **da** olsun hocam.
32. Siz hep çevreye, hayvanlara zarar verirsiniz onlar **da** aynısını yaparlar.
33. Vicdanlı çocuk geliştirmek **için** örnek olmanız lazım hocam.
34. Bir **şeyler** yaparsanız **zaten** onlar öğrenirler,
35. onlar **da** aynısını çevreye öğretirler.
36. **Evet** hocam, soracak mısınız hocam?

37. *Vicdan, kalpten gelendir hocam genellikle*

38. *beyinle bir alakası yoktur.*

39. *kalbin o canlıya, çevreye duyduğu sevgidir, bağlılıktır genellikle. (Ö5)*

Bağdaşıklık öğeleri:

4 numaralı satırdaki “ona” ile aynı satırdaki “bitki ve hayvana”, 6 numaralı satırdaki “bu” ile 4 ve 5 numaralı satırlardaki bilgilere, 11 ve 12 numaralı satırlardaki gizli özne ile 10. satırdaki “vicdansızlara”, 17 numaralı satırdaki “bu” ile 10-17 numaralı satırlardaki bilgilere, 30, 32, 34 ve 35 numaralı satırlardaki “onlar” ile 29 numaralı satırdaki “çocuklara”, 31, 32, 33 ve 34 numaralı satırlardaki “siz” ile 30. satırdaki “büyüklerle” artgönderim yapılmıştır. “Hocam, vicdanlı, vicdansız” sözcükleri sıklıkla yinelenmiştir. Hemen tüm sözcelerde eksilteli yapı kullanılmıştır. “Vicdan ve insan” oluşturuıcı öge olarak öne çıkarken bağıntı öğeleri koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımlarının düzenli olduğu görülmektedir.

Tutarlılık: Ö5, metnin başından sonuna kadar vicdan konusuyla ilgili bilgilere yer vererek tutarlı bir metin oluşturmuştur.

Bağlaşıklık öğeleri: 1 numaralı satırdaki “kelimesi” sözcüğü yerine “ilkesi veya ögesi”, 30. satırdaki “onları” yerine “onu”, 33. satırdaki “geliştirmek” yerine “yetiştirmek”, 37. satırdaki “kalpten gelen” yerine “kalple ilgili” ifadeleri kullanılmalıydı. 2. satır, “bunlar” sözcüğü ile başlamalıydı. 4. satırdaki “kadar” sözcüğünden önce “varıncaya”, 5. satırdaki “su” sözcüğünden önce “ona”, 33. satırdaki “örnek” sözcüğünden önce “iyi” sözcükleri eklenmeliydi. 6 numaralı satırdaki “bu”, 13 numaralı satırdaki “bir kere”, 18 numaralı satırdaki “zaten”, 21 numaralı satırdaki “üstünden”, 32 numaralı satırdaki “hep” sözcükleri gereksiz kullanılmıştır. 15, 16, 19, 20, 21, 24 numaralı satırlarda özne belirtilmemiştir. Birçok satırdaki “işte, şey, filan, eğer” sözcüklerinin bir arada ve sık kullanımı anlatım kusuru oluşturmuştur.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi orta olan orta grup öğrencilerinden Ö6’nın söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

40. *Sadakat, toplumda diğer insanları birbirinden ayıran özelliktir.*

41. *Sadakat olmayınca toplumda huzur, güven olması çok zordur.*

42. *uuu sadakat şey sadakat, insanları yanımıza çağırır,*

43. *sadakat olmayınca şey insanlara yani çevremizde kimseler olmaz.*

44. *Sadakat uuu sadık olmayınca kimse kimseye güvenemez hale gelir.*

45. Toplum içinde huzursuzluk, kavga, didişme **filan** olur.
46. *uuu* Sadakatsiz insanlar sabırsız olur,
47. **sonra** karamsar olur,
48. insanlara iyi davranmayı çok iyi bilemezler.
49. Sadık insanlar arkadaşlarına, çevresine **filan** iyi davranır,
50. bir sır verdi~~ğ~~**inde** kimseye söylemez
51. *uuu* bir kimsenin açığı~~n~~ı aramaz.
52. Sadakat, sosyalleşmemizi sağlar
53. *uuu* **başka** hocam aklıma gelmiyor, **bu kadar**. (Ö6)

Bağdaşıklık öğeleri:

53 numaralı son sözcedeki “bu kadar” ifadesi ile önceki satırlarda dile getirilen genel bilgilere artgönderim yapılmıştır. “Sadakat” sözcüğü sıklıkla yinelenmiştir. Sözcelerde eksilteli yapı kullanılmamıştır. “Sadakat ve biz” oluşturuocu öge olarak öne çıkarken bağıntı öğeleri ise koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımları düzenlidir.

Tutarlılık: Ö6’nın, metnin başından sonuna kadar sadakat ile ilgili bilgiler verdiği metnin tutarlı olduğu görölmektedir.

Bağlaşıklık öğeleri: 40. satırdaki “özelliktir” sözcüğü yerine “özelliklerden biridir”, 4. satırdaki “kimse kimseye” ifadesi yerine “insanlar birbirlerine” şeklinde kullanılmalıdır. 50. satırdaki “verdiğinde” sözcüğü “verildiğinde” şeklinde edilgen yapıyla oluşturulmalıdır. 40 numaralı satırdaki “diğer” sözcüğü, 42. satırdaki “sadakat” sözcüklerinden biri, 43 numaralı satırdaki “insanlara” sözcüğü, 44 numaralı satırdaki “sadık” sözcüğü, 48 numaralı satırdaki “çok iyi” ve 51 numaralı satırdaki “bir” sözcükleri gereksiz kullanılmıştır. 43 numaralı satırda geçen “şey, yani” sözcüklerinin bir arada kullanımı anlatım kusuru oluşturmuştur.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi orta olan orta grup öğrencilerinden Ö7’nin söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

54. Hocam çocuklar **zaten** küçükken **bile** *uuu* saygıyı, sevgiyi annesinden babasından görmesi lazım.
55. İnsan **zaten** küçükken **bile** saygı, sevgi görmesi lazım
56. **ve** kendisi **de** saygılı, sevgili olması lazım.
57. Bunu annesinden/babasından **veya** büyüklerinden görmesi lazım

58. *uuu Zaten* çocuklar büyüklere saygılı olması lazım.
59. *Evet uuu* ilerde çocuklarıma **daha** örnek olacağım.
60. *Yani* annemden babamdan aldığım saygıyı **ve** sevgiyi onlara vereceğim.
61. *Yani tek* sevgi, saygıyla bitmiyor hocam.
62. *Mesela* yalan söylememek, iyilik **yani** her şey önemli
63. *Evet*, ben saygılı olursam herkes iyi olur.
64. Ortamdan yayılacak hocam.
65. *Evet*, Ramazan Bayramında **mesela** büyüklerimizi anmak
66. *uuu yani* sadaka **gibi** bir şey
67. *uuu gülümseyince bile* insanları mutlu ediyoruz **işte**
68. *Bakanı* olmayanlar
69. *onlara yardım etmeyi düşünüyorum*
70. *ediyorum da yani.*
71. *Nenem var,*
72. *ona da* biz bakıyoruz.
73. *Yaşlıları yalnız bırakmak çok acı verici hocam.*
74. *Yani mesela* olsa **bile** biz yardım etmeliyiz.
75. *Çocuklar her zaman* büyüklerine saygı **ve** sevgi göstermeli. (Ö7)

Bağdaşıklık öğeleri: 57 numaralı satırdaki “bunu” sözcüğü ile önceki satırlardaki “sevgi ve saygıya”, 60 numaralı satırdaki “onlar” ile 59 numaralı satırdaki “çocuklara”, 69 numaralı satırdaki “onlar” adılı ile bir önceki satırdaki “bakanı olmayanlara”, 72 numaralı satırdaki “o” adılı ile bir önceki satırdaki “nineye” artgönderim yapılmıştır. “Sevgi, saygı, çocuk” sözcükleri sıklıkla yinelenmiştir. Sözcelerde nerdeyse hiç eksilteli yapı kullanılmamıştır. “Saygı ve sevgi” oluşturuocu öge olarak öne çıkarken bağıntı öğeleri koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımlarının düzenli olduğu görülmektedir.

Tutarlılık: Ö6’nın, başından sonuna kadar saygı ve sevgiyle ilgili bilgilere yer verdiği metnin tutarlı olduğu görülmektedir.

Bağlaşıklık öğeleri: 54 numaralı satırdaki “çocuklar” sözcüğünün iyelik eki alarak “çocukların” şeklinde, benzer şekilde 58 numaralı satırdaki “çocuklar büyüklere” ifadesinin

iyelik ekleri alarak “çocukların büyüklerine” şeklinde kullanılması gerekmektedir. Ayrıca 61 numaralı satırdaki “yani tek” bağintı ögeleri yanlış kullanıldığından bunun yerine “ancak sadece” ifadelerine, 62 numaralı satırdaki “yani” yerine “gibi” sözcüğüne ve “şey” yerine “şeylere de” ifadesine yer verilmesi gerekmektedir. 64 numaralı satırdaki “yayılacak” sözcüğünde zaman çelişkisi olduğundan “yayılır” şeklinde kullanılması gerekmektedir. 71 numaralı satıra “örneğin, mesela, söz gelimi” gibi bağlaçlardan birinin tercih edilerek başlanması uygun olabilir. 54 numaralı satırdaki “zaten, bile”, 55 numaralı satırdaki “zaten”, 59 numaralı satırdaki “daha”, 62 numaralı satırdaki “her”, 66 numaralı satırdaki “yani” ile 74 numaralı satırdaki “mesela” sözcükleri gereksiz kullanılmıştır. Birçok satırda geçen “zaten, bile, yani, mesela” sözcüklerinin bir arada ve sık kullanımı anlatım kusuru oluşturmuştur.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi orta olan orta grup öğrencilerinden Ö8’in söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

76. *Vefalı olmak **öncelikle** kelime anlamı olarak birinin sana yaptığı iyiliği unutmamaktır.*
77. *Vefalı insanlar uuu hoşgörülü, iyi, iyimser*
78. *Vefalı olmayan insanlar da karamsar olurlar,*
79. ***yani** bir insana yaptığı iyiliği çabucak unutabilirler.*
80. ***Sonra...** Siz **de** soru sorarsanız yardımcı olursunuz.*
81. *Vefalı insanlara*
82. ***Yani** ben ona bir iyilik yaptıysam o **da** karşılıksız bir şekilde*
83. ***mesela** karşılıksız iyilik olarak **şey** yapayım ben.*
84. *O, bana karşılıksız bir iyilik yaptıysa ben onu **daha** çok severim,*
85. *gözümde değeri **daha** çok yükselir.*
86. ***Yani** yaptığım iyiliği unutan bir insan benim gözümde **yani** çok **da** sevdiğim bir insan olamaz.*
87. *Yapılan iyilikleri çabucak unutan uuu **yani nasıl desem** yapılan iyilikleri çabucak unutan*
88. ***yani** pek gelmiyor aklıma.*
89. *Vefalı insanlar çevrelerine **karşı daha** iyi **şey** iletişim kurarlar **bence**.*
90. *Vefalı olmayan insanlarsa uzak dururlar çevreden.*

91. Aile ilişkilerinde **de** anne ve babaya **daha** yakın olurlar vefalı insanlar.
92. Vefalı olmayan çocuklar **ise** anne ve babasına saygısız olurlar **bence**.
93. **Yani** onların yaptığı iyiliği unuturlar.
94. İleride onlara bakmazlar
95. değer göstermezler insanlara **yani**
96. Toplumda nasıl olur
97. Toplumda vefalı insanlar olunca birbirine **karşı** iyi olan insanlar yetişir
98. ileride **de yani** ııı sosyal olarak aktiviteler **daha** çok artar insanlar arasında.
99. **yani** pek aklıma gelmiyor.
100. Vefalı insanlar arkadaşlarına **karşı** saygılı olurlar
101. arkadaş çevreleri **daha da** genişler
102. yapılan iyiliği unutmazlar. (Ö8)

Bağdaşıklık ögeleri: 93 ve 94 numaralı satırlardaki “onlar” adılı ile 92 numaralı satırdaki “anne ve babaya” artgönderim yapılmıştır. “Vefalı, yani, bence” sözcükleri sıklıkla yinelenmiştir. Bazı sözcelerde eksilteli yapı kullanılmıştır. “Vefa ve insan” oluşturuıcı öge olarak öne çıkarken bağıntı ögeleri koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımlarının düzenli olduğu görülmektedir.

Tutarlılık: Ö8 vefalı olmayı, metnin başından sonuna kadar vefalı ve vefalı olmayan insanlar çerçevesinde şekillendirerek tutarlı bir metin oluşturmuştur.

Bağlaşıklık ögeleri: 76 numaralı satırdaki “olmak” sözcüğünün “olmanın” şeklinde, 78. satırdaki “da” bağlacı yerine “ise”, 82. satırdaki nesne belirsiz olduğundan “ona” adılı yerine “birine”, benzer şekilde 84. satırdaki nesne belirsiz olduğundan “o” adılı yerine “biri”, yine 84 numaralı satırdaki “yaptıysa” sözcüğü geçmiş zaman ifade ettiğinden ve bu zaman kullanımı metne uymadığından bunun yerine “yaparsa” şeklinde, 85. satırdaki “gözümde” sözcüğünün “gözümdeki” şeklinde, 89 numaralı satırdaki “çevrelerine karşı” ifadesinin ise “çevreleriyle” şeklinde kullanılması gerekmektedir. 86 numaralı satırdaki “yani” bağlacı yanlış kullanıldığından bunun yerine “aynı şekilde, benzer biçimde” gibi karşılaştırma bağlaçlarından biri tercih edilmelidir. 87. satır, tekrardan oluşan eksilteli bir yapıdadır. 92 numaralı satırdaki “babasına” sözcüğünden sonra “karşı” sözcüğü eklenmelidir. 97 numaralı satırdaki “olan” sözcüğü yerine “davranan” sözcüğü, 101 numaralı satırdaki “genişler” sözcüğü yerine “geniş olur” ifadesi kullanılabilir. Bunların yanı sıra 76 numaralı satırdaki

“bu”, 13 numaralı satırdaki “bir kere”, 18 numaralı satırdaki “zaten”, 21 numaralı satırdaki “öncelikle, olarak, sana”, 77 numaralı satırdaki “iyi”, 79 numaralı satırdaki “yani”, 86 numaralı satırdaki “benim gözümde, yani”, 89 ve 92 numaralı satırlardaki “bence”, 98 numaralı satırdaki “ileride, de, yani, olarak” ve 101 numaralı satırdaki “da” sözcükleri gereksiz kullanılmıştır.

Bu değerlendirme sonucunda sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzey olan orta grup öğrencilerinin metin oluşturmada bağlaşıklık öğeleri bakımından birtakım eksikleri olsa da bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından iyi nitelikte metinler oluşturdukları söylenebilir. Ancak alt grup öğrencileriyle benzer şekilde tüm metinlerde bağlaşıklık özellikleri bakımından hatalı ve kusurlu kullanımlar gözlenmiştir. Yanlış bağıntı öğelerinin kullanımı, yinelemeler, “yani, mesela, filan, şey” gibi doldurma işlevli sözcüklerin sık kullanılması bunlardan bazılarıdır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinden Ö9’un söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

1. *İnsan ilişkilerinde kardeşliğin önemi*
2. *uu arkadaşlık olmasaydı sevgi, saygı olmazdı hocam.*
3. *Onlara sevgili, saygılı davranmalıyız*
4. **Yoksa** *hocam bizim başımıza bir iş geldiğinde onlar yetişecek*
5. *uu onların başına bir iş geldiğinde biz yetişeceğiz hocam.*
6. *Onlar benim kardeşim **gibi**,*
7. *ben **de** onların kardeşi **gibiyim** hocam.*
8. *Arkadaşlık olmasa kavga **filan** çıkardı hocam*
9. ***şey** olur hocam arkadaşlar bizi çok seviyor*
10. ***şey** ediyor bize uu bizimle çok ilgileniyorlar*
11. *anne baba **gibi şey** çok ilgileniyorlar,*
12. *çok seviyorlar hocam*
13. *her **şeylerini** anlatıyor bize,*
14. *sırlarını paylaşıyorlar.*
15. *Onlar hocam benim kardeşim **gibi ondan** seviyorum.*
16. ***Mesela** bir **şeyde** kararsız kalmak*

17. O, diyor öbürünü yapalım,

18. ben diyorum öbürünü yapalım

19. bunlarda zıtlıyoruz hocam

20. **Başka da** bir şey yok.

21. Arkadaşlarımızla kardeş **gibi** olmazsak hocam **şey** uuu birbirimize küfür ederiz

22. sürekli dövüştürüz.

23. Sevgili, saygılı olamayız hocam. (Ö9)

Bağdaşıklık ögeleri:

3, 4, 5, 6 ve 7 numaralı satırlarda geçen “onlar” adılı ile 2 numaralı satırdaki “arkadaşlık” şeklinde ifade edilen ancak “arkadaşlar” olarak da kastedilen sözcüğe, benzer şekilde 15 numaralı satırdaki “onlar” adılı ile 9 numaralı satırdaki “arkadaşlara”, yine 15 numaralı satırdaki “onlar” ile 17 numaralı satırdaki “o” adılı ile 9 numaralı satırdaki “arkadaşlara”, 19 numaralı satırdaki “bunlarda” sözcüğü ile önceki iki satırdaki bilgilere artgönderim yapılmıştır. “Hocam, şey, filan” sözcükleri sıklıkla yinelenmiştir. Sözcelerde eksilteli yapılar vardır. “Kardeşlik ve arkadaşlık” oluşturuıcı öge olarak öne çıkarken bağıntı ögeleri ise koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımları düzenlidir.

Tutarlılık: Ö9, kardeşliğin önemini arkadaşlık ilişkileriyle sınırlı tutsa da metnin başından sonuna kadar aynı çerçevede anlatım gerçekleştirmiş ve dolayısıyla tutarlı bir metin oluşturmuştur.

Bağlaşıklık ögeleri: 3. satırdaki “onlara” adılı yerine nesneyi belirginleştirdiği ve iyelik ekinin de kullanıldığı “arkadaşlarımıza” sözcüğü kullanılmalıydı ki aynı şey 6. satırdaki adıl için geçerlidir. 4 numaralı satırdaki “yoksa” bağlacı yanlış bir kullanım olduğundan bunun yerine “çünkü, zira” gibi sebep bağlaçları kullanılmalıydı. 13 numaralı satırdaki “anlatıyor” sözcüğü çoğul eki almalıdır. 16 numaralı satırdaki “kalmak” sözcüğü gerekli ekleri alarak “kalabiliyoruz” şeklinde kullanılmalıdır. 9 numaralı satırdaki “şey olur”, 10. satırdaki “şey ediyor bize”, 11 ve 21 numaralı satırlardaki “şey” sözcükleri gereksiz kullanılarak anlatım kusuru oluşturmuştur.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinden Ö10’un söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

24. Hocam **mesela** merhamet

25. *uuu ilk merhametin ne kadar alçalacağı ve yükseleceği direkt olarak insana bağlıdır.*
26. *Hiçbir zaman mesela biz insanlar din, dil, ırk ayrımı yapmadan insanlara uuu merhamet göstermeliyiz.*
27. *İsterse beyaz, isterse kara, isterse dilimiz aynı olmasın*
28. *mesela buraya gelen Suriyelilerle onlarla empati kurmalıyız*
29. *onların dilinden konuş*
30. *dilinden derken yani çok şey yapmalıyız*
31. *uuu onlara yardım etmeliyiz*
32. *uuu mesela çoğu insan buradaki gelen Suriye göçmenlerine çok düşük, çok şey davranıyorlar*
33. *mesela kötü davranıyorlar.*
34. *Ben bunu hoş görmüyorum*
35. *zaten bence iyi davranmalıyız.*
36. *Mesela hocam bazıları “buralı değilsiniz, burası bizim” diyerekten*
37. *Bence öyle yapmamalılar*
38. *mesela burada bir şey olsa biz de oraya gidebiliriz,*
39. *onlar da buraya gelebilirler.*
40. *Yani öyle işte*
41. *toplumda merhamet olmazsa yardımlaşma olmaz diyorum.*
42. *merhamet olursa daha çok değişik, daha güzel şeyler olur bence.*
43. *Diğer insanları itip kalkıp şey yapacağımıza daha iyi anlarız insanlarla*
44. *daha çok güvenebiliriz o insanlara.*
45. *Yani tabi ki ne kadar toplumda önemliyse ailede de önemlidir yani merhamet.*
46. *Mesela ben kardeşimle bu bir kardeşime ders çalışmasını uuu şey yapmak uuu kendisiyle çalışmak bu merhamettir.*
47. *Ailemin bana, babamın ya da annemin bana yardım etmesi bu da bir merhamettir uuu yani ev hanesinde.*

48. Merhamet **yani** toplumda **ne kadar** önemliyse hane içerisinde **de o kadar** önemlidir merhamet.
49. **Çünkü** insanlar iyilikten anlar **sadece**,
50. kötülük**le** yaparsan kimse anlamaz seni,
51. **daha** tersine giderler senin,
52. hiç anlamazlar **yani** kötülük**le** yaparsan.
53. Merhamet olunca **daha** iyi olur,
54. **daha** çok yardımlaşma, **daha** çok iyilik, güven artar toplumda
55. birbirlerine çok **şey** kazandırırılar böyle
56. uu “biz ona yardım edelim, o bize yardım ediyor” diyerek**ten** düşünebilirler.
57. O **da** önemlidir **bence**.
58. İnsanlara nasıl merhamet ediyorsak bitkilere, hayvanlara **da** öyle **şey** yapmalıyız.
59. **Mesela** çiçeklerin üzerine basıp geçmek
60. onların **da** canı var insanlar **gibi**
61. onların **da** hayvanların **da** canı var onlar **da**
62. **Mesela** bazı kişiler bazı kuşların kanatlarını **şey** yapıp **öylece** sokağa **şey** yapıyorlar onları.
63. **Bence** hiç hoş bir **şey** değil diyorum ben.
64. **Sadece** insanlarla geçinilecek bir **şey** değil.
65. Toplumda, toplum merhameti demek; tüm bitkilerin, canlıların içine girdiği merhamet demek.
66. Merhametli davranmalı
67. **çünkü** az önce dediğim **gibi** biz öğrenci **de** olsak büyük insan **da** olsak
68. **illaki** herkes **yani** uu iyilikten anlar, iyilikle yapar **şeyleri**
69. **Mesela** aksi davranırsak **hiç bence** yapmayacağını düşünmüyorum ben.
70. Büyük **de olsa** bizim yaşımızda küçük **de olsa** direkt **yani** merhamet, iyilik **yani** gerekiyor.
71. Biri bana merhametli davrandığında ben **de** aynı şekilde davranırım ona

72. **ama** birisi bana aksi davranırsa ben **de** ona aynı şekilde davranırım.

73. **Çünkü** orada benim hakkım yenmiş oluyor

74. ben ona **karşı** şey olamam orada

75. Ben **de** onun ben onun **gibi** çok şey yapmam, **böyle**, konuşmaya

76. **Hani olmadıysa hiç yani** direkt aksi davranabilirim, sinirli olabilirim.

77. **Çünkü** herkesin sinirli, aksi tarafı vardır.

78. Herkesin, insanların **yani** hep iyilik olacak **diye** bir şey yok,

79. hep merhamet edecek **diye** bir şey **de** yok

80. **ama** ben merhameti aksi taraftan, sinirli taraftan **daha** hoş görüyorum **yani**. (Ö10)

Bağdaşıklık ögeleri: 29 ve 31 numaralı satırlardaki “onlar” adılı ile 28 numaralı satırdaki “Suriyelilere”; 34 numaralı satırdaki “bunu” ile 2 ve 33 numaralı satırlardaki bilgilere; 37 numaralı satırdaki “öyle” ile 36 numaralı satırdaki bilgilere; 39 numaralı satırdaki “onlar” adılı ile 32 numaralı satırdaki “Suriye göçmenlerine”; 40 numaralı satırdaki “öyle” ile önceki satırlardaki genel bilgilere; 46 ve 47 numaralı satırlardaki “bu” ile aynı satırlarda daha önce ifade edilen bilgilere; 57 numaralı satırdaki “bu” olması gereken “o” adılı ile 53, 54, 55 ve 56 numaralı satırlardaki bilgilere; 60 ve 61 numaralı satırlardaki “onların” ile 59 numaralı satırdaki “çiçeklere”; 62 numaralı satırdaki “onlar” adılı ile aynı satırdaki “kuşlara”; 71, 72, 74 ve 75 numaralı satırlardaki “o” adılı ile “biri” belgisiz adılına artgönderim yapılmıştır. “Merhamet, mesela, bence, şey” sözcükleri sıklıkla yinelenmiştir. Bazı sözcelerde eksilteli yapı kullanılmıştır. “Merhamet ve insan” oluşturuıcı öge olarak öne çıkarken bağıntı ögeleri koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımlarının düzenli olduğu görülmektedir.

Tutarlılık: Ö10, merhametin öneminden, gerekliliğinden, faydalarından söz ederken metnin sonlarına doğru her zaman merhametin söz konusu olamayacağını belirtmişse de son sözcesinde merhametin ağır bastığını ifade ederek konuyu toparlamıştır. Metnin geneline bakıldığında Ö10’un uzun ve tutarlı bir metin oluşturduğu söylenebilir.

Bağlaşıklık ögeleri: 25 numaralı satırda yanlış kullanılan “ilk” sürerlilik bağlacı “ilkin”; benzer şekilde 26. satırdaki “hiçbir” sözcüğü “her”; 27 numaralı satırdaki ilk iki “isterse” sözcüğü “ister”; 32 numaralı satırdaki “buradaki” sözcüğü “buraya veya ülkemize”, “düşük” sözcüğü “kaba veya yanlış”; 36 numaralı satırdaki “diyerekten” sözcüğü “diyor”; 43 numaralı satırdaki yanlış ifade edilen “itip kalkıp” sözü “itip kakacağımıza”; 56 numaralı satırdaki “diyerekten” sözcüğü “diye”; 58 numaralı satırdaki “şey yapmalıyız” ifadesi

“davranmalıyız”; 62 numaralı satırdaki “şey yapıp” sözü “kırıp”, “şey yapıyorlar” ifadesi ise “atıyorlar”; 64 numaralı satırdaki “geçinilecek” sözcüğü “olacak”; 67 numaralı satırdaki “öğrenci” sözcüğü “küçük”; 69 numaralı satırdaki “yapmayacağını” sözcüğü “yapacağını”; 74 numaralı satırdaki “şey” sözcüğü “sakin” ve 79 numaralı satırdaki “edecek” sözcüğü edilgen yapıyla “edilecek” şeklinde kullanılmalıdır. Ayrıca 32 ve 69 numaralı satırlardaki “mesela” bağlacı yanlış kullanıldığından bunun yerine “ancak, oysa, ama” gibi karşıtlık bildiren bağlaçlardan biri tercih edilmelidir. Benzer şekilde 38 numaralı satırdaki “mesela” bağlacı da yanlış kullanıldığından bunun yerine “çünkü, zira” gibi sebep bağlaçları kullanılmalıdır. 26 numaralı satırdaki “insanlara” sözcüğünden önce “tüm”, 51 numaralı satırdaki “daha” sözcüğünden sonra “çok” sözcüğü eklenebilir. Bunların yanı sıra 24 numaralı satırdaki sözcüklerin tümü; 28 numaralı satırdaki “onlarla”; 30 numaralı satırdaki “çok şey yapmalıyız”; 32 numaralı satırdaki “çok şey”; 43 numaralı satırdaki “şey yapacağımıza”; 46 numaralı satırdaki “ben kardeşimle bu bir”; 48. satırın sonundaki “merhamet” sözcüğü; 52 numaralı satırdaki “kötülükle yaparsan”; 61 numaralı satır sonundaki “canı var onlar da”; 65 numaralı satırdaki “toplumda”; 75 numaralı satırdaki “Ben de onun, böyle, konuşmaya”; 76 numaralı satırdaki “Hani olmadıysa hiç” ile 78 numaralı satırdaki “Herkesin, insanların” sözcükleri gereksiz kullanılmıştır. Bu sözcüklerin yanı sıra bağıntı öğelerinin bir arada ve gereksiz kullanımı anlatım kusuru oluşturmuştur.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinden Ö11’in söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

81. Cömertlik, **mesela** biri yalan atarsa cömert insan olmaz

82. ülkemizde yalan atan çok olur.

83. Cömertlik uuu dürüst olmaktır.

84. Cömert insanlarla dost olmak isterim.

85. **Çünkü** onlar her şeyi paylaşır şey eder

86. cimriler **ama şeydir** paylaşmaz.

87. **Evet** cömertlik bize saygı, güven kazandırır.

88. Cimriler uuu **hayır** sevilmezler hocam.

89. Onlar hiçbir şeyini paylaşmaz **çünkü**.

90. İyiliksever olmak önemli hocam.

91. **Mesela** birine iyilik yaparsak sevap işleriz.

92. *Kötülük yaparsak kötülük yaparız.*

93. *İyi olmak gerekiyor*

94. **çünkü** iyi olmak bize güven, saygı **ve** dürüstlüğü kazandırır. (Ö11)

Bağdaşıklık öğeleri: 85 numaralı satırda geçen “onlar” adılı ile 84 numaralı satırdaki “cömert insanlara”, 89 numaralı satırda geçen “onlar” adılı ile 88 numaralı satırdaki “cimrilere” artgönderim yapılmıştır. “Cömertlik” oluşturuıcı öge olarak öne çıkarken bağıntı öğeleri ise koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımları düzenlidir.

Tutarlılık: Ö11, cömertlikten, cömert insanların özelliklerinden ve cimrilere söz ederken paylaşma konusunu iyilik ve kötülüğe bağlayarak metni tamamlamıştır. Dolayısıyla metnin genelinde çelişen ifadeler olmazsa da konudan az da olsa bir uzaklaşma söz konusudur. Ancak bu, tutarlılık konusunda hata olarak değerlendirilemez.

Bağlaşıklık öğeleri: 81 ve 82 numaralı satırlardaki “yalan atmak” ifadesi yerine “yalan söylemek”, kullanılmalıdır. 92 numaralı satırdaki ifade tamamlanmamış tekrarlanmıştır. 85 numaralı satırdaki “şey eder”, 86 numaralı satırdaki “şeydir” sözcükleri gereksiz kullanılarak anlatım kusuru oluşturmuştur.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinden Ö12’nin söylemleri bağdaşıklık bakımından şu şekilde incelenmiştir:

95. *Saygılı bireylerden oluşan toplumda insanları seven, insanları mutlu eden insanlar olur.*

96. **Örnek verebilirsek mesela karşıdan karşıya** geçen bir uuu amcamızı

97. *uuu onun kolundan tutup kenara getirirsek*

98. *bu, bizim saygılı olduğumuzu **ve** iyi davrandığımızı gösterebilir.*

99. *uuu Elinde bir yaşlı kadın poşetlerle geliyorsa ona yardım etmemiz gerekiyor.*

100. *uuu Bunun özellikleri; insanlara değer verir,*

101. *yardımlaşmayı sever,*

102. *saygılı bireylerden olur,*

103. *doğru sözlü olur*

104. **ve** güvenilir olur bu toplumda.

105. *Saygılı bireylerden oluşan toplum, insanlara güven verir,*

106. *onun kendisine ilgi duyar,*

107. *uuu saygılı davrandığını hissettirir,*
108. *uuu yaşlı amcanın karşıdan karşıya geçmesini daha iyi bir şekilde buna örnek verebiliriz.*
109. *uuu Saygılı bireylerden oluşan toplum deyince*
110. *uuu aslında insan deyince insanın kendisine ve çevresine olan saygısı, güveni olur.*
111. *Saygılı toplum oluşturmak bence mümkündür.*
112. *Toplumu bilinçlendirmek uuu aslında bunu kendisini bilinçlendirmek olabilir mesela.*
113. *Toplumu nasıl bilinçlendiririz*
114. *şöyle uuu toplumu bilinçlendirmek için ilk başta bir alana toplarız*
115. *ve onlara nasıl olacaklarını söyleriz,*
116. *toplantı yaparız.*
117. *Sonra uuu bunları kendilerine uygulamalarını tavsiye ederiz,*
118. *uuu tavsiye ettikten sonra da sakın ve bilinçli nasıl olduklarına göre*
119. *Sağlıklı toplum saygılı bireylerden oluşur,*
120. *saygılı toplum sevinçli olur,*
121. *saygılı toplum yani çocukla olur.*
122. *Çocuklar saygılı olursa bu bizim annemiz ve babamızdan gelir.*
123. *Eğer anne ya da baba saygılı veya iyi olursa onun da özelliği çocuğa geçer,*
124. *uuu bu, çocukta da görülürse yani o aile saygılı ve güzel davranışları olan ailedir.*
125. *Çocuklara kim örnek olur*
126. *mesela uuu ben*
127. *mesela benim kardeşim var*
128. *eğer ben iyi davranırsam kardeşim de benden örnek alır*
129. *ve aynı şekilde öyle devam eder.*
130. *Ben uuu annemden, babamdan, çevremden, dedelerimden, ninelerimden örnek alabilirim*

131. arkadaşlarımdan alabilirim örnek.
132. **Mesela** onlar ailelerine nasıl davranırsa ben **de aynı şekilde** davranabilirim.
133. Saygılı bir toplumu oluşturmak mümkün
134. *uuu bunu bilinçlendireceğiz,*
135. **aynı şekilde** toplayacağız insanları *uuu bu mümkün*
136. Nasıl açıklayayım
137. saygısız insan topluma kötü davranışlar verir,
138. bu insanların **mesela** kendisine güveni olmuyor.
139. *uuu Bu olumsuzlukları insanlara gösterebilirim, anlatabilirim.*
140. **Aynı şey** *uuu* tiyatro yapar **gibi** anlatabilirim ben.
141. **Eğer** bunu yapmışsam kendimi iyi hissederim **yani**.
142. Kendimi iyi hissederim **eğer** onlara örnek olmuşsam.
143. Önemli büyüklere karşı saygılı olmak önemli
144. **çünkü** *uuu ben büyüklerime saygılı olmazsam ben*
145. **sanki** onlar *uuu* kendilerini iyi hissetmezler.
146. **Mesela** bayramlarda örnek verebilirim,
147. bayramlarda ellerini öpmeye gidebiliriz
148. *uuu bunu nasıl açıklayayım*
149. **mesela** bayramlarda büyüklerin ellerini öpmeye gitmezsek
150. *uuu mesela* bizim ailemiz **için** iyi olmaz bu.
151. Aile büyüklerine saygılı **olup** saygı duymamız lazım.
152. Saygılı davranırsam büyükler **de** bana **aynı şekilde** karşılık verir **işte**.
153. Onlar **da** bizi sever, onlar **da** bizi öper. (Ö12)

Bağdaşıklık öğeleri: 97 numaralı satırlardaki “onun” ile 96 numaralı satırdaki “amcaya”; 98 numaralı satırdaki “bu” ile 96 ve 97 numaralı satırlardaki bilgilere; 99 numaralı satırdaki “ona” ile aynı numaralı satırdaki “yaşlı kadına”; 106 numaralı satırdaki “onun kendisi” ile önceki satırdaki “insanlara”; 115 numaralı satırdaki “onlara” ile önceki satırdaki “topluma/insanlara”; 117 numaralı satırdaki “bunları” ile 115 numaralı satırdaki “nasıl

olacaklarına”; 122 ve 124 numaralı satırlardaki “bu” ile aynı satırlarda daha önce ifade edilen “çocukların saygılı olmasına”; 132 numaralı satırlardaki “onları” ile 131 numaralı satırdaki “arkadaşlara”; 135 numaralı satırdaki “bu” ile önceki iki satırdaki bilgilere; 145 numaralı satırdaki “onlar” adılı ile 143 numaralı satırdaki “büyüklerle”; 150 numaralı satırdaki “bu” ile 149 ve 150 numaralı satırdaki bilgilere artgönderim yapılmıştır. “Mesela, yani, aynı şekilde” gibi ifadeler sıklıkla yinelenmiştir. Bazı sözcelerde eksilteli yapı kullanılmıştır. “Saygı ve toplum” oluşturucu öge olarak öne çıkarken bağıntı ögeleri koyu ve eğik yazı ile belirtilmiştir. Zaman kullanımlarının düzenli olduğu görülmektedir.

Tutarlılık: Ö12’nin, saygılı bireylerden oluşan toplumun özellikleri ile ilgili oluşturduğu uzun metnin tutarlı olduğu görülmektedir.

Bağlaşıklık ögeleri: 96 numaralı satırda yanlış iyelik ekiyle oluşturulan “amcamızı” sözcüğü “amcanın; 100 numaralı satırdaki “bunun” sözcüğü anlamı belirsizleştirdiğinden bunun yerine “saygılı bireylerin”; 110 numaralı satırdaki “olur” sözcüğü “olmalıdır”; 112 numaralı satırdaki “bunu kendisini bilinçlendirmek” ifadesi “insanların kendilerini bilinçlendirmeleriyle”, 118 numaralı satırdaki sonu getirilemeyen sözcedeki “nasıl olduklarına göre” ifadesi yerine “şekilde nasıl uyguladıklarını kontrol edebiliriz”; 121 numaralı satırdaki “çocukla” sözcüğü “saygılı çocuklarla”; 122 numaralı satırdaki yanlış ifade edilen “olursa bu bizim annemiz ve babamızdan gelir” sözleri “olması anne ve babaya bağlıdır”; 124 numaralı satırdaki “onun da özelliği” ifadesi “bu özellikleri”; 128 numaralı satırdaki “benden” sözcüğü “beni”; 137 numaralı satırdaki “davranışlar verir” sözü “örnek olur”, 146 numaralı satırdaki “bayramlarda” sözcüğü “bayramları” şeklinde kullanılmalıdır. Ayrıca 99 numaralı satırdaki “elinde” sözcüğü yanlış yerde kullanıldığından “poşetlerle” sözcüğünden önce kullanılması gerekirken 151 numaralı satırdaki “saygılı” sözcüğünden önce ise “karşı” sözcüğü eklenmelidir. Bunların yanı sıra 96 numaralı satırdaki “Örnek verebilirsek”; 97 numaralı satırdaki “onun”; 104 ve 122 numaralı satırlardaki “bu”; 108 numaralı satırdaki “daha iyi bir şekilde”; 129 numaralı satırdaki “öyle”; 131 numaralı satırdaki “örnek”; 135 numaralı satırdaki “bu mümkün”; 142 numaralı satırın tamamı; 143 numaralı satır sonundaki “önemli”; 144 numaralı satır sonundaki “ben”; 150 numaralı satırdaki “mesela bizim, bu”; 153 numaralı satırın sonundaki “onlar da bizi” sözcükleri gereksiz kullanılmıştır. Bu sözcüklerin yanı sıra bağıntı ögelerinin bir arada ve gereksiz kullanımı anlatım kusuru oluşturmuştur.

Bu değerlendirme sonucunda sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek olan üst grup öğrencilerinin metin oluşturmada birtakım eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Ö9 ve Ö11 eksilteli yapı, artgönderim gibi bağdaşıklık ögelerine pek yer vermedikleri kısa metinlerinde tekdüze bir anlatım tercih etmişlerdir. Dolayısıyla söz konusu metinlerde bağlaşıklık

ögelerinde çok sayıda hataya rastlanmamıştır. Bunun yanında metinleri zaman kullanımı ve tutarlılık bakımından hatalı değildir. Ö10 ve Ö12 ise grup arkadaşlarına göre oluşturdukları uzun metinlerde bağlaşıklık ögelerinde daha fazla hata yapmalarına rağmen bağlaşıklık ve tutarlılık bakımından iyi nitelikte metinler oluşturdukları söylenebilir. Üst grup öğrencileri gerek orta gerekse alt grup öğrencileriyle benzer şekilde bağlaşıklık özellikleri bakımından hatalı ve kusurlu kullanımlar yapmıştır. Bağıntı ögelerinin yanlış ve bir arada kullanımı, yinelemeler, “mesela, yani, şey” gibi doldurma işlevli sözcüklerin sık kullanılması bunlardan bazılarıdır.

Öğrenci söylemlerinde “ilişkiler”e ilişkin bulgular.

İlişkiler başlığı altında, söylemde kullanılan dilsel ürünlerden yola çıkılarak, konuşmacı ya da yazarın; kişiler, sosyal kurumlar, sosyal gruplar, kültürlerle gerek kendisi, gerekse onların kendi aralarında hangi ilişkileri kurduğu bulunmaya çalışılır. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1’in söylemlerini, yakın çevresinden daha çok ailesiyle ilişkilendirdiği görülmektedir. Söz gelimi “*Çevremde azimli olan insanlar hocam şey... annem var hocam. O da hastalığını yenmeye çalışıyor hocam. Bayılmamak için hocam zor tutuyor kendini. Ama elinden gelen bir şey yok, direk bayılıyor*” (Bireysel/hazırlıksız), “*Hocam mesela birisi şey hasta hocam, ona şey vermek hocam motivasyon vermek. Şey yaparsın filan hocam “geçirirsin hastalığı” gibi. Başka aklıma gelmiyor hocam*” (Bireysel/hazırlıklı) veya “*...Yani, teyzem de diyor; ‘sen çok alçakgönüllüsün’ diyor. Bu kadar diyor ‘hiç kimseyi kırmayıp böyle şeyler yapmıyorsun’ diyor.*” (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadeler Ö1’in söylemlerinin, başta annesi olmak üzere aile üyeleri ve ailesinin yaşadıkları ile ilişkilendirdiğini yansıtmaktadır. Benzer şekilde Ö4 de söylemlerini ağırlıkta aile hayatı ve yakın çevresiyle ilişkilendirmektedir. Söz gelimi “*...Ama dürüst olursa hem annesi babası kendisine güvenir hem de hocam yani daha sıkı bir aile olurlar.*” (Bireysel/hazırlıklı) veya “*...Çevremizin gözüne gireriz. Hocalarımızın, ailelerimizin...*” (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri örnek gösterilebilir. Söylem üretmekten kaçınan, nispeten daha kapalı olan Ö2’nin üretmiş oldukları söylemleri, daha çok arkadaş ve ailesiyle ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. “*...Evet hocam, arkadaşımgil. Hocam mesela hiç kimseye yalan söylemiyor filan, güveniyor ailesine, kendine filan. Bu kadar*” (Bireysel/hazırlıksız) veya alçakgönüllü olmasından dolayı çok sevdiği insanlara örnek verdiğinde “*Ailemiz*” (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri örnek gösterilebilir. Ö3, yakın çevresinden abisini ve yakın arkadaşlarını anlattığı konuyla ilişkilendirmiş, onların dürüst olduklarını, kendisinin sırlarını tuttuklarını şöyle belirtmiştir: “*(Ağabeyim de arkadaşlarım da dürüst insanlar) Verdiğim sırları tutarlar, kimseye söylemezler*” (Bireysel/hazırlıksız).

Araştırma grubunu ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların söylemlerinin aile, arkadaş gibi yakın çevreyle ilişkilendirilmesi olağan karşılanmaktadır. Öte yandan sekizinci sınıf öğrencilerinin söylemlerinin okul, komşu, belgesel film, kitap, hayal dünyası gibi kaynaklardan da beslenerek daha zengin bir birikimi yansıtmaları da beklenmektedir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinin söylemleri alt grup öğrencilerinininki gibi sadece yakın çevreleriyle ilişkilendirilmemiş, yakın çevreden yola çıkılarak daha geniş açılardan konulara yaklaşılmıştır. Bu bağlamda Ö5'in söylemleri incelendiğinde değerlerimiz konusunda bireyin kendisine, ailesine, yetişkinlere sorumluluk yükleyen, dolayısıyla kalabalık bir insan topluluğu ilişkisi kuran söylemler ürettiği söylenebilir. Ö5 bireysel/hazırlıklı sözlü anlatımında, vicdanı *“Kalpten gelendir hocam genellikle, beyinle bir alakası yoktur. Kalbin o canlıya, çevreye duyduğu sevgidir, bağlılıktır genellikle.”* şeklinde tanımlarken “vicdanı” öncelikle bireyle ilişkilendirirken; vicdanlı bireyler yetiştirmek için *“...onlar zaten hocam büyükleri ne yaparsa onları yaparlar hocam. İlk önce sizin vicdanlı olmanız gerekir ki çocuklar da olsun hocam.”* şeklindeki ifadeleriyle “vicdanı” yakın çevreden aileyle ilişkilendirmekte; vicdanlı insanların özelliklerini *“Hocam vicdanlı insanlar yardımseverdirler, şey her şeye karşı saygılıdırlar hocam. Mesela hocam yardımsever olursa eğer hocam toplum daha iyi olur, hiç aç filan kalmaz sokaklarda insanlar hocam... Aç insanlar daha çabuk doyarlar, çevrelerine daha duyarlı olurlar.”* şeklinde dile getirirken ise toplumsal yönüne yani uzak çevreyle, daha geniş bir insan kitlesiyle konuyu ilişkilendirdiği görülmektedir. Ö6'nın, söylemlerini ağırlıkta ailesi, arkadaşları gibi yakın çevresiyle ilişkilendirdiği görülse de yer yer inanca yönelik verilerle ve uzak çevreyle de konuları ilişkilendirdiği gözlenmiştir. Söz gelimi sabırla ilgili *“...Peygamber Efendimizin dediği gibi ‘Güreşte yenen ama sabırlı olmayan cesur değildir’ demiştir Peygamber Efendimiz...”* (Bireysel/hazırlıksız) veya iyilikle ilgili *“Diğer canlılara karşı iyi olmalıyız. Çünkü biz olmayınca hayvanlar vardı. Mesela hocam koyun olmasa etinden yararlanamayız. Yani onlar bize ihtiyacımızı karşılamak için besin veriyor. Onlara güzel davranırsak, onlardan besin alırız.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri örnek gösterilebilir. Ö7'nin söylemleri incelendiğinde onun da grup arkadaşları gibi gerek yakın çevresiyle gerekse uzak çevresiyle konular arasında ilişki kurduğu yer yer dinle de bağ kurduğu gözlenmiştir. Ö7'nin iyilikten söz ederken üretmiş olduğu *“Bu hayatta olmasa bile hocam diğer dünyada daha kötü olur bence. Yani şimdi bu hayatta iyilik yapmamız daha önemli bence. Sadece arkadaşlarımıza değil hocam. Yakınlarımıza, akrabalarımıza, öğretmenlerimize iyilik yapmak gerekir.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri buna örnek olarak gösterilebilir. Ö8'in söylemleri incelendiğinde, grup arkadaşlarından Ö5 gibi söylemlerini öncelikle bireyin

kendisiyle daha sonra yakın ve uzak çevresiyle ilişkilendirdiği görülmektedir. Ö8'in "saygı" ile ilgili sözlü anlatımında bu ilişkilendirmeleri yaptığı *"Ailemizden başlar, onlardan alırız. Yani çevremizdeki arkadaşlarımızla, dostlarımızla uuu onlara verdiğimiz değeri gösteririz. uuu ondan sonra farklı, insanın kendi içinden gelen bir şeydir. Kendi dışarıdan bence bir şey almasına gerek yoktur."* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri buna örnek gösterilebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin söylemleri incelendiğinde; söylem üretmekten kaçınan Ö9'un söylemlerini ağırlıkta aile ve arkadaşlarından oluşan yakın çevresiyle ilişkilendirdiği tespit edilmiştir. Ö10'un söylemleri incelendiğinde gerek yakın çevresi gerekse uzak çevresiyle konular arasında ilişki kurduğu görülmektedir. Söz gelimi *"Toplumda merhamet olmazsa yardımlaşma olmaz diyorum. Merhamet olursa daha çok değişik, daha güzel şeyler olur bence. Diğer insanları itip kalkıp şey yapacağımıza daha iyi anlaşırsınız insanlarla, daha çok güvenebiliriz o insanlara. Yani."* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri sosyal gruplar, kültürlerle sosyal fayda yönünde ilişki kurduğunu göstermektedir. Ö11'in söylemlerini ağırlıkta ailesi, arkadaşları gibi yakın çevresiyle ilişkilendirdiği görülse de inanca yönelik verilerle ve uzak çevreyle de konuları ilişkilendirdiği gözlenmiştir. Söz gelimi kötü insanların olduğu toplumdaki durumu *"Kötü insanlar mesela uuu karşıdan karşıya geçen nineleri iter, kırmızı ışıktadır mesela. Yaya uuu filan onları geçer mesela. Böyle işte."* (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde ifade ederken; iyi insanların bulunduğu toplumda yaşamak istemesinin gerekçelerini *"İyi insanların olduğu yerde yaşamak isterim. İyi insanların içinde yaşarsak uuu yardıma ihtiyacımız var mesela hemen yetişirler, şey ederler. Kötü insanların içinde yaşıyorsak hiçbir şey etmezler hocam."* (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde dile getirmiştir. Dolayısıyla Ö11'in söylemlerinde sosyal gruplarla kurulan ilişkide bireysel ve toplumsal faydayı gözettiği söylenebilir. Ö12'nin söylemleri değerlendirildiğinde ise kendisiyle, yakın ve uzak çevreyle ilişkilerin kurulduğu görülmektedir. Söz gelimi akrabalık ilişkileri ile ilgili anlatımındaki *"Bence akraba ziyaretleri önemli uuu Çünkü ailenin kendisine güveni uuu onlara yardımlaşmayı uuu onun mesela kendisini iyi hissetmesi için onun yanına gitmek, bayramlarını kutlamak uuu onun gibi bence. Bence ben gidince ya da ailemden birisi gidince mutlu olurlar, sevinçli olurlar uuu onların yanında olduğumuzu hissederler. Bence böyle. Gidilmezse sanki tek başınasın, içine kapanıksın gibi hissedersin."* (Bireysel/hazırlıksız) veya *"Aile büyüklerine saygılı olup saygı duymamız lazım. Saygılı davranırsam büyükler de bana aynı şekilde karşılık verir işte. Onlar da bizi sever, onlar da bizi öper."* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri hem kendisine sorumluluk yüklediği hem diğer insanları önemseydiği hem de empati yaparak insanlar arasında sosyal faydaya dönük kurduğu ilişkiye örnek oluşturabilir. Üst grup öğrencilerinin

söylemlerinde ağırlıkta yakın çevreleri olmak üzere uzak çevreyle kurulan ilişkilerde bireysel ve sosyal faydanın gözetildiği söylenebilir.

Öğrenci söylemlerinde “politika”ya ilişkin bulgular.

Bu ölçütle, söylemdeki sosyal faydaların; sözceleme öznesinin kendisi, söylemdeki kişiler, dinleyiciler, okuyucular ve üçüncü kişiler için nasıl üretildiği ve dağıtıldığı incelenir. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrenci söylemlerinde sosyal fayda sağlayan ifadelerin genel olarak “çok çalışmak, yılmamak, başarmak, değerini yükseltmek” (Ö1); “yalan söylememek, güvenilir olmak” (Ö2); “yalan söylememek, ikiyüzlü olmamak” (Ö3); “güven duymak, dürüst olmak, göze girmek” (Ö4) gibi değerler etrafında şekillendiği tespit edilmiştir. Alt grup öğrencilerinin genellikle bu değerler etrafında şekillenen söylemlerinde, karşılarında dinleyici konumunda olan araştırmacıdan da destek/onay ve hallerinden anlamayı bekleyen tavırlar sergiledikleri gözlenmiştir. Bunun yanında grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatım etkinliklerinde daha çekimser kaldıkları ve duygu ve düşüncelerini paylaşırken daha temkinli olmaları dikkat çekmiştir. Bu davranış değişikliğinin gözlenmesinin nedeni, alt grup öğrencilerinin çeşitli sebeplerle arkadaşlarından çekinmeleri ve dolayısıyla kendilerini rahat hissetmemeleri olabilir. Dolayısıyla alt grup öğrencilerinin söylemlerinde sosyal fayda hocalardan veya yetişkinlerden beklenirken akranlarından böyle bir beklentilerinin olmadığı söylenebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinin söylemlerinde sosyal fayda sağlayan ifadelerin genel olarak “saygın olmak, güven vermek, yapılanların karşılıklı olması, kıymet bilmek” (Ö5); “çevre kazanmak, iyi olmak, insanlardan ve diğer canlılardan faydalanabilmek, sorunların yaşanmaması için orta yolu bulmak” (Ö6); “iyi olmak, örnek olmak, yalan söylememek, kıymet bilmek” (Ö7) ve “başta kişinin kendisi olmak üzere insanlara ve diğer canlılara değer vermek, başkalarını hor görmemek, saygın olmak” (Ö8) gibi değerler etrafında şekillendiği tespit edilmiştir. Orta grup öğrencileri yer yer alt grup öğrencileri gibi kendilerini dinleyen araştırmacıdan onay/destek bekleseler de genel anlamda doğruluğuna emin tavırlarıyla söylediklerini net ve rahatlıkla ortaya koymuşlardır. Başka bir ifadeyle aslında karşısındakilerin onları onaylayıp onaylamamasının çok da önemli olmadığı şeklinde davranmışlardır. Bunda söylemlerinin evrensel değerler etrafında şekillenmesi etkili olabilir. Yer yer toplum tarafından doğru görülmeyen bazı duygu ve düşünceleri paylaşmışsalar da bunlarda da haklı olduklarına oldukça fazla inandıklarından yine karşısındakilerin tepkilerini pek fazla önemsemeyen tavırlarını sürdürmüşlerdir. Grupla ürettikleri söylemlerinde de benzer yaklaşımlarını sürdürmüşler, hatta grup arkadaşları birbirini destekleyen, birbirlerini anladıklarını gösteren söylemlerde bulunmuşlardır. Alt grup

öğrencilerinin aksine orta grup öğrencileri, akranlarının görüşlerine önem veren, yeri geldiğinde birbirlerini destekleyen, birbirlerine katılmadıkları noktalarda ise saygılı ve ikna edici şekilde kendi duygu ve düşüncelerini savunan söylemler üretmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin söylemlerinde sosyal fayda sağlayan ifadelerin genel olarak “birlik, dirlik, anlaşmak, yalan söylememek” (Ö9); “dürüst, güvenilir, adil olmak, yapılanların karşılıklı olması, empati kurabilmek” (Ö10); “iyilik yapmak, sevap kazanmak, dürüst, saygın, adil, güvenilir olmak” (Ö11); “iyi örnek olmak, empati kurmak, dürüst, güvenilir, huzurlu, saygılı, bilinçli, adil ve birlik olmak” (Ö12) gibi değerlerler etrafında şekillendiği tespit edilmiştir. Üst grup öğrencileri alt grup öğrencileri gibi kendilerini dinleyen araştırmacının onay/desteğine ihtiyaç duymuşlar ancak duygu ve fikirlerinin doğruluğuna emin tavırlarıyla orta grup öğrencileriyle benzerlik göstermişlerdir. Orta grup öğrencileri kadar iddialı ve farklı açılardan yaklaşılarak oluşturulmuş söylemler üretmemişlerse de özellikle kız öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ortaya koyabilmişlerdir. Grupla ürettikleri söylemlerinde de benzer yaklaşımlarını sürdürmüşler, hatta grup arkadaşları birbirini destekleyen, birbirlerini anladıklarını gösteren söylemlerde bulunmuşlardır. Erkek öğrenciler çoğunlukla el, kol, baş hareketleri gibi dil dışı araçlarla veya “evet, hayır, bence de” gibi kısa ifadelerle katkıda bulunsalar da kız öğrencilerin desteği fazlasıyla olmuştur. Alt grup öğrencileri kadar bireysel davranmamış ancak orta grup öğrencileri gibi fikirlerine ikna edecek çaba sarf etmemişlerdir. Ancak diğer gruplarda da gözlemlendiği gibi sözlü anlatım etkinlikleri boyunca saygılı tutumlarını sürdürmüşlerdir.

Öğrenci söylemlerinde “söylemler”e ilişkin bulgular.

Söylemin, sosyal gerçekliği inşa etmek için nasıl kullanıldığı bu araçla incelenir. Sosyal bir kimliğin oluşturulmasında veya sosyal bir eylemin gerçekleştirilmesinde -dilin yanında- dil dışı öğelerin de kullanılarak söylemin nasıl ortaya çıktığı araştırılır. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1’in kendisini, hayatta kazanmaya ve başarmaya adanmış, hem kullandığı başarmaya dönük ifadelerin sıklığıyla hem de kararlı bakış ve duruşu gibi dil dışı araçlarla tutarlı bir bütünlük sağlamaktadır. Ö1, inşa ettiği sosyal gerçekliği kısa ve net cümleleriyle dile getirirken, kararlı olduğu ve söylediklerine inanan tavırları ise bakışlarına, duruşuna, ses tonuna, ses şiddetine yansımaktadır. Bunun yanında Ö1’in akademik başarısının düşük olması, öğrencinin hayatta başarılı olmayı sadece akademik başarıyla değil de hayata erken atılıp maddi bağımsızlığa kavuşmaya bağladığı şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim öğrencinin “*Derslerim de işim de iyi, çalışıyorum hocam, azimliyim, liseyi kazanamazsam kuaför olacağım.*” (Bireysel/

hazırlıksız) şeklindeki ifadesi de bunu göstermektedir. Dolayısıyla Ö1’in söylemlerinin; hayal ettiği başarılı, maddi açıdan sorunsuz bir toplumsal düzen hakkında ipucu verdiği söylenebilir. Ö2, sözlü anlatım yapmaktan kaçındığını hatta hoşlanmadığını gerek üretmiş olduğu kısa anlatımlarla, gerekse “el ovuşturma, kafa sallama” gibi isteksizlik ve acelecilik içeren dil dışı araçlar ile söylemine yansıtmıştır. Ö3, söylem üretmekten kaçınan, insanlara güvenmekte zorlandığını hissettiren tavırlarıyla iç içe olan kısa söylemler üretmiştir. Grupla üretilen sözlü anlatımlarda neredeyse yokmuş gibi davranmış, oldukça silik kalmıştır. Ö4’ün söylemlerine ise yer yer hayata karşı duyduğu öfke, hayal kırıklığı ve güvensizlik duygularının belirttiği ifadeler, tavırlar yansımıştır. Hayattan ve insanlardan beklentisi olan Ö4, itilmişliğin, göz ardı edilmişliğin getirdiği bir boş vermişlik halini de yer yer söylemlerine yansıtmıştır. Dolayısıyla Ö4’in söylemlerinin altında hayal ettiği sıkı ilişkiler ve güven temelindeki aile ve insan ilişkilerinin olduğu bir toplumsal düzen hakkında ipucu verdiği söylenebilir. Ayrıca Ö2 ve Ö4’ün gurura ilişkin söylemleri de dikkat çekmektedir. Söz gelimi grupla üretilen hazırlıklı sözlü anlatımda kibirli insanlardan söz ederken Ö2 bu tip insanlardan hoşlanmadığını “*Hocam böyle insanlar bizim gururumuzla oynuyor.*” şeklinde ifade ederken Ö4, “*Hocam şimdi kibirli insanlar kendilerini bir şey sanır, kendilerini işte şey birine Ramazan ayında para verdiğiinde ortamın içinde der ‘ben buna para verdim.’ Onu küçültür ortamda ama alçakgönüllü insanlar hocam seslerini çıkartmazlar.*” şeklinde bir açıklama yapar. Her iki öğrenci söyleminde de toplum içinde gurur kırıcı davranışları reddeden bir yaklaşım söz konusudur. Alt grupta bulunan erkek öğrencilerin bu konuda daha duyarlı olduğu söylenebilir. Nitekim etkinlikler boyunca hal, tavır ve sözlerinde ölçülü ve saygılı olmaları bu öğrencilerin, dile getirdikleri konulardaki duyarlılıkları ile davranışları arasındaki tutarlılığı göstermesi bakımından kayda değerdir. Alt grup öğrencilerinin söylemlerinde dinleyicileri, inşa ettikleri sosyal gerçekliğe yönlendirme çabası gözlenmezken az da olsa ikna etme çabalarının olduğu söylenebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5’in değerlerimizle ilgili söylemleri incelendiğinde öğrencinin ağırlıkta yapılanların (iyilik de olsa kötülük de olsa) karşılıklı olması, insanların birbirlerine saygı duyması, değer vermesi gibi noktalarda odaklanan bir dili tercih etmesi hayalini kurduğu adaletli, eşitlikçi, bilinçli bir toplumsal düzen hakkında ipucu vermektedir. Ö5’in bunu yaparken kendinden emin, net tavırlarının yanı sıra anlatımını güçlendirmek ve fikirlerini desteklemek için farklı olayları ve bilgileri de sözlerine eklemiş, araştırmacıyı yönlendirmekten ziyade ikna etmeye çalışmış; grup arkadaşlarını ise hem ikna etme hem de yönlendirme amacı gütmüştür. Ö6’nın söylemleri incelendiğinde olumlu, pozitif, faydacı, çözüm ve yer yer inanç odaklı bir dil tercih etmesinin insanların birbiriyle iyi anlaştığı, sorunların olmadığı ve inançlı bireylerden oluşan

bir toplumsal düzeni hayal ettiği hakkında ipucu vermektedir. Ö6'nın söylemlerinde inşa ettiği sosyal gerçekliği çok açık olmasa da yansıtabildiği, bunu yaparken de belli belirsiz bir şekilde dinleyenleri yönlendirmeye ve inandırmaya çalıştığı söylenebilir. Ö7'nin söylemlerinin ağırlıkta iyi olmak, çevreye olumlu örnek olmak, saygılı olmak, doğru sözlü olmak ve kıymet bilmek değerleri etrafında şekillenmesi ve bunu aktarırken olumlu, çözüm ve inanç odaklı bir dil tercih etmesi; Ö7'nin saygılı, iyi niyetli ve doğru rol model olan bireylerden oluşan bir toplumsal düzeni hayal ettiği hakkında ipucu vermektedir. Ö7, söylemlerinde inşa ettiği sosyal gerçekliği açıkça dile getirdiği ve dinleyenleri de yönlendirme eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Ö8'in söylemlerinde ise başta kişinin kendisi olmak üzere insanlara ve diğer canlılara değer vermek, başkalarını hor görmemek ve saygılı olmanın ağır bastığı görülmektedir. Dolayısıyla Ö8'in insanların birbirlerinin hak ve sorumluluklarını koruduğu, saygılı olduğu, bilinçli ve eşitlikçi bir toplumsal düzeni hayal ettiği söylenebilir. Söylemlerinde inşa ettiği sosyal gerçekliği açıkça ortaya koyan Ö8, dinleyenleri yönlendirme gibi bir çaba içinde olmamıştır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinden Ö9'un değerlerimizle ilgili söylemleri incelendiğinde; güvenilirliğin, birlik ve beraberliğin önemli olduğu ve toplumsal düzen sağladığı şeklindeki inşa ettiği sosyal gerçekliği çok açık olmasa da yansıtabildiği, ancak bunu iletirken dinleyenleri yönlendirmeye ve inandırmaya yönelik çabalarda bulunmadığı gözlenmiştir. Ö10'un söylemlerinin ağırlıkta yapılanların (iyilik de olsa kötülük de olsa) karşılıklı olması, yeri geldiğinde empati yapılarak insanların güvenlerini kazanmak, adil ve dürüst insanların olduğu bir toplumsal düzen hayalinin olması Ö10'un mevcut sosyal gerçekliğin farkında olduğu ve idealize ettiği bir toplumsal düzen olduğunu göstermektedir. Ö10'un söylemlerinde hayatın içinden örneklerin olması, duygu ve fikirlerini samimi bir şekilde dile getirmesi dinleyicileri ikna etme konusunda destek sağlayan özelliklerdir. Ancak öğrencinin söylemlerinde direkt olarak bir ikna veya yönlendirme gözlenmemiştir. İyi olmak, sevap kazanmak, saygılı, doğru sözlü ve adil olmak değerleri etrafında şekillenen ve fikirlerini aktarırken olumlu, sakın ve inanç odaklı bir dil tercih eden Ö11'in; adil, saygılı, güvenilir, iyi niyetli ve inancı ön planda tutan bireylerden oluşan bir toplumsal düzeni hayal ettiği hakkında ipucu vermektedir. Kısa olan söylemlerinde inşa ettiği sosyal gerçekliği açıkça dile getiren Ö11'in dinleyenleri de yönlendirme veya ikna etme çabası gözlenmemiş; sadece söylediklerini birkaç somut örnekle desteklemiştir. Ö12'nin söylemlerinde ise kişinin kendisi olmak üzere insanlara ve diğer canlılara sorumluluğun düştüğü; insanların değerli, adil, dürüst ve bir arada olması gerektiği ağır basmaktadır. Dolayısıyla Ö12'nin insanların birbirlerinin hak ve sorumluluklarını koruduğu, olumlu rol modellerin olduğu, bilinçli ve eşitlikçi, huzurlu bir toplumsal düzeni hayal ettiği söylenebilir.

Ö12'nin, gruptaki diğer arkadaşlarına göre, ifade ettiği duygu ve düşüncelerine, dinleyenleri, az da olsa ikna etme ve yönlendirme çabasında olduğu gözlenmiştir. Ayrıca üst grup öğrencilerinin söylemlerinde insanlara güven konusunda oldukça temkinli davranmaları, Ö12 dışında, aileyi bu konuda nerdeyse sığınılacak tek liman olarak görmeleri dikkat çekmektedir.

Öğrenci söylemlerinde “metinlerarasılık”a ilişkin bulgular.

Bu başlık altında söylemdeki metinlerarasılık öğeleri incelenir. Başkalarının yazı ya da sözlerinden yapılan alıntılar, onlara gönderimler ve imalar incelenir. Ayrıca başka dillerden yapı ya da kelimelerin kullanılıp kullanılmadığı da belirlenmeye çalışılır. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinin üretmiş oldukları söylemlerde Ö1 ve Ö4 dışındaki öğrencilerin metinlerarasılık öğelerine yer vermediği tespit edilmiştir. Ö1, sözlü anlatımı sırasında *“Hocam mesela ben matematikte iyi değilim, çabalıyorum ama olmuyor. Baya çabalıyorum hocam. Yine de çabalıyorum hocam. İnşallah yirmincide olacak hocam.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadelerinde koyu ve italik olarak belirtilen sözlerle, anlatım yapacağı “azim” konusu belirlenirken araştırmacı tarafından söylenen “Azim on dokuz kez kaybedip yirmincide başarıya ulaşmaktır.” özlü sözüne atıfta bulunmuştur. Yine, *“...teyzem de diyor; ‘sen çok alçakgönüllüsün’ diyor. Bu kadar diyor ‘hiç kimseyi kırmayıp böyle şeyler yapmıyorsun’ diyor.”* (Grupla/hazırlıksız) şeklindeki alıntıda koyu ve italik olarak belirtildiği gibi Ö1, anlatım yaptıkları konuyla ilgili olan teyzesinin sözlerine yer vermiştir. Görüldüğü gibi Ö1 metinlerarasılığı, sadece yakın çevresindeki insanların sözlerinden alıntı yaparak ve anlatım yapacağı ana yakın bir zamanda araştırmacının söylemiş olduğu söze göndermede bulunarak gerçekleştirmiştir. Ö4 ise bireysel olarak ürettiği söylemlerde metinlerarasılığa yer vermezken grupla üretilen söylemlerde *“Hocam, arkadaşın dediği gibi karşınızdaki sizi överse siz de karşınızdakini översiniz.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklinde arkadaşlarının sözlerinden alıntılar yapmıştır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5, vicdansızlıktan söz ederken bir TV programında yaşanan olumsuzluklara *“Hatta hocam bir kere izlediğimiz bir film vardı hocam Masterchef’ti hocam, konuşmayan papağanın boğazını sıkıyordu hocam konuşması için, öldürmeye çalışıyordu. İşte bu vicdansızlıktır hocam.”* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerle yer vermiştir. Yine Ö5, iyiliğin karşılık bulmadığını yakın çevresindeki insanların söz ve davranışlarına göndermede bulunduğu *“Mesela bizim yaptığımız iyilikler bize karşılık vermiyorlar hocam. Hocam mesela Suriyeliler... Mesela hocam geçen gün işte oturuyoruz hocam böyle bize işte ‘biz olmasaydık böyle böyle olurdu’ filan diyorlar. Değerini bilmiyorlar hocam.”* (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerle dile getirmiştir. Ö6, grupla sözlü anlatımları sırasında arkadaşlarının sözlerinden *“Mesela şey*

arkadaşımızın dediği gibi hocam şurada Suriyeliler hocam küfür filan ediyorlardı yani çok Biz onlara iyi davranıyoruz, onlar bize kötü davranıyor.” (Grupla/hazırlıklı) şeklinde alıntılar yapmıştır. Ayrıca Ö6, sabırla ilgili sözlü anlatımı sırasında “Peygamber Efendimizin dediği gibi **‘Güreşte yenen ama sabırlı olmayan cesur değildir’.**” (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleriyle bir hadisten alıntı yapmıştır. Ö7’nin de Ö6 gibi yer yer “Biz görmesek bile Allah görüyor.” veya “Bu hayatta olmasa bile hocam diğer dünyada daha kötü olur bence.” (Grupla/hazırlıklı) gibi ifadelerle inanç odaklı değerlere gönderme yaparak anlatımına katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca Ö7 “Yani dışarıya baktığımızda hocam herkes kendi âleminde hocam, bir şey yapmıyorlar hocam yani. Birisine yani yardım için deva olmuyorlar hocam. Toplanıp böyle herkes konuşması yerine tek kişi yani kendi düşüncelerini yapıyor o insan hocam.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleriyle araştırma kapsamında kendileriyle gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerine göndermede bulunmuştur. Ö8’in, “Vefalı olmak öncelikle kelime anlamı olarak **‘birinin sana yaptığı iyiliği unutmamak’**tır.” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri sözlükten faydalanarak oluşturulduğunu göstermektedir. Ayrıca Ö8, grup arkadaşlarının sözlerine “Kötü insanlar hırsızlık yapıyorlar, yalan söylüyorlar arkadaşın dediği gibi.” (Grupla/hazırlıklı) şeklinde atıfta bulunmuştur. Yine Ö8, hayvanlara karşı iyilikten söz ederken TV haberlerinden “Habere çıktı mesela bir hayvan barınağı açmışlar ve terk etmişler orayı da, hayvanları da içine kapatmışlar, hayvanların hepsi ölmüş, çoğu ölmüş, yavruların annesi filan ölmüş. Mesela onlar öyle yapmayabilirlerdi, onları bıraksalardı onlar kendi hayatlarını daha da yaşayabilirlerdi.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki sözlerle faydalanmıştır. Görüldüğü gibi orta grup öğrencileri TV programları, yakın çevreleri, birbirlerinin sözleri ve inanç gibi durumları söz konusu ederek metinlerarasılık özelliklerini barındıran söylemler üretmişlerdir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olan üst grup öğrencilerinden Ö9, bireysel olarak ürettiği söylemlerde metinlerarasılığa yer vermezken grupla üretilen söylemlerde yer yer arkadaşlarının sözlerinden alıntılar yapmıştır. Söz gelimi arkadaşı, toplumda adaletsizliğin olduğunu, zengine daha çok para yardımı yapıldığını fakire daha az yapıldığını ifade ettikten sonra Ö9 da “Zengin-fakir ayrımı yapılıyor hocam. Zengine yüksek, fakire düşük veriliyor hocam.” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki sözlerle alıntı yapmıştır. Ö10, Suriyelilere yapılan bazı davranışları doğru bulmadığını yakın çevresindeki insanların söz ve davranışlarına göndermede bulunduğu “Mesela çoğu insan buradaki gelen Suriye göçmenlerine çok düşük, çok şey davranıyorlar mesela kötü davranıyorlar. Ben bunu hoş görmüyorum zaten, bence iyi davranmalıyız. Mesela hocam bazıları; **‘buralı değilsiniz, burası bizim’** diyerekten...” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerle dile getirmiştir. Yine Ö10, adaletle ilgili grupla ürettikleri söylemde sözü, sınıf arkadaşlarından bazılarının olumsuz

davranışlarına getirmiş ve “Evet, böyle adaletsiz davranan insanlar çok var. Mesela sınavdan bazıları, mesela okuldan sınıf arkadaşlarımızdan bahsedeyim biraz. Mesela sınavdan ben mesela o düşük alsa ben yüksek alsam, ‘**sen yüksek aldın, ben düşük aldım**’ diyerek hem bu insanın zaten kalbinin kırılmasına hem de adaletsizliğe yol açar.” (Grupla/hazırlıklı) şeklinde bir göndermede bulunarak metinlerarasılık özelliğinden faydalanmıştır. Ö11, iyiliksever olmanın önemini anlatırken “Biliyorsunuz hepimiz topraktan doğmayız uuu Allah yarattı bizi. Hepimiz öleceğiz bir gün onun için iyilik uuu cennet, cehennem vardır. Cennette olanlar iyilik yapanlardır.” (Bireysel/hazırlıksız) veya “Mesela birine iyilik yaparsak sevap işleriz” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki inanç odaklı bilgilere gönderme yaparak metinlerarasılıktan yararlanmıştır. Ö12’nin söylemlerinde bariz herhangi bir metinlerarasılık özelliğine rastlanmamıştır. Dolayısıyla üst grup öğrencilerinin arkadaşlarının söylediklerinden alıntı yaparak, yakın çevreden insanların söz davranışlarına yer vererek ve inanç öğelerinden faydalanarak az da olsa metinlerarasılık öğelerini kullandıkları söylenebilir.

Öğrenci söylemlerinde “kurmaca dünya”ya ilişkin bulgular.

Sözceleme öznesinin söylemde dinleyen ya da okuyanın zihninde oluşmasını beklediği kurmaca dünyayı ya da dünyaları tespit etmeye yönelik bir ögedir. Bu araç ile oluşturulan bu dünyaların betimlenmesi amaçlanır. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1’in kaşısındaki zihninde canlanmasını istediği dünya; çalışarak, emek vererek işlerin üstesinden gelmek ve başarmak, toplum içinde değerli bir yere sahip olmak, hayatta kimseye muhtaç olmadan yaşamaktır. Bunu yaparken de kişinin her şeyi kendisinin başarması, gerektiğinde kendinden ödün vermesi gerekliliği Ö1’in kurmaca dünyasına hakim olan yaklaşımdır. Dolayısıyla Ö1’in söylemlerinde ortaya çıkan kurmaca dünya, başarılı, maddi açıdan yeterli bir dünya olarak nitelendirilebilir. Ö2’nin üretmiş olduğu kısa söylemler kapalı olduğundan dinleyicinin zihninde yapılandırmaya çalıştığı kurmaca dünyaya ulaşmak sınırlı olacaktır. Ö2’nin söylemlerinde ortaya çıkan kurmaca dünyanın yalansız, güvenli bir dünya olduğu söylenebilir. Benzer şekilde kısa ve kapalı bir söylem üreten Ö3’ün de söylemlerinde insan ilişkilerinde yalanın olmadığı bir dünya kurgulandığı söylenebilir. Ö4’ün söylemlerinde ortaya çıkan kurmaca dünyanın ise sıkı bağları olan ailelerin bulunduğu, güvenli ve sevgi dolu bir ortam olduğu söylenebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5’in söylemlerinde ortaya çıkan kurmaca dünyanın dürüst, kıymet bilen ve saygılı bireylerden oluşan bir dünya olduğu söylenebilir. Ö6’nın söylemleri incelendiğinde insanların belli bir inanç çevresinde uzlaştığı, sorunsuz, faydacı bir kurmaca dünyanın belirdiği gözlenmiştir. Ö7’nin söylemlerinde, toplumsal ilişkilerde insanların birbirinden etkilendiği ve iyi rol model

olduğu, saygı ve sevginin egemen olduğu bir kurmaca dünya ortaya çıkmaktadır. Ö8'in söylemleri incelendiğinde ise evrensel değerler ölçeğinde, insanların eşit ve adil olduğu, sorumluluklarını yerine getirdiği bir kurgusal dünya belirlemektedir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olan üst grup öğrencilerinden Ö9, oldukça kısa, tekdüze ve kapalı söylem üretmiştir. Buna göre Ö9'un söylemlerinde ortaya çıkan kurmaca dünyanın birlik içinde olunan, güvenli bir dünya olduğu söylenebilir. Ö10'un üretmiş olduğu söylemlerde ilişkilerin karşılıklı güvene dayandığı, empatinin, adaletin, dürüstlüğün ön planda olduğu bir kurmaca dünyanın varlığından söz edilebilir. Grup arkadaşlarından Ö9 gibi kısa ve kapalı söylem üreten Ö11'in söylemlerinde ortaya çıkan kurmaca dünyanın iyilik, güven ve saygının hâkim olduğu bir dünya olduğu söylenebilir. Ö12'nin söylemleri incelendiğinde ise sorumlu, bilinçli, dürüst, adil insanların birlikte ve olumlu örnek olarak yaşadıkları bir kurmaca dünyanın varlığından söz edilebilir.

2018 Türkçe öğretim programında da yer alan değerlerimiz ile ilgili sözlü anlatımlar yapan ortaokul öğrencilerinin, dinleyen ya da okuyanın zihninde oluşmasını beklediği kurmaca dünyaların, yukarıda da söz edildiği gibi yine olumlu ve iyi değerler etrafında şekillenmesini olağan karşılamak gerekir. Nitekim hem anlatım yapılan konular hem de katılımcıların yaşları gereği, öğrenciler idealize ettikleri dünyanın betimlemesini yapmışlardır. Bunun yanında katılımcılardan gerçekçi bir bakışla, çok yönlü ve kendilerinde de az da olsa eksiklik veya yanlışlık bulunabileceğine ilişkin söylemlere de yer vermeleri beklenebilir.

Öğrenci söylemlerinde “kelimeler”e ilişkin bulgular.

Bu ölçüt altında söylemde kullanılan kelimeler; kelime sayısı ve bazı kelime türlerinin çokluğu gibi sayısal bilgiler incelenerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrenci söylemlerinde kelimelere ilişkin veriler MAXQDA 12.3 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle öğrencilerden elde edilen nitel veriler EXCEL 2010 programına kaydedilmiştir. Ardından EXCEL programından veriler MAXQDA programına aktarılmıştır. Daha sonra MAXQDA programında MAXdicto sekmesinden öğrencilerin sözcük frekanslarına ilişkin verilere ulaşılmıştır. Öğrencilerin en sık kullandıkları sözcükler tek tek kodlanarak sözcüklerin Kod-Matris ilişkisine bakılmış ve sözcüklerin frekans sayıları, dağılımları elde edilmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinin sözcük frekanslarına ilişkin veriler incelendiğinde bu gruptaki öğrencilerin ürettikleri toplam sözcük sayısının 1332 olduğu görülmektedir. Alt grup öğrencilerinin en çok kullandıkları sözcüklerin “hocam” (f=148), “bir” (f=35), “şey” (f=27), “de/da” (f=25), “kibirli” (f=23), “yani” (f=23),

“olur” (f=21) ve “mesela” (f=20) olduğu görülmektedir. Alt grup öğrencilerinin altı ve üstünde tekrarlayarak kullandıkları sözcükler ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 6’da verilmiştir. Alt grup öğrencilerince en çok kullanılan 35 farklı sözcüğün yanı sıra 396 sözcüğün sadece bir kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra toplamda 154 sözcük olmak üzere 77 farklı sözcüğün iki defa, toplamda 111 sözcük olmak üzere 37 farklı sözcüğün üç defa, toplamda 48 sözcük olmak üzere 12 farklı sözcüğün 4 defa ve toplamda 60 sözcük olmak üzere 12 farklı sözcüğün 5 defa kullanıldığı tespit edilmiştir (Şekil 6). Böylelikle alt grup öğrencileri tarafından toplamda 1332 sözcük olmak üzere 723 sözcüğün farklı şekilde kullanıldığı gözlenmiştir. Ayrıca alt grup öğrencilerinin en çok ve en az kullandıkları sözcükler olmak üzere kullanmış oldukları tüm sözcüklere ilişkin istatistiki bilgiler Ek 7’de bulunmaktadır.

Kod Sistemi	Ö1 Biresysel	Ö1 Grupla	Ö2 Biresysel	Ö2 Grupla	Ö3 Biresysel	Ö3 Grupla	Ö4 Biresysel	Ö4 Grupla	TOPLAM
hocam	38	26	21	21	19	10	6	7	148
bir	9	4	4	2	3	2	9	2	35
şey	12	3	1	3	3	2	1	2	27
de/da	8	5	1	3	1		5	2	25
yani	1	2	4	1	4		9	2	23
kibirli		10		4		4		5	23
olur	1	5	1	2	3	1	7	1	21
mesela	7	4	6	3					20
o	5	3	1	3	2		2		16
alçakgönüllü		4		5		3		3	15
ıııı	3	4	1	2			4		14
filan	1		8	4			1		14
kendi	1	2		7		2	1		13
daha		6		2		1	2		11
insan		1		3		3	1	3	11
onun	4	2		1		1	1	1	10
iyi	3	2	2		1		1		9
dürüst					4		5		9
başka	1		1	1	5		1		9
ama	3	1	2				2	1	9
yalan			2		4		2		8
olursak		2	1	1	1	2		1	8
olmaz	3				4		1		8
birine	3	4						1	8
ben	1			4	1			2	8
kadar	3	1	1	2					7
yok	2		1	2			1		6
onu	3		1				1	1	6
şimdi			2	2				2	6
çok		4	1		1				6
bize		3			2	1			6
olmak		2	1		1	1		1	6
işte	1		3	1				1	6
eğer	4	2							6
insanlar		3		1				2	6
diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan	89	52	66	49	30	18	45	47	396
iki defa kullanılan	22	22	27	22	12	9	24	16	154
üç defa kullanılan	21	20	16	12	16	4	17	5	111
dört defa kullanılan	12	4	4	5	3	6	6	8	48
beş defa kullanılan	6	13	9	8	10	3	8	3	60
Σ TOPLAM	267	216	188	176	130	73	163	119	1332

Şekil 6. Alt grup öğrencilerinin sözcük sayısının dağılımı.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinin kullandıkları toplam 1332 sözcükten 267'si bireysel, 216'sı grupta olmak üzere toplam 483 sözcüğü Ö1'in kullandığı; 188'i bireysel, 176'sı grupta olmak üzere toplam 364 sözcüğü Ö2'nin kullandığı; 130'u bireysel, 73'ü grupta olmak üzere toplam 203 sözcüğü Ö3'ün kullandığı ve 163'ü bireysel, 119'u grupta olmak üzere toplam 282 sözcüğü Ö4'ün kullandığı tespit edilmiştir. Buna göre alt grup öğrencileri içerisinde hem bireysel hem de grupta üretilen söylemlerde en fazla sözcük kullanan öğrencinin Ö1 olduğu, en az sözcük kullanan öğrencinin ise Ö3 olduğu görülmektedir (Şekil 6 ve Şekil 7).

Alt grup öğrencilerinin kullandıkları sözcüklerin dağılımı incelendiğinde Ö1'in kullanmış olduğu 476 sözcüğün 64'ü "hocam", 15'i "şey", 13'ü "bir", 13'ü "de/da", 11'i "mesela" ve 10'u "kibirli" sözcüklerinden oluşmaktadır. Ayrıca Ö1'in altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcük ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 7'de verilmiştir. Ö1'in en çok kullandığı 13 farklı sözcüğün yanı sıra 175 sözcüğün sadece bir defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra toplamda 60 sözcük olmak üzere 30 farklı sözcük iki defa, toplamda 39 sözcük olmak üzere 13 farklı sözcük üç defa, toplamda 32 sözcük olmak üzere 8 farklı sözcük dört defa ve 1 sözcük ise 5 defa tekrarlanmıştır. Böylelikle bireysel ve grupta üretilen söylemlerde Ö1 tarafından üretilen 476 sözcükten 240'ı farklı şekilde kullanılmıştır. Ö2'in kullanmış olduğu sözcüklere ilişkin verilere bakıldığında 364 sözcüğün 42'sinin "hocam", 12'sinin "filan" olduğu görülmektedir. Ö2'nin altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcükler ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 7'de verilmiştir. Ö2'in en çok kullandığı 5 farklı sözcüğün yanı sıra 150 sözcüğün sadece bir defa kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra toplamda 60 sözcük olmak üzere 30 farklı sözcük iki defa, toplamda 39 sözcük olmak üzere 13 farklı sözcük üç defa, toplamda 24 sözcük olmak üzere 6 farklı sözcük 4 defa ve toplamda 15 sözcük olmak üzere 3 farklı sözcük 5 defa tekrarlanmıştır. Böylelikle bireysel ve grupta üretilen söylemlerde Ö2 tarafından üretilen 364 sözcükten 207'si farklı şekilde kullanılmıştır. Ö3'ün kullanmış olduğu 203 sözcükten 29'unun "hocam" sözcüğü olduğu görülmektedir. Bu sözcük dışında Ö3'ün hiçbir sözcüğü altı ve üstünde tekrarlayarak kullanmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 79 sözcüğün sadece bir defa kullanıldığı, toplamda 26 sözcük olmak üzere 13 farklı sözcüğün iki defa, toplamda 30 sözcük olmak üzere 10 farklı sözcüğün üç defa, toplamda 24 sözcük olmak üzere 6 farklı sözcüğün dört defa ve toplamda 15 sözcük olmak üzere 3 farklı sözcüğün beş defa tekrarlandığı gözlenmiştir. Böylelikle bireysel ve grupta üretilen söylemlerde Ö3 tarafından üretilen 203 sözcükten 112'si farklı şekilde kullanılmıştır. Ö4'ün kullanmış olduğu sözcüklere ilişkin verilere bakıldığında 282 sözcüğün 13'ünü "hocam", 11'ini "bir" ve 11'ini "yani" sözcüğünün oluşturduğu görülmektedir. Ö4'ün altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcük

ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 7’de yer almaktadır. Ö4’ün en çok kullandığı 5 farklı sözcüğün yanı sıra 127 sözcüğün sadece bir defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca toplamda 54 sözcük olmak üzere 27 farklı sözcük iki defa, toplamda 33 sözcük olmak üzere 11 farklı sözcük üç defa, toplamda 8 sözcük olmak üzere 2 farklı sözcük dört defa ve toplamda 10 sözcük olmak üzere 2 farklı sözcük beş defa tekrarlanmıştır. Böylelikle bireysel ve grupla üretilen söylemlerde Ö4 tarafından üretilen 282 sözcükten 174’ü farklı şekilde kullanılmıştır (Şekil 7). Bu verilere göre alt grup öğrencileri içerisinde en fazla farklı sözcük kullanan öğrencinin Ö1 (f=240), en az farklı sözcük kullanan öğrencinin ise Ö3 (f=112) olduğu görülmektedir.



Kod Sistemi	Ö1 Biresysel	Ö1 Grupa	Ö2 Biresysel	Ö2 Grupa	Ö3 Biresysel	Ö3 Grupa	Ö4 Biresysel	Ö4 Grupa	TOPLAM
▼ Ö1									0
hocam	38	26							64
şey	12	3							15
bir	9	4							13
de/da	8	5							13
mesela	7	4							11
kibirli		10							10
o	5	3							8
ıııı	3	4							7
birine	3	4							7
onun	4	2							6
olur	1	5							6
eğer	4	2							6
daha		6							6
▼ diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan	107	68							175
iki defa kullanılan	23	37							60
üç defa kullanılan	24	15							39
dört defa kullanılan	16	16							32
beş defa kullanılan	3	2							5
▼ Ö2									0
hocam			21	21					42
filan			8	4					12
mesela			6	3					9
kendini				7					7
bir			4	2					6
▼ diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan			84	66					150
iki defa kullanılan			34	26					60
üç defa kullanılan			18	21					39
dört defa kullanılan			7	17					24
beş defa kullanılan			6	9					15
▼ Ö3									0
hocam					19	10			29
▼ diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan					47	32			79
iki defa kullanılan					19	7			26
üç defa kullanılan					15	15			30
dört defa kullanılan					19	5			24
beş defa kullanılan					11	4			15
▼ Ö4									0
hocam							6	7	13
bir							9	2	11
yani							9	2	11
olur							7	1	8
de/da							5	2	7
▼ diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan							63	64	127
iki defa kullanılan							34	20	54
üç defa kullanılan							20	13	33
dört defa kullanılan							5	3	8
beş defa kullanılan							5	5	10
Σ TOPLAM	267	216	188	176	130	73	163	119	1332

Şekil 7. Alt grup öğrencilerinin toplam sözcük sayısının öğrencilere göre dağılımı.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi orta olan orta grup öğrencilerinin sözcük frekanslarına ilişkin veriler incelendiğinde bu gruptaki öğrencilerin ürettikleri toplam sözcük sayısının 2202 olduğu görülmektedir. Orta grup öğrencilerinin en çok kullandıkları sözcüklerin “hocam” (f=102), “de/da” (f=52), “yani” (f=52), “ıııı” (f=48), “bir” (f=44), “çok” (f=33), “mesela” (f=28), “daha” (f=27), “insanlar” (f=24), “iyilik” (f=22), “ben” (f=21) ve “için” (f=20) olduğu görülmektedir (Şekil 8). Orta grup öğrencilerinin altı ve üstünde tekrarlayarak kullandıkları sözcükler ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 8’de verilmiştir. Orta

grup öğrencilerince en çok kullanılan 67 farklı sözcüğün yanı sıra 592 sözcüğün sadece bir kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra toplamda 244 sözcük olmak üzere 122 farklı sözcüğün iki defa, toplamda 156 sözcük olmak üzere 52 farklı sözcüğün üç defa, toplamda 120 sözcük olmak üzere 30 farklı sözcüğün dört defa ve toplamda 90 sözcük olmak üzere 18 farklı sözcüğün beş defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Böylelikle orta grup öğrencileri tarafından toplamda 2202 sözcük olmak üzere 881 sözcüğün farklı şekilde kullanıldığı gözlenmiştir. Ayrıca orta grup öğrencilerinin en çok ve en az kullandıkları sözcükler olmak üzere kullanmış oldukları tüm sözcüklere ilişkin istatistiki bilgiler Ek 8’de bulunmaktadır.



Kod Sistemi	Ö5 Biresysel	Ö5 Grupa	Ö6 Biresysel	Ö6 Grupa	Ö7 Biresysel	Ö7 Grupa	Ö8 Biresysel	Ö8 Grupa	TOPLAM
hocam	42	37	1	4	4	12		2	102
de/da	9	2	3	3	7	2	12	14	52
yani		4	4	4	8	6	15	11	52
■	4	2	9	8	8	3	7	7	48
bir	9	2	4	1	1	3	17	7	44
çok	6		3	6	1	3	8	6	33
mesela	7	4	1	3	5	2	4	2	28
daha	6	1		1	3	2	6	8	27
insanlar	4		2	2		2	9	5	24
iyilik				3	5	4	3	7	22
ben	1	4			4	2	6	4	21
için	10	2	3	3		1		1	20
şey	3	2	2	1	2	2	5	2	19
iyi	1		4	5	4	1	4		19
onları	5		5	1	4	2	1		18
o	3	1		1	3	2	3	4	17
sevgi	12	2			3				17
onlar	6	2		2			2	3	15
karşı	3	2		1		1	5	2	14
saygılı			1		3		9	1	14
bu	3	1	2	1		2	1	4	14
ve	5				4		3	1	13
kötülük				1	1	2		9	13
kendi		1	1	1		3	4	3	13
filan	2	4	5	1				1	13
saygı	4	2	1		2		3		12
ona	1				5		1	5	12
toplumda			2	2	1		3	3	11
evet	2	2	3		4				11
biz	2	3		3	2	1			11
olurlar	3	1				1	4	1	10
kötü	1	4		1	1	1		2	10
vefali							10		10
bence		2		1		3	3		9
insan			2			2	4	1	9
olmak	1		3	1		1	3		9
her	5	1	1		2				9
cömert		1		5		1		2	9
bize		4		2	1	1	1		9
ama	2	2	2	1			2		9
olarak		1		1			4	2	8
onlara				2	2		4		8
zaten	3	1			3	1			8
insanlara	2		2				2	2	8
işte	1	6					1		8
böyle	2	3	1			1			7
çünkü	1	2		2	1		1		7
onları	5	1						1	7
önemli		1			2	2	1	1	7
yardım	2			2	2	1			7
sadakat			7						7
güven	3		1		2				6
iyiliği				1			5		6
lazım	1				5				6
olmayan			2	1			3		6
sabırlı			6						6
çocuklar	2				3		1		6
yerde	1		1				4		6
gibi			1	2	1			2	6
bana		1		1			2	2	6
herkes	1				3	2			6
bile					4	2			6
sonra			1				3	2	6
vicdanlı	6								6
yalan		1			3	1		1	6
değer				2			2	2	6
cimri		1				3		2	6
diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan	114	61	63	63	55	37	98	101	592
iki defa kullanılan	64	14	23	29	16	16	43	39	244
üç defa kullanılan	25	25	11	17	14	10	35	19	156
dört defa kullanılan	38	15	13	5	11	6	13	19	120
beş defa tekrarlanan	20	9	8	7	5	7	17	17	90
TOPLAM	453	237	204	204	220	157	397	330	2202

Şekil 8. Orta grup öğrencilerinin sözcük sayısının dağılımı.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi orta olan orta grup öğrencilerinin kullandıkları toplam 2202 sözcükten 453'ü bireysel, 237'si grupla olmak üzere toplam 690 sözcüğü Ö5'in kullandığı; 204'ü bireysel, 204'ü grupla olmak üzere toplam 408 sözcüğü Ö6'nın kullandığı; 220'si bireysel, 157'si grupla olmak üzere toplam 377 sözcüğü Ö7'nin kullandığı ve 397'si bireysel, 330'u grupla olmak üzere toplam 727 sözcüğü Ö8'in kullandığı tespit edilmiştir. Buna göre orta grup öğrencileri içerisinde toplamda en fazla sözcükle söylem üreten öğrencinin Ö8, en az sözcükle söylem üreten öğrencinin ise Ö7 olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ancak bireysel söylemlerde Ö5'in Ö8'den daha fazla sözcükle söylem ürettiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bireysel söylemlerde en fazla sözcük kullanan öğrencinin Ö5, grupla üretilen söylemlerde ise en fazla sözcük kullanan öğrencinin Ö8 olduğu tespit edilmiştir (Şekil 8 ve Şekil 9).

Orta grup öğrencilerinin kullandıkları sözcüklerin dağılımı incelendiğinde Ö5'in kullanmış olduğu 690 sözcüğün 79'u "hocam", 14'ü "sevgi", 12'si "için", 11'i "bir", 11'i "mesela" ve 11'i "de/da" sözcüklerinden oluşmaktadır. Ö5'in altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcük ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 9'da verilmiştir. Ö5'in en çok kullandığı 16 farklı sözcüğün yanı sıra 238 sözcüğün sadece bir defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra toplamda 96 sözcük olmak üzere 48 farklı sözcüğün iki defa, toplamda 45 sözcük olmak üzere 15 farklı sözcüğün üç defa, toplamda 64 sözcük olmak üzere 16 farklı sözcüğün dört defa ve toplamda 45 sözcük olmak üzere 9 farklı sözcüğün beş defa tekrarlandığı tespit edilmiştir. Böylelikle bireysel ve grupla üretilen söylemlerde Ö5 tarafından üretilen 690 sözcükten 342'sinin farklı şekilde kullanıldığı görülmektedir. Ö6'nın kullanmış olduğu 408 sözcüğün 17'sini "ıııı" doldurma işlevli sözcük oluştururken altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcük ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 9'da verilmiştir. Ö6'nın en çok kullandığı 10 farklı sözcüğün yanı sıra 186 sözcüğün sadece bir defa kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca toplamda 70 sözcük olmak üzere 35 farklı sözcüğün iki defa, toplamda 33 sözcük olmak üzere 11 farklı sözcüğün üç defa, toplamda 24 sözcük olmak üzere 6 farklı sözcüğün dört defa ve toplamda 15 sözcük olmak üzere 3 farklı sözcüğün beş defa tekrarlandığı görülmektedir. Böylelikle bireysel ve grupla üretilen söylemlerde Ö6 tarafından üretilen 408 sözcükten 251'inin farklı şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ö7'nin kullanmış olduğu 377 sözcüğün 16'sı "hocam" ve 14'ü "yani" sözcüklerinden oluşmaktadır. Ö7'nin altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcük ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 9'da yer almaktadır. Ö7'nin en çok kullandığı 9 farklı sözcüğün yanı sıra 147 sözcüğü sadece bir defa kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca toplamda 42 sözcük olmak üzere 21 farklı sözcüğü iki defa, toplamda 42 sözcük olmak üzere 14 farklı sözcüğü üç defa, toplamda 32 sözcük olmak üzere 8 farklı sözcüğü dört defa ve toplamda 30 sözcük olmak üzere 6 farklı sözcüğü beş defa tekrarladığı

görülmektedir. Böylelikle bireysel ve grupla üretilen söylemlerde Ö7 tarafından üretilen 377 sözcükten 205'inin farklı şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ö8'in kullanmış olduğu sözcüklere ilişkin verilere bakıldığında ise 727 sözcüğün 26'sının "yani", 26'sının "de/da", 24'ünün "bir", 14'ünün "insanlar", 14'ünün "daha", 14'ünün "çok", 14'ünün "ıııı", 10'unun "vefalı", 10'unun "saygılı", 10'unun "iyilik" ve 10'unun "ben" sözcüğünden oluştuğu görülmektedir. Ö8'in altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcük ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 9'da verilmiştir. Ö8'in en çok kullandığı 20 farklı sözcüğün yanı sıra 268 sözcüğün sadece bir defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca toplamda 92 sözcük olmak üzere 46 farklı sözcük iki defa, toplamda 57 sözcük olmak üzere 19 farklı sözcük üç defa, toplamda 32 sözcük olmak üzere 8 farklı sözcük dört defa ve toplamda 45 sözcük olmak üzere 9 farklı sözcük beş defa tekrarlanmıştır. Böylelikle bireysel ve grupla üretilen söylemlerde Ö8 tarafından üretilen 727 sözcükten 370'inin farklı şekilde kullanıldığı görülmektedir (Şekil 9). Bu verilere göre orta grup öğrencileri içerisinde en fazla farklı sözcük kullanan öğrencinin Ö8 (f=369), en az farklı sözcük kullanan öğrencinin ise Ö7 (f=204) olduğu tespit edilmiştir.

Kod Sistemi	Ö5 Biresysel	Ö5 Grupa	Ö6 Biresysel	Ö6 Grupa	Ö7 Biresysel	Ö7 Grupa	Ö8 Biresysel	Ö8 Grupa	TOPLAM
Ö5									0
• hocam	42	37							79
• sevgi	12	2							14
• için	10	2							12
• bir	9	2							11
• mesela	7	4							11
• de/da	9	2							11
• onlar	6	2							8
• daha	6	1							7
• işte	1	6							7
• III	4	2							6
• çok	6								6
• filan	2	4							6
• her	5	1							6
• onlar	5	1							6
• saygılı	4	2							6
• vicdanlı	6								6
• diğer sözcükler									0
• bir defa kullanılan	148	90							238
• iki defa kullanılan	75	21							96
• üç defa kullanılan	28	17							45
• dört defa kullanıla	43	21							64
• beş defa kullanılar	25	20							45
Ö6									0
• III			9	8					17
• çok			3	6					9
• iyi			4	5					9
• yani			4	4					8
• sadakat			7						7
• filan			5	1					6
• için			3	3					6
• olur			5	1					6
• sabırlı			6						6
• de/da			3	3					6
• diğer sözcükler									0
• bir defa kullanılan			87	99					186
• iki defa kullanılan			32	38					70
• üç defa kullanılan			19	14					33
• dört defa kullanıla			12	12					24
• beş defa kullanılar			5	10					15
Ö7									0
• hocam					4	12			16
• yani					8	6			14
• III					8	3			11
• yıllık					5	4			9
• de/da					7	2			9
• mesela					5	2			7
• ben					4	2			6
• bile					4	2			6
• olur					4	2			6
• diğer sözcükler									0
• bir defa kullanılan					76	71			147
• iki defa kullanılan					25	17			42
• üç defa kullanılan					27	15			42
• dört defa kullanıla					20	12			32
• beş defa kullanılar					23	7			30
Ö8									0
• yani							15	11	26
• de/da							12	14	26
• bir							17	7	24
• III							7	7	14
• insanlar							9	5	14
• daha							6	8	14
• çok							8	6	14
• vefalı							10		10
• saygılı							9	1	10
• yıllık							3	7	10
• ben							6	4	10
• kötülük								9	9
• şey							5	2	7
• o							3	4	7
• kendi							4	3	7
• karşı							5	2	7
• toplumda							3	3	6
• ona							1	5	6
• olarak							4	2	6
• mesela							4	2	6
• diğer sözcükler									0
• bir defa kullanılan							133	135	268
• iki defa kullanılan							41	51	92
• üç defa kullanılan							41	16	57
• dört defa kullanıla							23	9	32
• beş defa kullanılar							28	17	45
Σ TOPLAM	453	237	204	204	220	157	397	330	2202

Şekil 9. Orta grup öğrencilerinin toplam sözcük sayılarının öğrencilere göre dağılımı.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin sözcük frekanslarına ilişkin veriler incelendiğinde bu gruptaki öğrencilerin ürettikleri toplam sözcük sayısının 2440 olduğu görülmektedir. Üst grup öğrencilerinin en çok kullandıkları sözcüklerin “ıııı” (f=98), “de/da” (f=73), “mesela” (f=63), “hocam” (f=57), “ben” (f=39), “yani” (f=39), “bir” (f=35), “şey” (f=33), “iyi” (f=28), “daha” (f=25), “olur” (f=23), “bana” (f=23), “çok” (f=23), “saygılı” (f=22), “bence” (f=22), “çünkü” (f=20), “bu” (f=20) ve “benim” (f=20) olduğu görülmektedir (Şekil 10). Üst grup öğrencilerinin altı ve üstünde tekrarlayarak kullandıkları sözcük ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 10’da verilmiştir. Üst grup öğrencilerince en çok kullanılan 76 farklı sözcüğün yanı sıra 545 sözcüğün sadece bir kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra toplamda 338 sözcük olmak üzere 169 farklı sözcüğün iki defa, toplamda 153 sözcük olmak üzere 51 farklı sözcüğün üç defa, toplamda 112 sözcük olmak üzere 28 farklı sözcüğün dört defa ve toplamda 100 sözcük olmak üzere 20 farklı sözcüğün beş defa kullanıldığı görülmektedir. Böylelikle üst grup öğrencileri tarafından üretilen 2440 sözcükten 889’unun farklı şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca üst grup öğrencilerinin en çok ve en az kullandıkları sözcükler olmak üzere kullanmış oldukları tüm sözcüklere ilişkin istatistiki bilgiler Ek 9’da bulunmaktadır.

Kod Sistemi	Ö9 Biresysel	Ö9 Grupla	Ö10 Biresysel	Ö10 Grupla	Ö11 Biresysel	Ö11 Grupla	Ö12 Biresysel	Ö12 Grupla	TOPLAM
iii	8		18	9	12		34	17	98
de/da	3	1	25	20	2	1	13	8	73
mesela	2		14	16	7		10	14	63
hocam	30	6	10	1	4	5		1	57
yani	2		18	12	1		6		39
ben	2	1	12	8	1		8	7	39
bir	6		10	5	3		6	5	35
şey	7		16	3	3		2	2	33
iyi	1	1	11	1	1		12	1	28
daha	1		9	10		1	1	3	25
ban		1	8	8			3	3	23
çok	5		9	5	1	1	1	1	23
olur	3		2	4	1	2	9	2	23
saygılı	2					1	19		22
bence			6	2			9	5	22
bu			4	5	1		9	1	20
çünkü	2	1	4	2	3	1	6	1	20
benim	2		6	9			3		20
lazım			2	2			6	8	18
o	1		6	6			1	3	17
var			4	5	1		1	3	14
aynı			4	4			5	1	14
onlar	3	1	2	1	2		4		13
olması			3			1	3	6	13
nasıl			1	3			6	2	12
merhamet			12						12
ama	1		2	5	1	1		2	12
bizim	1		3	2	1		3	2	12
onun			2	2	1		6	1	12
ona			5	2	1		1	3	12
zaten			2	7				2	11
insanlar		3	3	1	1	1	1	1	11
gibi	4		4				3		11
ve			1		1		9		11
dürüst			3	6	1			1	11
örnek				1			9	1	11
insan			2	4	1		2	1	10
bize	2		1	1	2	1	3		10
olmaz	4		2		1		1	1	9
öyle			5	2	1		1		9
toplumda			5	2			2		9
kötü			6		2		1		9
için			1	1	1		5	1	9
her	3			5	1				9
güven			1	2	3		1	2	9
onlara	1	1	2	2			3		9
yalan		1	3	2	2				8
iyilik			3		5				8
şeklinde			2	1			5		8
hiç	1		4	3					8
güvenilir			1	3		1	1	2	8
böyle			2	1	1		3	1	8
bunu			1				6	1	8
olmak					5	1	1	1	8
sevgi	7		1						8
toplam			1	1			6		8
yardım			4		1		1	1	7
onların	2		3				2		7
biz	1		4	2					7
önemli	1			1	1		4		7
sadece			5	2					7
başka	1		1	1			1	3	7
evet	1		1	1	2	1	1		7
insanların			1	1	3		1	1	7
aile	2						4	1	7
adaletli		1		3				3	7
insanlara			2				3	1	6
filan	3				3				6
ya			2	2			2		6
olsa			3	3					6
belki				6					6
işte			2		3		1		6
saygı	1				2	1	2		6
olan				3			2	1	6
bizi	1			1	1		2	1	6
olacak			4	2					6
diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan	60	9	117	110	60	6	122	61	545
iki defa kullanılan	26	8	84	78	36	2	71	33	338
üç defa kullanılan	16	5	41	38	12	3	29	9	153
dört defa kullanılan	7	4	33	24	2	4	29	9	112
beş defa kullanılan	10	1	28	21	8	3	15	14	100
TOPLAM	236	45	619	496	209	38	542	255	2440

Şekil 10. Üst grup öğrencilerinin kullanmış oldukları sözcük sayısının dağılımı.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin kullandıkları toplam 2440 sözcükten 236'sı bireysel, 45'i grupla olmak üzere toplam 281 sözcüğü Ö9'un kullandığı; 619'u bireysel, 496'sı grupla olmak üzere toplam 1115 sözcüğü Ö10'un kullandığı; 209'u bireysel, 38'i grupla olmak üzere toplam 247 sözcüğü Ö11'in kullandığı ve 542'si bireysel, 255'i grupla olmak üzere toplam 797 sözcüğü Ö12'nin kullandığı tespit edilmiştir. Buna göre üst grup öğrencileri içerisinde gerek bireysel gerekse grupla üretilen söylemlerde en fazla sözcük kullanan öğrencinin Ö10, en az sözcük kullanan öğrencinin ise Ö11 olduğu görülmektedir (Şekil 10 ve Şekil 11).

Üst grup öğrencilerinin kullandıkları sözcüklerin dağılımı incelendiğinde Ö9'un kullanmış olduğu 281 sözcüğün 36'sı "hocam" sözcüğünden oluşmaktadır. Ö9'un altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcük ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 11'de verilmiştir. Ö9'un en çok kullandığı 5 farklı sözcüğün yanı sıra 119 sözcüğün sadece bir defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra toplamda 48 sözcük olmak üzere 24 farklı sözcük iki defa, toplamda 33 sözcük olmak üzere 11 farklı sözcük üç defa, toplamda 12 sözcük olmak üzere 3 farklı sözcük dört defa ve 1 sözcük ise beş defa tekrarlanmıştır. Böylelikle bireysel ve grupla üretilen söylemlerde Ö9 tarafından üretilen 281 sözcükten 163'ünün farklı şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ö10'un kullanmış olduğu sözcüklere ilişkin verilere bakıldığında 1115 sözcüğün 45'ini "de/da", 30'unu "mesela", 30'unu "yani", 27'sini "ıııı", 20'sini "ben", 19'unu "daha", 19'unu "şey", 16'sını "bana", 15'ini "benim", 15'ini "bir", 14'ünü "çok", 12'sini "merhamet", 12'sini "o", 12'sini "iyi" ve 10'unu "hocam" sözcüklerinin oluşturduğu görülmektedir. Ö10'un altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcük ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 11'de verilmiştir. Ö10'un en çok kullandığı 35 farklı sözcüğün yanı sıra 289 sözcüğün sadece bir defa kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca toplamda 188 sözcük olmak üzere 94 farklı sözcük iki defa, toplamda 102 sözcük olmak üzere 34 farklı sözcük üç defa, toplamda 72 sözcük olmak üzere 18 farklı sözcük dört defa ve toplamda 25 sözcük olmak üzere 5 farklı sözcük beş defa tekrarlanmıştır. Böylelikle bireysel ve grupla üretilen söylemlerde Ö10 tarafından üretilen 1115 sözcükten 475'inin farklı şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Ö11'in kullanmış olduğu sözcüklere ilişkin veriler incelendiğinde üretmiş olduğu toplam 247 sözcüğün 12'sini "ıııı" doldurma işlevli sözcüğün oluşturduğu görülürken, altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcük ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 11'de verilmiştir. Ö11'in en çok kullandığı 4 farklı sözcüğün yanı sıra 122 sözcüğü sadece bir defa kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca toplamda 40 sözcük olmak üzere 20 farklı sözcük iki defa, toplamda 42 sözcük olmak üzere 14 farklı sözcük üç defa, toplamda 4 sözcük olmak üzere 1 sözcük dört defa ve toplamda 5 sözcük olmak üzere 1 sözcük beş defa tekrarlanmıştır. Böylelikle bireysel ve grupla üretilen söylemlerde Ö11 tarafından üretilen 247 sözcükten 162'si farklı

şekilde kullanılmıştır. Ö12'nin kullanmış olduğu sözcüklere ilişkin veriler incelendiğinde ise 797 sözcüğün 51'i "ııı", 24'ü "mesela", 21'i "de/da", 19'u "saygılı", 15'i "ben", 14'ü "bence", 14'ü "lazım", 13'ü "iyi", 11'i "olur", 11'i "bir", 10'u "örnek" ve 10'u "bu" sözcüğünden oluşmaktadır. Ö12'nin altı ve üstünde tekrarlayarak kullandığı sözcük ve frekanslara ilişkin bilgiler Şekil 11'de verilmiştir. Ö12'nin en çok kullandığı 23 farklı sözcüğün yanı sıra 247 sözcüğün sadece bir defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca toplamda 122 sözcük olmak üzere 61 farklı sözcük iki defa, toplamda 54 sözcük olmak üzere 18 farklı sözcük üç defa, toplamda 64 sözcük olmak üzere 16 farklı sözcük dört defa ve toplamda 20 sözcük olmak üzere 4 farklı sözcük beş defa tekrarlanmıştır. Böylelikle bireysel ve grupla üretilen söylemlerde Ö11 tarafından üretilen 797 sözcükten 369'unun farklı şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir (Şekil 11). Bu verilere göre üst grup öğrencileri içerisinde en fazla farklı sözcük kullanan öğrencinin Ö10 (f=474), en az farklı sözcük kullanan öğrencinin ise Ö11 (f=161) olduğu görülmektedir.

Kod Sistemi	Ö9 Biresysel	Ö9 Grupla	Ö10 Biresysel	Ö10 Grupla	Ö11 Biresysel	Ö11 Grupla	Ö12 Biresysel	Ö12 Grupla	TOPLAM
Ö9									0
hocam	30	6							36
iii	8								8
şey	7								7
sevgi	7								7
bir	6								6
diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan	92	27							119
iki defa kullanılan	43	5							48
üç defa kullanılan	27	6							33
dört defa kullanılan	11	1							12
beş defa kullanılan	5								5
Ö10									0
de/da			25	20					45
mesela			14	16					30
yani			18	12					30
iii			18	9					27
ben			12	8					20
daha			9	10					19
şey			16	3					19
bana			8	8					16
benim			6	9					15
bir			10	5					15
çok			9	5					14
merhamet			12						12
o			6	6					12
iyi			11	1					12
hocam			10	1					11
var			4	5					9
dürüst			3	6					9
bu			4	5					9
zaten			2	7					9
aynı			4	4					8
bence			6	2					8
ama			2	5					7
hiç			4	3					7
ona			5	2					7
öyle			5	2					7
sadece			5	2					7
toplumda			5	2					7
olur			2	4					6
olsa			3	3					6
olacak			4	2					6
belki				6					6
biz			4	2					6
çünkü			4	2					6
insan			2	4					6
kötü			6						6
diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan			148	141					289
iki defa kullanılan			96	92					188
üç defa kullanılan			54	48					102
dört defa kullanılan			50	22					72
beş defa kullanılan			13	12					25
Ö11									0
iii					12				12
hocam					4	5			9
mesela					7				7
olmak					5	1			6
diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan					104	18			122
iki defa kullanılan					33	7			40
üç defa kullanılan					36	6			42
dört defa kullanılan					3	1			4
beş defa kullanılan					5				5
Ö12									0
iii							34	17	51
mesela							10	14	24
saygılı							19		19
ben							8	7	15
lazım							6	8	14
bence							9	5	14
iyi							12	1	13
olur							9	2	11
de/da							13	8	21
bir							6	5	11
örnek							9	1	10
bu							9	1	10
ve							9		9
olması							3	6	9
nasıl							6	2	8
onun							6	1	7
çünkü							6	1	7
bunu							6	1	7
yani							6		6
toplum							6		6
için							5	1	6
bana							3	3	6
aynı							5	1	6
diğer sözcükler									0
bir defa kullanılan							154	93	247
iki defa kullanılan							84	38	122
üç defa kullanılan							39	15	54
dört defa kullanılan							43	21	64
beş defa kullanılan							17	3	20
TOPLAM	236	45	619	496	209	38	542	255	2440

Şekil 11. Üst grup öğrencilerinin toplam sözcük sayılarının öğrencilere göre dağılımı.

Araştırmaya katılan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları toplam 5974 sözcüğün 1332'sini alt grup, 2202'sini orta grup ve 2440'ını üst grup öğrencilerinin kullandığı tespit edilmiştir. Bu verilere göre en fazla sözcük üreten grup üst grup iken en az sözcük üreten grup alt grup olmuştur. Ayrıca öğrenciler 1819 farklı sözcük kullanılmıştır. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin en sık kullandıkları sözcükler incelendiğinde ise “hocam”, “ıııı”, “bir”, “yani” ve “mesela” sözcüklerinin yüz defadan daha fazla tekrarlandığı; “da”, “şey”, “ben”, “de”, “daha”, “çok”, “olur”, “iyi” ve “o” sözcüklerinin ise elli ve üzerinde tekrarlandığı görülmektedir. Öğrenciler toplamda 1545 sözcük olmak üzere 10 ile 49 arasında tekrarladıkları 81 farklı sözcük kullanmıştır. Ayrıca öğrenciler, 1819 farklı sözcükten 1152'sini sadece bir defa kullanmıştır. Bunun yanı sıra toplamda 544 sözcük olmak üzere 272 farklı sözcüğü iki defa; toplamda 390 sözcük olmak üzere 130 farklı sözcüğü üç defa; toplamda 232 sözcük olmak üzere 58 farklı sözcüğü dört defa; toplamda 230 sözcük olmak üzere 46 farklı sözcüğü beş defa, toplamda 120 sözcük olmak üzere 20 farklı sözcüğü altı defa; toplamda 98 sözcük olmak üzere 14 farklı sözcüğü yedi defa; toplamda 160 sözcük olmak üzere 20 farklı sözcüğü sekiz defa ve toplamda 108 sözcük olmak üzere 12 farklı sözcüğü dokuz defa tekrarladıkları tespit edilmiştir (Ek 10). Ortaokul öğrencilerinin kullanmış oldukları tüm sözcük ve frekans sayıları Ek 10'da verilmiştir.

Öğrenci söylemlerinde “göstergeler”e ilişkin bulgular.

Söylemde dil ve dilsel araçlar kullanılırken –kullanıcıları ve bağlamı belirten- özel işaretler ya da yapıların kullanılıp kullanılmadığı araştırılır. Başka dillerden giren kelimeler, jargon ya da argo kullanımı, bu işaret ya da özel dillere örnek olarak verilebilir. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1, çoğunlukla ikinci tekil adıyla biten, kesin, net cümleler kurmuş, karşısındaki ile sohbet havasında yarı-resmi söylem üretmiştir. Ö1'in yer yer birinci tekil ve çoğul adıyla anlatım yaptığı görülse de büyüklerinden duyduğu şekilde fikirlerini dile getirdiği gözlemlenmiştir. Ö2'nin söylemlerinde yer yer birinci tekil ve çoğul adlı anlatım görülse de ağırlıkta 3. tekil ve çoğul adıyla anlatım yaptığı görülmektedir. Ö3'ün söylemlerine de çoğunlukla 3. tekil ve çoğul adıyla geniş zamanlı, nesnel ifadeler hakimken, yer yer birinci çoğul adıyla yapılan alçakgönüllülük belirtisi olan ifadeler de bulunmaktadır. Ö4'ün söylemlerinde ise ağırlıkta 3. tekil ve çoğul adıyla geniş zamanlı ifadeler yer almaktadır. Alt grup öğrencilerinin söylemlerinde genel anlamda nesnelliği tercih ettikleri, öznel ifadelerde bulunmaktan kaçındıkları, kendi duygularını dile getirmekten çekindikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yerel dile, halk ağzına ait ifadelerle rastlanan alt grup öğrencilerinin söylemlerinde başka dillerden giren sözcüklere, jargon veya argo kullanımına rastlanmamıştır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5'in söylemleri incelendiğinde ağırlıkta birinci ve üçüncü çoğul adıyla cümleler kurduğu bunun yanında ikinci çoğul, birinci tekil, ikinci tekil ve üçüncü tekil adıyla oluşturulan geniş zamanlı anlatım da tespit edilmiştir. Ö5'in bireysel olarak ürettiği söylemler daha nesnel ve resmi bir dille üretilmişken grupla ürettiği söylemlerde öznelliğin ağır bastığı ve daha samimi bir dil kullanmayı tercih ettiği gözlenmiştir. Ö6'nın gerek bireysel gerekse grupla ürettiği söylemlerinde üçüncü tekil ve üçüncü çoğul adlı anlatıma da yer verilirken ağırlıkta birinci çoğul adlı anlatım bulunmaktadır. Ö7'nin söylemleri incelendiğinde bireysel sözlü anlatımlarında daha çok birinci tekil adlı anlatım yer alırken grupla ürettiği söylemlerde birinci çoğul ve üçüncü çoğul adlı anlatımlara rastlanmaktadır. Ö8'in söylemlerinde ise bireysel sözlü anlatımlarında ağırlıkta birinci çoğul ve tekil adlı anlatımlara; grupla sözlü anlatımlarında ise birinci ve üçüncü çoğul adlı anlatımlara rastlanmaktadır. Orta grup öğrencilerinin dilsel ürünleri genel olarak değerlendirildiğinde, ağırlıkta birinci tekil ve çoğul adıyla üretilen anlatım görülmektedir. Böyle bir kullanım öznelliği de beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin anlatımında eğer kişisel problemlerden bahsediliyorsa ben merkezli anlatım görülmektedir. Genelde öğrenciler, bir fikir ileri sürüp arkadaşlarından bunu desteklemelerini isterken; arkadaşları ile ortak problemlerini anlatırken; ortak geçmiş ve geleceklerinden bahsederken ve onay beklerken biz merkezli anlatımı tercih etmişlerdir. Öğrenciler, sözlü ürünlerde tarafsız bir anlatımı çok az tercih etmişlerdir. Öğrenciler sözlü anlatımlarda alıntılama yaparken, en yakın zamanda konuşan arkadaşlarından alıntı yapmış ya da söylediklerini ima etmişlerdir. Ayrıca yerel ağza ait ifadelerin de bulunduğu orta grup öğrencilerinin söylemlerinde başka dillerden giren sözcüklere, jargon veya argo kullanımına rastlanmamıştır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olan üst grup öğrencilerinden Ö9'un söylemleri incelendiğinde bireysel sözlü anlatımlarında daha çok birinci çoğul adlı anlatım olmak üzere birinci tekil, ikinci tekil adlı ve geniş zamanlı ifadeler yer alırken grupla ürettiği kısa söylemlerde ağırlıkta birinci ve üçüncü çoğul adlı anlatımlara rastlanmaktadır. Ö11'in de benzer şekilde grupla üretilen söylemlere çok az oranda katıldığı ve birinci çoğul adlı anlatımı tercih ettiği; bireysel sözlü anlatımlarında ise ağırlıkta birinci çoğul, birinci tekil adlı anlatım ile geniş zamanlı ifadeler olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla Ö9 ve Ö11'in bu şekilde tercih ettiği anlatımlar, nesnel olmaya özen gösterdiklerini ancak yer yer öznel ifadelerde bulunduklarını göstermektedir. Ö10'un gerek bireysel gerekse grupla ürettiği söylemlerinde ağırlıkta birinci, ikinci tekil ve birinci çoğul adlı anlatımı tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu kullanım, öğrencinin anlatımlarında ağırlıkta öznel bir bakışın ve yaklaşımın olduğunu göstermektedir. Ö12'nin söylemleri incelendiğinde ise Ö10 ile benzer şekilde hem

bireysel hem de grupla üretilen söylemlerde ağırlıkta birinci tekil ve birinci çoğul adılı anlatımı tercih ettiği gözlenmiştir. Dolayısıyla söylem üretmekten kaçınan öğrencilerin temkinli olmaktan doğabilecek mesafeli ve nesnel anlatımlarının olduğu; rahatlıkla ve istekli bir şekilde söylem üreten öğrencilerin ise samimi yaklaşımlarından kaynaklanabileceği düşünülen daha öznel ifadeler ve yerel ağza ait ifadelerle de söylem ürettikleri söylenebilir.

Öğrenci söylemlerinde “tonlama”ya ilişkin bulgular.

Bu araç ile söylemin genel tonlaması bulunmaya çalışılır. Yazar ya da konuşucunun hangi bilgileri vurgulayarak aktardığı incelenir. Metnin duygusal tonlamasının hangi bilgileri ya da noktaları vurgulamakta ve hangilerini daha az vurgulamakta olduğu araştırılır. Nitekim Türkçede tonlama, anlam değiştirdiğinden üzerinde önemle durulması gereken konulardan birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1, ürettiği söylemlerini başarıya odaklanmış yaşam gayesiyle tutarlı biçimde gerçekleştirmiş; inanan, umutlu ve azimli tavır ve davranışlarını sözleri ve beden dilinin yanı sıra anlatımlarındaki genel tonlamasıyla da söylemine yansıtmıştır. Dolayısıyla Ö1’in söylemindeki genel tonlamanın; zorlanan ancak gayret eden, umutlu bir bireyin tonlaması olduğu söylenebilir. Söylem üretmekten kaçınan Ö2’nin söylemlerindeki genel tonlama; sözleri ve davranışlarına paralel olarak aceleciliğini, çekingenliğini ve adeta zorla konuştuğu izlenimi uyandıran, yer yer çıkışlar yapan bir tonlama şeklinde yansımıştır. Ö3 de söylem üretmekten kaçınan bir öğrenci olmasına rağmen ürettiği söylemlerde insan ilişkilerinde dürüstlüğe verdiği önemi ile ilgili anlatımında tonlamayı etkili bir şekilde kullanmıştır. Yani Ö3’ün söylemlerinde yakalanan tonlama; genel anlamda renk vermeyen, tekdüze seslerin yanı sıra önem verdiği değerleri dile getirirken duygularını etkili biçimde tonlamasına katabilen ancak ağırlıkta insanlara güven duymakta oldukça zorlanan bir tonlama olarak değerlendirilebilir. Ö4’ün, duygu ve düşüncelerini ifade ederken gerek ses tonunun gerekse beden dilinin, onu anlamak için sözlerinden daha etkili olduğunu söylemek mümkün. Kendisini açmaktan çekinen Ö4’ün ürettiği kısa söylemlerine beden dilinin ve tonlamasının kattığı anlam, öğrencinin sözlerine inandırıcılığı sağlayan önemli dil dışı özellikler olarak değerlendirilebilir. Ö4’ün söylemlerine hakim olan genel tonlamanın; sevgiye ve sahiplenmeye muhtaç, yer yer hayata ve insanlara duyduğu öfkenin, hayal kırıklığının izlerini taşıyan bir tonlama olduğu söylenebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5’in söylemlerindeki genel tonlama; özgüvenli, saygın, kendinden emin ve dinleyicilere güven veren bir tonlama olarak değerlendirilebilir. Ö6’nın söylemlerinde her sorunun çözümünün pek mümkün ve basit olduğu hissini uyandıran olumlu, pozitif bir tonlamanın yanı sıra yer yer

dinleyicileri manipüle edecek kararlı, ahenkli ve etkili tonlamalar tespit edilmiştir. Ö7'nin söylemlerine hakim olan genel tonlamanın iyimser, adil ve pozitif duyguların öne çıktığı güven veren bir tonlama olduğu söylenebilir. Ö8'in söylemleri incelendiğinde ise daha savunmacı bir tonlama kullanması dikkat çekmektedir. Bireysel sözlü anlatımlarında daha ciddi, ağır ve sorumluluk taşıyan ifadeler ve bununla paralellik gösteren tonlamaya yer veren Ö8, grupla ürettiği sözlü anlatımlarda daha ılımlı, uzlaşmacı ve olumlu bir tonlamayla söylem üretmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olan üst grup öğrencilerinden Ö9'un söylem üretmekten kaçınan bir öğrenci olmasına rağmen ürettiği söylemlerde toplumsal hayatta birlik beraberliğe ve güvene verdiği önemle ilgili anlatımında tonlamayı etkili bir şekilde kullandığı söylenebilir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde Ö9'un söylemlerinde, tekdüze ve yer yer insanlara güven duymakta zorlandığını hissettiren bir tonlamanın hakim olduğu söylenebilir. İnanıklarını savunma konusunda oldukça kararlı ve kendinden emin olan Ö10'un söylemlerinde samimi ve güven veren bir tonlamanın olduğu gözlenmiştir. Söylem üretmekten kaçınan Ö11'in sözlü anlatımlarında tonlamayı etkili kullanamadığı söylenmelidir. Kısa ve çok da istekli olmadan ürettiği söylemlerde Ö11, düşük bir ses şiddeti ve tekdüze bir tonlamayla anlatımlarda yer almıştır. Pozitif ve çözümden yana olan Ö12'nin söylemlerinde ise grup arkadaşlarına göre daha ahenkli, samimi ve güven veren bir tonlamanın olduğu; grupla üretilen sözlü anlatımlarda yerine göre ses tonunu daha etkili kullandığı gözlenmiştir.

Öğrenci söylemlerinde “vurgu/önem”e ilişkin bulgular.

Bu ölçütle, söylemde nelere önem verildiği, nelerin öneminin azaltıldığı ya da artırıldığı ile bu değerlendirmelerin sebepleri araştırılır. Tonlama gibi vurgu da Türkçede anlam değiştirdiğinden, üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1'in söyleminde azim ve çalışmaya verilen önem, öğrencinin vurgulu ifadeleriyle açıklık kazanmaktadır. Söz gelimi, *“Bir işte çalışırsan başarırsın hocam. O işin peşinden gidersen yine başarırsın. Azimli olmak zor ama hocam onun da üstesinden geliriz. Çalışarak...”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki net ifadelerde çalışmaya sıklıkla vurgu yapılmakta ve başarmaya önem atfedildiği görülmektedir. Çünkü aile büyükleri, öğretmenleri öğrenciyi *“Çalışın diyorlar hocam. Çalışırsanız başarırsınız diyorlar. Eğer çalışmazsanız da başaramazsınız şey olamazsınız meslek sahibi olamazsınız diyorlar.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde motive etmekte, öğrenci de ayna misali büyüklerinden öğrendiği şekliyle fikirlerini dile getirmektedir. Ö2'nin gerek bireysel gerekse grupla üretilen hazırlıklı/hazırlıksız bireysel sözlü anlatımlarında vurguladığı

ya da önem atfettiği şeylere ulaşmak sınırlı olmuştur. Çünkü kısa anlatım yapan öğrenci, en kestirme yoldan sözlü anlatımlarını tamamlama eğilimi göstermiştir. Ürettiği kısa söylemlerindeki bazı vurgular Ö2'nin, aile ve arkadaşlarına, insan ilişkilerinde güven ve gurura önem verdiğini göstermektedir. Ö3'ün üretmiş olduğu kısa söylemlerinde vurgunun, “yalan” üzerinde toplandığı gözlemlenmiştir. Ö3'ün ailevi birtakım sorunlarının olması, onda insanlara güvenmek konusunda hassasiyet oluşturmuş olabilir. Dolayısıyla Ö3'ün söyleminde yalan, dürüstlük, güven gibi duyguların anlatımında kısmen daha fazla vurgu bulunmaktadır. Ö4 ise duygu ve düşüncelerini ifade ederken sözleri ve vurguları, beden dili kadar etkili kullanamamaktadır. Ö4'ün duruşu, bakışı, ses şiddeti ve tonu gibi dil dışı araçlar anlatmak istediği veya önem verdiği şeyleri çok iyi yansıtırken sözleri ve konuşurken yapması gereken vurguları yetersiz kalmaktadır. Öte yandan aile hayatında oldukça sorunları olan Ö4'ün vurgusuz, kısmen tek düze yaptığı konuşmaları, onun değerlerle ilgili anlatıları kanıksadığının yansıması olarak da değerlendirilebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinden Ö5'in söylemleri incelendiğinde vurgunun özellikle sevgi, saygı ve arkadaşlık üzerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Ö6'nın söylemlerinde genellikle çevre kazanmak, yalnız kalmamak, insanların ihtiyacı olduğu tüm şeylerden faydalanması gerekliliği vurgulanmaktadır. Ö5 ve Ö6'nın söylemlerinde ön plana çıkan öğelerin çevre veya arkadaş olması, yaşları gereği olağan karşılanana özelliklerdendir. Ö7'nin söylemleri incelendiğinde özellikle her insanın değerlerin tümüne sahip olması ve toplumda iyi rol model oluşturması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Toplumsal sorunlara karşı duyarlı olan Ö7'nin söylemlerindeki vurgu, düşünceleriyle tutarlılık göstermektedir. Ö8'in söylemlerinde ise ağırlıkta bireyin kendisine sorumluluk yüklediği, dışsal etkilere ziyade içsel motivasyonu daha fazla önemsendiği gözlenmektedir. Annesinden ayrı yaşayan ve dolayısıyla hayatta daha fazla sorumluluk taşıyan Ö8'in söylemlerinde de bu vurgunun olması normal karşılanmaktadır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olan üst grup öğrencilerinden Ö9'un kısa olan söylemleri incelendiğinde özellikle aile olmak üzere toplumsal konularda birlik ve beraberliğe önem verildiği, değerlere gerektiği önem verilmediği durumlarda anlaşmazlık çıkacağına vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Genellikle evrensel değerler çerçevesinde şekillenen kendi duygu ve düşüncelerinin önemli olduğunu hissettiren Ö10'un söylemlerinde insan ilişkilerinde davranışların karşılıklı olması gerektiği ve ailenin önemi vurgulanan durumları oluşturmaktadır. Ö11'in söylemlerinde inanç öğeleri çerçevesinde şekillenen fikirlerinin önemli olduğu; ailenin önemi, güven ve yardımlaşmanın vurgulandığı gözlenmiştir. Ö12'nin söylemlerinde ise bilinçli, duyarlı, güvenilir ve sorumluluk sahibi

olmanın önemine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Üst grup öğrencilerinin söylemlerinden, genel anlamda güven duyma konusunda ailenin karşısında arkadaşlarının öneminin azaltıldığı söylenebilir. Tüm grupların söylemleri genel olarak değerlendirildiğinde ise değerlerin ele alınış ve anlatımında kendi bakışlarının hakim olduğu, nesnelliğin veya farklı bakışların öneminin azaltıldığı söylenebilir.

Öğrenci söylemlerinde “işaretler”e ilişkin bulgular.

Bir söylemdeki dilsel ifadelerden işaret sıfatları, zamirler, edatlar, belirtmeler gibi ögeler aracılığıyla söylemi üreten kişinin, dinleyici ya da okuyucunun ne gibi bilgileri bildiklerini varsaydıkları, bağlamla nasıl ilişkiler kurulduğu tespit edilebilir. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinin söylemleri incelendiğinde ağırlıkta “hocam” seslenme ünlemini; “şey, yani, filan” gibi edatlar; “ıııı” doldurma ögesi ve “mesela, de, da” gibi bağlaçların yanı sıra birleşik fiil (*gelip geçmek, azimli olmak, yardım etmek, saygı duymak, yalan söylemek, hissetmek, kibirli olmak, alçakgönüllü olmak, küçük görmek, aile olmak...*) kalıp söz (*bir yere kadar, bu kadar, ne anlatsam, bir kişinin yardımı nerede üç kişinin yardımı nerede, dürüstle dürüst arkadaş olur yalancıyla da yalancı arkadaş olur, ben olsaydım, nasıl desem, kendini bir şey sanmak...*) ve deyimlerden (*üstesinden gelmek, peşinden koşmak, kendini tutmak, kendini beğenmek, hava atmak, gözüne girmek...*) faydalandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca alt grup öğrencilerinin işaret sıfatlarından “o ve bu”nun yanında belgisiz sıfatları da kullandıkları; bunun yanında işaret zamirine göre dönüşlülük ve belgisiz zamirlerini daha fazla tercih ettikleri gözlenmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi orta olan orta grup öğrencilerinin söylemleri incelendiğinde ağırlıkta “hocam” seslenme ünlemini; “mesela, de, da, ve” gibi bağlaçları; “ıııı” doldurma ögesini; “yani, şey, için, filan” gibi edatların yanı sıra birleşik fiil (*yaygın olmak, saygı duymak, hissetmek, yardımcı olmak, zarar vermek, değeri yükselmek, iyilik yapmak, dalga geçmek, bahsetmek, kötülük yapmak, yaşayabilmek, terk etmek, örnek olmak...*), kalıp söz (*diyelim, biz olmasaydık, biz görmesek bile Allah görüyor, nasıl anlatayım, nasıl desem, herkes kendi aleminde, elimden gelen bu kadar, ben olursam, o şekilde, bu şekilde, ne bileyim...*) ve deyimlerden (*hor görmek, kendini tutmak, kendi kabağına çekilmek, adı kötüye çıkmak, değeri düşmek, kötü düşünmek, sesini çıkarmamak, kendi içine çekilmek...*) faydalandıkları tespit edilmiştir. Belirtme sıfatlarından işaret, sayı ve belgisiz sıfatlara göre niteleme sıfatlarını daha fazla kullandıkları; bunun yanında alt grup öğrencilerine göre işaret zamirlerini daha fazla kullanmalarına rağmen orta grup öğrencilerinin de birinci adıyla birlikte dönüşlülük ve belgisiz zamirlerini daha fazla kullandıkları gözlenmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin söylemleri incelendiğinde ağırlıkta “ıııı” doldurma ögesini; “de, da, mesela, bence, çünkü, ama, ve” gibi bağlaçları; “hocam” seslenme ünlemini; “yani, şey, gibi” edatlarının yanı sıra birleşik fiil (*kavga etmek, sırrını paylaşmak, söyleyebilmek, arkamda olabilmek, yalan söylememek, dürüst olmak, empati kurmak, hoş görmek, aksi davranmak, sevap işlemek, sevinç duymak...*), kalıp söz (*başka da bir şey yok, iyi günde kötü günde, bana kalırsa, öyle işte, dediğim gibi, herkes iyilikten anlar, hep (...) diye bir şey yok, tek başınasın, nasıl açıklayayım, -a baktığım gözle -a hiçbir zaman bakmam, nasıl diyeyim, nasıl olsa, ne olursa olsun...*) ve deyimlerden (*dirlik düzenlik, başına bir iş gelmek, hak yemek, yalan atmak...*) faydalandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca üst grup öğrencilerinin işaret sıfatlarından çok belgisiz ve niteleme sıfatlarını daha fazla kullandıkları; bunun yanında alt ve orta grup öğrencileriyle benzer şekilde işaret zamirlerine oranla diğer zamir türlerini daha fazla kullandıkları gözlenmiştir.

Sonuç olarak ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin ürettikleri söylemler işaretler bağlamında değerlendirildiğinde üç grubun da ağırlıkta birleşik fiilli sözceler kullandıkları; atasözü ve ikilemelerden ziyade kalıp söz ve deyimlerden yararlandıkları; bağıntı ögelerini sıklıkla kullandıkları; işaret sıfatları ve zamirlerinden çok diğer sıfat ve zamir türlerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Sözlü anlatım yaptıkları konu gereği genel geçer ifadeleri sıklıkla kullanan öğrencilerin işaret sıfatları ve işaret zamirlerinden ziyade özellikle belgisiz ve niteleme sıfatlarını, belgisiz zamirleri kullanmaları ayrıca yaşları gereği birinci tekil/çoğul adıl ve dönüşlülük zamirlerine ağırlık vermeleri, ağırlıkta öznel bakışa sahip olduklarını yansıtanın yanı sıra anlaşılır bir durumdur. Bunun yanında öğrenci söylemlerinde deyim ve kalıp sözlere yoğunlukta yer verilmesi kültürel dokunun, halk ağzının canlı bir şekilde yaşadığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bu kullanımları gerçekleştirirken, karşılarındaki dinleyicilerin bu kültüre zaten sahip olduğunu ya da söylenenleri anladığını varsayarak ben merkezli bir anlayışla söylem ürettikleri söylenebilir. Nitekim kalıp sözlerin iletişimdeki işlevleriyle ilgili bir araştırmada, kalıp sözlerin, kültürün bazı yönlerden dil kullanımını nasıl etkilediğini gösterdiği, iletişimde bulunanlar arasındaki toplumsal ilişkileri yansıttığı ve iletişim sırasında belirli yerlerde söylenebilecek uygun seçenekler sunduğu gösterilmiştir (Akt., Gökdayı, 2008).

Öğrenci söylemlerinde “doldurma”ya ilişkin bulgular.

Bu başlık altında bağlam ve söylemde söylenenlerle, söylenmemiş ya da farz edilmiş ne gibi bilgilerin olduğu bulunmaya çalışılır. Hangi bilgilerin ima edildiği ya da söylenmeden bir konuda ne gibi bilgilerin aktarıldığı incelenir. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1 ve Ö4’ün üretmiş oldukları söylemlerde,

duygusal dünyalarının ve içinde bulundukları sosyoekonomik şartların yansıması oldukça fazla hissedilmektedir. Dolayısıyla gerek beden dilleri gerekse vurgu ve tonlamaları, bu öğrencilerin söylemlerini dolduran faktörleri oluşturmaktadır. Ö2, üretmiş olduğu sözlü anlatımlarda “*işte böyle hocam, bu kadar, öyle, yani, işte*” gibi sözcük ve sözcük öbekleriyle birlikte kafasını sallamakta ve beden diliyle anlattığı şeyi karşısındakinin anlaması gerektiğini veya zaten bildiğini düşündürecek biçimindeki hal, tavır ve sözleri, söylemini doldurmaktadır. Benzer şekilde Ö3 de söylem üretirken doldurmaya oldukça ihtiyaç duyan davranışlar sergilemiştir. Anlattığı konuyu en kısa biçimde aktarmaya çalışan öğrencinin, konuyla ilgili genel geçer bilgileri anlatırken dahi, konuşmaya hiç gerek olmadığını yansıtan tavırları bulunmaktadır. Ö3’ün söylem ürettiği konularla ilgili aktardıklarının herkes tarafından zaten bilindiği ve karşısındakinin de bunları neredeyse hiç konuşmadan anlaması gerektiğini belirten duruş, bakış ve sürekli onay isteyen tavırları, söylemini dolduran faktörlerdir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzeyde olan orta grup öğrencileri genel anlamda alt grup öğrencileri gibi değerler konusunda herkesin bilgi sahibi olduğunu ancak alt gruptakilerin aksine bilinen şeylerin tekrar ifade edilmesi, üzerine konuşulması ve tartışılması gerektiğini yansıtan yaklaşımları bulunmaktadır. Dolayısıyla orta grup öğrencilerinden Ö5, Ö7 ve Ö8’in söylemlerini; sarf ettiği sözlere güç, etki ve anlam katan beden dili, vurgu ve tonlamalarının doldurduğu gözlenmiştir. Ö6 ise grup arkadaşlarından farklı olarak yönlendirmeye daha fazla ihtiyaç duyduğundan ve çekindiğinden söylemlerini bazı duraksama, doldurma öğeleri ve kalıp sözlerle (*uuu, söyleyeceklerimi unuttum, aklıma başka bir şey gelmiyor* vb.) doldurmuştur. Orta grup öğrencileri sözlü anlatımları sırasında genel olarak karşısındakilerin kendi söylediklerine katılıp katılmamasını sorun etmeden kendilerini haklı buldukları konularda söylem üretmiş, fikirlerinin evrensel değerler etrafında şekillendirmişlerdir. Bunun yanında söylemlerinde yer yer öznel ve ben merkezli ifadeler de rastlanmaktadır. Bu iki durumu da göz önünde bulundurarak orta grup öğrencilerinin söylemlerinin, öz güvenleri doğrultusunda gerçekleştiği ve dolayısıyla ima etmeye gerek kalmadan çoğunlukla doğrudan aktarıldığı gözlenmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olan üst grup öğrencilerinin söylemleri incelendiğinde gruptaki erkek öğrenciler olan Ö9 ve Ö11’in alt grup öğrencileri gibi değerler konusunda herkesin bilgi sahibi olduğu, üzerine konuşulmasının çok da gerekli olmadığı, genel geçer bilgileri kendi bakışlarından ortaya koymakta kendilerini yeterince söz sahibi olarak görmedikleri, dinleyicilerin söylenmek istenen şeyi zaten bildiği veya anlaması gerektiği yönünde söylemlerini oluşturdıkları söylenebilir. Ayrıca yönlendirmeye fazlasıyla ihtiyaç duyan Ö9 ve Ö11’in söylemleri yer yer duraksamalarla (*uuu, şey, böyle işte, öyle* vb.)

doldurulmuştur. Gruptaki kız öğrenciler olan Ö10 ve Ö12'nin ise orta grup öğrencileri gibi değerler konusunda herkesin bilgi sahibi olduğunu ancak bilinen şeylerin tekrar ve farklı biçimlerde ifade edilmesi, üzerine konuşulması ve tartışılması gerektiğini yansıtan söylemler üretmişlerdir. Dolayısıyla üst grup öğrencilerinden Ö10 ve Ö12'nin söylemlerini dile getirdikleri sözlere güç, etki ve anlam katan beden dili, vurgu ve tonlamalarının doldurduğu söylenebilir.

Öğrenci söylemlerinde “sosyal diller”e ilişkin bulgular.

Bu araçla, söylemde -bağlamın da etkisiyle ortaya çıkan sosyal dillerin birbiriyle ilişkisi ve aralarındaki geçişler incelenir. Bu bağlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinden Ö1, ürettiği söylemin büyük bir kısmında büyüklerinden öğrendiği şekliyle fikirlerini aktarmakta dolayısıyla öğrenci ve çocuk dilinden ziyade yetişkin dili kullanmaktadır. *“Azimli olursak hocam mesela bir işi beceremiyorsak o işin peşinden gidip o işi şey yapmak hocam uuu mesela onu başarırsan mutlu olursun hocam. Onu bırakırsan da hiçbir şey olmaz hocam. Elinden geleni yapmazsan hiçbir şey olmaz hocam. Hiçbir şey de kazanamazsın hocam”* (Bireysel/hazırlıksız). Ö2, sözlü anlatımlarında çoğunlukla birinci tekil/çoğul adlarıyla söylem üreterek daha öznel bir yaklaşım sergilemektedir. *“İçimizde kalır... Sevinçlerimizi, kendimiz göstererek... Hocam şimdi acımızı anlatıyoruz, acımızı anlattığımız zaman işte kardeşe filan içimiz rahatlıyor hocam. İşte güven sağlıyor filan, onu güvenimiz sağlıyor işte ama hocam acımızı anlatamayınca güven filan yok. O yüzden içim rahat etmiyor hocam. Yani.”* (Bireysel/ hazırlıklı) şeklindeki ifadelerinde dil bilgisel yanlışların bulunduğu günlük konuşma dilini, çocuk ve öğrenci dilini kullandığı görülmektedir. Ö3, hoca-öğrenci arasında gerçekleştirilecek mesafeli, kısa ve kapalı, olabildiğince nesnel bir anlatımı tercih etmiş, dolayısıyla söylemlerine yerel ağza ait herhangi bir sözcük dahil olmamıştır. Kurduğu kısa cümlelerde dil bilgisi açısından sorun bulunmamaktadır. *“Kibirli olursak karşımızdaki bizden çekinir”* (Grupla/hazırlıklı). Ö4, söylem üretirken genellikle çocuk ve öğrenci dilini kullansa da yer yer yetişkin dilinin izleri de görülmektedir. *“Yani yardım etme insanın gözündeki bir şey olur yani... Yardımlaşınca onun sana ihtiyacı olur, senin ona ihtiyacın olur. Yani bir kişi bir kişinin yardımı nerede, üç kişinin yardımı nerede. Yardımlaşmasak öbürü birbirleriyle kavgalı olur”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri, Ö4'ün söylem üretirken günlük konuşma dilini tercih ettiğini göstermektedir. Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinin söylem üretirken mümkün oldukça öğrenci diliyle daha kurallı, nesnel ve derli toplu sözlü anlatım yapmak istedikleri gözlenmiştir. Buna rağmen yerel ağız özelliklerinin de sıklıkla kullanıldığı gözlenmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi orta düzeyde olan orta grup öğrencilerinin söylemleri incelendiğinde genel olarak daha nesnel, bilimsel bir dil tercih edildiği ve öğrenci dilinin kullanıldığı görülür. Yer yer yetişkin dilinin kullanıldığına Ö5, Ö7 ve Ö8'in söylemlerinde rastlamak mümkündür. Ö6 ise zaman zaman çocuk dilini de kullanmıştır. *“Hocam vicdanlı insanlar yardımseverdirler, şey her şeye karşı saygılıdırlar hocam. Mesela hocam yardımsever olursa eğer hocam toplum daha iyi olur, hiç aç filan kalmaz sokaklarda insanlar hocam. Aç insanlar daha çabuk doyarlar, çevrelerine daha duyarlı olurlar.”* (Bireysel/ hazırlıklı) şeklindeki alıntı, Ö5'in tercih ettiği öğrenci diline örnek oluşturmaktadır. Ö6'nın grup arkadaşlarına göre daha çocuksu fikirleri ve dolayısıyla söylemlerine rastlamak mümkündür. Söz gelimi *“Cömert olanlar sadece yani paylaşma değil, eşyalarını da ödünç olarak verebilirler uu Mesela oyun parkında iki kişi oynarken biri elinde o oynadığı oyuncağı diğerine vermesi cömertlik olabilir, paylaşmak...”* (Grupla/hazırlıksız) veya *“Sabırlı olmak ... Yani bazıları için zor olabilir ama benim için kolay. Mesela geçen yıl yengem doğum yapacaktı, sabaha kadar bekledik doğum yapması için.”* (Bireysel/ hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri ağırlıkta çocuk dilinin yansımaları olarak değerlendirilebilir. Ö7'nin *“Çok acı verici hocam. Yani mesela olsa bile [kimsesiz yaşlılara] biz yardım etmeliyiz. Çocuklar her zaman büyüklerine saygı ve sevgi göstermeli.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri öğrenci diliyle üretmiş olduğu söylemine bir örnek oluşturmaktadır. Ö8'in söylemlerinde zaman zaman ortaya çıkan yetişkin dilinin kullanımına örnek olarak ise *“İnsanlar hor görülür saygının olmadığı bir yerde. Ben saygılı olan bir yerde yaşamak isterim. Mesela günümüzde de uu insan ayrımı, ırk ayrımı yapılıyor pek çok yerde. Mesela Suriyeliler geldi, onlar ayrılıyor. Onların ayrılmasını istemiyorum kesinlikle, ben karşıyım.”* (Bireysel/ hazırlıksız) şeklindeki ifadeleri verilebilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek düzeyde olan üst grup öğrencilerinden Ö9'un söylemlerinde ağırlıkta öğrenci dili kullanılmasına rağmen ifadelerinde öznelliğin ve yerel ağız özelliklerinin etkisi fazladır. Söz gelimi yakın arkadaşlarının sevdiği özelliklerini anlatırken sarf ettiği *“Hocam mesela bir yere gidiyorsun, geliyor hocam yani. Bazılarına gel diyorsun gelmiyorlar hocam. İyi biliyorsun her şeyini anlatıyorsun, sırrını paylaşıyorsun uu hocam. Kendilerle uu hocam mutluluğumu filan her şeyimi paylaşıyorum. Üzüntümü filan paylaşıyorum hocam.”* (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki ifadeler veya arkadaşlık ilişkilerini anlatırken dile getirdiği *“Onlar hocam benim kardeşim gibi ondan seviyorum. Mesela bir şeyde kararsız kalmak. O diyor ‘Öbürünü yapalım’, ben diyorum ‘öbürünü yapalım’ bunlarda zıtlıyoruz hocam. Başka da bir şey yok. Arkadaşlarımızla kardeş gibi olmazsak hocam şey uu birbirimize küfür ederiz, sürekli dövüşürüz. Sevgili, saygılı olamayız hocam.”* (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerinde hemen her cümlesinde “hocam” sözcüğünü

kullanması ve samimi anlatımı dikkat çekmektedir. Grupla üretilen söylemlerde çok fazla söz almayan Ö9'un aynı şekilde öğrenci diliyle ancak bireysel söylemlerinden farklı olarak daha nesnel ifadelerle söylem ürettiği gözlenmiştir. Ö10'un söylemlerinde ağırlıkta öğrenci dili olmak üzere yetişkin ve çocuk dillerinin yer aldığı söylenebilir. Ö10'un samimi ve kendi bakışının hakim olduğu ve yerel ağız yansımalarının da olduğu söylemlerine “*Merhametli davranmalı. Çünkü az önce dediğim gibi biz öğrenci de olsak büyük insan da olsak illaki herkes yani uuu iyilikten anlar, iyilikle yapar şeyleri... Mesela aksi davranırsak hiç bence yapmayacağını düşünmüyorum ben. Büyük de olsa bizim yaşımızda küçük de olsa direkt yani merhamet, iyilik yani gerekiyor.*” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri örnek oluşturabilir. Benzer dil kullanımı Ö10'un grupla ürettiği söylemlerinde de “*Mesela sınavdan bazıları, mesela okuldan sınıf arkadaşlarımızdan bahsedeyim biraz. Mesela sınavdan ben mesela o düşük alsa ben yüksek alsam, ‘sen yüksek aldın, ben düşük aldım’ diyerek hem bu insanın zaten kalbinin kırılmasına hem de adaletsizliğe yol açar.*” (Grupla/hazırlıklı) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi yer almaktadır. Ö11'in genel anlamda mesafeli, çekingen ve yer yer yerel ağızla ürettiği kısa söylemlerinde ağırlıkta öğrenci dili olmak üzere çocuk dilinin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Söz gelimi “*Kötü insanlar mesela uuu karşıdan karşıya geçen nineleri iter, kırmızı ışıktadır durmaz mesela. Yaya uuu filan onları geçer mesela. Böyle işte...*” (Bireysel/hazırlıksız) veya “*Cömert insanlarla dost olmak isterim. Çünkü onlar her şeyi paylaşır şey eder, cimriler ama şeydir paylaşmaz.*” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri örnek gösterilebilir. Grupla üretilen söylemlere pek katkı sağlamayan Ö11'in öğrenci dilini kullandığı gözlenmiştir. Ö12'nin bireysel söylemlerinde yetişkin dili, çocuk dili ve öğrenci dilinin kullanıldığı gözlenmiştir. Söz gelimi sıra-i rahim için “*Bence, önemli uuu. Çünkü ailenin kendisine güveni uuu, onlara yardımlaşmayı uuu onun mesela kendisini iyi hissetmesi için onun yanına gitmek, bayramlarını kutlamak uuu onun gibi bence. Bence ben gidince ya da ailemden birisi gidince mutlu olurlar, sevinçli olurlar uuu, onların yanında olduğumuzu hissederler. Bence böyle. Gidilmezse sanki tek başınasın, içine kapanıksın gibi hissedersin.*” (Bireysel/hazırlıksız) şeklinde dile getirdiği sözleri veya “*Çocuklara kim örnek olur. Mesela uuu ben mesela benim kardeşim var. Eğer ben iyi davranırsam kardeşim de benden örnek alır ve aynı şekilde öyle devam eder. Ben uuu annemden, babamdan, çevremden, dedelerimden, ninelerimden örnek alabilirim. Arkadaşlarımdan alabilirim örnek. Mesela onlar ailelerine nasıl davranırsa ben de aynı şekilde davranabilirim.*” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadeleri buna örnek oluşturabilir. Grupla üretilen söylemlerde de Ö12'nin grup arkadaşlarından farklı olarak öğrenci dilinden ziyade yetişkin dilini ve yer yer çocuk dilini kullandığı gözlenmiştir.

Öğrenci söylemlerindeki sosyal diller genel anlamda değerlendirildiğinde ağırlıkta “öğrenci dili”yle oluşturulan dil kullanımına rastlanmaktadır. Yukarıda yer alan “*Kimliklere*

İlişkin Bulgular” başlığında da değinildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin, kendileriyle sözlü anlatım etkinlikleri gerçekleştiren araştırmacıyı “hoca” olarak görmeleri, okul dışından yapılan bir araştırma olsa da etkinliklerin okul ortamında gerçekleştirilmesi, gerek sözlü anlatım etkinliklerinin gerekse hakkında söylem üretilen değerler konusunun Türkçe dersi kazanımlarında da yer alması gibi faktörlerin öğrencilerde “öğrenci kimliğiyle ve dolayısıyla öğrenci diliyle söylem üretme baskısı oluşturmuş olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci söylemlerinde “konumsal anlam”a ilişkin bulgular.

Anlamlar, gerçek ve konumsal anlam olmak üzere iki gruba ayrılır. Çocuklukta dil edinimi ile kavranmaya başlanan genelgeçer anlam gerçek anlamı oluştururken; bağlama göre ve söylemde ortaya çıkan anlam ise konumsal anlamı oluşturur. Kısacası konumsal anlam, bir sosyal gruptaki insanların özel bir bağlamda kullandıkları, bilişsel, aktif ve sosyal bir süreç gerektiren anlamdır (Gür, 2011). Bu ölçütle, söylemde bağlama bağlı olarak değişen anlamlar değişen kelimeler ya da diğer dilsel öğeler araştırılır. Bu bağlamda ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin üretmiş oldukları söylemler incelendiğinde kuşkusuz çok sayıda sözcüğün ve ifadenin bağlama göre anlam kazandığı görülür. Nitekim yazılı anlatımlara oranla sözlü anlatımlarda -standart dilden ziyade gündelik dille oluşturulma olasılığı daha yüksek olduğundan- bu tür kullanımların daha fazla olması normal karşılanmalıdır. Ancak araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin söylemlerinin genel anlamda kısa, sade ve net cümlelerle oluşturulması, gündelik dille oluşturulsa da söylemleri oluşturan sözcük veya sözcük öbeklerinin bağlama göre çok da farklılaşmayan, başka bir ifadeyle ilk bakışta anlaşılması zor olan, anlaşılmayan metinler ortaya çıkarmamıştır. Örnek oluşturma açısından her üç gruba ait belirgin ifadeler incelenmiştir.

Bu anlamda sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinin söylemlerinde sözcüklerin konumsal anlamlarına ilişkin değerlendirilebilecek sözcük veya sözcük öbeklerine bakıldığında; Ö4’ün “*Hocam bir insan dürüst olmazsa karşısındakine kendini söyleyemez, söylese de zaten karşısındaki de inanmaz.*” (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki ifadesindeki koyu eğik yazıyla gösterilen “söylemek” sözcüğü, TDK’da “9. nesnesiz, mecaz. Herhangi bir şeyi bildirmek, anlatmak, demek istemek, hatırlatmak” (TDK, 2020) şeklinde belirtilen 9. anlamıyla kullanılmıştır. Dile yabancı olan bir okuyucu veya dinleyicinin bu kullanımı anlamak için kuşkusuz bağlama bakması gerekeceği gibi ilgili sözcüğün 9 farklı sözlük anlamını bilse dahi aynı sosyal gruptaki insanların da bu sözcüğün konumsal anlamını kavramaları için bağlama bakmaları gerekebilir. Önceki ve sonraki sözcelere bakarak “*kendini söylemek, söylese de*” ifadeleriyle kişinin diğer anlamları değil de kendi duygu ve düşüncelerini bildirmesi, anlatması anlamı net anlaşılabilir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi orta olan orta grup öğrencilerinin söylemlerinde sözcüklerin konumsal anlamlarına ilişkin değerlendirilebilecek sözcük veya sözcük öbeklerine bakıldığında; Ö6'nın "*Sabırlı olursak ııı yani her şeyi ikna edebiliriz yani çevremiz filan iyi olur.*" (Bireysel/hazırlıksız) şeklindeki sözcede koyu eğik yazıyla gösterilen "çevre" sözcüğünün TDK'daki "5. isim, mecaz. Bir kimse ile ilişkisi bulunanlar, muhit" (TDK, 2020) şeklindeki 5. anlamıyla kullanıldığı görülmektedir. 8 farklı anlamı olan bu sözcüğün ekolojik çevre veya diğer anlamları için kullanılmadığı, bireyin sosyal çevresinin kastedilerek kullanıldığı yani bu sözcüğün konumsal anlamının kavranması için bağlama bakılması gerekmektedir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi yüksek olan üst grup öğrencilerinin söylemlerinde sözcüklerin konumsal anlamlarına ilişkin değerlendirilebilecek sözcük veya sözcük öbeklerine bakıldığında; Ö9'un "...bizim başımıza bir iş geldiğinde onlar **yetişecek** ııı onların başına bir iş geldiğinde biz **yetişeceğiz**." (Bireysel/hazırlıklı) şeklindeki sözcedeki koyu eğik yazıyla gösterilen "yetişmek" sözcüğünün TDK'daki "12. -e Yardım etmek, yardımına koşmak" (TDK, 2020) şeklindeki 12. anlamıyla kullanıldığı görülmektedir. 13 farklı anlamı olan bu sözcüğün bu söylemde kullanıldığı şekliyle yani konumsal anlamının diğer 12 anlamdan farklı olarak "bireyin yardımına koşulması" şeklinde anlaşılabilmesi için bağlama bakmak gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenci söylemlerinde sözcüklerin konumsal anlamları çerçevesinde değerlendirilebilecek az sayıda söz veya sözcük öbeği dışında deyim ve kalıp sözlerin oranının görece daha fazla olduğu ve bağlama göre bu kullanımların daha etkin kullanılarak bir nevi diğer sözcüklerin gerçek anlamı dışında kullanım ihtiyacını azalttığı söylenebilir. Bu kullanımın nedenleri düşünüldüğünde henüz çocuk yaşta olmalarından dolayı yoğun nasihat almaları ve bunları aynen kullanmaları, halk kültürünün canlı olarak yaşanması ile biyolojik yaşları ve ortaokul son sınıf öğrencileri olmaları sebebiyle ciddi bir sınav sorumluluğu taşıdıklarından zaman zaman "büyük laf etme" ihtiyacı duymalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Standart ölçme aracından elde edilen nicel bulgular ile söylem çözümlemesinden elde edilen nitel bulguların karşılaştırılması.

Bu araştırmanın ilk aşamasında nicel veri toplama aracıyla ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri belirlenerek farklı değişkenler açısından incelenmiş; öğrencilerin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sözlü anlatım öz yeterlik algılarının kardeş sayısı ve günlük genel ağda geçirilen ortalama süre değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak cinsiyet, baba eğitim düzeyi,

anne eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı, Türkçe dersi başarı puanı ve günlük izlenen ortalama TV süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sözlü anlatım öz yeterlik algıları “orta düzey” olarak belirlenen ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin uygulamalarda da benzer veya farklı bir düzeye sahip olup olmadıklarının anlaşılması amacıyla öncelikle “alt, orta ve üst” grubun her birinden 4’er öğrenci (2’şer kız, 2’şer erkek) olmak üzere toplam 12 öğrenci ile araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel basamağa geçilmiştir. Bu aşamada sosyal bilimlerin hemen her alanında kullanılan ve ayrıntılı biçimde veri toplamaya ve verileri en ince ayrıntısına kadar değerlendirmeye olanak sağlayan ölçme yöntemlerinden biri olan söylem çözümlemesiyle 12 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisinin sözlü anlatımları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Gee’nin söylem çözümleme yöntemine göre yapılan bu çözümlemelerde alt, orta ve üst grup öğrencilerinin bireysel ve grupla olmak üzere hazırlıklı ve hazırlıksız sözlü anlatım etkinliklerinde ortaya koydukları söylemleri “*Başlık/Konu, İzlek, Konular zinciri, Bölümleme, Birleştirme, Bağlam ve yansıtılabilirlik, Neden böyle söylemiş, Çerçeve, Eylemler, Sadece söyleme değil yapma, Kimlikler, Yabancılaşma, Bağlantılar, Bağdaşıklık, İlişkiler, Politika, Söylemler, Metinlerarasılık, Kurmaca dünya, Kelimeler, Göstergeler, Tonlama, Vurgu/Önem, İşaretler, Doldurma, Sosyal diller ve Konumsal anlam*” şeklindeki 27 başlık altında incelenmiştir.

Buna göre nicel örneklemdeki “alt grup” öğrencileri arasından seçilen nitel örneklemdeki alt grup öğrencileri (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4); üretmiş oldukları söylemlerde ortaya çıktığı gibi, basit ve yüzeysel söylem üretme, özellikle grupla söylem üretmekten kaçınma, sözcük dağarcıklarının zengin olmaması, metinsellik ölçütlerindeki yetersizlikleri, hazırlıklı sözlü anlatımlarını yeterince hazırlık yapmadan, plansız ve etkileşime geçmeden gerçekleştirmeleri, iyi organize olamamaları, dil bilgisi alanındaki eksiklikleri, vurgu, tonlama ve beden hareketlerini etkili kullanamamaları, anlatım yaptıkları konularda çözüm ve mesaj vermedeki yetersizlikleri, yönlendirme ve onaya fazlaca ihtiyaç duymaları gibi nedenlerle sözlü anlatım öz yeterlik algılarının düşük olmasıyla paralel bir izlenim vermektedir. Benzer şekilde nicel örneklemdeki “orta grup” öğrencileri arasından seçilen nitel örneklemdeki orta grup öğrencileri (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8), üretmiş oldukları söylemlerde daha derin anlamlı ve nitelikli söylem üretmeleri; hazırlıklı sözlü anlatımlarına hazırlanarak, daha fazla ciddiye alarak katılmaları; grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarında sağlıklı bir etkileşim içinde olmaları; daha zengin sözcük dağarcığına sahip olmaları; metinsellik ölçütleri ve dil bilgisinde alt gruba göre daha az hata yapmaları; söylemlerinin daha planlı olması ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin bulunması; vurgu, tonlama ve beden dilini daha etkin kullanarak daha öz

güvenli bir şekilde duygu ve düşüncelerini paylaştıklarından dolayı sözlü anlatım öz yeterlik algılarının orta düzey olmasıyla paralel bir izlenim vermektedir. Dolayısıyla elde edilen bu nitel sonuçların söz konusu nicel sonuçları desteklediği söylenebilir. Ancak nicel örneklemdaki “üst grup” öğrencileri arasından seçilen nitel örneklemdaki üst grup öğrencilerinin (Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) üretmiş oldukları söylemler incelendiğinde, iki erkek öğrencinin (Ö9, Ö11) özellikle grupla gerçekleştirilen sözlü anlatımlardan kaçınmaları, hazırlıklı sözlü anlatımlara plan ve hazırlık yapmadan katılmaları, kısa ve yüzeysel söylem üretmeleri, vurgu, tonlama ve beden hareketlerinden yeterince faydalanamamaları, metinsellik ölçütleri ve dil bilgisi kurallarındaki eksiklikleri gibi nedenlerle “alt grup” öğrencilerinin özelliklerini yansıttığı gözlenmiştir. Üst grup öğrencilerinden geriye kalan iki kız öğrencinin (Ö10, Ö12) ise üretmiş oldukları söylemler daha derin anlamlı ve nitelikli olması; hazırlıklı sözlü anlatımlarına hazırlanarak, ciddiye alarak katılmaları; grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarda sorumluluk almaları, zengin sözcük dağarcığına sahip olmaları; metinsellik ölçütleri ve dil bilgisinde daha az hata yapmaları; söylemlerinin daha planlı olması ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin bulunması; vurgu, tonlama ve beden dilini daha etkin kullanarak daha öz güvenli bir şekilde duygu ve düşüncelerini paylaşmaları gibi nedenlerden dolayı “orta grup” öğrencilerinin niteliklerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla elde edilen bu nitel sonuçların ise söz konusu nicel sonuçlarla çeliştiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında nicel örneklemdaki kız öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel örnekleminde de genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre söylem üretmede daha yetkin ve başarılı oldukları gözlenmiştir. Elde edilen bu nitel sonuçların nicel sonuçları desteklemesi cinsiyetin sözlü anlatım öz yeterlik algısı gibi söylem üretmede de belirleyici etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında nicel örneklemdaki ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre anne ve babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile lise mezunu olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Nitel örneklemin üretmiş olduğu söylemler dikkate alındığında iyi düzeyde söylem ürettiği gözlemlenen altı öğrenciden (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12) beşinin babası lise mezunu iken birinin babası ortaokul mezunu; üçünün annesi ilkokul mezunu iken üçünün annesinin ise ortaokul mezunu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca söylem üretmede yetkin olmadığı gözlenen altı öğrenciden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11) dördünün babası ilkokul mezunu iken ikisinin babası ortaokul mezunu; beşinin annesi ilkokul mezunu iken birinin annesi ise ortaokul

mezunudur. Dolayısıyla elde edilen bu nitel sonuçların nicel sonuçları desteklemesi baba eğitim düzeyinin, sözlü anlatım öz yeterlik algısı gibi söylem üretmede de etkili olduğunu düşündürürken; anne eğitim düzeyine ilişkin elde edilen nicel ve nitel verilerin tam anlamıyla örtüşmediği söylenebilir.

Araştırma kapsamında nicel örneklemdaki ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının evlerinde bulunan kitap sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre evlerinde daha fazla kitap bulunan ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları lehinde bir etki söz konusudur. Nitel örneklemin üretmiş olduğu söylemler dikkate alındığında söylem üretmede yetkin olmadığı gözlenen altı öğrenciden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11) beşinin evinde 1-25 arasında kitap olduğu, birinin evinde ise hiç kitap bulunmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında iyi düzeyde söylem ürettiği gözlemlenen altı öğrenciden (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12) ikisinin evinde 1-25, ikisinin evinde 26-50, birinin evinde 51-75, birinin evinde ise 101'in üstünde kitap bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen nicel ve nitel sonuçlar karşılaştırıldığında “evde bulunan kitap sayısı” değişkeninin söylem üretme konusunda alt grupta belirleyici olduğu, üst grupta ise kısmen etkili olduğu sonucuna ulaşıldığından söz konusu nicel ve nitel sonuçların kısmen örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma kapsamında nicel örneklemdaki ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının günlük okudukları ortalama kitap sayfa sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre hiç kitap okumayan öğrenciler ile günlük ortalama 6-10, 11-15, 16-20 sayfa ve 21 ve üstünde kitap okuyan öğrenciler arasında sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Ayrıca günlük ortalama 1-5 sayfa kitap okuyan öğrenciler ile günlük ortalama 16-20 sayfa ve 21 ve üstü sayfa kitap okuyan öğrenciler arasında da sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Nitel örneklemin üretmiş olduğu söylemler dikkate alındığında söylem üretmede yetkin olmadığı gözlenen altı öğrenciden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11) ikisinin hiç kitap okumadığı, üçünün 1-5 sayfa arasında kitap okuduğu, birinin (Ö1) ise günlük ortalama 16-20 sayfa arasında kitap okuduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun Ö1'i, söylem üretme konusunda içinde bulunduğu gruptan az da olsa farklılaştırdığı, yukarıda bulunan “Yabancılaşmaya İlişkin Bulgular” başlığı altında ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Bunun yanında iyi düzeyde söylem ürettiği gözlemlenen altı öğrenciden (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12) beşinin günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı 21'in üstünde iken birinin günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı 6-10 arasında değişmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu nitel sonuçların nicel sonuçları desteklemesi günlük

okunan ortalama kitap sayfa sayısının, sözlü anlatım öz yeterlik algısı gibi söylem üretme üzerinde de belirleyici etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında nicel örneklemdaki ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının Türkçe dersi başarı puanına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe dersi başarı puanı 45-54 arasında olan öğrenciler ile 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında olan öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Nitel örneklemin üretmiş olduğu söylemler dikkate alındığında söylem üretmede yetkin olmadığı gözlenen altı öğrenciden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11) dördünün bir önceki dönem Türkçe ders başarısının 45-54, ikisinin ise 55-69 puan arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bunun yanında iyi düzeyde söylem ürettiği gözlemlenen altı öğrenciden (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12) dördünün bir önceki dönem Türkçe ders başarısının 55-69, birinin 70-84, birinin ise 85-100 puan arasında değiştiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen bu nitel sonuçların nicel sonuçları desteklemesi Türkçe ders başarısının, sözlü anlatım öz yeterlik algısı gibi söylem üretmede de belirleyici etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında nicel örneklemdaki ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının günlük ortalama televizyon izleme süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre günlük ortalama 1 saatten az ve 1-2 saat televizyon izleyen öğrenciler ile günlük ortalama 2-3 saat televizyon izleyen öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Nitel örneklemin üretmiş olduğu söylemler dikkate alındığında söylem üretmede yetkin olmadığı gözlenen altı öğrenciden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11) ikisinin hiç televizyon izlemediği, dördünün ise günlük ortalama 1 saatten az televizyon izlediği tespit edilmiştir. Bunun yanında iyi düzeyde söylem ürettiği gözlemlenen altı öğrenciden (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12) ikisinin günlük ortalama 1 saatten az televizyon izlediği, üçünün 1-2 saat, birinin ise 2-3 saat arasında televizyon izlediği tespit edilmiştir. Yani nitel örneklemdaki öğrencilerden söylem üretmede yetkin olmayanlar az, yetkin olanlar ise daha çok televizyon izlemektedir. Dolayısıyla elde edilen bu nitel sonuçların söz konusu nicel sonuçlarla çeliştiği görülmektedir. Ancak televizyonun yerini günümüzde genel ağın aldığı göz önünde bulundurulduğunda konu açıklığa kavuşmaktadır. Nitekim nicel örneklemdaki ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin günlük genel ağda geçirdikleri ortalama sürenin, sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Nitel örneklemin üretmiş olduğu söylemler dikkate alındığında ise söylem üretmede yetkin olmadığı gözlenen altı öğrenciden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11) ikisinin günlük genel ağda

geçirdikleri ortalama sürenin 5 saatten fazla, birinin 2-3 saat, ikisinin 1-2 saat, birinin ise 1 saatten az olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında iyi düzeyde söylem ürettiği gözlemlenen altı öğrenciden (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12) ikisinin genel ağı hiç kullanmadığı, ikisinin günlük genel ağda geçirdikleri ortalama sürenin 1 saatten az olduğu, ikisinin ise 1-2 saat arasında olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla televizyonun yerini genel ağın aldığı ve alt grup öğrencilerince genel ağın daha çok kullanıldığı görülürken nicel sonuçlara göre genel ağın ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı sonucunun, nitel örnekleme karşılık bulmadığı anlaşılmıştır. Elde edilen bu nitel sonuçların söz konusu nicel sonuçlarla çeliştiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında nicel örnekleme ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarının, sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Nitel örneklemin üretmiş olduğu söylemler dikkate alındığında söylem üretmede yetkin olmadığı gözlenen altı öğrenciden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11) ikisinin 1, ikisinin 2, birinin 3, birinin ise 4 kardeşi bulunmaktadır. Bunun yanında iyi düzeyde söylem ürettiği gözlemlenen altı öğrenciden (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12) ikisinin 2, birinin 3, birinin 4, birinin 6, birinin ise 8 kardeşi vardır. Alt gruba göre üst grubun kardeş sayısının fazlalığı dikkat çekse de her iki grupta da 3 ve 4 kardeşe sahip öğrenciler bulunduğundan söz konusu nicel ve nitel sonuçların kısmen örtüştüğü söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğu belirlenmiş; bu sonuçlar ile onların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülen çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler tespit edilmiş; belirlenen öz yeterlik algıları ile öğrencilerin üretmiş oldukları söylemler karşılaştırılarak sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile sözlü anlatım becerilerinin ne kadar örtüştüğü araştırılmıştır. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile söylem üretme düzeylerinin ve çeşitli değişkenler bakımından sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile üretmiş oldukları söylemlerin karşılaştırılması yukarıda yer alan “Standart ölçme aracından elde edilen nicel bulgular ile söylem çözümlemesinden elde edilen nitel bulguların karşılaştırılması” başlığı altında yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda araştırmanın nicel bulgularıyla nitel bulgularının kısmen örtüştüğü tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın bu bölümünde ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile üretmiş oldukları söylemlerine ilişkin bulgular nicel ve nitel başlıkları altında tartışılmış ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Nicel bulguların tartışılması.

Aaştırma kapsamında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri belirlenerek, bu algıları; cinsiyet, kardeş sayısı, baba ve anne eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanı, günlük genel ağ kullanma sıklığı ve günlük izlenen ortalama televizyon süresi bakımından incelenmiştir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz (2015)’un da çalışmasının sonucunda öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu; Çakır (2015)’ın araştırmasında öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında alanyazında farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır. Oğuz (2009)’un araştırmasında, öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olduğu; Katrancı (2014)’nın araştırmasında ise öğretmen adaylarının sözlü

anlatım öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gür (2011)'ün çalışmasında gerek yapısal gerekse anlam bakımından sorunlar olduğu görülen söylemlerine rağmen öğretmen adaylarının yaklaşık %70'inin Türkçe konuşma yeteneklerinin yüksek (iyinin üzerinde) olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kayadibi (2016)'nin araştırmasında, Makedonya'da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerinin konuşma becerilerine ilişkin düzeyin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları, cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde, kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çakır (2015), Gerez Taşgın (2015) ve Katrancı (2014), öğretmen adaylarının konuşma becerisi öz yeterlik algılarını inceledikleri araştırmalarında benzer bir sonuç elde etmişlerdir. Ayrıca Kayadibi (2016)'nin araştırmasındaki bulgular, konuşma becerisi bakımından kızlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir. İçerikler açısından bakıldığında “konuşmaya başlama”, “konuşmanın gelişme bölümü”, “konuşmanın sonuç bölümü”, “dil ve anlatım” ve “ses vurgu ve tonlama” içeriğinde kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu bulgular, Oğuz (2015)'un öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını belirten araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Alanyazında farklı bulgulara rastlansa da genel anlamda sözlü anlatım öz yeterlik algısı konusunda kızların kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Sözel yetenek söz konusu olduğunda kızlarla erkekler arasında farklılık olduğu ve kızların dil becerileri açısından erkeklerden daha üstün olduğuna dair açık bir fikir birliği vardır (Akt. Hyde & Linn, 1988). Bu görüşe ilişkin yapılan en yaygın açıklama fiziksel gelişim açısından kızların erkeklerden daha hızlı bir gelişim gösterdiği ve bunun da sol selebral yarım kürede erken gelişimi hızlandığı şeklindedir (San Bayhan & Artan, 2007).

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları, kardeş sayısı değişkeni bakımından incelendiğinde, kardeş sayısının, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı; benzer şekilde günlük genel ağ kullanma sıklığının da öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla sözlü anlatım becerisi ile ilişkili olduğu düşünülen kardeş sayısı ve genel ağ kullanma sıklığı değişkenlerinin ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici etkisinin olmadığı söylenebilir. Kardeş sayısının fazla olması iletişim ortamının yoğunluğu anlamına gelmesine karşın sözlü anlatım öz yeterlik algısı üzerinde etkisinin olmaması; aile ortamında çocuklara söz hakkı verme, ilgi gösterme, olumlu etkileşim konusunda yetersizlik olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Fekonja, Podlesek ve Umek'in (Akt. Duran, 2019) çalışmasında Dil Gelişimi Ölçeği'nde daha

yüksek puanlar alan ve metinsiz bir resim kitabı ile daha tutarlı hikayeler anlatan çocukların annelerinin çocuklarına sık sık kitaplar okuyan, onları kütüphane, tiyatro veya sinema gibi yerlere götüren ve mektupları okumaları ve öğrenmelerine teşvik eden ebeveynler olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları, baba ve anne eğitim düzeyi değişkeni bakımından incelendiğinde, babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lise mezunu olan öğrenciler arasında lise mezunu olanlar lehinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında lise mezunu olanlar lehinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olmasının, ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Nitekim Kayadibi (2016)'nin çalışmasında da Makedonya'da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinden babasının eğitim düzeyi ortaokul ve üstü olanların konuşma becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu; annesinin eğitim düzeyi lise ve üstü olanların konuşma becerilerinin ise ilkokul ve altı olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları, evde bulunan kitap sayısı değişkeni bakımından incelendiğinde, evlerinde 1-25 arasında kitap bulunan öğrenciler ile evlerinde 51-75 ve 101 ve üstünde kitap olan öğrenciler arasında 51-75 ve 101 ve üstü kitap bulunanlar lehine; evlerinde 26-50 arasında kitap bulunan öğrenciler ile evlerinde 101 ve üstünde kitap bulunan öğrenciler arasında 101 ve üstünde kitap bulunan öğrenciler lehine sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin okuyup okumamalarından bağımsız olarak düşünüldüğünde dahi yaşadıkları ortamda kitapla iç içe olmalarının sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu değerlendirilebilir. Sözlü ya da yazılı olsun bireyin kendini etkili biçimde ifade ettiği, ortaya koyduğu dil becerilerinin düşünme ile çok yakından olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda kitapların düşünme evrenini dolayısıyla dili zenginleştiren yönünün araştırmanın bu bulgusunun anlamlılığını desteklediği söylenebilir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları, günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı değişkeni bakımından incelendiğinde, hiç kitap okumayan öğrenciler ile günlük ortalama 6-10 sayfa, 11-15 sayfa, 16-20 sayfa ve 21 ve üstünde kitap okuyan öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca günlük ortalama 1-5 sayfa kitap okuyan

öğrenciler ile günlük ortalama 16-20 sayfa ve 21 ve üstü sayfa kitap okuyan öğrenciler arasında da 16 sayfa ve üstünde kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla okuma alışkanlığının, okuma sıklığının sözlü anlatım öz yeterlik algısı üzerinde belirleyici etkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim Oğuz (2009)'un araştırmasına katılan öğretmen adayları sözlü anlatım yetersizliklerinin nedenlerini kitap okumamalarıyla ilişkilendirmişlerdir. Benzer şekilde Gür (2011)'ün çalışmasında öğretmen adaylarının %70 gibi büyük kısmının düzenli okuma alışkanlığına sahip olmadıkları; en başta KPSS kitapları olmak üzere hemen her tür kitap okuma alışkanlıklarının olduğu; yılda okunan kitap ortalamasının yedi olduğu (KPSS kitapları dâhil) tespit edilmiştir. Öğretmen adayları okumama nedenlerini; bu alışkanlığın önceki yıllarda kendilerine kazandırılmamış olmasına, okumaya ayıracak zaman bulamamalarına, bunu bir ihtiyaç olarak görmemelerine ve okuma zevkine sahip olmamalarına bağlamışlardır.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanı değişkeni bakımından incelendiğinde, Türkçe dersi başarı puanı 0-44 arasında olan öğrenciler ile başarı puanı 45-54, 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri arasında başarı puanı 45 ve üstünde olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe dersi başarı puanı 45-54 arasında olan öğrenciler ile 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında başarı puanı 55 ve üstünde olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla Türkçe dersindeki akademik başarı düzeyinin ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu söylenebilir. Türkçe dersindeki akademik başarının anlama becerisine olan olumlu yansımalarının anlatma becerilerini de olumlu yönde etkilemesi beklenen bir durumdur. Nitekim çeşitli araştırmalarda akademik başarı ile sözcük dağarcığı zenginliği arasında doğru orantılı ilişki olduğu, sözcük dağarcığı zengin olan çocukların aynı zamanda düşünme, sorgulama, ilişkilendirme, sınıflama, sıralama, anlama gibi bilişsel becerilerinin, iletişim kurma ve sosyal becerilerinin de daha iyi düzeyde olduğu vurgulanmaktadır (Salaway, 2008).

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları, günlük ortalama televizyon izleme süresi değişkeni bakımından incelendiğinde, günlük ortalama 1 saatten az televizyon izleyen öğrenciler ile günlük ortalama 2-3 saat televizyon izleyen öğrenciler arasında 1 saatten az televizyon izleyen öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca günlük ortalama 1-2 saat televizyon izleyen öğrenciler ile günlük ortalama 2-3 saat televizyon izleyen öğrenciler arasında da 1-2 saat televizyon izleyen öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sözlü anlatım becerisi üzerinde de olumsuz etkisi olduğu

düşünülen televizyon izleme sıklığının yüksek olması, ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde de olumsuz etkiye yol açtığı değerlendirilebilir. Televizyon izleme sürecinde bireyler tek yönlü iletişim ortamında olduğundan, dinleyici ve seyirci rolünde bulunduğu dolayısıyla anlatım becerilerinden biri olan sözlü anlatım yeterliğinin olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Nitel bulguların tartışılması.

Günay (2018)'ın ifade ettiği gibi söylem çözümlemesi, metnin ya da söylemin ne dediğini ortaya koymayı amaçlamaz. Zira bunu yapan başka bilim dalları vardır. Söylem çözümlemesindeki amaç “Bir sözce söylediği, belirttiği şeyi nasıl ortaya koyar?”, “Bu durum için nasıl kurallar geliştirilmiştir?” veya “Söylemin kuralları ve ilkeleri var mıdır? Varsa nelerdir?” gibi soruların yanıtlarının aranmasıdır. Bu doğrultuda ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarının değerlendirildiği bu araştırmanın sonuçları; “alt-orta-üst” şeklinde sınıflandırılmış olan nitel örneklemenin üretmiş oldukları söylemleri bağlamında tartışılmıştır.

Bu çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinden sözlü anlatım öz yeterlik algıları düşük olan alt grup öğrencilerinin bireysel hazırlıklı/hazırlıksız ve grupla hazırlıklı/hazırlıksız ürettikleri söylemler incelendiğinde, öncelikle “Erdemler” ile ilgili üretilen söylemlerde öğrencilerin tamamının; kendisini haklı, iyi ve doğrunun yanında konumlandığı; kötü, yanlış ve hatalı buldukları her şeyi kendileri dışındaki kişilere, olaylara, şartlara mal ettikleri, ben merkezli bir yaklaşımla söylem ürettikleri söylenmelidir. Ayrıca öğrencilerin genel anlamda anlatılan konudan uzaklaşmadığı, konuya ilişkin örneklerin yakın çevreden (aile, arkadaş) verildiği, bölümlerinin de ağırlıkta bu şekilde yapıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinden sözlü anlatım öz yeterlik algıları düşük olan alt grup öğrencilerinin söylemlerinde özneliliğin hakim olduğu söylenebilir.

Araştırmacının açık uçlu sorularla sıklıkla araya girmek durumunda kalmasına rağmen alt grup öğrencilerinin bireysel hazırlıklı/hazırlıksız sözlü anlatımları yaklaşık 1.30-3.30 dakika arasında gerçekleşmiştir. Bu sonuç, Yeşiltepe Sağlam (2010)'ın 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerini incelediği tez çalışmasının bulgularından biri olan öğrencilerin tamamına yakınının üç dakikalık konuşma süresini dolduramadığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Bunun yanında araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri de alt grup öğrencilerinin hazırlıklı sözlü anlatımlarının hazırlıksız sözlü anlatımlarıyla hemen aynı sürede gerçekleştirilmiş olmasıdır. Hatta grupla gerçekleştirdikleri hazırlıksız sözlü anlatımları altı dakika sürmüştür, hazırlıklı anlatımları beş dakikada tamamlanmıştır. Bunun,

gerekli ön hazırlık yapılmadan, plan yapılmadan, etkileşime geçilmeden, iyi organize olamamaktan ve grup içinde söylem üretmekten kaçınmaktan kaynaklandığı gözlenmiştir. Alt grup öğrencilerinin grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatım etkinliklerinde daha çekimser kalmaları, duygu ve düşüncelerini paylaşırken daha temkinli davranmaları dikkat çekmiştir. Bu bağlamda alt grup öğrencilerinin, akran baskısı hissettikleri yorumu yapılabilir.

Alt grup öğrencilerinin gerek hazırlıklı/hazırlıksız gerekse bireysel/grupla üretmiş oldukları söylemlerinde yapı ve anlam bakımından hataların olduğu gözlenmiştir. Basit ve yüzeysel söylem üretme; sözcük dağarcıklarının zengin olmaması; metinsellik ölçütlerindeki yetersizlikleri; dil bilgisi alanındaki eksiklikleri; vurgu ve tonlamayı, beden dilini etkili kullanamamaları; bağıntı öğelerinin yanlış anlamda ve yer yer bir arada kullanımı; anlatım bozuklukları; tamamlanmamış, yer yer anlamsız sözcükler; sözlü anlatımlarda “ııı, işte böyle hocam, bu kadar, öyle, yani, işte” gibi sözcük ve sözcük öbekleriyle doldurulan söylemleri sözü edilen hatalardandır. Bu bulgular, Yeşiltepe Sağlam (2010)’ın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri yetersiz ya da kısmen yeterli olarak tespit edilmiştir. Konuşmalarda öğrencilerin, Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun cümle kurmada sıkça hataya düştüğü; düşüncelerini ifade edecek kelimeleri bulmakta zorlandıkları; sık sık söz ya da cümle tekrarına düşen öğrencilerin, konuşmalarını zihinsel bir planlama dâhilinde gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyi düşük olan alt grup öğrencilerinin söylem üretirken mümkün oldukça öğrenci diliyle daha kurallı, nesnel ve derli toplu sözlü anlatım yapmak istedikleri gözlenmiştir. Buna rağmen yukarıda söz edilen düzensiz dil kullanımının yanı sıra söylemlerine yerel ağız özelliklerinin yoğun biçimde yansıdığı gözlenmiştir. Konumlanma kimliği “öğrenci kimliği” çerçevesinde şekillenen alt grup öğrencilerinin söylemsel kimlikleri incelendiğinde; Ö1 dışındaki öğrencilerin söz almaktan ve söze karışmaktan çekindikleri gözlenmiştir. Bu tavırları, alt grup öğrencilerinin söz meşruiyeti konusunda kendilerini yeterince hak sahibi olarak görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yönlendirme ve onaylanmaya fazlaca ihtiyaç duyarak ürettikleri söylemlerde çözüm üretme ve mesaj vermede yetersiz kalan, dili ağırlıkta duygu aktarımı amaçlı kullanan alt grup öğrencilerin söylemlerindeki hakim duyguların “güven ve sevgi” olduğu; kurmaca dünyalarının ise “sağlıklı ve mutlu bir yaşam” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuca Gür (2011)’ün çalışmasında da rastlanmaktadır. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının yazılı dilde daha çok bilgi aktarımı yapmalarına rağmen sözlü ürünlerde duygu ağırlıklı aktarmaların daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin, hazırlıklı bir sözlü anlatım için daha ciddi bir hazırlık yapılması, sunum yapılması, slayt hazırlanması, iş birliğiyle konu dağılımı yapılması ve notlar tutulması gerektiğini hatta anlatıma ilgi çekecek tarzda başlanması gerektiğini bildikleri tespit edilmiştir. Ancak bu teorik bilgilerin eğitim hayatları boyunca uygulamaya geçmemiş olması, öğrencilerin sözlü anlatım uygulamalarında başarısız olmalarına neden olmuştur. Öte yandan alt grup öğrencilerinin her birine hazırlıklı sözlü anlatımlarda nasıl hazırlık yaptıkları sorulmuştur. Alınan cevapların tamamında ilk kaynağı genel ağın oluşturduğu tespit edilmiştir. Dijital çağda öğrencilerin bu eğilimi göstermesi olağan karşılansa da öğrencilerin üretmiş olduğu söylemler, ne yazık ki bu imkandan olumlu yönde faydalanamadıklarını göstermektedir. Ayrıca, eğitsel konularda aile üyeleri ve akranların da kaynak teşkil etmediği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin kaynak olarak görülmemesi oldukça dikkat çeken bir bulgudur. Nitekim öğrencilerin hiçbiri söylem üretme konusunda öğretmenlerine danışmamıştır. Bu durum, ders dışı öğrenme süreçlerinde yeterli öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulamadığının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak sözlü anlatım öz yeterlik algıları düşük seviyede olan alt grup öğrencilerinin üretmiş olduğu söylemleri göz önünde bulundurulduğunda, sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile uygulamadaki sözlü anlatım performanslarının örtüştüğü sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinden sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta düzey olan orta grup öğrencilerinin bireysel hazırlıklı/hazırlıksız ve grupla hazırlıklı/hazırlıksız ürettikleri söylemler incelendiğinde; alt gruba göre daha derin anlamlı ve nitelikli söylem ürettikleri; hazırlıklı sözlü anlatımlarına hazırlanarak, daha fazla ciddiye alarak katıldıkları; grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarında sağlıklı bir etkileşim içinde oldukları; daha fazla sayıda sözcük kullandıkları; daha uzun cümle kurdukları; metinsellik ölçütleri ve dil bilgisinde daha az hata yaptıkları; söylemlerinin daha planlı olduğu ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin bulunduğu; vurgu, tonlama ve beden dilini daha etkin kullandıkları; daha öz güvenli bir şekilde duygu ve düşüncelerini paylaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yer yer yetişkin veya çocuk dilini kullansalar da orta grup öğrencilerinin söylemlerindeki konumlanma kimliğinin de “öğrenci kimliği” olduğu gözlenmiştir. Ayrıca orta grup öğrencileri de alt grup öğrencileri gibi anlatım yaptıkları konuların daima olumlu/haklı yanında kendilerini gördükleri dolayısıyla söylemlerinde kendilerini olumlu özellikler altında konumlandıklarını tespit edilmiştir. Orta grup öğrencileri söz alırken veya söze karışırken daha rahat tavırlar içinde olmuşlar, tıkanıklarında arkadaşlarının devam

etmesini isteyebilmişlerdir. Ayrıca orta grup öğrencilerinin, alt grup öğrencilerinin aksine söz meşruyeti konusunda kendilerini hak sahibi olarak gördükleri, kendi duygu ve fikir dünyalarını rahatlıkla ortaya koyabilecek söylemler ürettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmacının yer yer araya girmek durumunda kaldığı, çözüm ve olumlu mesajlar içeren orta grup öğrencilerinin söylemlerinde, bilgi vermenin yanı sıra alt grup öğrencileri gibi dili, ağırlıkta duygu aktarımı amaçlı kullandıkları; söylemlerindeki hakim duyguların “saygı, sevgi, adalet” olduğu; kurmaca dünyalarının ise “sevgi ve eşitliğe dayalı saygın bir yaşam” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Orta grup öğrencilerinin bireysel sözlü anlatımları yaklaşık 2.30-4.00 dakika arasında gerçekleşmiştir. Alt gruptan farklı olarak orta grup öğrencilerinin hazırlıklı sözlü anlatımları, hazırlıksız sözlü anlatımlarından daha uzun sürede gerçekleştirilmiştir. Grupla gerçekleştirdikleri hazırlıksız sözlü anlatımları 7 dakika sürmüştür, hazırlıklı anlatımları 9 dakikada tamamlanmıştır. Orta grup öğrencilerinin hazırlıklı bireysel sözlü anlatımlarına orta düzeyde hazırlık yaptıkları söylenebilir. Grupla yaptıkları sözlü anlatımlar için kazanımlara, sözlüklere ve genel ağa baktıklarını; bir araya gelerek tartıştıklarını belirtmişlerdir. Alt grup öğrencileri anlatım yapacakları konuya sadece genel ağdan bakarak hazırlanırken, orta grup öğrencileri de öncelikle genel ağdan faydalanmış, buna ek olarak dört öğrenci de arkadaşlarından destek almıştır. Sadece Ö6, konuyla ilgili Matematik öğretmenine danıştığını belirtmiştir. Orta grup öğrencilerinin de alt grup öğrencileri gibi okullarındaki Türkçe öğretmenlerinden yararlanmamaları ve yine eğitsel konularda aileyi kaynak olarak görmemeleri dikkat çekici bulgulardandır.

Ortaokul Türkçe dersi kazanımları içinde yer almasına rağmen orta grup öğrencilerinden Ö7 dışındaki öğrencilerin hiçbirinin eğitim hayatlarında şimdiye kadar hazırlıklı veya hazırlıksız grupla veya bireysel bir sözlü anlatım gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Ö7, daha önce bir arkadaşıyla ulaşım ile ilgili bir tasarım projesi yaptığını ve süreci sınıfta arkadaşlarına sözlü sunum yaparak anlattığını belirtmiştir. Gruptaki diğer üç öğrencinin ise alt grup öğrencileriyle benzer şekilde sınıf içinde sorulan sorulara cevap vermek dışında bu konuda herhangi bir deneyimlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Nitekim alanyazında bu bulgu ile örtüşen başka çalışmalara rastlanmaktadır. Benzer ve Ünsal (2019)’ın çalışmalarında, öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntemin %21 oranında ‘hazırlıklı konuşma’ olduğunu bununla birlikte öğretmenlerin %17’sinin öğrencilerdeki konuşma becerisini geliştirmek için yaptıkları etkinliğin ‘ders içi etkinliklerde söz hakkı verme’ ile sınırlı kaldığını tespit etmişlerdir. Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012)’in çalışmalarında öğretmenlere panel, bilgi şöleni gibi uygulamaların zahmetli geldiği,

öğrencilere Türkçe ders kitabında sorulan sorulara cevap verme yoluyla yapıldığı düşünülen konuşma etkinlikleriyle kolayca kaçıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Orta grup öğrencilerinin, sözlü anlatım yapmaktan ve değerlerle ilgili fikirlerini dile getirmekten mutluluk duyduklarını belirtmelerine rağmen yeterince güdülenmedikleri gözlenmiştir. Nitekim okullarındaki Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlıklı bir sözlü anlatım yapmaları istendiği takdirde daha hazırlıklı olacaklarını belirtmişlerdir. Atasözü ve deyimlerden faydalanmak, görsellerle sunum yapmak, konuyla ilgili başkalarına danışmak, farklı örneklerle konuyu anlatmak, grupla anlatımlarda görev dağılımı yapmak dile getirdikleri hazırlıklardan bazılarıdır.

Sonuç olarak sözlü anlatım öz yeterlik algıları orta seviyede olan orta grup öğrencilerinin üretmiş olduğu söylemleri göz önünde bulundurulduğunda, sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile uygulamadaki sözlü anlatım performanslarının örtüştüğü sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinden sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek olan üst grup öğrencilerinin bireysel hazırlıklı/hazırlıksız ve grupla hazırlıklı/hazırlıksız ürettikleri söylemler incelendiğinde; üst grupta yer alan iki erkek öğrenci ile iki kız öğrencinin söylemlerinin belirgin şekilde birbirinden farklılaştığı gözlenmiştir. Gerek bireysel hazırlıksız gerekse hazırlıklı sözlü anlatımlarında özellikle grupla üretilen söylemlerde iki erkek öğrencinin konuşmaktan kaçınmaları, hazırlıklı sözlü anlatımlara plan ve hazırlık yapmadan katılmaları, kısa ve yüzeysel söylem üretmeleri, vurgu, tonlama ve beden hareketlerinden yeterince faydalanamamaları, metinsellik ölçütlerini kullanmalarındaki eksiklikleri ve dil bilgisi kurallarındaki yetersizlikleriyle bu öğrenciler, alt grup öğrencilerinin özelliklerini yansıtmıştır. Uygulamadaki bu eksikliklerine rağmen sözlü anlatım öz yeterlik algılarının yüksek olması, toplumumuzda erkeklere biçilen fazla değerden kaynaklanabilir. Bu erkek öğrenciler cinsiyetçi bir dille söylem üretmemişler ancak sözlü anlatıma ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde çıkmasının bu genel algıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Dilde ve söylemde cinsiyetçiliği değerlendiren Korkut (2017), modernleşmemiş toplumlarda kadının yaşamına, seçimine müdahale etmenin; kadının tıpkı erkekler gibi birey olmasını ve kimliğini özgürce oluşturmasını engellemeye çalışmanın sıkça görülen bir tutum ve uygulama olduğunu belirtir. Bunun nedeninin ise aslında çok da karmaşık olmadığını şu saptamayla ortaya koyar: “Tüm dünyada siyasi iktidarların çoğunlukla erkeklerden oluştuğu bir gerçektir, bu nedenle de erkek iktidar, kadın karşısında kendine aşırı bir güven geliştirmiştir.” Bu geniş bakış açısının toplumumuzu da içine aldığını belirtmek gerekir. Nitekim bu dar kapsamlı çalışmada dahi, sözlü anlatım konusunda üst grup öğrencilerinden iki erkek öğrencinin

aslında algılarının tam tersi bir yeterliğe sahip olması, alt grup öğrencilerinden bir kız öğrencinin ise düşük öz yeterlik algısına rağmen grup arkadaşlarına göre sözlü anlatımda kısmen daha iyi düzeyde olması şaşırtıcı karşılanmamaktadır.

Üst grup öğrencilerinden geriye kalan iki kız öğrencinin ise üretmiş oldukları söylemler daha derin anlamlı ve nitelikli olması; hazırlıklı sözlü anlatımlarına hazırlanarak, ciddiye alarak katılmaları; grupla gerçekleştirdikleri sözlü anlatımlarda sorumluluk almaları, zengin sözcük dağarcığına sahip olmaları; metinsellik ölçütleri ve dil bilgisinde daha az hata yapmaları; söylemlerinin daha planlı olması ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin bulunması; vurgu, tonlama ve beden dilini daha etkin kullanarak daha öz güvenli bir şekilde duygu ve düşüncelerini paylaşmaları gibi nedenlerden dolayı “orta grup” öğrencilerinin niteliklerini yansıtmaktadır.

Üst grup öğrencilerinden daha uzun sözcükler kullanan kız öğrencilerin orta grup öğrencileri gibi daha zengin sözcük dağarcığına sahip oldukları; erkek öğrencilerin ise alt grup öğrencileri gibi kısa, yüzeysel sözcükler kurdıkları ve söz varlıklarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Tüm grupların kullanmış olduğu sözcüklere ilişkin veriler incelendiğinde, öğrencilerinin kullandıkları toplam 5974 sözcüğün 1332’sini alt grubun, 2202’sini orta grubun, 2440’ını ise üst grubun kullandığı tespit edilmiştir. Orta ve üst grup arasındaki az farka rağmen en fazla sözcük üreten grubun üst grup olduğu en az sözcük üreten grubun ise alt grup olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin 1819 farklı sözcük kullandığı; en sık kullandıkları sözcüklerin ise “hocam”, “ıııı”, “bir”, “yani” ve “mesela” sözcüklerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Demir ve Gül Özdil (2019)’in öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirdikleri çalışmada, öğrencilerin ezberci eğitim sebebiyle kendilerini ifade etmekte zorlandıkları ve söz varlıklarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Üst grup öğrencileri de diğer gruplardaki öğrenciler gibi sözlü anlatımlarında ağırlıkta öğrenci kimliğini kullanarak söylem üretmişlerdir. Dolayısıyla üst grup öğrencilerinin söylemlerindeki konumlanma kimliğinin de “öğrenci kimliği” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer gruplarda olduğu gibi üst grup öğrencilerinin de sözlü anlatım yaptıkları değerlerle ilgili konularda kendilerini doğru ve haklı bir noktada konumlandıkları ve öz eleştiri yapmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir. Üst grup öğrencilerinin söylemsel kimlikleri incelendiğinde ise alt grupta da gözlenen kız öğrencilerin ilk sözü alarak sorumluluk yüklendikleri ayrıca söze karışma ve üretilen söyleme katkı sağlama konularında kız öğrencilerin etkin oldukları; erkek öğrencilerin ise pasif kaldıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla söz meşruiyeti konusunda üst grup öğrencilerinden erkeklerin, alt grup öğrencileri gibi

kendilerini hak sahibi olarak görmedikleri, duygu ve düşüncelerini ortaya koyabilecek nitelikli söylem üretmekten uzak durdukları söylenebilir. Üst grupta yer alan kız öğrencilerin ise söz meşruiyeti konusunda kendilerini hak sahibi olarak gördükleri, söz alma veya söze karışma konularında özgüvenli ve rahat olabildikleri, kendi duygu ve fikir dünyalarını rahatlıkla ortaya koyabilecek söylemler ürettikleri tespit edilmiştir.

Üst grup öğrencilerinin söylemlerinde, bilgi vermekten çok dilin duygu aktarımı amaçlı kullanıldığı, söylemlerindeki hakim duyguların “saygı, sevgi, güven” olduğu; kurmaca dünyalarının ise “sevgi, saygı ve güvenli bir yaşam” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üst grup öğrencilerinin tamamı, araştırma kapsamında gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinliklerinin hem sözlü anlatım becerilerini hem de anlatım yaptıkları değerlerle ilgili davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bireysel sözlü anlatımları yaklaşık 2-5 dakika arasında gerçekleşen üst grup öğrencilerinin sözlü anlatımlarını desteklemek amacıyla araştırmacı, birtakım açık uçlu sorular yöneltmiştir. Grubun erkek öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız sözlü anlatımları ortalama 2 dakika sürmüştür. Kız öğrencilerin hazırlıklı sözlü anlatımları hazırlıksız sözlü anlatımlarından daha uzun sürede gerçekleştirilmiştir. Grupla gerçekleştirdikleri hazırlıksız sözlü anlatımları yaklaşık 6 dakika sürmüştür, hazırlıklı anlatımları yaklaşık 8 dakikada tamamlanmıştır. Üst grup öğrencilerinin hazırlıklı bireysel sözlü anlatımları için kız öğrencilerin orta düzeyde hazırlık yaptıkları, erkek öğrencilerin ise yeterli hazırlığı yapmadıkları gözlenmiştir. Üst grup öğrencileri grupla yapacakları sözlü anlatımlar için genel ağdan yararlandıklarını, ailelerine ve arkadaşlarına danıştıklarını belirtmişler ancak orta grup öğrencilerinden farklı olarak bir araya gelerek bir değerlendirme yapmamışlardır.

Üst grup öğrencilerinin grupla sözlü anlatımlarda bireysel hareket ettikleri ve bu anlamda alt grupla benzerlik gösterdikleri tespit edilmiştir. Üst grup öğrencilerinin tamamı eğitim hayatlarında şimdiye kadar hazırlıklı veya hazırlıksız grupla veya bireysel herhangi bir sözlü anlatım yapmadıklarını belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler sınıf ortamında da pek aktif olmadıklarını, kız öğrenciler ise derse yönelik sorulan sorulara cevap vermek dışında bu konuda herhangi bir deneyimlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Buna rağmen üst grup öğrencilerinin de diğer gruplar gibi gerçekleştirilen sözlü anlatım etkinlikleri için yeterince güdülenmedikleri söylenebilir. Okuldaki Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlıklı bir sözlü anlatım yapmaları istendiği takdirde üst grup öğrencilerinden erkek öğrenciler istekli görünmemişlerse de kız öğrenciler daha iyi hazırlık yapacaklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak sözlü anlatım öz yeterlik algıları yüksek seviyede olan üst grup öğrencilerinin üretmiş olduğu söylemleri göz önünde bulundurulduğunda, iki erkek

öğrencinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile uygulamadaki sözlü anlatım performanslarının örtüşmediği, alt grup öğrencilerin düzeyinde performans gösterdikleri; iki kız öğrencinin ise orta düzeyde performans gösterdikleri dolayısıyla orta grup öğrencileri seviyesinde oldukları sonucuna varılabilir. Bu bağlamda üst grup öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile uygulamadaki sözlü anlatım performanslarının örtüşmediği söylenebilir.

Araştırmadaki tüm öğrencilerin söylemlerinde yerel ağız özellikleri taşıyan kullanımlara sıklıkla rastlanmış, standart dil özelliklerine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Demir ve Gül Özdil (2019)'ın çalışma bulgularından biri olan öğrencilerin aile ortamının etkisiyle mahalli unsur özellikleri ile konuştuğu ve ölçünlü dil özelliklerine hâkim olmadığı şeklindeki bulguyla örtüşmektedir.

Kuşkusuz bireyin duygu, düşünce, istek veya sıkıntılarını karşısındakine iletirken kullandığı etkili araçlardan biri olan konuşmanın; anlamlı, eksiksiz, tutarlı olması iyi bir eğitimle doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla öğrencilerin etkili söylem üretmeleri için gerekli bilgi ve aynı zamanda deneyime sahip olmaları oldukça önemlidir. Bu nedenle konuşma becerisinin sağlıklı gelişimi için sözlü anlatım deneyiminin yaşanmasının öğrencilerin okula başladığı ilk andan itibaren başlaması ve eğitim hayatı boyunca sürdürülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın nitel örneklemini oluşturan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin eğitim hayatları boyunca gerek bireysel gerekse grupla hazırlıklı/hazırlıksız etkinlikler yapmadıkları dolayısıyla yeterli tecrübeye sahip olmadıklarından başarılı söylem üretme konusunda beklenen yeterlikte olmamaları kaçınılmaz bir hâl almaktadır. Sınıf ortamındaki bu eksikliğin sınıf ortamı dışına da yansıdığı yani sınıf ortamında konuşma konusunda pasif durumda kalan öğrencilerin direkt “sözlü anlatım” gibi spesifik bir konuda bile öğretmenlerinden görüş almamaları gibi iletişimsizliğe de yol açmaktadır. Nitekim araştırma kapsamında alt grup öğrencilerinin sözlü anlatım yapacakları konuya sadece genel ağdan bakarak hazırlandıkları; orta grup öğrencilerinin hem genel ağdan hem de birkaç öğrenci arkadaşlarından destek alarak hazırlandıkları, sadece bir öğrencinin Matematik öğretmenine danıştığı; üst grup öğrencilerinin ise genel ağdan, aileleri ve arkadaşlarından destek alarak hazırlandıkları tespit edilmiştir. Üç grup öğrencilerinin de özellikle okullarındaki Türkçe öğretmenlerinden yararlanmamaları dikkat çekici bulgulardandır.

Erdoğan vd. (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi konusunda yeterli olmadıklarını tespit etmiştir. Nitekim Arslan (2012)'ın araştırmasında öğrencilere topluluk karşısında konuşma fırsatının yeterince verilmediği için eğitim kurumlarımızın kendini rahatlıkla ifade edebilen bireyler yetiştiremediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenlerinin ise konuşmaların az sayıdaki resmî törenlerde sadece

iyi olan öğrencilere yaptırılması, belli sınavlara odaklanıldığı için konuşmanın ihmal edilmesi, daha çok öğretmenin konuştuğu bir sınıf ortamının olması, sınıfta daha çok en başarılı görülen öğrencilere söz hakkı verilmesi, öğrencilerin yanlış veya eksik cevap verdikleri zaman azarlanmaları olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenler olarak amacımızın aslında öğrencilerimizin gerçek iletişim durumlarında etkin ve etkili katılımcılar olmasına yardımcı olduğunu ve bunun bir dilin yapılarını manipüle etmek için gerekli bilgi ve becerilerden daha fazlasını içerdiğini kabul edersek, kaçınılmaz olarak bir sosyal, bilişsel ve dilsel çizgilerini bütünleştirmeye çalışan dil kullanımı teorisini benimsemiş olmak gerekir. Sözel üretimlerimizin altında yatan sistemi keşfetmeye çalışırken söylem çözümlemesinin yaptığı tam da budur (Cots, 1996). Kocaman (2009)’ın belirttiği gibi eğitimin ereği; sağlam kişilikli, doğru bildiğini bütün engellere karşı savunan, eleştiri karşısında hoşgörülü olabilen, sürekli gelişmeye açık ve üretken bireyler yetiştirmektir. Kuşkusuz bu amacın gerçekleşmesinde en önemli rol öğretmene düşmektedir. Eğer öğretmen bir söylem bakış açısını benimsemek istiyorsa bir dil öğretmek, dil ile ilgili bazı özelliklerini değiştirmek için çaba sarf etmelidir ki bunun, zorunlu olarak müfredatın tasarımı ve kullanılan yöntem üzerinde bir etkisi olacaktır. (Cots, 1996). Nitekim ülkemiz özelinde ele alındığında hazırlıklı/hazırlıksız, bireysel veya grupla topluluk önünde konuşma becerisi geliştirecek yöntem ve tekniklerin olduğu birçok çalışma literatürde mevcuttur (Arhan, 2012; Aykaç, 2011; Gökkaya, 2008; Kardaş & Tunagür, 2015; Kartallıoğlu, 2018; Maden, 2011; Öz, 2018; Özdemir, 2018; Öztürk & Altuntaş, 2012; Tüzemen, 2016; Uçgun, 2007; Yıldız, 2014). Ancak önemli olan bu teorik bilgileri uygulamaya koymaktır. Nitekim konuşma öğretiminin uygulama ağırlıklı olarak yürütülmesine ilgili araştırmaların hemen hepsinde vurgu yapılmaktadır. Bunun için özellikle dil eğitimi veren öğretmenlerin gerekli niteliklere sahip olması beklenir. Bu nitelikler “dil hakkında düşünebilen, dilin önemini ve işlevini kavramış olan, dil ile ilgili bilgilerini beceriye; becerilerini de yasama biçimi olarak davranışa dönüştürmüş olan, dil bilgisi ve bilinci sayesinde düşüncelerini doğru bir Türkçe ile yazılı ve sözlü olarak etkin bir biçimde anlatabilen, okuduğu yazınsal ve düşünsel metni anlayabilen, dil olgusunu bir değer olarak benimseyen, -kelimenin en geniş anlamıyla- bir Türkçeci olabilen” (Börekçi, 2009b) şeklinde ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin orta ve düşük düzeyde nitelikli söylemler oluşturdıkları; tam nitelikli söylem üretmedikleri tespit edilmiştir. Nitelikli söylemden kasıt; 2018 Türkçe Öğretim Programında yer alan konuşma kazanımları ve Gee’nin söylem çözümleme basamaklarında belirttiği ölçütlerden ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygun olan “başlık kullanımı, başlık-izlek uyumu, çerçeve dışına

taşmama, asıl konudan uzaklaşmama, konum ve kimliğin etkili ve yerinde kullanımı, vurgu, tonlama ve beden dilinin etkili kullanımı, bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine uygun, vb.” gibi ölçütler çerçevesinde şekillenmiş söylemlerdir. Bu durumun nedenleri arasında özellikle eğitim hayatında öğrencilerin etkili sözlü anlatım deneyimini yaşamamalarının ve gerek öğretmenlerin gerek ailelerin gerekse öğrencilerin konuşmanın insan için önemini tam olarak kavrayamadıklarının büyük paya sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Sargın (2006)’ın araştırmasındaki öğrencilerin sözlü anlatımda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve Türkçe eğitiminin öğrenme alanlarından konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların, ilköğretim okullarında beklenen seviyede olmadığını gösteren bulguyla örtüşmektedir.

Öneriler

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenerek, algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve ürettikleri söylemlerinin değerlendirilerek sözlü anlatım öz yeterlik algıları ile sözlü anlatım uygulamaları arasındaki örtüşmenin ortaya konmasının amaçlandığı bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, eğitim yöneticilerine, öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlere ve ailelere yönelik önerilere yer verilmiştir.

Öncelikle Safa (1991, s. 7)’nin “anadil öğrenimi ve onun uygulama alanı olan sözlü ve yazılı anlatım problemleri, ortaokul çağında çözülmelidir. Burada şekillenecek olan altyapı ile lise öğrenimine, hatta üniversite bilgilerine zemin hazırlanmış olur.” şeklinde dile getirdiği önerileri dikkate alınarak Türkçe eğitiminin her aşamasında sözlü anlatım uygulamalarına yer verilmesi, öğrencilerin bu etkinliklerde kendi yeterliklerini denemelerine olanak sağlanması önerilir. Sözlü anlatım/konuşmanın bilgi değil; düşünme ediminin bütün aşamalarını barındıran bir üst bilinç olduğunun sezdirilmesi gerekir. Eğitim süreçlerinin bu doğrultuda yapılandırılması ve uygulanması önerilir.

“Nitelikli eğitimin en önemli motor gücü nitelikli öğreticidir; Cumhuriyetimizin ilk yıllarında öğretmen eğitime verilen önemi bu çerçevede değerlendirmek gerekir. (...) Günümüzde neredeyse boşta kalan herkesin yöneldiği öğretmenliği eski düzeyine kavuşturmadıkça eğitimde beklenen sonuçların alınması beklenmemelidir” (Kocaman, 2009, s. 78). Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin, program geliştirme uzmanlarının, öğretmen yetiştiren kurumların; etkili bir eğitim sisteminin kilit noktasını oluşturan öğretmenlik mesleğinin hak ettiği konuma ulaşmasında kültürel atmosferlerimizin de dikkate alındığı iyileştirmeler yapmaları önerilebilir.

Diğer konularda olduğu gibi sözlü anlatım konusunda da kuşkusuz yetkin bir öğretmen, öğrencileri için bir model olmakta ve öğrencinin kazanımlarını çeşitli yönlerden etkilemektedir. Börekçi (2009b)'nin de belirttiği gibi bir dil öğretmeni, dilin sadece yapısını öğretmekle kalmamalı, dil ile ilgili doğru tutum ve davranış oluşturulmasına, dil bilincinin geliştirilmesine de rehberlik etmelidir. Sözlü anlatım becerisinin toplumsal ve soyut olan dilin bireysel ve somut olan söylem boyutuna taşınması olarak değerlendirilebilir. Yani sözlü anlatım bir söylem üretme edimidir. Nitelikli konuşmanın nitelikli sözce üretimi ile ilişkisi konusunda farkındalık oluşturulmalı, öğrenciler “ağızdan çıkanı kulağın duysun” biçimindeki atalar sözünün gerektirdiği ‘konuşma yönetimi’ konusunda bilinçlendirilmelidir. Bu amaçla genelde öğretmen, özelde Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi süreçlerinde biçimden soyutlanmış metinsel etkinlikler ya da anlamdan soyutlanmış dilbilgisi etkinlikleri yerine söylem dilbilgisi etkinlikleri ile özgün söylem üretme ve çözümleme uygulamaları yapmaları önerilebilir.

Sözlü anlatım becerisi bilişsel zekâya (IQ) dayalı olarak edinilen dil bilgisi, genel kültür bilgisi, tarih, dünya bilgisi, edebiyat gibi pek çok bilgi alanından beslenen bir beceri alanıdır. Ancak duygusal zekâ (EQ) ve ruhsal zekâ (SQ) gibi farklı gelişim alanları ile ilgi olarak öz güven, sosyal beceri, öz yönetim gibi kişisel alanların geliştirilmesini de gerektirir. Bu nedenle konuşma /sözlü anlatım eğitimi kapsamında kişisel gelişim alanlarının ve kişisel özelliklerin de dikkate alınması; okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin bu konuda iş birliği yapması önerilebilir.

Bu araştırmada da ortaya çıktığı gibi gerek sözlü anlatım öz yeterlik algısının gerekse ortaokul öğrencilerinin söylemlerinin niteliğinin sağlanmasında uygulamaya dönük çalışmalar oldukça yetersiz kalmaktadır. Oysa bu kazanımların gerçekleşmesinde uygulama yapılması yaşamsal öneme sahiptir. Dolayısıyla eğitim hayatının başından sonuna öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmiş sözlü anlatım etkinliklerinin uygulanması önerilebilir.

Bu araştırmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarına yönelik öz yeterlik algıları ve ürettikleri söylemleri üzerine değerlendirmeler yapılarak incelenmiştir. Benzer ayrıntılı incelemeler ilk ve ortaöğretim kademelerindeki farklı örneklemeler üzerinde de yapılabilir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım yeterliklerine ilişkin değişkenler “cinsiyet, kardeş sayısı, baba ve anne eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı, bir önceki yıla ait Türkçe dersi başarı puanı, günlük genel ağ kullanma sıklığı ve günlük izlediği ortalama televizyon süresi” şeklinde seçilmiştir.

Benzer araştırmalarda, sözlü anlatım ile ilişkili olduğu düşünölen farklı değişkenler seçilebilir. Ayrıca bu araştırmada sözlü anlatım öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılık çıkan değişkenlerin nedenleri üzerine araştırmalar yapılabileceği gibi anlamlı farklılık çıkmayan değişkenler üzerine de farklı örneklem gruplarıyla araştırmalar yapılabilir.

Göçmen faktörünün yoğun bir şekilde hissedildiği kentlerden biri olan Kilis'te yürütölen bu araştırmanın sonuçları, uzak bir örneklemle ya da benzer örneklemlele yapılacak çalışmaların sonuçlarıyla mukayese edilebilir.

Bu araştırma kapsamında gerek öğretmenlerin gerek ailelerin gerekse öğrencilerin nitelikli söylem üretmenin önemi konusunda yeterli farkındalık ve motivasyona sahip olmadıkları gözlenmiştir. Ancak bu gözlemlerin bilimsel verilere dayandırılması amacıyla eğitimin sözü edilen paydaşları üzerinde nicel ve nitel araştırmalarla sözlü anlatıma yönelik farkındalık ve motivasyonlarının değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

Söylem çözümlemesi hem bir bilimsel araştırma alanı hem de bir araştırma yöntemi olarak sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem Türkçe eğitimi kapsamında farklı problem durumlarının araştırılmasında da kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abak, A. (1991). *Tüm ortaokul ve liseler için Türkçe dil bilgisi*. İstanbul: Beyan.
- Adalı, O. (1983). Türkçe öğretimi: Anadil olarak Türkçe öğretimi üstüne [Dil öğretimi özel sayısı]. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 47(379), 31-35.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000035981/5000034903.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Akbulut, O. (2012). Resmi dil ve anayasalarda düzenlenişi. *Türkiye Barolara Birliği Dergisi*, 102, 115-148. <http://tbbdergisi.barobirlik.org.tr/m2012-102-1215> adresinden edinilmiştir.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1038000365/1038000196.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (Cilt 1). Ankara: TDK.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma – dinleme – konuşma - yazma*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, A. (2011). *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 286840).
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2009). Okuma. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 15-48), Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Alkan, V., Şimşek, S., & Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 558-581. doi: <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m>
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Alver, M., & Taştan, L. (2017). Examination of postgraduate thesis on speaking skills. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Ammelburg, G. (2003). *Konuşma sanatı – konuşma eğitimi* (N. Yıldırım, çev.). İstanbul: Doruk.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 191039)

- Arkonaç, S. A. (2012). *Söylem çalışmaları*. Ankara: Nobel.
- Arkonaç, S. A. (2014). Psikoloji ve söylem çalışmaları. S. Batur & E. Aslıtürk, (Ed.), *Eleştirel Psikoloji Bülteni* içinde (ss. 39-54), S: 5-Nisan.
- Arkonaç, S. A. (2016). *Söylem araştırmaları*. İstanbul: Hiperlink.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3360>
- Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı.
- Atabek, G. Ş., & Atabek, Ü. (2007). *Medya metinlerini çözümlemek: İçerik, göstergebilim ve söylem çözümleme yöntemleri*. Ankara: Siyasal.
- Aycan, K. (2012). *Ses eğitimi yöntemlerinin Türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 311025)
- Aydın, B. (2010). *İkinci yabancı dil olarak Fransızca öğreniminde iletişim becerilerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 288290)
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 33-46. https://mjer.penpublishing.net/makale_indir/333 adresinden edinilmiştir.
- Aydın, İ. S., Demircan, U., & İnnalı, H. Ö. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz yeterlik algılarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES, 1420-1435.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 219887)
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 302014)
- Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9-Summer), 671- 682. http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/25845/Yaratici_Drama_Etkiliklerinin_Turkce_Og.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden edinilmiştir.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay, (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 85-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal system. In L. A. Pervin, (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology Hillsdale* (pp. 19-85). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.

- Baş, B. (2011). Sözlü ve yazılı kültür ilişkileri çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerine bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 109-117. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000055991/5000053200.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe programına sözlü ve yazılı kültür temelli bir eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 271-290. http://static.dergipark.org.tr/article-download/fc3e/1516/0b5d/JA89AH42FJ/5a3a134461714_b0304b58663dcb094fe1f263b1f9ea0b.pdf? adresinden edinilmiştir.
- Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572. <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79199/makaleler/7/3/arastirmax-ilkogretim-6.7.8.sinif-ogrencilerinin-okuma-tutumlari-yazma-egilimleri-ile-turkce-dersindeki-akademik-basari-lari-arasindaki-iliski.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Baş, Ö. (2010). Öğretmenlerin sınıf içinde kullandığı sözel ifadeler ve sözel olmayan davranışların analizi üzerine nitel bir araştırma (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279385)
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754. http://static.dergipark.org.tr/article-download/3619/e693/e5ae/JA64AY85DV/5a3a11b3c4285_e9b48cc8e69916600163c365d3ef09e1.pdf? adresinden edinilmiştir.
- Bayhan, P., & Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin kuramına dayanan kendine yönelik konuşma davranışının okul öncesi dönemdeki gelişimi ve uygulamalarda kullanımı. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 819-834. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000078483/5000072704.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Bayraktar, N. (2014). *Dil bilimi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Belet, D. (2011). Anlatım. D. Belet (Ed.), *Türkçe sözlü anlatım* içinde (ss. 23-42). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Belet, D., & Girmen, P. (2011). Sözlü anlatımın geliştirilmesine yönelik öğrenme-öğretme etkinlikleri. D. Belet (Ed.), *Türkçe sözlü anlatım* içinde (ss. 153-177). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Benzer, A., & Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.564213>
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210. <http://www.ebuline.com/pdfs/2sayi/2-4.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Binyazar, A., & Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.336385>
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1477>

- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu - tonlama - ölçü - anlam ilişkisi. *KKEFD*, 12, 187-207. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1021004045/1021003868.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Börekçi, M. (2009a). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset.
- Börekçi, M. (2009b). Türk dili edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde dilbilim ve Türkçe öğretimi. *Turkish Studies* 4(3-Spring), 419-429. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.688>
- Börekçi, M. (2017). *Basılmamış lisansüstü ders notları*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guildford Publications, Inc.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 419429)
- Bulut, K., Açık, F., & Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1): 134-150. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.36249>.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyükgüzel, S. (2016). Gerekçelendirme ve dil öğretimi. E. Korkut & İ. Onursal Ayırır (Ed.), *Dil bilimleri ve dil öğretimi içinde* (ss. 173-202). Ankara: Seçkin.
- Büyükkiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1059000015/1059000007.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bygate, M. (2003). *Speaking* (10. baskı). Oxford: Oxford University Press.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 5(8), 337-358. doi: http://dx.doi.org/10.9761/jasss_326
- Chomsky, N. (2018). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, çev.). Ankara: Bilgesu.
- Comrey, A. L., & Lee, H.B. (1992). *A First Course in factor analysis* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205427)
- Coşkun, S. (2013). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerinin öğrenci odaklı uygulamalar kullanılarak geliştirilmesi: Burdur Gazi İlköğretim Okulu örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 354623)

- Cots, J. M. (1996). Bringing discourse analysis into the language classroom. *Links & Letters*, 3, 77-101. <https://core.ac.uk/download/pdf/13278796.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, çev.). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, çev.). İstanbul: Edam.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, çev.). Ankara: Anı.
- Çakır, A. (2014). *Söylem analizi ne demek istiyorsun?*. Konya: Palet.
- Çakır, C. (2008). Nonverbal cues in the oral presentations of the freshman trainee teachers of english at Gazi University. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 127-152. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000078601/5000072822.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Çakır, H. (2015). *Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 395266)
- Çalhan, R. (2012). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319677)
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2013). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1012001642/1012001372.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204. doi: <https://doi.org/10.20860/ijoses.37293>
- Çınar, İ. (2008). İlköğretimin önemi ve öğretmen. *Eğitim Dergisi*, (20). <http://www.egitim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-20-demokrasi-egitimi-ekim-2008/279-ilkogretimin-onemi-ve-ogretmen> adresinden edinilmiştir.
- Çintaş Yıldız, D., & Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 319-334. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933619.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Çoban, B., & Özarslan, Z. (2003). *Söylem ve ideoloji*. İstanbul: Su.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çotuksöken, B. (2013). *Felsefe: Özne-söylem*. İstanbul: Notos kitap.
- Dağ, M. (2017). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde kullandıkları söz varlığının araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 451801)
- De Vellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 239329)

- Demir Güneş, C. (2013). Michel Foucault'da söylem ve iktidar. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21, 55-69. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/f71d/d7ed/8070/588929fd3498c.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Demir, S. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: bir karma yöntemli yaklaşım* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 435235)
- Demir, S., & Demir, Y. (2020). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin bir değerlendirme. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 456-467. doi: <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3663>
- Demir, S., & Gül Özdiş, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430. http://static.dergipark.org.tr/article-download/d410/7124/334d/JA64YV95FK/5a3a123445e17_6c76e1b9f2fa71d8f908cfd17b0c6f83.pdf? adresinden edinilmiştir.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 290638)
- Demirci, K. (2015). *Türkoloji için dilbilim konular kavramlar teoriler*. Ankara: Anı.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi* (5. baskı). Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2011). Konuşma türleri. D. Belet, (Ed.), *Türkçe sözlü anlatım içinde* (ss. 133-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Dilci, Y., & Gür, T. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin profesyonel kimliklerinin söylem çözümlemesi yöntemi ile incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 1(16). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kdeniz/issue/16859/175494> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, A. (2017). *Sözlü ve yazılı çeviri odaklı söylem çözümlemesi*. Ankara: Siyasal.
- Doğan, D. M. (2003). *Doğan büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Dergah.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205400)
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/6496/49b2/5a52/imp-JA72UT39BU-0.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Dumanlı Kadızade, E., & Kılıç, E. C. (2017). Konuşma becerisinin 2015 Türkçe dersi öğretim programında değişen yönü: sözlü iletişim becerisi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı, 12-22. doi: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3530>
- Duran, A. (2019). *Erken çocukluk dönemi liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 559562)

- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 296483)
- Ekici, G. (2005). Biyoloji özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000048672/5000045993.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Elbirlik, T., & Karabulut, F. (2015). Söylem kuramları: Bir sınıflandırma çalışması. *Dil Araştırmaları*, Güz/17, 31-50. <http://www.dilarastirmalari.com/> adresinden edinilmiştir.
- Er, O., & Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79199/makaleler/8/1/arastirmx_79199_8_pp_1417-1436.pdf adresinden edinilmiştir.
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 315031)
- Erdoğan, Ö., Uzuner, F. G., & Gülay, A. (2018). Sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 166-182. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.369876>
- Ergenç, İ. (2002, Ocak). *Anadilinde 'Türkçe' yapılan eğitimin kavram gelişimine ve düşünce üretimine etkisi*. Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildiriler. Ankara.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkuş, E. (2013). Konuşma eğitimi ve Türkçe öğretim programında yer alan yöntem ve teknikleri. C. Demir & H. Parlakyıldız, (Ed.), *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel armağanı Türkçenin eğitimi ve öğretimi içinde* (ss. 523-531). Ankara: Akçağ.
- Evcı, N., & Aylar, F. (2017). Derleme: Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 389-412. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.3386>
- Eziler Kıran, A., & Kıran, Z. (2011). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse*. London: Routledge.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. London: SAGE.
- Gedik, M., & Orhan, S. (2014). Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 9(5), 67-978. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6835>
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: theory and method* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2011). *How to do discourse analysis a toolkit*. New York: Routledge.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/44117433_Sekizinci_Sinif_Ogrencilerinin_Sosyoekonomik_Ozelliklerinin_Turkce_Basari_Uzerinde_Etkisi adresinden edinilmiştir.

- Gerez Taşgın, F. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 394809)
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 17-39. <http://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=41382&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks> adresinden edinilmiştir.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/gocer_ali.pdf adresinden edinilmiştir.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, 44, 89-110. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/a67c/4bff/6df1/imp-JA75SP55SP-0.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 219023)
- Gutiérrez, K. (2008). Developing sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2014-12.dir/pdftsnR0mXbcJ.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Güçüyet, B. (2002). *1950-2000 yılları arasında yayımlanan çeşitli dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretimi ile ilgili makalelerin incelenip değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 110057)
- Gül, S. (2016). Dilbilimi ve dil öğretimi (2. baskı). Korkut E. & İ. Onursal Ayırır (Ed.), *Ses bilgisi – sesbilim ve dil öğretimi içinde* (E. Korkut çev.) (ss. 41-62). Ankara: Seçkin.
- Günay, V. D. (2017). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya.
- Günay, V. D. (2018). *Söylem çözümlemesi*. İstanbul: Papatya.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1: uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (2. baskı). Ankara: Pegem.
- Gür, T. (2011). *Türkçe öğretmen adaylarının dil tutumları ve dil kullanımlarının söylem çözümlemesi yöntemi ile betimlenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 301124)
- Gür, T. (2013). Post-modern bir araştırma yöntemi olarak söylem çözümlemesi. *Journal of World of Turks*, 5(1), 185-202. http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/398/tahir_gur adresinden edinilmiştir.
- Gür, T., Dilci, Y., & Arseven, A. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri; bir söylem analizi.

Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi, 1(18), 123-135.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kdeniz/issue/16857/175463> adresinden edinilmiştir.

- Hinkin, T. R. (1998). A belief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-121. doi: <https://doi.org/10.1177/109442819800100106>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Model_Fit adresinden edinilmiştir.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hyde, J. S., & Lin, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta-analysis. eric clearing house. ERIC No: ED294919. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294919.pdf> adresinden edinilmiştir.
- İşcan, A., Karagöz, B., & Almalı, M. (2017). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 42-63. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/f651/65f2/8abd/5a6460b1d48f4.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1002000182/1002000193.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramının kullanılması ve bir uygulama örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XI(2), 151-163. doi: <http://hdl.handle.net/11630/3771>
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205901)
- Karagöz, Y., & Ekici, S. (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25-43.
- Karagöz, Y., & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000126279/5000116080.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakoç Öztürk, B., & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/38.ozturk.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR*, XXVII, 457-472. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000073049/5000067273.pdf>? adresinden edinilmiştir.
- Kardaş M. N., & Tunagür, M. (2015). 6-8 sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 183-202. doi : <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.224>
- Kardaş, M. N. (2015) The effect of academic controversy technique on Turkish teachers candidates' success to effective speaking skills and its relation with some variables (gender, multilingualism), *Educational, Research and Reviews*, 10(7), 870-878. doi: <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2086>
- Kartallıoğlu, N. (2018). Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1160-1186. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.451920>
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195. <http://oaji.net/articles/2014/691-1418210706.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445. doi: <https://doi.org/10.14582>
- Katrancı, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6(6), 651-665. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/konusma-oz-yeterlik-olcegi-toad_1.pdf adresinden edinilmiştir.
- Kaya, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin Türkçede yanlış ünlü sesletimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 89-97. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/108/97.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Kayadibi, N. (2016). *Makedonya'da ilköğretim okullarında Türkçe eğitimi (7. sınıf örneği)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 450191)
- Kayış, A. (2014). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (ss. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 447585)
- Kılıç, V. (2007). Dilin işlevleri: Metin eylem kuramı yaklaşımı. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 124-138. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000105776/5000098921.pdf>? adresinden edinilmiştir.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, E. N., & Demir, T. (2011, April). *Sosyal alanlar öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Kıran, Z., & Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin.

- Kırkılıç, A., & Maden, S. (2009). Hızlı okuma için yapılandırıcı bir model önerisi: Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma (Prof. Dr. Firdevs Güneş). *Turkish Studies*, 4(3), 1423-1436. doi : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.736>
- Kinay, İ., & Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ogretmen-adaylari-icin-konusma-kaygisi-olcegi-toad.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press. ftp://158.208.129.61/suzuki/PP_SEM_3e.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kocaman, A. (1996). *Söylem üzerine*. Ankara: Hitit.
- Kocaman, A. (2009). *Dil ve eğitimi düşünmek*. İstanbul: Toroslu.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Korkut, E. (2016). Dilbilimi ve dil öğretimi (2. baskı). Korkut E. & İ. Onursal Ayırır (Ed.), *Metin dilbilim ve dil öğretimi içinde* (ss. 173-202). Ankara: Seçkin.
- Korkut, E. (2017). *Söz ve kimlik*. Ankara: Seçkin.
- Kundakçı, M., & Kapağan, E. (2015). Ortaöğretimde Türkçenin anadil olarak öğretiminde sözlü ve yazılı metin oluşturma sorunu. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-18. doi: 0.7596/taksad.v4i1.379
- Kuru, O., & Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47. doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.290811>
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, XIII, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M., & Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 12-21. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1059000024/1059000022.pdf>? adresinden edinilmiştir.
- Lee, E. E. (2003). *Cultural mistrust, university alienation, academic self-efficacy and academic help seeking in african american college students*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln, USA.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt6/cilt6sayi27_pdf/lulemert_sera.pdf adresinden edinilmiştir.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 145-154. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/182912/makaleler/14/44/arastirmx_182912_14_pp_145-154.pdf adresinden edinilmiştir.
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/7177/6c5d/18ef/imp-JA34YT83DM-0.pdf>? adresinden edinilmiştir.
- Marget, E. (2016). Toplum dil bilim ve dil öğretimi: Dili içinde geliştiği toplumsal bağlamda öğrenme. E. Korkut & İ. Onursal Ayırır (Ed.), *Dil bilimleri ve dil öğretimi içinde* (ss. 261-287). Ankara: Seçkin.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Nas, R. (1999). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Obuz, F. G. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Ulubey örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 328135)
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000068266/5000063329.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7) 765-780. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8243>
- Oğuz, A. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik sözlü anlatım öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 63-86. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/3158/d21a/c997/imp-JA44HC52AF-0.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Okur, A., Süğümlü, Ü., & Göçen, G. (2014). Kitaptan uyarılma sinema filmlerinin ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma eğilimleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 667-685. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi33_pdf/7egitim/okur_alpaslan_vd.pdf adresinden edinilmiştir.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Ongun, Ö. (2014). Uluslararası habercilik ve söylem: Türkiye'deki gazetelerin Suriye iç savaşını yansıtmaya biçimleri. *İletişim*, 20, 78-97. doi: <https://doi.org/10.16878/gsuilet.68601>
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut & S. Ağildere (Ed.). *Günümüz dilbilim çalışmaları* içinden (ss. 121-132). İstanbul: Multilingual, Dilbilim Dizisi. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/irem_onursal_turkce_metinler_bagdasiklik_tutarliklik.pdf adresinden edinilmiştir.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 263938)
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. doi: <https://doi.org/10.20322/lt.15463>
- Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Ankara: Anı.
- Öz, K. (2018). *Drama ile yapılandırılmış sözlü anlatım derslerinin konuşmaya yönelik tutuma ve öz yeterlik algısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 527648)
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.

- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset.
- Özbay, M. (2005a). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2005b). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal Of Qafkaz University*, 16, 177-184.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009b). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBM SPS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Yayınları.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 354676)
- Özdemir, C. (2001). Kimlik ve söylem. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 107-122. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000080763/5000074826.pdf>? adresinden edinilmiştir.
- Özdemir, E. (1991). Yazma öğretimi. B. Özer (Ed), *Türk dili ve edebiyatı öğretimi* içinde (ss. 114-129). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374. doi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-360001>
- Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089. https://app.trdizin.gov.tr/documentViewer/viewer.xhtml?ext=pdf&path=iszyc6h_XyiCkvthyLGCVfPQAs42uV-LWHvubvaxkZ5Ury-FdN17aax4DCpcq8N20xK2KD8vBOO41Y0vMAYUxIMcMUoL-1g-vj4_0GaeAdg= adresinden edinilmiştir.
- Özkırımlı, A. (2002). *Türk dili, dil ve anlatım*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk Çelik, S. (2002). Üniversite öğrencilerinin sözel anlatım becerileri. *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(3), 231 - 250. http://libra.anadolu.edu.tr/makaleler/ed2002_1_3/158423.pdf adresinden edinilmiştir.
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel söylemden eleştirel okumaya*. Ankara: Anı.
- Paker, O. (2005). *Günlük düşüncede modernlik, din ve laiklik*. Ankara: Vadi.
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması: alana yönelik bir kılavuz* (Ö. Çokluk Bökeoğlu, çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. In J. A. Smith, R., Harre, & L. V. Langenhove (Eds), *Rethinking Methods in Psychology*, (pp. 80–93), London: Sage.
- Potter, W., J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Price, J. H., & Murnan, J. (2004). Research limitations and the necessity of reporting them. *American Journal of Health Education*, 35(2), 66-67. doi: 10.1080/19325037.2004.10603611

- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Saban, A., Koçbeker Eid, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., ... Tunç, P. (2010). Eğitimbilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Safa, P. (1991). *Ortaokullar için sözlü ve yazılı anlatım*. İstanbul: Ülke Yayın.
- Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1038000200/1038000326.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Salaway, L. J. (2008). *Efficacy of a direct instruction approach to promote early learning*. (Unpublished Phd thesis). Pittsburgh: Duquesne University. Department of Counseling, Psychology and Special Education.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 290613)
- San Bayhan, P., & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi - Muğla ili örneğinde* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 188356)
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, çev.). İstanbul: Multilingual.
- Schreiber J. B., Nora A., Stage F. K., Barlow E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research* 99(6), 323-338. doi: <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66. doi: https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000244
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937. <https://pdfs.semanticscholar.org/2d28/a1aca613ede99d8b4c5f2b51a4ac6b580797.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Sevim, O., & Gedik, M. (2014) Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 52, 379-393. http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/29803187_18.pdf adresinden edinilmiştir.
- Shultz, D. P., & Shultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi* (Y. Aslay, çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Snyder C. R., & Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sözen, E. (2017). *Söylem, belirsizlik, mübadele, bilgi/güç ve refleksivite*. İstanbul: Profilkitap.

- Şahan, M. (2012, Temmuz). *Konuşma becerisine dair bir araştırma*. 5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Mersin.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/f3f6/b5bc/512c/imp-JA34YT66ZM-0.pdf>? adresinden edinilmiştir.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1932/1769> adresinden edinilmiştir.
- Şengül, M. (2016). Konuşmaya eşlik eden unsurlar. M. Şengül & S. Baskın, (Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta sözlü anlatım içinde* (ss 41-52). Ankara: Nobel Akademi.
- Şenöz Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloglu, çev.). Ankara: Nobel.
- Taşer, S. (2015). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tayşi Karakuş, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 354643)
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (17. baskı). Ankara: Yargı.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir deneme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 78-97. <https://pdfs.semanticscholar.org/46eb/6a96d4bba9744e0a497daa4c6125d1565349.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131. doi: https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000175
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735- 750. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS178>
- Topçuoğlu Ünal, F., & Özer, D. (2016). Bibliography study related with speaking skill. *The Journal of International Social Research*, 9(47), 671-686.
- Torusdağ, G., & Aydın, İ. (2018). *Metindilbilim ve örnek metin çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Türk Dil Kurumu, (2020). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 435307)
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimi etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67. <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/347/makaleler/1/arastirmax-konusma-egitimini-etkileyen-faktorler.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ungan, S. (2009). Dinleme eğitimi. A. Kırkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 135-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Uslu, A. (2016). Cahit Zarifoğlu'nun "savaş ritimleri" romanının söylem çözümlemesi metoduyla inceleme denemesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 403-417. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3629>
- Uygur, N. (2019). *Dilin gücü*. İstanbul: YKY.
- Ülper, H., & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115- 1131. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3039>
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 586596)
- Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri/Afyon merkez örneği*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 188146)
- Ünveren Kapanadze, D., & Kaya, T. (2019). 11. sınıf öğrencilerinin Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan söylem çözümleme yöntemine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 347-364. doi: 10.24106/kefdergi.2947
- Ürün Karahan, B. (2019). Konuşma tür, yöntem ve teknikleri. S. Alyılmaz, & B. Ürün Karahan, (Ed.), *Konuşma eğitimi* içinde (ss. 35-43). Ankara: SAGE.
- Van Somoren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method a practical guide to modelling cognitive processes*. London: Department of Social Science Informatics University of Amsterdam Published by Academic Press. https://pure.uva.nl/ws/files/716505/149552_Think_aloud_method.pdf adresinden edinilmiştir.
- Varışoğlu, M. C. (2017). İletişim ve sözlü anlatım becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin değerlendirilmesi (Gaziantep Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 12(14), 529-544. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11627>
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce* (B. Vardar, çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Waltz C. F., Strickland O. L., Lenz E. R. (2010). *Measurement in nursing and health research*. New York: Springer Publishing Company.
- Ward, G. (1997) *Teach yourself postmodernism*. London: Hodder Headline.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 143-152.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.

- Yaman, E. (2014). *Konuşma sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal ff Educational Sciences*, 2(1), 267-289. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/yazma-kaygisi-olcegi-toad_0.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yaman, H., & Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 41-50. <https://pdfs.semanticscholar.org/1f5f/9c9fd8fac7b0262bcb5c95c62404b407f0ec.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Yelok, V. S., & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/cfae/af0c/6e1b/imp-JA62NE54HR-0.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278275)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dil öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 373631)
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933003.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 209406)
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 366371)
- Zeeman, L., Poggenpoel, M., Myburgh, C., & Linde, N. V. (2002). An introduction to a postmodern approach to educational research: Discourse analysis. *Education (Chula Vista, Calif.)*, 123(1), 96-102.
- Zeyrek, D. (1991). Göstergebilim, söylem çözümlemesi ve anlatı incelemesi. *Dilbilim araştırmaları*, (105-112). Ankara: Hitit. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/faa8/0402/ca18/5919fddd0a938.pdf?> adresinden edinilmiştir.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-232). New York: Cambridge University Press.

EKLER

EK 1. 2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Konuşma Kazanımları (Ortaokul 5, 6, 7, ve 8. Sınıf)

T.5.2. KONUŞMA

T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.

T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.6.2. KONUŞMA

T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

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

T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.

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

T.7.2. KONUŞMA

T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.

T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.8.2. KONUŞMA

T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.

b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.

T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.8.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır (MEB, 2018).

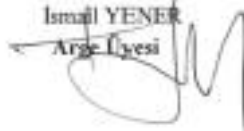
EK 2. Araştırma İzni

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü**

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Selvi DEMİR
Kurumu / Üniversitesi	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak il	KİLİS
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Ortaokullar
Araştırmanın konusu	Ortaokul 8 Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi Ve Söylemlerinin Değerlendirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Araştırma/tez
Veri toplama araçları	Anket/Test/Ölçek/Başarı Testi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Söz konusu çalışmanın okul müdürlüklerinin sorumluluğunda ve gözetiminde eğitim ve öğretimi aksatmamak kaydı ile gönüllülük esasına göre yapılması uygun görülmektedir	
4	
Komisyon kararı	Oybirliği
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Yok


İbrahim YAGCI
Şube Müdürü


İsmail YENER
Arge Üyesi


Okkes POLAT
Arge Üyesi


UYGUNDUR
M. Emin AKKURT
İl Milli Eğitim Müdürü

EK 3. Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği

Sevgili öğrenciler, Bu ölçek sizin sözlü anlatım öz yeterlik düzeylerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Düşüncenizi en iyi yansıtan seçeneği ilgili kutucuğa “X” şeklinde işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim. Arş. Gör. Selvi DEMİR Kilis 7 Aralık Üniversitesi		(1) Hiçbir Zaman	(2) Ara Sıra	(3) Çoğu Zaman	(4) Her Zaman
1	Sözlü anlatımlarımda vurgu ve tonlamayı doğru ve etkili uygularım.	1	2	3	4
2	Bireysel sözlü anlatımlarımda heyecanımı kontrol edebilirim.	1	2	3	4
3	Grupla sözlü anlatımlarımda süreyi aşmadan anlatacaklarımı rahatlıkla tamamlayabilirim.	1	2	3	4
4	Hazırlıksız sözlü anlatımlarımda sakinliğimi korurum.	1	2	3	4
5	Sözlü anlatımlarımda dinleyicinin seviyesine uygun konuşurum.	1	2	3	4
6	Bireysel sözlü anlatımlarımda anlatacaklarımı eksiksiz ifade edebileceğime inanırım.	1	2	3	4
7	Grupla sözlü anlatımlarımda konuyla ilgili sunum hazırlarım.	1	2	3	4
8	Bireysel sözlü anlatımlarımda kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4
9	Grupla sözlü anlatımlarımda hazırlanan plana uyabilirim.	1	2	3	4
10	Hazırlıklı bir sözlü anlatım için yardım almadan konuşma metni hazırlarım.	1	2	3	4
11	Grupla sözlü anlatımlarda konular arasında geçiş yaparken uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini (ama, buna rağmen, yine de vb.) kullanırım.	1	2	3	4
12	Hazırlıklı olursam anlatacağım konuyla ilgili ayrıntılı araştırma yaparım.	1	2	3	4
13	Bir konuyu baştan sona kendim anlatmayı tercih ederim.	1	2	3	4
14	Hazırlıklı sözlü anlatımlarımda kılık kıyafetime özen gösteririm.	1	2	3	4
15	Bireysel sözlü anlatımlarımda sorumluluk bende olduğundan daha iyi hazırlanırım.	1	2	3	4
16	Grupla sözlü anlatımlarımda iyi bir grup üyesi olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4
17	Hazırlıklı olmasam da bireysel sözlü anlatımda kendimi rahatlıkla ifade ederim.	1	2	3	4
18	Sözlü anlatımlarımda metinlerarası ilişki (farklı kaynaklardaki bilgilerden yararlanma) kurarım.	1	2	3	4
19	Hazırlıksız sözlü anlatımlarımda kendimi yeterli bulurum.	1	2	3	4
20	Grupla sözlü anlatımımı görsel, işitsel malzemelerle (resim, grafik, video, vb.) destekleyerek sunarım.	1	2	3	4
21	Bireysel sözlü anlatımlarımda yardım almadan plan hazırlarım.	1	2	3	4
22	Grupla sözlü anlatımlarımda konudan uzaklaşmadan anlatacaklarımı tamamlarım.	1	2	3	4
23	Bireysel sözlü anlatımlarımda kendi duygu ve düşüncelerimi daha iyi yansıtırım.	1	2	3	4
24	Grupla sözlü anlatımlarda duygu ve düşüncelerimi mantıksal bir bütünlük içinde rahatlıkla anlatırım.	1	2	3	4
25	Bireysel sözlü anlatımlarımda kendimi yeterli hissederim.	1	2	3	4
26	Sözlü anlatıma gerektiğinde samimiyet (beden diliyle vb.) katarım.	1	2	3	4
27	Grupla sözlü anlatımlarımda bana ayrılan süreyi etkili şekilde kullanırım.	1	2	3	4

EK 4. Nicel Örneklem İçin Tanıtıcı Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, size sunulan aşağıdaki bilgi formu, bilimsel bir araştırma için düzenlenmiştir. Uygulamanın içinde olan sizin görüş ve eğilimleriniz, bu araştırmanın sonuçları bakımından önemlidir. Her soru için, sizin durumunuza en uygun bulduğunuz kutuyu (X) ile işaretleyiniz. Değerli görüşlerinizle araştırmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Selvi DEMİR

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Rumuz:
Cinsiyet: ☐ Kız ☐ Erkek
Babanın mesleği:
Annenin mesleği:
Kardeş sayısı: ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ve üstü
Evinizde bulunan kitap sayısı: ☐ 1-25 ☐ 26-50 ☐ 51-75 ☐ 76-100 ☐ 101 ve üstü
Babanın eğitim durumu: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisans üstü
Annenin eğitim durumu: ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisans üstü
Bir önceki dönem Türkçe notunuz: ☐ 0 – 44 ☐ 45 – 54 ☐ 55 – 69 ☐ 70 – 84 ☐ 85 ve üstü
Günlük okunan kitap sayfa sayısı: ☐ 0 ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21 ve üstü
Günlük internette geçirilen süre: ☐ 0 ☐ 1 saatten az ☐ 1-2 ☐ 2-3 ☐ 3-4 ☐ 5 saat ve üstü
Günlük izlenen TV süresi: ☐ 0 ☐ 1 saatten az ☐ 1-2 ☐ 2-3 ☐ 3-4 ☐ 5 saat ve üstü

EK 5. Nitel Örneklem İçin Tanıtıcı Bilgi Formu

TANITICI BİLGİ FORMU	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Cinsiyetiniz	
Yaşınız	
Evinizde bulunan kitap sayısı	☐ 1-25 ☐ 26-50 ☐ 51-75 ☐ 76-100 ☐ 101 ve üstü
Bir önceki dönem Türkçe notunuz	☐ 0 – 44 ☐ 45 – 54 ☐ 55 – 69 ☐ 70 – 84 ☐ 85 ve üstü
Günlük okunan kitap sayfa sayısı	☐ 0 ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21 ve üstü
Günlük internette geçirdiğiniz süre	☐ 0 ☐ 1 saatten az ☐ 1-2 ☐ 2- 3 ☐ 3-4 ☐ 5 saat ve üstü
Günlük izlediğiniz TV süresi	☐ 0 ☐ 1 saatten az ☐ 1-2 ☐ 2- 3 ☐ 3-4 ☐ 5 saat ve üstü
Aldığınız Türkçe eğitiminden memnun musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır Nedeni:.....
Kendinizi nasıl tanımlarsınız?	☐ Neşeli ☐ Ciddi ☐ Kızgın ☐ İyimser ☐ Karamsar ☐ Sosyal ☐ Konuşkan ☐ Susukun ☐ Çekingen ☐ Atılgan ☐ Asosyal ☐ Diğer.....
Kiminle oturuyorsunuz?	☐ Ailemle ☐ Annemle ☐ Babamla ☐ Velimle ☐ Diğer.....
Oturduğunuz ev kira mı?	☐ Kendimizin ☐ Kira ☐ Lojman
Kendi odanız var mı?	☐ Var ☐ Yok
Eviniz ne ile ısıtılıyor?	☐ Soba ☐ Elektrikli Isıtıcı ☐ Kalorifer ☐ Diğer
Okula nasıl geliyorsunuz?	☐ Ailemle ☐ Servisle ☐ Toplu Taşıma ☐ Yürüyerek
Bir işte çalışıyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
Evinizde aile dışında kalan var mı?	☐ Var ☐ Yok
Geçirdiğiniz kaza	☐ Kaza Geçirmedim ☐ Ev Kazası ☐ İş Kazası ☐ Okul Kazası ☐ Trafik Kazası ☐ Diğer.....
Geçirdiğiniz ameliyat	☐ Ameliyatı Geçirmedim ☐ Apandisit ☐ Fıtık ☐ Göz ☐ Kalp ☐ Diğer.....
Kullandığınız cihaz protez	☐ Cihaz Protez Yok ☐ Görsel ☐ İşitsel ☐ Ortopedik ☐ Diğer.....
Geçirdiği hastalık	☐ Hastalık Geçirmedim ☐ Çocuk Felci ☐ Havale ☐ Menenjit ☐ Sara ☐ Diğer.....
Sürekli hastalığınız	☐ Sürekli Hastalığım Yok ☐ Felç ☐ Sara ☐ Diğer ☐ Hepatit ☐ Siroz ☐ Alzheimer ☐ Kalp ☐ Şeker ☐ Astım ☐ Kanser ☐ Tansiyon ☐ Böbrek Yetmezliği ☐ Parkinson ☐ Verem ☐ Diğer.....
Sürekli kullandığınız ilaç	☐ Kullandığım İlaç Yok ☐ Astım ☐ Kalp ☐ Sara ☐ Şeker ☐ Diğer.....
Kardeş sayınız (Kendiniz Hariç)	
Evin kaçınıcı çocuğusunuz?	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ve üstü
Hanenizde yaşayan kişi sayısı	☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ve üstü
Aile Gelir Durumu:	☐ Çok İyi ☐ Çok Kötü ☐ Düşük ☐ İyi ☐ Orta
Dost diyebileceğiniz kaç arkadaşınız var?	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ve üstü
Okul dışında arkadaşlarınızla geçirdiğiniz süre	☐ 0 ☐ 1 saatten az ☐ 1-2 ☐ 2- 3 ☐ 3-4 ☐ 5 saat ve üstü
BABA BİLGİLERİ	
Mesleği	
Babanın eğitim durumu	☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisans üstü
Sürekli hastalığı	☐ Sürekli Hastalığım Yok ☐ Diğer
Engel durumu	☐ herhangi bir özrüm yok ☐ zür varsa özür türü:.....
ANNE BİLGİLERİ	
Mesleği	
Annenin eğitim durumu	☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisans üstü
Sürekli hastalığı	☐ Sürekli Hastalığım Yok ☐ Diğer.....
Engel durumu	☐ herhangi bir özrüm yok ☐ zür varsa özür türü:.....

EK 6. Nitel Örneklemdeki Öğrencilere İlişkin Tanıtıcı Bulgular

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Aile Tipi	Gelişim Değerlendirmesi	Anne Baba Medeni Durumu	Anne Baba Eğitim Durumu	Çocuk Sayısı	Ailenin Kaçınıcı Çocuğu	Kendisine Ait Bir Odası	Evde Bulunan Toplam Kitap Sayısı	Günlük Okuduğu Kitap Sayfa Sayısı	Günlük İnternette Geçirdiği Süre (Saat)	Günlük İzlediği Tv Süresi (Saat)	Kendisini Nasıl Tanımlıyor	Yakın Arkadaş Sayısı	Okul Dışında Arkadaşlarıyla Geçirdiği Süre (Saat)	Okul Dışında Bir İşte Çalışma Durumu	Bir Önceki Dönem Türkçe Ders Notu	Sözlü Anlatım Öz Yeterlilik Algı Düzeyi
Ö1	Kız	Geniş	Orta	Baba ölü, annenin ailesiyle birlikte yaşıyor	Anne ilkokul, baba ilkokul mezunu.	2	2.	Yok	1-25	16-20	2-3	0-1	Neşeli, Konuşkan Sosyal, Çekingen	1	0-1	Bir kuaförde teyzesiyle birlikte çalışıyor.	45-54	Düşük
Ö2	Erkek	Çekirdek	Orta	Birlikte	Anne ilkokul, baba ilkokul mezunu.	3	3.	Var	1-25	0	5 ve üstü	0	Sinirli, Suskun, Çekingen	5	1-2	Çalışmıyor	45-54	Düşük
Ö3	Kız	Çekirdek	Düşük	Birlikte	Anne ilkokul, baba ilkokul mezunu.	5	2.	Var	1-25	1-5	1-2	0-1	İyimser, Konuşkan Sinirli, Çekingen	3	2-3	Çalışmıyor	45-54	Düşük
Ö4	Erkek	Geniş	Orta	Ayrı	Anne ortaokul, baba ortaokul mezunu.	4	1.	Yok	0	0	5 ve üstü	0	Neşeli, İyimser, Sosyal, Suskun, Çekingen	2	2-3	Yazları akrabalarının yanında çalışıyor.	55-69	Düşük
Ö5	Erkek	Çekirdek	İyi	Birlikte	Anne ilkokul, baba ortaokul mezunu.	3	1.	Var	1-25	21 ve üstü	1-2	2-3	Neşeli, İyimser, Konuşkan Çekingen	3	1-2	Çalışmıyor.	55-69	Orta
Ö6	Erkek	Çekirdek	İyi	Birlikte	Anne	9	9.	Yok	51-75	21 ve	0	1-2	Neşeli,	7 ve	0-1	Çalışmıyor	70-84	Orta

		dek			ortaokul , baba lise mezunu.				üstü			Karamsa r, Suskun, Çekinge n	üstü		yor			
Ö7	Kız	Çekir dek	Orta	Birlikte	Anne ilkokul, baba lise mezunu.	4	4.	Var	26-50	21 ve üstü	0-1	1-2	Neşeli, İyimser, Sosyal, Konuşka n Çekinge n	3	0	Çalışmı yor	55-69	Orta
Ö8	Kız	Geniş	Orta	Ayrı	Anne ilkokul, baba lise mezunu.	5	3.	Var	1-25	21 ve üstü	1-2	1-2	Ciddi, İyimser, Sosyal, Suskun, Atılğan	5	0-1	Çalışmı yor	55-69	Orta
Ö9	Erkek	Çekir dek	İyi	Birlikte	Anne ilkokul, baba ilkokul mezunu	2	1.	Var	1-25	1-5	0-1	0-1	Neşeli, İyimser, Suskun, Çekinge n, Asosyal Sinirli,	4	0	Çalışmı yor	45-54	Yükse k
Ö10	Kız	Geniş	Orta	Birlikte	Anne ortaokul , baba lise mezunu	7	4.	Yok	51-75	21 ve üstü	0	0-1	İyimser, Sosyal, Konuşka n Çekinge n	2	0-1	Çalışmı yor	55-69	Yükse k
Ö11	Erkek	Çekir dek	Orta	Birlikte	Anne ilkokul, baba ortaokul mezunu	3	3.	Yok	1-25	1-5	1-2	0-1	Neşeli, İyimser, Sosyal, Suskun, Çekinge n	5	0-1	Çalışmı yor	55-69	Yükse k
Ö12	Kız	Çekir dek	Orta	Birlikte	Anne ortaokul , baba lise mezunu	3	1.	Yok	26-50	6-10	0-1	0-1	Neşeli, İyimser, Sosyal, Konuşka n Çekinge n	2	0	Çalışmı yor	85-100	Yükse k

EK 7. Nitel Örneklemdeki Alt Grup Öğrencilerinin Sözcük Sayısı

Sözcük	Frekans	Ö1 Bry.	Ö1 Gr.	Ö2 Bry.	Ö2 Gr.	Ö3 Bry.	Ö3 Gr.	Ö4 Bry.	Ö4 Gr.
hocam	148	38	26	21	21	19	10	6	7
bir	35	9	4	4	2	3	2	9	2
şey	27	12	3	1	3	3	2	1	2
kibirli	23	0	10	0	4	0	4	0	5
yani	23	1	2	4	1	4	0	9	2
olur	21	1	5	1	2	3	1	7	1
mesela	20	7	4	6	3	0	0	0	0
o	16	5	3	1	3	2	0	2	0
alçakgönüllü	15	0	4	0	5	0	3	0	3
ııı	14	3	4	1	2	0	0	4	0
filan	14	1	0	8	4	0	0	1	0
de	13	3	2	1	2	0	0	3	2
kendini	13	1	2	0	7	0	2	1	0
da	12	5	3	0	1	1	0	2	0
daha	11	0	6	0	2	0	1	2	0
insan	11	0	1	0	3	0	3	1	3
onun	10	4	2	0	1	0	1	1	1
ama	9	3	1	2	0	0	0	2	1
başka	9	1	0	1	1	5	0	1	0
dürüst	9	0	0	0	0	4	0	5	0
iyi	9	3	2	2	0	1	0	1	0
ben	8	1	0	0	4	1	0	0	2
birine	8	3	4	0	0	0	0	0	1
olmaz	8	3	0	0	0	4	0	1	0
olursak	8	0	2	1	1	1	2	0	1
yalan	8	0	0	2	0	4	0	2	0
kadar	7	3	1	1	2	0	0	0	0
bize	6	0	3	0	0	2	1	0	0
çok	6	0	4	1	0	1	0	0	0
eğer	6	4	2	0	0	0	0	0	0
insanlar	6	0	3	0	1	0	0	0	2
işte	6	1	0	3	1	0	0	0	1
olmak	6	0	2	1	0	1	1	0	1
onu	6	3	0	1	0	0	0	1	1
şimdi	6	0	0	2	2	0	0	0	2
yok	6	2	0	1	2	0	0	1	0
böyle	5	0	1	1	2	0	0	1	0
bu	5	1	2	1	0	0	0	0	1
diyor	5	0	4	0	1	0	0	0	0
gibi	5	1	0	0	0	1	2	0	1
güven	5	0	0	2	1	2	0	0	0
işte	5	0	0	2	3	0	0	0	0
kimse	5	0	1	2	0	1	1	0	0
ne	5	0	1	0	0	3	0	0	1
ona	5	1	1	0	0	0	0	3	0
ve	5	0	2	1	1	1	0	0	0
yalancı	5	0	0	0	0	2	0	3	0
yardım	5	3	1	0	0	0	0	1	0
aklıma	4	1	0	0	0	1	2	0	0
arkadaş	4	0	0	0	0	0	1	3	0
başkalarını	4	1	0	0	3	0	0	0	0
derler	4	0	0	0	1	0	0	1	2
gelmiyor	4	1	0	0	0	1	2	0	0
herkesin	4	0	2	0	0	1	0	0	1
hiçbir	4	3	1	0	0	0	0	0	0
için	4	1	0	0	0	0	0	1	2

işin	4	4	0	0	0	0	0	0	0
karşımızdaki	4	0	0	0	0	0	1	0	3
kötü	4	1	0	3	0	0	0	0	0
şeyler	4	0	1	1	1	0	0	1	0
acımızı	3	0	0	3	0	0	0	0	0
anlatsam	3	0	0	0	0	3	0	0	0
artar	3	0	1	0	0	1	1	0	0
bana	3	0	0	3	0	0	0	0	0
birlik	3	0	0	0	0	0	0	3	0
bizi	3	0	2	1	0	0	0	0	0
bizim	3	0	0	0	1	0	0	0	2
çabalıyorum	3	3	0	0	0	0	0	0	0
davranır	3	0	2	0	1	0	0	0	0
der	3	0	0	0	2	0	0	0	1
dışlarlar	3	0	0	1	0	0	0	2	0
diyorlar	3	3	0	0	0	0	0	0	0
dürüstlük	3	0	0	0	0	3	0	0	0
gidip	3	2	0	0	0	1	0	0	0
gözünde	3	0	2	0	0	0	0	1	0
gözünden	3	1	2	0	0	0	0	0	0
hiç	3	0	2	1	0	0	0	0	0
istemez	3	0	2	1	0	0	0	0	0
isterim	3	0	0	1	0	1	1	0	0
işi	3	2	1	0	0	0	0	0	0
kimseye	3	0	0	1	0	2	0	0	0
kişinin	3	0	0	0	1	0	0	2	0
olursa	3	1	0	0	0	1	0	1	0
önemli	3	0	0	0	0	1	0	0	2
önemlidir	3	0	0	0	0	2	0	1	0
över	3	0	1	0	1	0	1	0	0
peşinden	3	3	0	0	0	0	0	0	0
sadece	3	0	0	1	1	0	1	0	0
saygı	3	0	0	1	2	0	0	0	0
sen	3	0	1	0	2	0	0	0	0
sever	3	0	2	1	0	0	0	0	0
toplumda	3	0	0	0	0	1	0	2	0
vermek	3	3	0	0	0	0	0	0	0
yardımlaşma	3	0	0	0	0	0	0	3	0
yere	3	1	1	0	0	0	0	1	0
zaman	3	1	0	1	1	0	0	0	0
zaten	3	1	1	0	0	0	0	1	0
alçakgönüllülük	2	0	1	0	0	0	1	0	0
anneme	2	0	0	2	0	0	0	0	0
annesi	2	0	0	0	0	0	0	2	0
azalır	2	0	0	1	0	1	0	0	0
babama	2	0	0	2	0	0	0	0	0
babası	2	0	0	0	0	0	0	2	0
başarırısın	2	2	0	0	0	0	0	0	0
başkalarına	2	0	0	0	2	0	0	0	0
beraberlik	2	0	0	0	0	0	0	2	0
bizimle	2	0	1	0	0	0	0	0	1
çünkü	2	0	0	0	0	0	0	2	0
davranırsak	2	0	2	0	0	0	0	0	0
dayanışma	2	2	0	0	0	0	0	0	0
değerimiz	2	0	2	0	0	0	0	0	0
değil	2	1	0	0	0	0	0	0	1
diye	2	0	0	0	0	0	0	2	0
doğru	2	0	0	0	0	2	0	0	0
eder	2	0	2	0	0	0	0	0	0
elinden	2	2	0	0	0	0	0	0	0

evet	2	0	0	1	0	0	1	0	0
görürüz	2	0	0	0	2	0	0	0	0
gözüne	2	0	0	0	0	0	0	0	2
güvenilir	2	0	0	2	0	0	0	0	0
güvenimiz	2	0	0	1	0	1	0	0	0
güveniyor	2	0	0	2	0	0	0	0	0
güvenmez	2	0	0	1	0	1	0	0	0
güvensiz	2	0	0	2	0	0	0	0	0
güzel	2	0	0	0	2	0	0	0	0
hem	2	0	0	0	0	0	0	2	0
hep	2	0	1	0	1	0	0	0	0
her	2	1	0	0	1	0	0	0	0
herkes	2	0	1	0	0	0	1	0	0
herkesle	2	0	0	0	0	0	1	0	1
hissediyorum	2	0	0	2	0	0	0	0	0
insanı	2	0	0	0	0	0	1	1	0
iyi	2	1	0	1	0	0	0	0	0
karşı	2	0	2	0	0	0	0	0	0
karşısındaki	2	0	0	0	0	0	0	2	0
kaybederiz	2	1	0	0	1	0	0	0	0
kazandırır	2	0	0	0	0	0	1	0	1
kendilerini	2	0	0	0	0	0	0	0	2
keşke	2	0	0	0	1	0	0	0	1
ki	2	0	0	0	0	1	1	0	0
nerede	2	0	0	0	0	0	0	2	0
niyetli	2	2	0	0	0	0	0	0	0
olamazsınız	2	2	0	0	0	0	0	0	0
olarak	2	0	0	2	0	0	0	0	0
olduğunda	2	0	0	0	0	0	0	2	0
olmazsa	2	0	0	0	0	1	0	1	0
olmazsak	2	1	0	0	0	1	0	0	0
oluyor	2	0	0	0	2	0	0	0	0
onlar	2	1	1	0	0	0	0	0	0
ortamda	2	0	0	1	0	0	0	0	1
önem	2	0	0	0	0	1	0	1	0
övmez	2	0	0	0	2	0	0	0	0
övüyor	2	0	0	0	1	0	1	0	0
öyle	2	0	1	1	0	0	0	0	0
para	2	0	0	0	0	0	0	0	2
paylaşınca	2	0	0	2	0	0	0	0	0
sağlıyor	2	0	0	2	0	0	0	0	0
senden	2	0	1	0	1	0	0	0	0
sevmez	2	0	1	0	0	0	1	0	0
sır	2	0	0	0	0	2	0	0	0
siz	2	0	1	0	0	0	0	0	1
sizi	2	0	0	0	0	0	0	0	2
şekilde	2	1	1	0	0	0	0	0	0
uğraşmaz	2	0	0	2	0	0	0	0	0
var	2	1	0	0	1	0	0	0	0
veririm	2	0	0	0	0	1	0	1	0
yapıyorsun	2	0	0	0	2	0	0	0	0
yaptım	2	0	0	0	2	0	0	0	0
yardımlı	2	0	0	0	0	0	0	2	0
yerinde	2	0	0	0	1	0	0	0	1
yine	2	2	0	0	0	0	0	0	0
yüksek	2	0	2	0	0	0	0	0	0
yükseliriz	2	0	2	0	0	0	0	0	0
zor	2	2	0	0	0	0	0	0	0
acılar	1	0	0	1	0	0	0	0	0
acıları	1	0	0	1	0	0	0	0	0

aile	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ailelerimizin	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ailemde	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ailemiz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ailenin	1	0	0	1	0	0	0	0	0
ailesine	1	0	0	1	0	0	0	0	0
alçakgönüllüler	1	0	0	0	1	0	0	0	0
alçakgönüllüleri	1	0	0	0	0	0	1	0	0
alçakgönüllüsün	1	0	1	0	0	0	0	0	0
alçakgönüllüyüm	1	0	0	0	1	0	0	0	0
alır	1	0	0	0	0	0	0	1	0
anlatamayınca	1	0	0	1	0	0	0	0	0
anlatır	1	0	0	1	0	0	0	0	0
anlatırlarsa	1	0	0	0	0	1	0	0	0
anlatıyor	1	0	0	0	1	0	0	0	0
anlatıyoruz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
anlatmak	1	0	0	1	0	0	0	0	0
anlatmayınca	1	0	0	1	0	0	0	0	0
anlatsa	1	0	0	0	0	1	0	0	0
anlattığımız	1	0	0	1	0	0	0	0	0
anne-babasını	1	0	0	1	0	0	0	0	0
annem	1	1	0	0	0	0	0	0	0
ararım	1	0	0	0	0	0	0	0	1
arkadaşım	1	0	0	0	0	0	0	1	0
arkadaşıma	1	0	0	0	0	1	0	0	0
arkadaşımgili	1	0	0	1	0	0	0	0	0
arkadaşımın	1	0	0	0	0	0	0	1	0
arkadaşın	1	0	0	0	0	0	0	0	1
arkadaşlarım	1	0	0	0	0	1	0	0	0
arkadaşlarımın	1	0	0	0	0	1	0	0	0
arkadaşlarımızı	1	0	0	0	0	0	0	0	1
arkadaşlığımızı	1	0	0	0	0	0	0	0	1
arkadaşlık	1	0	1	0	0	0	0	0	0
aslında	1	0	0	0	0	0	0	0	1
atar	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ayında	1	0	0	0	0	0	0	0	1
aynen	1	0	0	0	1	0	0	0	0
aynı	1	0	1	0	0	0	0	0	0
azimli	1	1	0	0	0	0	0	0	0
azimliyim	1	1	0	0	0	0	0	0	0
başaramazsınız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
başarırsan	1	1	0	0	0	0	0	0	0
başarırsınız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
başkasına	1	0	0	0	0	1	0	0	0
başlayın	1	0	1	0	0	0	0	0	0
baya	1	1	0	0	0	0	0	0	0
bayılıyor	1	1	0	0	0	0	0	0	0
bayılmamak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
beceremiyorsak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
beğeniyor	1	0	0	0	1	0	0	0	0
beğenmiş	1	0	1	0	0	0	0	0	0
belirli	1	0	1	0	0	0	0	0	0
belli	1	0	1	0	0	0	0	0	0
bence	1	0	0	0	0	0	1	0	0
bencil	1	0	0	0	1	0	0	0	0
bende	1	0	0	0	0	0	0	1	0
benim	1	0	0	0	0	1	0	0	0
benimle	1	0	0	1	0	0	0	0	0
beraber	1	0	0	0	0	0	0	0	1
beraberliği	1	0	0	0	0	0	0	1	0

bilemez	1	0	0	0	0	0	0	0	1
bilmiyorum	1	0	0	0	0	1	0	0	0
bırakırlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
bırakırsan	1	1	0	0	0	0	0	0	0
birbirleriyle	1	0	0	0	0	0	0	1	0
birileriyle	1	1	0	0	0	0	0	0	0
birisi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
biz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
bizden	1	0	0	0	0	0	1	0	0
bozulur	1	0	0	1	0	0	0	0	0
buna	1	0	0	0	0	0	0	0	1
bunları	1	0	0	0	1	0	0	0	0
bütün	1	1	0	0	0	0	0	0	0
cimri	1	0	0	0	1	0	0	0	0
çalışarak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çalışın	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çalışırsan	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çalışırsanız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çalışıyor	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çalışıyorsun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çalışıyorum	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çalışmazsanız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çalıştığınız	1	0	0	0	0	0	0	0	1
çekinir	1	0	0	0	0	0	1	0	0
çevremizdeki	1	0	0	0	0	0	0	0	1
çevremizin	1	0	0	0	0	0	0	0	1
çıkarmazlar	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çıkartmazlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
çıktığında	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çocuk	1	0	0	1	0	0	0	0	0
davranırsan	1	0	1	0	0	0	0	0	0
davranışlarını	1	0	0	0	1	0	0	0	0
davranıyorlar	1	0	1	0	0	0	0	0	0
davranmaz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
davranmazlar	1	0	0	0	0	0	1	0	0
davranmıyorum	1	0	1	0	0	0	0	0	0
dediği	1	0	0	0	0	0	0	0	1
dediğim	1	0	0	0	0	1	0	0	0
dediğini	1	0	1	0	0	0	0	0	0
değer	1	0	1	0	0	0	0	0	0
değeriniz	1	0	1	0	0	0	0	0	0
değilim	1	1	0	0	0	0	0	0	0
dese	1	0	1	0	0	0	0	0	0
desem	1	0	0	0	0	0	1	0	0
deyip	1	0	0	0	1	0	0	0	0
dikkat	1	0	0	0	0	1	0	0	0
dinlemiyor	1	0	0	0	1	0	0	0	0
direk	1	1	0	0	0	0	0	0	0
dışarı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
dışlamazlar	1	0	0	1	0	0	0	0	0
dıştan	1	0	0	0	0	0	1	0	0
diyorum	1	0	1	0	0	0	0	0	0
doğruluk	1	0	0	0	0	1	0	0	0
dostluğumuzu	1	0	0	0	0	0	0	0	1
dostluk	1	0	0	0	0	1	0	0	0
dövüşlü	1	0	0	0	0	0	0	0	1
duyar	1	0	1	0	0	0	0	0	0
duyarlar	1	0	0	1	0	0	0	0	0
duygularımızı	1	0	0	1	0	0	0	0	0
duymuyor	1	0	0	0	1	0	0	0	0

duyuyor	1	0	0	0	1	0	0	0	0
dürüstle	1	0	0	0	0	0	0	1	0
dürüstlüğü	1	0	0	0	0	1	0	0	0
düşeriz	1	0	1	0	0	0	0	0	0
düşersin	1	1	0	0	0	0	0	0	0
düşük	1	0	0	0	1	0	0	0	0
düşünmezler	1	0	0	0	1	0	0	0	0
düşünürler	1	0	0	0	1	0	0	0	0
düzgün	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ederim	1	0	0	0	0	1	0	0	0
ederiz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
edersek	1	0	1	0	0	0	0	0	0
edersiniz	1	0	1	0	0	0	0	0	0
emekli	1	1	0	0	0	0	0	0	0
eşya	1	1	0	0	0	0	0	0	0
etme	1	0	0	0	0	0	0	1	0
etmek	1	1	0	0	0	0	0	0	0
etmezsen	1	1	0	0	0	0	0	0	0
etmiyor	1	0	0	1	0	0	0	0	0
evinden	1	1	0	0	0	0	0	0	0
fakir	1	1	0	0	0	0	0	0	0
geçersin	1	1	0	0	0	0	0	0	0
geçiniyorsun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
geçiyor	1	1	0	0	0	0	0	0	0
gelen	1	1	0	0	0	0	0	0	0
geleni	1	1	0	0	0	0	0	0	0
gelip	1	1	0	0	0	0	0	0	0
gelir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
geliriz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
getirirsen	1	0	1	0	0	0	0	0	0
getirmezsene	1	0	1	0	0	0	0	0	0
gidersen	1	1	0	0	0	0	0	0	0
girdiğinde	1	0	0	0	0	0	0	1	0
girdiğiniz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
gireriz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
girmek	1	0	0	0	0	0	0	0	1
gittiğimiz	1	0	1	0	0	0	0	0	0
gittiğinizde	1	0	1	0	0	0	0	0	0
göründüğü	1	0	0	0	0	0	1	0	0
görür	1	0	0	0	1	0	0	0	0
göstererek	1	0	0	1	0	0	0	0	0
gözükürsünüz	1	0	1	0	0	0	0	0	0
gururumuzla	1	0	0	0	1	0	0	0	0
güvenemiyor	1	0	0	1	0	0	0	0	0
güvenerek	1	0	0	1	0	0	0	0	0
güveni	1	0	0	0	0	1	0	0	0
güvenir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
güvenirim	1	0	0	0	0	0	0	1	0
güvenirler	1	0	0	0	0	1	0	0	0
güvenleri	1	0	0	0	0	0	1	0	0
güvenli	1	0	0	1	0	0	0	0	0
güvenmem	1	0	0	0	0	1	0	0	0
güvenmezler	1	0	0	0	0	0	0	1	0
hasta	1	1	0	0	0	0	0	0	0
hastalığı	1	1	0	0	0	0	0	0	0
hastalığını	1	1	0	0	0	0	0	0	0
hava	1	0	0	0	1	0	0	0	0
hepsine	1	0	1	0	0	0	0	0	0
herkese	1	0	0	1	0	0	0	0	0
hissederim	1	0	0	1	0	0	0	0	0

hissetmiyor	1	0	0	1	0	0	0	0	0
hocalarımızın	1	0	0	0	0	0	0	0	1
hoşgörülü	1	0	1	0	0	0	0	0	0
iç	1	0	0	0	0	0	1	0	0
içe	1	0	0	0	0	0	1	0	0
içim	1	0	0	1	0	0	0	0	0
içimiz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
içimizde	1	0	0	1	0	0	0	0	0
içinde	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ihtiyacı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ihtiyacın	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ilgilenmez	1	0	0	1	0	0	0	0	0
inanırsa	1	0	0	0	0	0	0	1	0
inanıyorum	1	1	0	0	0	0	0	0	0
inanmaz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
insanın	1	0	0	0	0	0	0	1	0
inşallah	1	1	0	0	0	0	0	0	0
ise	1	0	0	0	1	0	0	0	0
istemezler	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ister	1	0	0	0	0	0	0	0	1
isteriz	1	0	1	0	0	0	0	0	0
isterler	1	0	0	0	0	0	0	0	1
istiyor	1	0	0	1	0	0	0	0	0
iş	1	1	0	0	0	0	0	0	0
işe	1	1	0	0	0	0	0	0	0
işinize	1	0	0	0	0	0	0	0	1
iyiyim	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kalem	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kalıcı	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kalır	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kalmaz	1	0	0	0	0	1	0	0	0
kardeşe	1	0	0	1	0	0	0	0	0
karşıdaki	1	0	0	0	1	0	0	0	0
karşılaşırsak	1	0	1	0	0	0	0	0	0
karşınızdaki	1	0	0	0	0	0	0	0	1
karşınızdakini	1	0	0	0	0	0	0	0	1
karşısındakine	1	0	0	0	0	0	0	1	0
karşısındakini	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kavgalı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kaybedersin	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kazanamazsam	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kazanamazsın	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kendimiz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kendimizi	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kendin	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kendine	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kendisine	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kendisini	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kendisinin	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kendiyle	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kesinlikle	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kibir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kibirlenenler	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kibirlenmiş	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kimseyi	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kimseyle	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kırmayıp	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kıskanırlar	1	0	0	0	0	0	1	0	0
kişi	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kişilere	1	0	0	0	1	0	0	0	0

kişiyeye	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kişiyi	1	0	0	0	1	0	0	0	0
konusmak	1	0	1	0	0	0	0	0	0
korku	1	0	0	0	0	0	0	1	0
koşmayıp	1	1	0	0	0	0	0	0	0
koşturursak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kötüler	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kuaför	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kurup	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kuvvetlendirir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
küçük	1	0	0	0	1	0	0	0	0
küçültür	1	0	0	0	0	0	0	0	1
küçümser	1	0	1	0	0	0	0	0	0
liseyi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
maaşıyla	1	1	0	0	0	0	0	0	0
matematikte	1	1	0	0	0	0	0	0	0
meslek	1	1	0	0	0	0	0	0	0
miktar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
motivasyon	1	1	0	0	0	0	0	0	0
mutlu	1	1	0	0	0	0	0	0	0
müddet	1	1	0	0	0	0	0	0	0
nasıl	1	0	0	0	0	0	1	0	0
nefret	1	0	1	0	0	0	0	0	0
niyetin	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olacağım	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olacak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olmalarını	1	0	0	0	0	1	0	0	0
olmamızı	1	0	0	0	0	0	0	0	1
olmasa	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olmasına	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olmasını	1	0	0	0	0	0	0	0	1
olmazlar	1	0	0	0	0	0	1	0	0
olmuyor	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olsak	1	0	0	0	0	0	0	0	1
olsam	1	0	0	0	1	0	0	0	0
olsaydım	1	0	0	0	1	0	0	0	0
olumlu	1	0	0	1	0	0	0	0	0
olurlar	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olursam	1	0	0	1	0	0	0	0	0
olursun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
oluruz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
oluyorsun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
onları	1	0	0	1	0	0	0	0	0
ortamın	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ortamından	1	0	0	0	0	0	0	1	0
oynuyor	1	0	0	0	1	0	0	0	0
öbürü	1	0	0	0	0	0	0	1	0
örnek	1	0	0	1	0	0	0	0	0
överek	1	0	1	0	0	0	0	0	0
överse	1	0	0	0	0	0	0	0	1
översiniz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
övgü	1	0	1	0	0	0	0	0	0
övünürse	1	0	0	0	1	0	0	0	0
parayla	1	1	0	0	0	0	0	0	0
paylaşırsınız	1	0	0	1	0	0	0	0	0
paylaşmak	1	0	0	1	0	0	0	0	0
paylaşmayız	1	0	0	1	0	0	0	0	0
paylaşıyor	1	0	0	1	0	0	0	0	0
psikolojik	1	0	0	1	0	0	0	0	0
rahat	1	0	0	1	0	0	0	0	0

rahatça	1	0	0	1	0	0	0	0	0
rahatlatıyor	1	0	0	1	0	0	0	0	0
rahatlıyor	1	0	0	1	0	0	0	0	0
ramazan	1	0	0	0	0	0	0	0	1
sağlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
sahibi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sana	1	0	0	0	0	0	0	1	0
sanır	1	0	0	0	0	0	0	0	1
sayar	1	0	1	0	0	0	0	0	0
saygılı	1	0	0	0	1	0	0	0	0
saygımız	1	0	1	0	0	0	0	0	0
senin	1	0	0	0	0	0	0	1	0
seslerini	1	0	0	0	0	0	0	0	1
severim	1	0	0	0	0	0	1	0	0
sevinçlerimizi	1	0	0	1	0	0	0	0	0
seyredersen	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sıkı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
sırları	1	0	0	0	0	1	0	0	0
sırrını	1	0	0	1	0	0	0	0	0
sonra	1	1	0	0	0	0	0	0	0
söyleme	1	0	0	0	0	1	0	0	0
söylememeye	1	0	0	0	0	1	0	0	0
söylemez	1	0	0	0	1	0	0	0	0
söylemezler	1	0	0	0	0	1	0	0	0
söylemiyor	1	0	0	1	0	0	0	0	0
söyler	1	0	0	0	0	0	0	1	0
söylerse	1	0	0	0	0	0	0	1	0
söylersek	1	0	0	0	0	1	0	0	0
söylese	1	0	0	0	0	0	0	1	0
söyleyebiliyorum	1	0	0	1	0	0	0	0	0
söyleyeceğini	1	0	0	0	0	0	0	0	1
söyleyemez	1	0	0	0	0	0	0	1	0
söyleyen	1	0	0	0	0	1	0	0	0
söylüyor	1	0	0	1	0	0	0	0	0
söylüyorum	1	0	0	1	0	0	0	0	0
sözleriyle	1	0	1	0	0	0	0	0	0
şeye	1	0	0	0	0	0	0	1	0
şeyi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
şeyleri	1	0	0	0	1	0	0	0	0
tanınmak	1	0	0	1	0	0	0	0	0
tek	1	0	0	1	0	0	0	0	0
temas	1	0	1	0	0	0	0	0	0
ters	1	0	1	0	0	0	0	0	0
teyzem	1	0	1	0	0	0	0	0	0
tutarlar	1	0	0	0	0	1	0	0	0
tutuyor	1	1	0	0	0	0	0	0	0
uğraşıyor	1	0	0	1	0	0	0	0	0
üç	1	0	0	0	0	0	0	1	0
üstesinden	1	1	0	0	0	0	0	0	0
üstün	1	0	0	0	1	0	0	0	0
varlığını	1	1	0	0	0	0	0	0	0
varsa	1	1	0	0	0	0	0	0	0
verdiğim	1	0	0	0	0	1	0	0	0
verdiğinde	1	0	0	0	0	0	0	0	1
verdim	1	0	0	0	0	0	0	0	1
verebilirim	1	0	0	1	0	0	0	0	0
veririz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
verirsin	1	0	0	0	0	1	0	0	0
vermez	1	0	0	1	0	0	0	0	0
versem	1	0	0	0	0	1	0	0	0

veya	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yakın	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yaklaşmak	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yaklaşmaz	1	0	0	0	0	0	1	0	0
yalancılık	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yalancıyla	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yandan	1	0	0	0	1	0	0	0	0
yanımıza	1	0	0	0	0	0	1	0	0
yanına	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yanında	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yanları	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yanlarla	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yaparız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yaparsan	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yaparsın	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yapıyor	1	0	0	0	1	0	0	0	0
yapmak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yapmazsan	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yapmıyorsun	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yaptığı	1	0	0	0	1	0	0	0	0
yaptın	1	0	0	0	1	0	0	0	0
yaramaz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yardımlaşınca	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yardımlaşmasak	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yemeklik	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yenmeye	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yerde	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yerlerde	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yirmincede	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yorulurlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yüceltir	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yükselir	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yükseltir	1	0	0	0	0	0	1	0	0
yüzden	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Toplam	1332	267	216	188	176	130	73	163	119

EK 8. Nitel Örneklemdeki Orta Grup Öğrencilerinin Sözcük Sayısı

Sözcük	Frekans	Ö5 Bry.	Ö5 Gr.	Ö6 Bry.	Ö6 Gr.	Ö7 Bry.	Ö7 Gr.	Ö8 Bry.	Ö8 Gr.
hocam	102	42	37	1	4	4	12	0	2
yani	52	0	4	4	4	8	6	15	11
ııı	48	4	2	9	8	8	3	7	7
bir	44	9	2	4	1	1	3	17	7
çok	33	6	0	3	6	1	3	8	6
da	33	4	1	2	1	6	1	6	12
mesela	28	7	4	1	3	5	2	4	2
daha	27	6	1	0	1	3	2	6	8
insanlar	24	4	0	2	2	0	2	9	5
iyilik	22	0	0	0	3	5	4	3	7
ben	21	1	4	0	0	4	2	6	4
için	20	10	2	3	3	0	1	0	1
de	19	5	1	1	2	1	1	6	2
iyi	19	1	0	4	5	4	1	4	0
şey	19	3	2	2	1	2	2	5	2
olur	18	5	0	5	1	4	2	1	0
o	17	3	1	0	1	3	2	3	4
sevgi	17	12	2	0	0	3	0	0	0
onlar	15	6	2	0	2	0	0	2	3
bu	14	3	1	2	1	0	2	1	4
karşı	14	3	2	0	1	0	1	5	2
saygılı	14	0	0	1	0	3	0	9	1
filan	13	2	4	5	1	0	0	0	1
kendi	13	0	1	1	1	0	3	4	3
kötülük	13	0	0	0	1	1	2	0	9
ve	13	5	0	0	0	4	0	3	1
ona	12	1	0	0	0	5	0	1	5
saygı	12	4	2	1	0	2	0	3	0
biz	11	2	3	0	3	2	1	0	0
evet	11	2	2	3	0	4	0	0	0
toplumda	11	0	0	2	2	1	0	3	3
kötü	10	1	4	0	1	1	1	0	2
olurlar	10	3	1	0	0	0	1	4	1
vefalı	10	0	0	0	0	0	0	10	0
ama	9	2	2	2	1	0	0	2	0
bence	9	0	2	0	1	0	3	3	0
bize	9	0	4	0	2	1	1	1	0
cömert	9	0	1	0	5	0	1	0	2
her	9	5	1	1	0	2	0	0	0
insan	9	0	0	2	0	0	2	4	1
olmak	9	1	0	3	1	0	1	3	0
insanlara	8	2	0	2	0	0	0	2	2
işte	8	1	6	0	0	0	0	1	0
olarak	8	0	1	0	1	0	0	4	2
onlara	8	0	0	0	2	2	0	4	0
zaten	8	3	1	0	0	3	1	0	0
böyle	7	2	3	1	0	0	1	0	0
çünkü	7	1	2	0	2	1	0	1	0
onları	7	5	1	0	0	0	0	0	1
önemli	7	0	1	0	0	2	2	1	1
sadakat	7	0	0	7	0	0	0	0	0
yardım	7	2	0	0	2	2	1	0	0
bana	6	0	1	0	1	0	0	2	2
bile	6	0	0	0	0	4	2	0	0
cimri	6	0	1	0	0	0	3	0	2
çocuklar	6	2	0	0	0	3	0	1	0

değer	6	0	0	0	2	0	0	2	2
gibi	6	0	0	1	2	1	0	0	2
güven	6	3	0	1	0	2	0	0	0
herkes	6	1	0	0	0	3	2	0	0
iyiliği	6	0	0	0	1	0	0	5	0
lazım	6	1	0	0	0	5	0	0	0
olmayan	6	0	0	2	1	0	0	3	0
sabırlı	6	0	0	6	0	0	0	0	0
sonra	6	0	0	1	0	0	0	3	2
vicdanlı	6	6	0	0	0	0	0	0	0
yalan	6	0	1	0	0	3	1	0	1
yerde	6	1	0	1	0	0	0	4	0
arkadaş	5	0	2	0	1	0	0	1	1
arkadaşlarına	5	0	0	1	3	0	0	1	0
bazıları	5	0	2	1	0	0	1	0	1
çevreye	5	4	0	0	0	0	0	0	1
değeri	5	0	0	0	0	0	0	2	3
diğer	5	0	0	1	1	0	1	0	2
dünyada	5	0	1	0	1	1	1	0	1
gerekiyor	5	0	0	0	0	0	1	2	2
hep	5	3	2	0	0	0	0	0	0
isterim	5	0	0	0	0	3	0	2	0
kadar	5	1	0	3	0	0	0	0	1
ki	5	2	1	0	0	0	1	1	0
olmadığı	5	3	0	1	0	0	0	1	0
pek	5	0	0	0	0	0	0	4	1
sadece	5	1	1	0	1	0	1	0	1
şekilde	5	0	0	0	0	0	0	3	2
zaman	5	2	0	0	0	1	1	0	1
zarar	5	4	0	1	0	0	0	0	0
aklıma	4	0	1	1	0	0	0	2	0
arkadaşların	4	4	0	0	0	0	0	0	0
benim	4	0	1	1	0	0	0	2	0
bizim	4	1	2	0	0	0	0	0	1
değerini	4	0	4	0	0	0	0	0	0
değil	4	0	0	0	1	0	2	0	1
eğer	4	3	1	0	0	0	0	0	0
fazla	4	2	0	0	0	0	1	0	1
gelmiyor	4	0	0	1	0	0	0	2	1
hayvanlara	4	3	0	0	0	0	1	0	0
insanı	4	0	0	1	2	0	0	0	1
insanları	4	0	1	2	0	1	0	0	0
iyilik	4	0	0	0	0	1	0	0	3
kendilerini	4	1	0	0	0	0	0	0	3
nasıl	4	0	1	0	0	0	0	3	0
olması	4	0	0	1	0	3	0	0	0
olmayınca	4	0	0	3	1	0	0	0	0
olmaz	4	1	0	3	0	0	0	0	0
olursa	4	3	0	0	0	1	0	0	0
olursam	4	0	1	0	0	2	0	1	0
ortamda	4	3	0	0	0	1	0	0	0
önemlidir	4	4	0	0	0	0	0	0	0
örnek	4	1	1	0	0	1	1	0	0
öyle	4	0	0	0	0	1	0	0	3
senin	4	4	0	0	0	0	0	0	0
şeydir	4	1	0	0	0	0	0	3	0
vardır	4	2	1	0	0	0	0	0	1
verirler	4	3	0	0	0	0	0	0	1
yapmak	4	0	0	0	1	0	1	0	2
yüzden	4	2	1	0	0	0	0	0	1

arasındaki	3	0	0	0	1	0	0	1	1
arkadaşlar	3	2	0	0	0	0	0	0	1
başka	3	1	0	1	0	0	1	0	0
besin	3	0	1	0	2	0	0	0	0
bilmiyorlar	3	0	3	0	0	0	0	0	0
birbirine	3	1	0	0	0	1	0	1	0
çabucak	3	0	0	0	0	0	0	3	0
dediği	3	0	0	1	1	0	0	0	1
genellikle	3	2	1	0	0	0	0	0	0
gerek	3	0	1	0	1	0	0	1	0
görmesi	3	0	0	0	0	3	0	0	0
gülümsemek	3	0	1	0	0	0	1	0	1
güzel	3	0	0	1	1	0	1	0	0
hani	3	0	1	0	0	0	0	0	2
hayatta	3	1	0	0	0	0	2	0	0
içinde	3	1	0	1	1	0	0	0	0
iki	3	1	1	0	1	0	0	0	0
ilk	3	1	1	0	0	0	0	1	0
insan	3	0	0	0	2	1	0	0	0
insanın	3	1	0	0	0	0	0	1	1
insanlar	3	0	1	0	0	0	1	1	0
işte	3	1	1	0	0	1	0	0	0
karamsar	3	0	0	2	0	0	0	1	0
karşılık	3	0	3	0	0	0	0	0	0
karşılıksız	3	0	0	0	0	0	0	3	0
kendini	3	1	0	2	0	0	0	0	0
olmalıyız	3	0	0	0	2	0	0	1	0
ondan	3	0	0	0	0	0	0	2	1
onların	3	0	0	0	0	0	0	3	0
ölmüş	3	0	0	0	0	0	0	0	3
önce	3	1	1	0	0	0	0	1	0
sana	3	2	0	0	0	0	0	1	0
sevdiğimizi	3	0	3	0	0	0	0	0	0
sonuçta	3	0	0	0	0	0	0	1	2
söylüyorlar	3	0	1	0	0	0	1	0	1
suriyeliler	3	0	1	0	1	0	0	1	0
şeyi	3	1	1	1	0	0	0	0	0
şeyler	3	2	0	0	0	1	0	0	0
tek	3	0	0	0	0	1	2	0	0
toplum	3	1	0	1	1	0	0	0	0
unutan	3	0	0	0	0	0	0	3	0
var	3	0	0	0	0	1	0	1	1
vardı	3	1	1	0	1	0	0	0	0
veriyor	3	0	1	0	2	0	0	0	0
ya	3	0	0	0	0	1	0	0	2
yalnız	3	1	0	0	0	1	0	0	1
yapar	3	0	0	0	0	3	0	0	0
yaparsa	3	1	0	0	0	0	1	0	1
yapılan	3	0	0	0	0	0	0	3	0
yaptığı	3	0	0	0	0	0	0	3	0
yardımcı	3	2	0	0	0	0	0	1	0
yok	3	0	1	1	0	0	0	1	0
aç	2	2	0	0	0	0	0	0	0
ailede	2	2	0	0	0	0	0	0	0
alırız	2	0	0	0	1	0	0	1	0
anne	2	0	0	0	0	0	0	2	0
annesinden	2	0	0	0	0	2	0	0	0
arkadaşlık	2	1	1	0	0	0	0	0	0
aslında	2	0	0	0	1	0	0	0	1
ayıran	2	0	0	1	1	0	0	0	0

aynı	2	1	0	0	0	0	0	0	1
aynısını	2	2	0	0	0	0	0	0	0
ayrımı	2	0	0	0	0	0	0	2	0
babasından	2	0	0	0	0	2	0	0	0
bağlılıktır	2	2	0	0	0	0	0	0	0
baya	2	2	0	0	0	0	0	0	0
bazı	2	1	0	0	0	0	1	0	0
belki	2	0	1	0	1	0	0	0	0
biri	2	0	0	0	1	0	0	0	1
birisine	2	0	0	0	0	0	2	0	0
canlıya	2	2	0	0	0	0	0	0	0
cömertlik	2	0	0	0	2	0	0	0	0
çevrelerine	2	1	0	0	0	0	0	1	0
çevresi	2	0	0	1	1	0	0	0	0
davranmasını	2	0	0	0	0	0	0	2	0
ders	2	2	0	0	0	0	0	0	0
diye	2	0	0	0	2	0	0	0	0
diyor	2	0	0	0	0	0	0	0	2
doğum	2	0	0	2	0	0	0	0	0
dostluk	2	2	0	0	0	0	0	0	0
duyarlar	2	1	1	0	0	0	0	0	0
düşer	2	0	0	0	0	0	0	0	2
düşünmemiz	2	0	0	0	0	0	0	0	2
ediyorlar	2	0	0	0	1	0	1	0	0
en	2	1	0	0	1	0	0	0	0
geçen	2	0	1	1	0	0	0	0	0
geldi	2	0	1	0	0	0	0	1	0
gelen	2	0	0	0	0	0	0	1	1
gelir	2	0	0	2	0	0	0	0	0
gerekir	2	1	0	0	0	0	1	0	0
gerekmiyor	2	0	0	0	0	0	0	0	2
gözümde	2	0	0	0	0	0	0	2	0
gözünde	2	0	0	0	0	0	0	0	2
güveni	2	2	0	0	0	0	0	0	0
hayatlarını	2	0	0	0	0	0	0	0	2
hayvan	2	1	0	0	0	0	0	0	1
hayvanları	2	0	0	0	0	0	0	0	2
hiç	2	2	0	0	0	0	0	0	0
hissederim	2	0	0	0	0	0	0	2	0
hor	2	0	0	0	0	0	0	2	0
huzursuzluk	2	1	0	1	0	0	0	0	0
ileride	2	0	0	0	0	0	0	2	0
iletişim	2	0	0	0	1	0	0	1	0
insana	2	0	0	0	0	0	1	1	0
insandan	2	0	0	0	1	0	1	0	0
insanların	2	0	0	0	0	1	0	0	1
insanlarla	2	0	0	0	0	0	0	0	2
insanlarsa	2	0	0	0	0	0	0	1	1
iyilikleri	2	0	0	0	0	0	0	2	0
kalırlar	2	0	0	0	0	0	1	0	1
karşıdaki	2	0	0	0	0	1	0	0	1
kavga	2	1	0	1	0	0	0	0	0
kazandırır	2	0	0	0	1	1	0	0	0
kendimize	2	0	0	0	0	0	0	2	0
kendimizi	2	0	0	0	0	0	0	1	1
kere	2	1	1	0	0	0	0	0	0
kimse	2	0	0	1	0	0	0	0	1
kimseye	2	0	0	2	0	0	0	0	0
kişi	2	0	0	0	1	0	1	0	0
konusması	2	1	0	0	0	0	1	0	0

kurarlar	2	0	0	0	0	0	0	1	1
küçükken	2	0	0	0	0	2	0	0	0
merhamettir	2	2	0	0	0	0	0	0	0
mutlu	2	0	0	0	0	1	0	0	1
ne	2	1	0	0	0	0	0	1	0
olabilir	2	0	0	1	1	0	0	0	0
olan	2	0	0	0	0	0	0	2	0
olanlar	2	0	0	0	2	0	0	0	0
olduğu	2	2	0	0	0	0	0	0	0
olmanız	2	2	0	0	0	0	0	0	0
olmasa	2	0	0	0	1	0	1	0	0
olmasak	2	0	0	1	0	0	0	1	0
olmasaydık	2	0	2	0	0	0	0	0	0
olmazsa	2	2	0	0	0	0	0	0	0
onlardan	2	0	0	0	1	0	0	1	0
onu	2	0	0	0	0	1	0	1	0
önemseniyor	2	0	1	0	1	0	0	0	0
özelliktir	2	0	0	1	1	0	0	0	0
paradan	2	0	0	0	1	0	0	0	1
paralarına	2	0	0	0	0	0	1	0	1
paylaşmak	2	0	1	0	1	0	0	0	0
peygamber	2	0	0	2	0	0	0	0	0
sadık	2	0	0	2	0	0	0	0	0
saygın	2	0	0	0	0	0	0	2	0
saygının	2	0	0	1	0	0	0	1	0
saygıyı	2	0	0	0	0	2	0	0	0
seni	2	2	0	0	0	0	0	0	0
severler	2	2	0	0	0	0	0	0	0
sevginin	2	2	0	0	0	0	0	0	0
sevgiyi	2	0	0	0	0	2	0	0	0
sır	2	0	0	1	0	1	0	0	0
siz	2	1	0	0	0	0	0	1	0
soru	2	1	0	0	0	0	0	1	0
şarttır	2	2	0	0	0	0	0	0	0
şeye	2	2	0	0	0	0	0	0	0
şimdi	2	0	1	0	0	0	1	0	0
tam	2	0	2	0	0	0	0	0	0
taraf	2	0	1	0	0	0	1	0	0
toplumdan	2	0	0	0	0	0	0	0	2
uzak	2	0	0	0	0	0	0	1	1
vermesi	2	1	0	0	1	0	0	0	0
vicdan	2	2	0	0	0	0	0	0	0
yakın	2	0	0	0	1	0	0	1	0
yanında	2	2	0	0	0	0	0	0	0
yaparım	2	0	0	0	0	0	0	0	2
yaparlar	2	2	0	0	0	0	0	0	0
yaparsak	2	0	0	0	0	0	0	0	2
yapması	2	0	0	1	1	0	0	0	0
yaptığım	2	0	0	0	0	0	1	1	0
yaptıysa	2	0	0	0	0	0	0	1	1
yerine	2	1	0	0	0	0	1	0	0
yine	2	2	0	0	0	0	0	0	0
yoktur	2	1	0	0	0	0	0	1	0
zor	2	0	0	1	1	0	0	0	0
acı	1	0	0	0	0	1	0	0	0
açığını	1	0	0	1	0	0	0	0	0
açmışlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
adım	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ağaçları	1	1	0	0	0	0	0	0	0
aile	1	0	0	0	0	0	0	1	0

ailemizden	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ailesi	1	0	0	1	0	0	0	0	0
ailesine	1	0	0	1	0	0	0	0	0
ailevi	1	0	0	0	0	0	0	1	0
aklımıza	1	0	0	0	0	0	0	0	1
akrabalarımıza	1	0	0	0	0	0	1	0	0
aktarır	1	0	0	1	0	0	0	0	0
aktiviteler	1	0	0	0	0	0	0	1	0
alakası	1	1	0	0	0	0	0	0	0
alanda	1	0	0	0	0	0	0	0	1
alay	1	0	0	0	1	0	0	0	0
aldığım	1	0	0	0	0	1	0	0	0
aldığın	1	1	0	0	0	0	0	0	0
âleminde	1	0	0	0	0	0	1	0	0
allah	1	0	0	0	0	0	1	0	0
almasına	1	0	0	0	0	0	0	1	0
an	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ana	1	1	0	0	0	0	0	0	0
anda	1	1	0	0	0	0	0	0	0
anlamazlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
anlamı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
anlarlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
anlatayım	1	0	1	0	0	0	0	0	0
anmak	1	0	0	0	0	1	0	0	0
annemden	1	0	0	0	0	1	0	0	0
annesi	1	0	0	0	0	0	0	0	1
arabalarını	1	0	1	0	0	0	0	0	0
aralarında	1	0	0	0	0	0	1	0	0
aramaz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
arasında	1	0	0	0	0	0	0	1	0
argo	1	0	0	0	0	0	1	0	0
arkadaşımızın	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arkadaşın	1	0	0	0	0	0	0	0	1
arkadaşlara	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arkadaşlarım	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arkadaşlarımız	1	0	0	0	0	0	0	1	0
arkadaşlarımıza	1	0	0	0	0	0	1	0	0
arkadaşlarımızla	1	0	0	0	0	0	0	1	0
arkadaşlığın	1	0	0	1	0	0	0	0	0
artar	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ayrılıyor	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ayrılmasını	1	0	0	0	0	0	0	1	0
azalır	1	0	0	0	0	0	0	0	1
babam	1	0	0	0	0	0	1	0	0
babamdan	1	0	0	0	0	1	0	0	0
babasına	1	0	0	0	0	0	0	1	0
babaya	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bağı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bağları	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bağlarımı	1	0	0	0	1	0	0	0	0
bağlarımız	1	0	0	0	0	0	0	0	1
bağlarını	1	0	0	0	0	0	0	0	1
bahsedelim	1	0	1	0	0	0	0	0	0
bakamı	1	0	0	0	0	1	0	0	0
bakıyoruz	1	0	0	0	0	1	0	0	0
bakmazlar	1	0	0	0	0	0	0	1	0
baktığımızda	1	0	0	0	0	0	1	0	0
barınağı	1	0	0	0	0	0	0	0	1
başaramadığın	1	1	0	0	0	0	0	0	0
başına	1	0	0	0	0	0	1	0	0

başlar	1	0	0	0	0	0	0	1	0
başta	1	0	0	1	0	0	0	0	0
bayramında	1	0	0	0	0	1	0	0	0
beğenmiyor	1	0	0	0	0	0	0	0	1
bekledik	1	0	0	1	0	0	0	0	0
beklemesi	1	0	0	0	0	0	0	0	1
beklenilmez	1	0	0	0	0	0	0	0	1
beklenti	1	0	0	0	0	0	0	0	1
bekliyor	1	0	0	0	0	0	0	0	1
bencil	1	0	1	0	0	0	0	0	0
benciller	1	0	1	0	0	0	0	0	0
beni	1	1	0	0	0	0	0	0	0
beyinle	1	1	0	0	0	0	0	0	0
bilemezler	1	0	0	1	0	0	0	0	0
bileyim	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bilmediği	1	0	1	0	0	0	0	0	0
bilmeyen	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bilmez	1	0	1	0	0	0	0	0	0
bilmezler	1	1	0	0	0	0	0	0	0
bırakmak	1	0	0	0	0	1	0	0	0
bıraksalardı	1	0	0	0	0	0	0	0	1
biraz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
birbirinden	1	0	0	1	0	0	0	0	0
birilerine	1	0	0	0	0	1	0	0	0
birini	1	0	1	0	0	0	0	0	0
birinin	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bitkiye	1	1	0	0	0	0	0	0	0
bitmiyor	1	0	0	0	0	1	0	0	0
bizden	1	0	1	0	0	0	0	0	0
bizi	1	0	0	0	0	0	0	1	0
boğazını	1	1	0	0	0	0	0	0	0
böcekleri	1	1	0	0	0	0	0	0	0
böylece	1	1	0	0	0	0	0	0	0
bulunmaz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
bunlardan	1	0	1	0	0	0	0	0	0
bunu	1	0	0	0	0	1	0	0	0
bunun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
buraya	1	0	0	0	1	0	0	0	0
büyük	1	0	0	0	0	0	0	0	1
büyüklere	1	0	0	0	0	1	0	0	0
büyükleri	1	1	0	0	0	0	0	0	0
büyüklerimizi	1	0	0	0	0	1	0	0	0
büyüklerinden	1	0	0	0	0	1	0	0	0
büyüklerine	1	0	0	0	0	1	0	0	0
caddede	1	1	0	0	0	0	0	0	0
canlılara	1	0	0	0	1	0	0	0	0
canlıları	1	0	0	0	0	0	0	0	1
cesur	1	0	0	1	0	0	0	0	0
cevaplayayım	1	1	0	0	0	0	0	0	0
cimriler	1	0	1	0	0	0	0	0	0
cimrilik	1	0	0	0	0	0	0	0	1
cömertler	1	0	0	0	1	0	0	0	0
cömertliğin	1	0	1	0	0	0	0	0	0
cömertliktir	1	0	0	0	0	0	0	0	1
cümleyi	1	0	1	0	0	0	0	0	0
çabuk	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çağırır	1	0	0	1	0	0	0	0	0
çalışıyordu	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çalışıyorlar	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çalışması	1	1	0	0	0	0	0	0	0

çekiliriz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
çekilirler	1	0	0	0	1	0	0	0	0
çevredekilere	1	0	0	1	0	0	0	0	0
çevreden	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çevreleri	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çevremdeki	1	0	0	0	0	1	0	0	0
çevremi	1	0	0	0	1	0	0	0	0
çevremiz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
çevremizde	1	0	0	1	0	0	0	0	0
çevremizdeki	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çevrenizde	1	0	0	1	0	0	0	0	0
çevresine	1	0	0	1	0	0	0	0	0
çiçekleri	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çıkan	1	0	0	0	0	0	0	0	1
çıkmasın	1	0	0	0	1	0	0	0	0
çıktı	1	0	0	0	0	0	0	0	1
çocuk	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çocuklarıma	1	0	0	0	0	1	0	0	0
çoğu	1	0	0	0	0	0	0	0	1
dalga	1	0	1	0	0	0	0	0	0
davranana	1	0	1	0	0	0	0	0	0
davrananlara	1	0	1	0	0	0	0	0	0
davrandıktan	1	0	0	0	0	0	0	0	1
davranır	1	0	0	1	0	0	0	0	0
davranırım	1	0	1	0	0	0	0	0	0
davranırsak	1	0	0	0	1	0	0	0	0
davranıyor	1	0	0	0	1	0	0	0	0
davranıyoruz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
davranmak	1	0	0	0	0	0	0	1	0
davranmalıyız	1	0	0	0	1	0	0	0	0
davranmayı	1	0	0	1	0	0	0	0	0
defa	1	0	0	0	0	0	0	0	1
değerlendirilebilir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
değerlerini	1	0	0	0	0	0	0	0	1
değildir	1	0	0	1	0	0	0	0	0
değmezler	1	0	0	0	0	0	1	0	0
demoştir	1	0	0	1	0	0	0	0	0
denir	1	0	1	0	0	0	0	0	0
desem	1	0	0	0	0	0	0	1	0
deva	1	0	0	0	0	0	1	0	0
devam	1	0	0	0	0	0	0	0	1
didişme	1	0	0	1	0	0	0	0	0
diğerine	1	0	0	0	1	0	0	0	0
diğerlerinin	1	0	0	0	0	0	0	0	1
dışarıda	1	0	0	0	0	0	0	1	0
dışarıdakilere	1	0	0	0	1	0	0	0	0
dışarıdan	1	0	0	0	0	0	0	1	0
dışarıya	1	0	0	0	0	0	1	0	0
dışlamaya	1	0	0	0	0	0	0	0	1
dışlamıyor	1	0	0	0	0	0	0	0	1
dışlandırıyolar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
dıştayken	1	0	0	0	0	0	0	1	0
diyebiliriz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
diyelim	1	1	0	0	0	0	0	0	0
diyorlar	1	0	1	0	0	0	0	0	0
dost	1	0	0	1	0	0	0	0	0
dostlarımızla	1	0	0	0	0	0	0	1	0
doyarlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
durup	1	1	0	0	0	0	0	0	0
dururlar	1	0	0	0	0	0	0	1	0

duruyor	1	0	0	0	0	0	0	0	1
duyarlı	1	1	0	0	0	0	0	0	0
duyduğu	1	1	0	0	0	0	0	0	0
duyduğumuz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
duygularını	1	0	0	0	0	0	0	0	1
duymam	1	0	1	0	0	0	0	0	0
dünyanın	1	0	1	0	0	0	0	0	0
düşkün	1	0	0	0	0	0	1	0	0
düşkündür	1	0	0	0	1	0	0	0	0
düşüncelerini	1	0	0	0	0	0	1	0	0
düşünürler	1	1	0	0	0	0	0	0	0
düşünüyorum	1	0	0	0	0	1	0	0	0
edebiliriz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
edemeyiz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
edersek	1	0	1	0	0	0	0	0	0
edin	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ediyorlardı	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ediyorum	1	0	0	0	0	1	0	0	0
ediyoruz	1	0	0	0	0	1	0	0	0
efendimiz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
efendimizin	1	0	0	1	0	0	0	0	0
ekosistemi	1	0	1	0	0	0	0	0	0
elde	1	0	0	0	0	0	0	1	0
eleştiriyorlar	1	0	1	0	0	0	0	0	0
elimden	1	0	0	0	0	0	0	0	1
elinde	1	0	0	0	1	0	0	0	0
elinden	1	0	0	0	1	0	0	0	0
emanete	1	0	0	0	0	0	1	0	0
eşyalarını	1	0	0	0	1	0	0	0	0
etinden	1	0	0	0	1	0	0	0	0
etmeliyiz	1	0	0	0	0	1	0	0	0
etmesi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
etmesinler	1	0	0	0	1	0	0	0	0
etmeyi	1	0	0	0	0	1	0	0	0
etmezler	1	1	0	0	0	0	0	0	0
etmişler	1	0	0	0	0	0	0	0	1
evlerini	1	0	1	0	0	0	0	0	0
ezip	1	1	0	0	0	0	0	0	0
farklı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
fazlasını	1	0	0	0	0	0	0	0	1
film	1	1	0	0	0	0	0	0	0
geçebilirler	1	1	0	0	0	0	0	0	0
geçiyorlar	1	0	1	0	0	0	0	0	0
geleceğimize	1	0	0	0	0	0	0	1	0
gelendir	1	1	0	0	0	0	0	0	0
geleni	1	0	0	0	1	0	0	0	0
gelindiğinde	1	0	0	0	0	0	0	1	0
geliştirmek	1	1	0	0	0	0	0	0	0
geliyor	1	0	0	0	1	0	0	0	0
gelmez	1	0	0	0	0	0	0	0	1
genişler	1	0	0	0	0	0	0	1	0
gitmelerini	1	0	0	0	0	0	0	1	0
gitmiyor	1	0	0	0	0	0	0	0	1
gönderiyoruz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
görmesek	1	0	0	0	0	0	1	0	0
görmüyor	1	0	1	0	0	0	0	0	0
görülür	1	0	0	0	0	0	0	1	0
görünce	1	0	1	0	0	0	0	0	0
görünürüz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
görür	1	0	0	0	1	0	0	0	0

görürsek	1	0	0	0	0	0	0	1	0
görüyor	1	0	0	0	0	0	1	0	0
gösteririz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
göstermeli	1	0	0	0	0	1	0	0	0
göstermeliyiz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
göstermezler	1	0	0	0	0	0	0	1	0
gözle	1	0	0	0	0	0	0	0	1
gözümden	1	0	0	0	0	0	0	0	1
gözümüzde	1	0	0	0	0	0	0	0	1
güçlendiren	1	0	0	0	0	0	0	1	0
güçlendirir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
güçlendirmek	1	0	0	0	0	0	0	0	1
gülümseyince	1	0	0	0	0	1	0	0	0
gün	1	0	1	0	0	0	0	0	0
günümüzde	1	0	0	0	0	0	0	1	0
güreşte	1	0	0	1	0	0	0	0	0
güvende	1	1	0	0	0	0	0	0	0
güvenemez	1	0	0	1	0	0	0	0	0
güvenmezler	1	1	0	0	0	0	0	0	0
güvensizlik	1	1	0	0	0	0	0	0	0
habere	1	0	0	0	0	0	0	0	1
hala	1	0	0	0	0	0	0	1	0
hale	1	0	0	1	0	0	0	0	0
hatırlayamadım	1	0	1	0	0	0	0	0	0
hatta	1	1	0	0	0	0	0	0	0
hayvana	1	1	0	0	0	0	0	0	0
hayvanlar	1	0	0	0	1	0	0	0	0
hayvanların	1	0	0	0	0	0	0	0	1
hem	1	1	0	0	0	0	0	0	0
hepsi	1	0	0	0	0	0	0	0	1
herhalde	1	0	0	0	0	0	0	0	1
herkese	1	0	0	0	0	1	0	0	0
hiçbir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
hile	1	0	0	0	0	1	0	0	0
hırsızlık	1	0	0	0	0	0	0	0	1
hisseder	1	1	0	0	0	0	0	0	0
hissederler	1	1	0	0	0	0	0	0	0
hissedersin	1	1	0	0	0	0	0	0	0
hissettiği	1	1	0	0	0	0	0	0	0
hıyanet	1	0	0	0	0	0	1	0	0
hoşgörülü	1	0	0	0	0	0	0	1	0
hoşuna	1	0	0	0	0	0	0	0	1
huzur	1	0	0	1	0	0	0	0	0
içimden	1	0	0	0	0	0	0	0	1
içimize	1	0	0	1	0	0	0	0	0
içinden	1	0	0	0	0	0	0	1	0
içine	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ihtiyacımızı	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ikna	1	0	0	1	0	0	0	0	0
ilerde	1	0	0	0	0	1	0	0	0
iletişimi	1	0	0	0	0	0	0	0	1
iletişimimiz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ilişkilerinde	1	0	0	0	0	0	0	1	0
illaki	1	0	0	0	0	0	0	0	1
inanamayız	1	0	0	0	0	0	0	1	0
inanmak	1	0	0	0	0	1	0	0	0
insanlara	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ırk	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ise	1	0	0	0	0	0	0	1	0
istemem	1	0	0	0	0	0	0	0	1

istemiyorum	1	0	0	0	0	0	0	1	0
istiyoruz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
işlerde	1	1	0	0	0	0	0	0	0
iyi	1	0	0	0	1	0	0	0	0
iyidir	1	1	0	0	0	0	0	0	0
iyiliğin	1	0	1	0	0	0	0	0	0
iyilikler	1	0	1	0	0	0	0	0	0
iyimser	1	0	0	0	0	0	0	1	0
iyinin	1	0	0	0	0	0	0	0	1
iyisini	1	0	0	0	0	0	0	0	1
izlediğimiz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kabuklarına	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kalan	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kalbin	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kalbinin	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kaldığında	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kalmamıştır	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kalmaz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kalpten	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kaos	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kapatmışlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kararlara	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kararmış	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kardeşlik	1	1	0	0	0	0	0	0	0
karşılama	1	0	0	0	1	0	0	0	0
karşılığını	1	0	1	0	0	0	0	0	0
karşılıklıdır	1	0	1	0	0	0	0	0	0
karşımıza	1	0	0	0	0	0	0	0	1
karşıyım	1	0	0	0	0	0	0	1	0
katılmıyorum	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kaybettiriyorlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kazandırdıkları	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kazandırdıklarından	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kazandırmaz	1	0	0	0	0	0	1	0	0
kediyi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kelime	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kelimesi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kenara	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kendileri	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kendimden	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kendimi	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kendisi	1	0	0	0	0	1	0	0	0
kendisinin	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kesinlikle	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kimseler	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kimsenin	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kimseyle	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kırılmaz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kişinin	1	0	1	0	0	0	0	0	0
kişiye	1	0	0	0	0	1	0	0	0
kızır	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kolay	1	0	0	1	0	0	0	0	0
konuşmayan	1	1	0	0	0	0	0	0	0
konuşmayız	1	0	0	1	0	0	0	0	0
konuşmaz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kopar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kopartıyorlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
koymak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
koyun	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kötüye	1	0	0	0	1	0	0	0	0

kullanıyorlar	1	0	0	0	0	0	1	0	0
kurmazlar	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kuşları	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kuvvetlendirir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
küfür	1	0	0	0	1	0	0	0	0
maddi	1	0	0	0	0	0	0	0	1
mahkemeye	1	0	0	0	0	0	0	1	0
manevi	1	0	0	0	0	0	0	0	1
mantıklıdır	1	0	0	0	1	0	0	0	0
masterchefti	1	1	0	0	0	0	0	0	0
merhamet	1	1	0	0	0	0	0	0	0
mısınız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
nenem	1	0	0	0	0	1	0	0	0
okulumuzda	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olacağım	1	0	0	0	0	1	0	0	0
olamaz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olduğunda	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olmamak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olmamız	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olmanın	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olmayanlar	1	0	0	0	0	1	0	0	0
olmayanlara	1	0	1	0	0	0	0	0	0
olmuyorlar	1	0	0	0	0	0	1	0	0
olsa	1	0	0	0	0	1	0	0	0
olsun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olunca	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olurdu	1	0	1	0	0	0	0	0	0
olursak	1	0	0	1	0	0	0	0	0
olursanız	1	0	0	1	0	0	0	0	0
olursunuz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
oluruz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
oluyorlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
onun	1	0	0	0	1	0	0	0	0
orayı	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ortamdan	1	0	0	0	0	1	0	0	0
ortamında	1	1	0	0	0	0	0	0	0
oturuyoruz	1	0	1	0	0	0	0	0	0
oynadığı	1	0	0	0	1	0	0	0	0
oyarken	1	0	0	0	1	0	0	0	0
oyun	1	0	0	0	1	0	0	0	0
oyuncağı	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ödünç	1	0	0	0	1	0	0	0	0
öğrenemeyiz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
öğrenirler	1	1	0	0	0	0	0	0	0
öğreniyoruz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
öğretirler	1	1	0	0	0	0	0	0	0
öğretmene	1	0	0	0	0	0	0	1	0
öğretmenime	1	0	0	0	0	0	0	1	0
öğretmenimin	1	0	0	0	0	0	0	1	0
öğretmenlerimize	1	0	0	0	0	0	1	0	0
öğretmeye	1	0	0	0	0	0	0	1	0
öldürmeye	1	1	0	0	0	0	0	0	0
ölür	1	1	0	0	0	0	0	0	0
öncelikle	1	0	0	0	0	0	0	1	0
önem	1	0	0	0	1	0	0	0	0
önemini	1	0	0	1	0	0	0	0	0
önemlisi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
öz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
özellikleriyle	1	0	1	0	0	0	0	0	0
papağanın	1	1	0	0	0	0	0	0	0

paradır	1	0	0	0	1	0	0	0	0
paraları	1	0	1	0	0	0	0	0	0
parasını	1	0	0	0	0	0	1	0	0
paraya	1	0	0	0	1	0	0	0	0
parkında	1	0	0	0	1	0	0	0	0
paylaşabilirler	1	0	0	0	0	0	0	0	1
paylaşılır	1	0	0	0	0	0	1	0	0
paylaşırlar	1	0	1	0	0	0	0	0	0
paylaşıyor	1	0	0	0	0	0	0	0	1
paylaşma	1	0	0	0	1	0	0	0	0
paylaşmayı	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ramazan	1	0	0	0	0	1	0	0	0
sabaha	1	0	0	1	0	0	0	0	0
sabır	1	0	0	1	0	0	0	0	0
sabırsız	1	0	0	1	0	0	0	0	0
sadaka	1	0	0	0	0	1	0	0	0
sadakatsiz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
sağlar	1	0	0	1	0	0	0	0	0
sağlarız	1	0	0	0	0	1	0	0	0
sayarız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sayesinde	1	0	0	0	1	0	0	0	0
saygıdır	1	1	0	0	0	0	0	0	0
saygılıdırlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
saygımız	1	0	0	0	0	0	0	1	0
saygısız	1	0	0	0	0	0	0	1	0
saygısızlık	1	1	0	0	0	0	0	0	0
saygıyla	1	0	0	0	0	1	0	0	0
sen	1	1	0	0	0	0	0	0	0
seninle	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sevdiği	1	0	0	0	1	0	0	0	0
sevdiğim	1	0	0	0	0	0	0	1	0
severim	1	0	0	0	0	0	0	1	0
severiz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sevgidir	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sevgili	1	0	0	0	0	1	0	0	0
sevgisizlik	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sevilmiyorlar	1	0	1	0	0	0	0	0	0
seviyor	1	1	0	0	0	0	0	0	0
seviyorlar	1	0	1	0	0	0	0	0	0
sevmediğini	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sevmesen	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sevmezsen	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sıkıyordu	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sizin	1	1	0	0	0	0	0	0	0
soğurum	1	0	0	0	0	0	1	0	0
soğutuyor	1	0	0	0	0	0	0	0	1
sokaklarda	1	1	0	0	0	0	0	0	0
soracak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sorarsanız	1	0	0	0	0	0	0	1	0
sorun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sosyal	1	0	0	0	0	0	0	1	0
sosyalleşmemizi	1	0	0	1	0	0	0	0	0
söylememek	1	0	0	0	0	1	0	0	0
söylememesini	1	0	0	0	0	1	0	0	0
söylemez	1	0	0	1	0	0	0	0	0
söylemiş	1	0	0	1	0	0	0	0	0
söyler	1	0	0	0	0	1	0	0	0
söylerim	1	0	0	0	0	1	0	0	0
söylerler	1	0	0	0	0	1	0	0	0
söz	1	0	0	1	0	0	0	0	0

sözcük	1	0	0	0	0	0	1	0	0
su	1	1	0	0	0	0	0	0	0
suçu	1	0	0	0	0	0	0	1	0
suriyeli	1	0	0	0	1	0	0	0	0
susuz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sürekli	1	0	0	0	0	0	0	0	1
şeylerdendir	1	0	0	0	0	0	0	0	1
şiddet	1	1	0	0	0	0	0	0	0
şu	1	0	0	0	0	0	0	0	1
şurada	1	0	0	0	1	0	0	0	0
tane	1	0	0	0	0	0	1	0	0
terk	1	0	0	0	0	0	0	0	1
tersi	1	0	1	0	0	0	0	0	0
toparladı	1	0	1	0	0	0	0	0	0
toplanıp	1	0	0	0	0	0	1	0	0
toplumumuzda	1	0	0	0	0	0	0	0	1
tutamaz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
tutmasını	1	0	0	0	0	1	0	0	0
tutmaya	1	0	0	1	0	0	0	0	0
tüm	1	1	0	0	0	0	0	0	0
unutabilirler	1	0	0	0	0	0	0	1	0
unutmamaktır	1	0	0	0	0	0	0	1	0
unutmazlar	1	0	0	0	0	0	0	1	0
unuturlar	1	0	0	0	0	0	0	1	0
uzaklaşır	1	0	0	0	0	0	1	0	0
uzaklaştırıyorlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
uzakta	1	0	1	0	0	0	0	0	0
üstünden	1	1	0	0	0	0	0	0	0
üzere	1	0	0	1	0	0	0	0	0
vatanlarına	1	0	0	0	0	0	0	1	0
verdiğimde	1	0	0	0	0	1	0	0	0
verdiğimiz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
verdiğinde	1	0	0	1	0	0	0	0	0
verebilirler	1	0	0	0	1	0	0	0	0
vereceğim	1	0	0	0	0	1	0	0	0
vereyim	1	0	1	0	0	0	0	0	0
verici	1	0	0	0	0	1	0	0	0
verir	1	0	0	1	0	0	0	0	0
veririm	1	0	1	0	0	0	0	0	0
veririz	1	0	0	0	0	1	0	0	0
verirseniz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
veriyorlar	1	0	0	0	1	0	0	0	0
vermemiz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
vermez	1	0	0	0	0	0	1	0	0
vermezler	1	0	0	0	0	0	0	0	1
vermiyor	1	0	0	0	1	0	0	0	0
vermiyorlar	1	0	1	0	0	0	0	0	0
veya	1	0	0	0	0	1	0	0	0
vicdansızlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
vicdansızlıktır	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yakınlarımıza	1	0	0	0	0	0	1	0	0
yaklaşmaz	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yalnızca	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yanımıza	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yanlışını	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yapabilirsin	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapacakmış	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapacaktı	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yapan	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yaparak	1	0	0	0	0	0	0	0	1

yaparsanız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yapayım	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yapılıyor	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yapılması	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapınca	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yapıyor	1	0	0	0	0	0	1	0	0
yapıyorlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapıyorum	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapmaktan	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapmam	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapmamamız	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapmamız	1	0	0	0	0	0	1	0	0
yapmayabilirlerdi	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapmayı	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapmıyorlar	1	0	0	0	0	0	1	0	0
yapsa	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapsan	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yaptığımız	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yaptıysam	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yararlanamayız	1	0	0	0	1	0	0	0	0
yararlarından	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yardımlaşma	1	0	0	0	0	0	1	0	0
yardımlaşmayı	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yardımsever	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yardımseverdirler	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yaşamak	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yaşayabilirlerdi	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yaşayamayız	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yaşıyor	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yaşlıları	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yavruların	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yaygın	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yayılacak	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yemek	1	0	0	0	0	0	1	0	0
yenen	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yengem	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yere	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yerlerde	1	0	0	0	0	0	1	0	0
yetişir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yetiştirmek	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yıl	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yönlendiriyorlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yükselir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
zamanda	1	0	0	0	0	0	0	0	1
zannederler	1	0	1	0	0	0	0	0	0
zordur	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Toplam	2202	453	237	204	204	220	157	397	330

EK 9. Nitel Örneklemdeki Üst Grup Öğrencilerinin Sözcük Sayısı

Sözcük	Frekans	Ö9 Bry.	Ö9 Gr.	Ö10 Bry.	Ö10 Gr.	Ö11 Bry.	Ö11 Gr.	Ö12 Bry.	Ö12 Gr.
ıııı	98	8	0	18	9	12	0	34	17
mesela	63	2	0	14	16	7	0	10	14
hocam	57	30	6	10	1	4	5	0	1
ben	39	2	1	12	8	1	0	8	7
da	39	1	0	13	12	1	1	9	2
yani	39	2	0	18	12	1	0	6	0
bir	35	6	0	10	5	3	0	6	5
de	34	2	1	12	8	1	0	4	6
şey	33	7	0	16	3	3	0	2	2
iyi	28	1	1	11	1	1	0	12	1
daha	25	1	0	9	10	0	1	1	3
bana	23	0	1	8	8	0	0	3	3
çok	23	5	0	9	5	1	1	1	1
olur	23	3	0	2	4	1	2	9	2
bence	22	0	0	6	2	0	0	9	5
saygılı	22	2	0	0	0	0	1	19	0
benim	20	2	0	6	9	0	0	3	0
bu	20	0	0	4	5	1	0	9	1
çünkü	20	2	1	4	2	3	1	6	1
lazım	18	0	0	2	2	0	0	6	8
o	17	1	0	6	6	0	0	1	3
aynı	14	0	0	4	4	0	0	5	1
var	14	0	0	4	5	1	0	1	3
olması	13	0	0	3	0	0	1	3	6
onlar	13	3	1	2	1	2	0	4	0
ama	12	1	0	2	5	1	1	0	2
bizim	12	1	0	3	2	1	0	3	2
merhamet	12	0	0	12	0	0	0	0	0
nasıl	12	0	0	1	3	0	0	6	2
ona	12	0	0	5	2	1	0	1	3
onun	12	0	0	2	2	1	0	6	1
dürüst	11	0	0	3	6	1	0	0	1
gibi	11	4	0	4	0	0	0	3	0
insanlar	11	0	3	3	1	1	1	1	1
örnek	11	0	0	0	1	0	0	9	1
ve	11	0	0	1	0	1	0	9	0
zaten	11	0	0	2	7	0	0	0	2
bize	10	2	0	1	1	2	1	3	0
insan	10	0	0	2	4	1	0	2	1
güven	9	0	0	1	2	3	0	1	2
her	9	3	0	0	5	1	0	0	0
için	9	0	0	1	1	1	0	5	1
kötü	9	0	0	6	0	2	0	1	0
olmaz	9	4	0	2	0	1	0	1	1
onlara	9	1	1	2	2	0	0	3	0
öyle	9	0	0	5	2	1	0	1	0
toplumda	9	0	0	5	2	0	0	2	0
böyle	8	0	0	2	1	1	0	3	1
bunu	8	0	0	1	0	0	0	6	1
güvenilir	8	0	0	1	3	0	1	1	2
hiç	8	1	0	4	3	0	0	0	0
iyilik	8	0	0	3	0	5	0	0	0
olmak	8	0	0	0	0	5	1	1	1
sevgi	8	7	0	1	0	0	0	0	0
şekilde	8	0	0	2	1	0	0	5	0
toplum	8	0	0	1	1	0	0	6	0

yalan	8	0	1	3	2	2	0	0	0
adaletli	7	0	1	0	3	0	0	0	3
aile	7	2	0	0	0	0	0	4	1
başka	7	1	0	1	1	0	0	1	3
biz	7	1	0	4	2	0	0	0	0
evet	7	1	0	1	1	2	1	1	0
insanların	7	0	0	1	1	3	0	1	1
onların	7	2	0	3	0	0	0	2	0
önemli	7	1	0	0	1	1	0	4	0
sadece	7	0	0	5	2	0	0	0	0
yardım	7	0	0	4	0	1	0	1	1
belki	6	0	0	0	6	0	0	0	0
bizi	6	1	0	0	1	1	0	2	1
filan	6	3	0	0	0	3	0	0	0
insanlara	6	0	0	2	0	0	0	3	1
işte	6	0	0	2	0	3	0	1	0
olacak	6	0	0	4	2	0	0	0	0
olan	6	0	0	0	3	0	0	2	1
olsa	6	0	0	3	3	0	0	0	0
saygı	6	1	0	0	0	2	1	2	0
ya	6	0	0	2	2	0	0	2	0
aileme	5	1	0	0	2	0	1	0	1
aksi	5	0	0	5	0	0	0	0	0
aslında	5	0	0	0	1	0	0	2	2
bireylerden	5	0	0	0	0	0	0	5	0
dost	5	0	0	4	0	1	0	0	0
eğer	5	0	0	0	1	0	0	4	0
eşit	5	0	1	0	1	0	1	0	2
hiçbir	5	1	0	1	1	2	0	0	0
insana	5	0	0	1	1	0	0	0	3
insanın	5	0	0	1	2	0	0	1	1
isterim	5	0	0	2	0	2	1	0	0
iyi	5	1	0	1	0	3	0	0	0
kavga	5	3	0	0	2	0	0	0	0
kimseye	5	0	0	0	3	0	0	0	2
olmazsa	5	2	0	1	0	0	0	0	2
önemlidir	5	1	0	3	0	0	0	1	0
söylemeyecek	5	0	0	2	3	0	0	0	0
yanında	5	0	0	4	0	0	0	1	0
yok	5	1	0	2	1	0	0	1	0
zaman	5	0	0	1	3	0	0	0	1
adaletsiz	4	0	1	0	3	0	0	0	0
arkadaşlık	4	3	0	0	0	0	0	0	1
arkamda	4	0	0	1	3	0	0	0	0
birisi	4	0	0	1	2	0	0	1	0
bizimle	4	1	0	0	2	0	0	0	1
değil	4	0	0	4	0	0	0	0	0
diye	4	0	0	2	1	0	0	0	1
düşük	4	0	1	1	2	0	0	0	0
gerek	4	0	0	1	0	0	0	2	1
günde	4	0	0	4	0	0	0	0	0
gününde	4	0	0	4	0	0	0	0	0
güveni	4	0	0	0	0	0	0	4	0
güvenirim	4	0	0	0	1	0	2	0	1
güzel	4	0	0	1	0	1	1	1	0
hep	4	0	0	3	0	1	0	0	0
içine	4	0	0	1	2	0	0	1	0
insanları	4	0	0	1	0	0	0	3	0
kadar	4	0	0	4	0	0	0	0	0
kardeşim	4	2	0	0	0	0	0	2	0

karşı	4	0	0	1	1	0	0	1	1
kendisine	4	0	0	0	0	0	0	4	0
kızla	4	0	1	0	1	0	1	0	1
ne	4	0	0	3	1	0	0	0	0
olursa	4	0	0	1	1	0	0	2	0
sırrını	4	1	0	0	1	0	0	0	2
toplumu	4	0	0	0	0	0	0	4	0
verir	4	0	0	0	0	0	0	4	0
yüksek	4	0	1	0	3	0	0	0	0
adalet	3	0	0	0	2	0	0	0	1
adaletsizlik	3	0	0	0	2	0	0	0	1
ailede	3	1	0	1	1	0	0	0	0
ailemiz	3	0	0	0	2	0	0	1	0
arkadaşlarıma	3	1	0	0	1	0	1	0	0
ayrımı	3	0	1	1	1	0	0	0	0
az	3	0	0	1	1	0	0	0	1
bayramlarda	3	0	0	0	0	0	0	3	0
bazı	3	1	0	2	0	0	0	0	0
bazıları	3	0	0	1	2	0	0	0	0
beni	3	0	0	0	2	0	0	0	1
bilinçlendirmek	3	0	0	0	0	0	0	3	0
cömertlik	3	0	0	0	0	3	0	0	0
davranmalıyız	3	1	1	1	0	0	0	0	0
derken	3	0	0	1	2	0	0	0	0
deyince	3	0	0	1	0	0	0	2	0
diğer	3	0	0	1	2	0	0	0	0
direkt	3	0	0	3	0	0	0	0	0
diyerekten	3	0	0	2	1	0	0	0	0
diyorum	3	1	0	2	0	0	0	0	0
ederiz	3	2	0	0	0	0	0	1	0
en	3	0	0	0	3	0	0	0	0
erkeği	3	0	1	0	1	0	1	0	0
gerekiyor	3	0	0	1	0	1	0	1	0
güvenebiliriz	3	0	0	1	2	0	0	0	0
herkes	3	0	0	1	0	0	1	0	1
hoş	3	0	0	3	0	0	0	0	0
ilişkilerinde	3	3	0	0	0	0	0	0	0
ilk	3	0	0	2	0	0	0	1	0
insanlarla	3	0	0	2	0	1	0	0	0
karşıdan	3	0	0	0	0	1	0	2	0
karşıya	3	0	0	0	0	1	0	2	0
kimse	3	0	0	1	2	0	0	0	0
kimsenin	3	0	0	0	3	0	0	0	0
kötülük	3	0	0	0	0	3	0	0	0
mutlu	3	0	0	0	0	0	0	3	0
olabilecek	3	0	0	3	0	0	0	0	0
olduğunu	3	0	0	0	2	0	0	1	0
olunca	3	2	0	1	0	0	0	0	0
olurlar	3	0	1	0	0	0	0	2	0
oluşan	3	0	0	0	0	0	0	3	0
ondan	3	1	0	0	2	0	0	0	0
orada	3	0	0	2	1	0	0	0	0
paylaşıyorum	3	3	0	0	0	0	0	0	0
paylaşmaz	3	0	0	0	1	2	0	0	0
sanki	3	0	0	0	0	0	0	2	1
senin	3	0	0	3	0	0	0	0	0
sinirli	3	0	0	3	0	0	0	0	0
sırrımızı	3	0	0	0	2	0	0	0	1
veriliyor	3	0	1	0	0	0	0	0	2
yapar	3	0	0	1	0	0	0	2	0

açıklayayım	2	0	0	0	0	0	0	2	0
adaletin	2	0	0	0	2	0	0	0	0
adil	2	0	0	0	0	0	1	0	1
ailemizde	2	0	0	0	2	0	0	0	0
ailenin	2	0	0	0	0	0	0	2	0
akraba	2	0	0	0	0	0	0	2	0
alabilirim	2	0	0	0	0	0	0	2	0
anlar	2	0	0	2	0	0	0	0	0
anlarınız	2	0	0	0	2	0	0	0	0
anlatabilirim	2	0	0	0	0	0	0	2	0
anne	2	1	0	0	0	0	0	1	0
annem	2	0	0	0	0	0	0	0	2
arkadaş	2	0	0	1	0	0	0	0	1
arkadaşlarım	2	0	1	0	0	0	0	0	1
arkadaşlarımıza	2	0	0	0	2	0	0	0	0
arkadaşlarımızla	2	1	0	1	0	0	0	0	0
asla	2	0	0	1	1	0	0	0	0
aynısını	2	0	0	0	0	0	0	2	0
ayrım	2	0	0	0	1	0	0	0	1
ayrımcılık	2	0	2	0	0	0	0	0	0
baba	2	1	0	0	0	0	0	1	0
babamın	2	0	0	1	1	0	0	0	0
bazısı	2	0	0	1	1	0	0	0	0
benden	2	0	0	0	1	0	0	1	0
bile	2	0	0	0	2	0	0	0	0
bilinçli	2	0	0	0	0	0	0	2	0
biraz	2	0	0	0	2	0	0	0	0
birbirlerine	2	0	1	1	0	0	0	0	0
biri	2	0	0	1	0	1	0	0	0
birine	2	0	0	0	1	1	0	0	0
buraya	2	0	0	2	0	0	0	0	0
büyük	2	0	0	2	0	0	0	0	0
büyüklere	2	0	0	0	0	0	0	2	0
canı	2	0	0	2	0	0	0	0	0
cimriler	2	0	0	0	0	2	0	0	0
cömert	2	0	0	0	0	2	0	0	0
davranabilirim	2	0	0	1	0	0	0	1	0
davranırım	2	0	0	2	0	0	0	0	0
davranırsa	2	0	0	1	0	0	0	1	0
davranırsam	2	0	0	0	0	0	0	2	0
davranıyorlar	2	0	0	2	0	0	0	0	0
dediğim	2	0	0	2	0	0	0	0	0
demek	2	0	0	2	0	0	0	0	0
diğerlerine	2	0	0	1	1	0	0	0	0
dil	2	0	0	1	1	0	0	0	0
dilinden	2	0	0	2	0	0	0	0	0
din	2	0	0	1	1	0	0	0	0
doğru	2	0	0	0	1	0	0	1	0
dokunuyor	2	0	0	0	0	0	0	0	2
dövüşürüz	2	2	0	0	0	0	0	0	0
duyar	2	0	0	0	0	0	1	1	0
düzenlik	2	2	0	0	0	0	0	0	0
eder	2	0	0	0	0	1	0	1	0
ediyor	2	1	0	1	0	0	0	0	0
ellerini	2	0	0	0	0	0	0	2	0
erkek	2	0	0	0	1	0	0	0	1
erkekleri	2	0	0	0	0	0	0	0	2
eşitlik	2	0	0	0	0	0	0	0	2
etmesi	2	0	0	1	0	0	0	1	0
ettiğimizde	2	0	0	0	2	0	0	0	0

fakir	2	0	1	0	0	0	0	0	1
geçen	2	0	0	0	0	1	0	1	0
geçer	2	0	0	0	0	1	0	1	0
geldiğinde	2	2	0	0	0	0	0	0	0
gelen	2	0	0	2	0	0	0	0	0
gerekir	2	0	0	2	0	0	0	0	0
gidebiliriz	2	0	0	1	0	0	0	1	0
gidince	2	0	0	0	0	0	0	2	0
gidip	2	0	0	0	2	0	0	0	0
göre	2	0	0	0	1	0	0	1	0
gözle	2	0	0	0	2	0	0	0	0
güveniyor	2	0	1	0	0	0	0	0	1
güvenmez	2	0	0	0	2	0	0	0	0
hem	2	0	0	0	2	0	0	0	0
hepimiz	2	0	0	0	0	2	0	0	0
hissederim	2	0	0	0	0	0	0	2	0
içinde	2	0	0	0	0	2	0	0	0
ihtiyacı	2	0	0	0	1	1	0	0	0
ilgileniyorlar	2	2	0	0	0	0	0	0	0
ilgim	2	0	0	0	2	0	0	0	0
insan	2	1	0	0	0	0	0	0	1
ırk	2	0	0	1	1	0	0	0	0
isterse	2	0	0	2	0	0	0	0	0
istiyor	2	0	0	0	0	0	0	0	2
istiyorum	2	0	0	0	1	0	0	0	1
iş	2	2	0	0	0	0	0	0	0
iyilik	2	0	0	0	0	2	0	0	0
iyiliksever	2	0	0	0	0	2	0	0	0
iyilikten	2	0	0	2	0	0	0	0	0
kalbinin	2	0	0	0	2	0	0	0	0
kalır	2	0	0	0	2	0	0	0	0
kara	2	0	0	1	1	0	0	0	0
kazandırır	2	0	0	0	0	2	0	0	0
kendilerini	2	0	0	0	0	0	0	2	0
kendimi	2	0	0	0	0	0	0	2	0
kendisini	2	0	0	0	0	0	0	2	0
kendisiyle	2	0	0	2	0	0	0	0	0
kesinlikle	2	0	0	0	2	0	0	0	0
ki	2	0	0	1	1	0	0	0	0
koruyabilir	2	0	0	0	2	0	0	0	0
kötülükle	2	0	0	2	0	0	0	0	0
küçük	2	0	0	1	1	0	0	0	0
merhameti	2	0	0	2	0	0	0	0	0
merhametli	2	0	0	2	0	0	0	0	0
merhamettir	2	0	0	2	0	0	0	0	0
mümkün	2	0	0	0	0	0	0	2	0
olabiliriz	2	0	0	0	2	0	0	0	0
olamaz	2	0	0	0	2	0	0	0	0
olarak	2	0	0	1	0	0	0	0	1
olduğu	2	0	0	0	1	1	0	0	0
olduğumuzu	2	0	0	0	0	0	0	2	0
olmaktan	2	0	0	0	2	0	0	0	0
olmamız	2	0	0	1	0	0	0	0	1
olmasa	2	2	0	0	0	0	0	0	0
olmasını	2	0	0	2	0	0	0	0	0
olmuş	2	0	0	0	2	0	0	0	0
olmuyor	2	0	0	0	0	0	0	1	1
olsak	2	0	0	2	0	0	0	0	0
olup	2	0	0	1	0	0	0	1	0
olursam	2	0	0	1	1	0	0	0	0

oluşturmak	2	0	0	0	0	0	0	2	0
oluyor	2	0	0	1	0	0	0	0	1
onları	2	0	0	1	0	1	0	0	0
öbürünü	2	2	0	0	0	0	0	0	0
önemini	2	0	0	0	1	1	0	0	0
önemliyse	2	0	0	2	0	0	0	0	0
öpmeye	2	0	0	0	0	0	0	2	0
özelliklerinden	2	0	0	0	2	0	0	0	0
paylaşır	2	0	0	0	0	1	0	0	1
seni	2	0	0	2	0	0	0	0	0
sever	2	0	0	0	0	0	0	2	0
sevgili	2	2	0	0	0	0	0	0	0
sevinçli	2	0	0	0	0	0	0	2	0
sınavdan	2	0	0	0	2	0	0	0	0
sırlarımı	2	0	0	2	0	0	0	0	0
sırrı	2	0	0	0	1	0	0	0	1
sonra	2	0	0	0	0	0	0	2	0
sürekli	2	1	0	0	1	0	0	0	0
şeydir	2	0	0	0	0	2	0	0	0
şeyi	2	0	0	0	1	1	0	0	0
şeyini	2	1	0	0	0	1	0	0	0
şeyleri	2	1	0	1	0	0	0	0	0
taftan	2	0	0	2	0	0	0	0	0
tavsiye	2	0	0	0	0	0	0	2	0
topluma	2	0	0	0	0	1	0	1	0
tutabilecek	2	0	0	1	1	0	0	0	0
tutuyorlar	2	0	0	0	0	0	0	0	2
üstün	2	0	0	0	1	0	0	0	1
vardır	2	0	0	1	0	1	0	0	0
verebiliriz	2	0	0	0	0	0	0	1	1
vermek	2	0	0	0	1	0	0	0	1
veya	2	0	0	0	1	0	0	1	0
yakın	2	0	0	0	2	0	0	0	0
yapabilir	2	0	0	0	0	0	0	0	2
yapalım	2	2	0	0	0	0	0	0	0
yaparız	2	0	0	0	0	1	0	1	0
yaparsak	2	0	0	0	0	2	0	0	0
yaparsan	2	0	0	2	0	0	0	0	0
yapmadan	2	0	0	1	1	0	0	0	0
yapmak	2	0	0	1	0	1	0	0	0
yapmalıyız	2	0	0	2	0	0	0	0	0
yapmamalıyız	2	0	1	0	1	0	0	0	0
yapması	2	0	0	0	0	0	0	2	0
yardımlaşma	2	0	0	2	0	0	0	0	0
yardımlaşmayı	2	0	0	0	0	0	0	2	0
yaşamak	2	0	0	0	1	1	0	0	0
yaşlı	2	0	0	0	0	0	0	2	0
yerde	2	0	0	0	1	1	0	0	0
zengin	2	0	1	0	0	0	0	0	1
açar	1	0	0	0	1	0	0	0	0
açıkça	1	1	0	0	0	0	0	0	0
açıklamaz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
adaleti	1	0	0	0	0	0	0	0	1
adaletle	1	0	0	0	0	0	0	0	1
adaletsizliğe	1	0	0	0	1	0	0	0	0
adalettir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ailedir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ailelerine	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ailemden	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ailemin	1	0	0	1	0	0	0	0	0

ailemle	1	1	0	0	0	0	0	0	0
aklına	1	0	0	1	0	0	0	0	0
alacaksınız	1	0	0	0	1	0	0	0	0
alana	1	0	0	0	0	0	0	1	0
alayım	1	0	0	0	1	0	0	0	0
alçalacağı	1	0	0	1	0	0	0	0	0
aldım	1	0	0	0	1	0	0	0	0
aldın	1	0	0	0	1	0	0	0	0
aldırması	1	0	0	0	0	0	0	1	0
alır	1	0	0	0	0	0	0	1	0
alırız	1	0	0	0	0	1	0	0	0
allah	1	0	0	0	0	1	0	0	0
alsa	1	0	0	0	1	0	0	0	0
alsam	1	0	0	0	1	0	0	0	0
amcamızı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
amcanın	1	0	0	0	0	0	0	1	0
anlamaz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
anlamazlar	1	0	0	1	0	0	0	0	0
anlaşabilecek	1	0	0	1	0	0	0	0	0
anlaşamayız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
anlaşıyoruz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
anlatıyor	1	1	0	0	0	0	0	0	0
anlatıyorsun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
annemden	1	0	0	0	0	0	0	1	0
annemin	1	0	0	1	0	0	0	0	0
annemiz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
annenim	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arada	1	0	0	0	0	0	0	0	1
arasında	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arkadaşı	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arkadaşımın	1	0	0	1	0	0	0	0	0
arkadaşımızın	1	0	0	1	0	0	0	0	0
arkadaşıyım	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arkadaşlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
arkadaşlarda	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arkadaşlarımdan	1	0	0	0	0	0	0	1	0
arkadaşlarımız	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arkadaşlarımızdan	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arkadaşların	1	1	0	0	0	0	0	0	0
arkadaşlıklar	1	0	0	0	1	0	0	0	0
arkadaştan	1	0	0	0	0	0	0	0	1
arkamızdadır	1	0	0	0	1	0	0	0	0
artar	1	0	0	1	0	0	0	0	0
artık	1	0	0	0	1	0	0	0	0
atan	1	0	0	0	0	1	0	0	0
atarsa	1	0	0	0	0	1	0	0	0
ayırandır	1	0	0	1	0	0	0	0	0
ayırmamalıyız	1	0	1	0	0	0	0	0	0
aynını	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ayırımını	1	0	0	1	0	0	0	0	0
babamdan	1	0	0	0	0	0	0	1	0
babamızdan	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bağlamalıyız	1	0	0	0	1	0	0	0	0
bağlıdır	1	0	0	1	0	0	0	0	0
bahsedeyim	1	0	0	0	1	0	0	0	0
bakkala	1	0	0	0	0	1	0	0	0
bakmalıyız	1	0	0	0	1	0	0	0	0
bakmam	1	0	0	0	1	0	0	0	0
baktığım	1	0	0	0	1	0	0	0	0
basıp	1	0	0	1	0	0	0	0	0

başımıza	1	1	0	0	0	0	0	0	0
başına	1	1	0	0	0	0	0	0	0
başınasın	1	0	0	0	0	0	0	1	0
başkalarına	1	0	0	0	0	0	0	0	1
başkasına	1	0	0	0	1	0	0	0	0
başkasının	1	0	0	0	0	0	1	0	0
başta	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bayramlarını	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bazılarına	1	1	0	0	0	0	0	0	0
benimki	1	0	0	0	1	0	0	0	0
benimkinden	1	0	0	0	1	0	0	0	0
beyaz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
beyazım	1	0	0	0	1	0	0	0	0
beyninin	1	0	0	0	1	0	0	0	0
bilinçlendireceğiz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bilinçlendiririz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
biliyorsun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
biliyorsunuz	1	0	0	0	0	1	0	0	0
bırakması	1	0	0	1	0	0	0	0	0
birbirimize	1	1	0	0	0	0	0	0	0
birbirimizle	1	0	0	1	0	0	0	0	0
birisine	1	0	0	0	0	1	0	0	0
birlik	1	1	0	0	0	0	0	0	0
bitkilere	1	0	0	1	0	0	0	0	0
bitkilerin	1	0	0	1	0	0	0	0	0
bozulur	1	0	0	0	0	0	0	0	1
buna	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bunlarda	1	1	0	0	0	0	0	0	0
bunları	1	0	0	0	0	0	0	1	0
bunların	1	0	0	1	0	0	0	0	0
bunun	1	0	0	0	0	0	0	1	0
burada	1	0	0	1	0	0	0	0	0
buradaki	1	0	0	1	0	0	0	0	0
buralı	1	0	0	1	0	0	0	0	0
burası	1	0	0	1	0	0	0	0	0
büyüğüm	1	0	0	0	1	0	0	0	0
büyükler	1	0	0	0	0	0	0	1	0
büyükleri	1	0	0	0	0	0	0	1	0
büyüklerine	1	0	0	0	0	0	0	1	0
büyüklerin	1	0	0	0	0	0	0	1	0
büyüklerine	1	0	0	0	0	0	0	1	0
canlıların	1	0	0	1	0	0	0	0	0
cehennem	1	0	0	0	0	1	0	0	0
cennet	1	0	0	0	0	1	0	0	0
cennette	1	0	0	0	0	1	0	0	0
çalışmak	1	0	0	1	0	0	0	0	0
çalışmasını	1	0	0	1	0	0	0	0	0
çekmek	1	0	0	0	0	0	0	0	1
çevremde	1	0	0	0	0	0	0	0	1
çevremden	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çevresine	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çiçeklerin	1	0	0	1	0	0	0	0	0
çkar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çıkardı	1	1	0	0	0	0	0	0	0
çocuğa	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çocuk	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çocukla	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çocuklar	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çocuklara	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çocuklarım	1	0	0	0	0	0	0	1	0

çocukta	1	0	0	0	0	0	0	1	0
çoğu	1	0	0	1	0	0	0	0	0
davranan	1	0	0	0	1	0	0	0	0
davrandığımızı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
davrandığında	1	0	0	1	0	0	0	0	0
davrandığını	1	0	0	0	0	0	0	1	0
davranır	1	0	0	0	0	0	0	0	1
davranırsak	1	0	0	1	0	0	0	0	0
davranışlar	1	0	0	0	0	0	0	1	0
davranışları	1	0	0	0	0	0	0	1	0
davranmalı	1	0	0	1	0	0	0	0	0
davranmamalıyız	1	0	0	0	1	0	0	0	0
davranması	1	0	0	0	0	0	0	1	0
dedelerimden	1	0	0	0	0	0	0	1	0
değer	1	0	0	0	0	0	0	1	0
değilsiniz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
değişik	1	0	0	1	0	0	0	0	0
denklemde	1	0	0	0	0	0	0	0	1
derim	1	0	0	0	0	1	0	0	0
ders	1	0	0	1	0	0	0	0	0
dersem	1	0	0	0	1	0	0	0	0
destekleyecek	1	0	0	0	1	0	0	0	0
devam	1	0	0	0	0	0	0	1	0
diğerlerini	1	0	0	0	0	0	0	0	1
dilimiz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
dinleyecek	1	0	0	0	0	0	0	0	1
dirlik	1	1	0	0	0	0	0	0	0
diyerek	1	0	0	0	1	0	0	0	0
diyeyim	1	0	0	0	0	0	0	0	1
diyor	1	1	0	0	0	0	0	0	0
diyorlar	1	0	0	0	1	0	0	0	0
diyorsun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
doğmayız	1	0	0	0	0	1	0	0	0
doldurmaya	1	0	0	0	0	1	0	0	0
doldurup	1	0	0	0	0	1	0	0	0
dostluk	1	0	0	1	0	0	0	0	0
dostumuzun	1	0	0	1	0	0	0	0	0
dua	1	0	0	0	0	1	0	0	0
durar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
durmaz	1	0	0	0	0	1	0	0	0
duymamız	1	0	0	0	0	0	0	1	0
duyuyor	1	0	0	0	0	0	0	1	0
duyuyorum	1	0	0	0	0	0	0	1	0
dürüstler	1	0	1	0	0	0	0	0	0
dürüstlüğü	1	0	0	0	0	1	0	0	0
düşünce	1	0	0	0	1	0	0	0	0
düşünebilirler	1	0	0	1	0	0	0	0	0
düşünmedim	1	0	0	0	0	1	0	0	0
düşünmem	1	0	0	0	1	0	0	0	0
düşünmüyorum	1	0	0	1	0	0	0	0	0
düşünsek	1	0	0	0	1	0	0	0	0
düşünürler	1	0	0	0	1	0	0	0	0
düşünürsek	1	0	0	0	1	0	0	0	0
düşünürüz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
düşünüyorum	1	0	0	0	0	0	0	1	0
edecek	1	0	0	1	0	0	0	0	0
edelim	1	0	0	1	0	0	0	0	0
eden	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ederler	1	0	0	0	0	1	0	0	0
ediyordum	1	0	0	0	0	1	0	0	0

ediyorsak	1	0	0	1	0	0	0	0	0
ekmeğini	1	0	0	0	0	1	0	0	0
elinde	1	0	0	0	0	0	0	1	0
empati	1	0	0	1	0	0	0	0	0
eşitliği	1	0	0	0	1	0	0	0	0
etmeliyiz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
etmemiz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
etmezler	1	0	0	0	0	1	0	0	0
ettikten	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ev	1	0	0	1	0	0	0	0	0
fakire	1	0	1	0	0	0	0	0	0
fazla	1	0	0	0	0	0	0	0	1
fikir	1	1	0	0	0	0	0	0	0
fikri	1	0	0	0	0	0	0	0	1
geçebilir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
geçinilecek	1	0	0	1	0	0	0	0	0
geçiyorsa	1	0	0	0	0	0	0	0	1
geçmek	1	0	0	1	0	0	0	0	0
geçmesini	1	0	0	0	0	0	0	1	0
gel	1	1	0	0	0	0	0	0	0
gelebirlirler	1	0	0	1	0	0	0	0	0
gelir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
geliyor	1	1	0	0	0	0	0	0	0
geliyorsa	1	0	0	0	0	0	0	1	0
gelmiş	1	0	0	0	1	0	0	0	0
gelmiyorlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
gerçek	1	0	0	0	0	0	0	0	1
gerekli	1	0	0	0	0	0	0	1	0
getirirsek	1	0	0	0	0	0	0	1	0
getiriyordum	1	0	0	0	0	1	0	0	0
gibiyim	1	1	0	0	0	0	0	0	0
giderdi	1	0	0	0	0	1	0	0	0
giderler	1	0	0	1	0	0	0	0	0
gidilmezse	1	0	0	0	0	0	0	1	0
gidiyordum	1	0	0	0	0	1	0	0	0
gidiyorsun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
girdiği	1	0	0	1	0	0	0	0	0
girebilir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
girer	1	0	0	0	1	0	0	0	0
girmemesidir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
gitmek	1	0	0	0	0	0	0	1	0
gitmezsek	1	0	0	0	0	0	0	1	0
göçmenlerine	1	0	0	1	0	0	0	0	0
görmemeliyiz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
görmüyorum	1	0	0	1	0	0	0	0	0
görülürse	1	0	0	0	0	0	0	1	0
görüyorum	1	0	0	1	0	0	0	0	0
gösterdikleri	1	0	0	0	1	0	0	0	0
gösterebilir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
gösterebilirim	1	0	0	0	0	0	0	1	0
göstermelerine	1	0	0	0	1	0	0	0	0
göstermeliyiz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
gün	1	0	0	0	0	1	0	0	0
güvendir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
güvenemem	1	0	0	0	1	0	0	0	0
güvenilen	1	0	0	0	0	0	1	0	0
güvenilirler	1	0	1	0	0	0	0	0	0
güvenilmez	1	0	0	0	1	0	0	0	0
güvenini	1	0	0	0	0	0	1	0	0
güvenip	1	0	0	0	0	0	0	0	1

güvenirligi	1	0	0	0	1	0	0	0	0
güvenirsem	1	0	0	0	0	0	0	0	1
güveniyorsa	1	0	0	0	1	0	0	0	0
güveniyorum	1	0	1	0	0	0	0	0	0
güvenle	1	0	0	0	1	0	0	0	0
hakkım	1	0	0	1	0	0	0	0	0
hakkına	1	0	0	0	1	0	0	0	0
hakkını	1	0	0	0	1	0	0	0	0
haklara	1	0	0	0	0	0	0	0	1
hane	1	0	0	1	0	0	0	0	0
hanesinde	1	0	0	1	0	0	0	0	0
hani	1	0	0	1	0	0	0	0	0
hatta	1	0	0	0	0	0	0	1	0
hayatta	1	0	0	0	0	0	0	0	1
hayır	1	0	0	0	0	1	0	0	0
hayvanlara	1	0	0	1	0	0	0	0	0
hayvanların	1	0	0	1	0	0	0	0	0
hemen	1	0	0	0	0	1	0	0	0
hepimizin	1	0	0	0	0	0	0	0	1
hepsi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
herkesin	1	0	0	1	0	0	0	0	0
herksin	1	0	0	1	0	0	0	0	0
hisseder	1	0	0	0	0	0	0	1	0
hissederler	1	0	0	0	0	0	0	1	0
hissedersin	1	0	0	0	0	0	0	1	0
hissetmesi	1	0	0	0	0	0	0	1	0
hissetmezler	1	0	0	0	0	0	0	1	0
hissettiğini	1	0	0	0	0	0	0	0	1
hissettirir	1	0	0	0	0	0	0	1	0
huzur	1	1	0	0	0	0	0	0	0
huzuru	1	0	0	0	0	0	0	1	0
içerisinde	1	0	0	1	0	0	0	0	0
içini	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ihtiyacımız	1	0	0	0	0	1	0	0	0
ileride	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ilgi	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ilgili	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ilginin	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ilgiye	1	0	0	0	1	0	0	0	0
ilişkileri	1	0	0	0	0	0	0	0	1
illaki	1	0	0	1	0	0	0	0	0
insanlara	1	0	0	1	0	0	0	0	0
istediğim	1	0	0	0	1	0	0	0	0
isteriz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
isterse	1	0	0	1	0	0	0	0	0
işi	1	0	0	0	0	0	0	0	1
ışıkta	1	0	0	0	0	1	0	0	0
işler	1	0	0	0	0	0	0	0	1
işleriz	1	0	0	0	0	1	0	0	0
iter	1	0	0	0	0	1	0	0	0
itip	1	0	0	1	0	0	0	0	0
iyilikle	1	0	0	1	0	0	0	0	0
izin	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kadın	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kalırsa	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kalkıp	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kalmak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kalmaz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kanatlarını	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kapanıksın	1	0	0	0	0	0	0	1	0

kaplar	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kararsız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kardeş	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kardeşi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kardeşime	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kardeşimin	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kardeşimle	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kardeşlerimi	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kardeşliğin	1	1	0	0	0	0	0	0	0
karşılık	1	0	0	0	0	0	0	1	0
katılması	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kazandırırılar	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kazanmalıyız	1	0	0	0	0	0	1	0	0
kefede	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kenara	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kendi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kendilerine	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kendilerle	1	1	0	0	0	0	0	0	0
kendimiz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kendini	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kendisi	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kendisinin	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kim	1	0	0	0	0	0	0	1	0
kırılacağını	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kırılmasına	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kırılmayacağını	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kırmızı	1	0	0	0	0	1	0	0	0
kişiler	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kişinin	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kişiye	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kızabilir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kızdan	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kız-erkek	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kızlar	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kızları	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kızların	1	0	0	0	0	0	0	0	1
kolundan	1	0	0	0	0	0	0	1	0
konuş	1	0	0	1	0	0	0	0	0
konuşarak	1	0	0	0	0	1	0	0	0
konuşmaya	1	0	0	1	0	0	0	0	0
konuşmaz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
konuştüğümde	1	0	0	0	0	0	0	0	1
konuşulan	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kopya	1	0	0	0	0	0	0	0	1
koruyamaz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kul	1	0	0	0	1	0	0	0	0
kurmaliyiz	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kuşların	1	0	0	1	0	0	0	0	0
kutlamak	1	0	0	0	0	0	0	1	0
küfür	1	1	0	0	0	0	0	0	0
lisede	1	0	0	0	1	0	0	0	0
mahallede	1	0	0	0	0	1	0	0	0
merhametin	1	0	0	1	0	0	0	0	0
mutluğumu	1	1	0	0	0	0	0	0	0
mümkündür	1	0	0	0	0	0	0	1	0
nineleri	1	0	0	0	0	1	0	0	0
ninelerimden	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ninenin	1	0	0	0	0	1	0	0	0
okuldan	1	0	0	0	1	0	0	0	0
olabilir	1	0	0	0	0	0	0	1	0

olabilirim	1	0	0	1	0	0	0	0	0
olacaklarını	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olamam	1	0	0	1	0	0	0	0	0
olamayız	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olanlar	1	0	0	0	0	1	0	0	0
olduklarına	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olmadıysa	1	0	0	1	0	0	0	0	0
olmaktır	1	0	0	0	0	1	0	0	0
olmamızı	1	0	0	0	0	0	0	0	1
olmasaydı	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olmasın	1	0	0	1	0	0	0	0	0
olmayabilir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
olmayan	1	0	0	0	1	0	0	0	0
olmazdı	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olmazsak	1	1	0	0	0	0	0	0	0
olmazsam	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olmuşsam	1	0	0	0	0	0	0	1	0
olsun	1	0	0	0	1	0	0	0	0
olumsuz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
olumsuzlukları	1	0	0	0	0	0	0	1	0
oluruz	1	0	0	0	0	0	1	0	0
oluşur	1	0	0	0	0	0	0	1	0
oluyorum	1	0	0	0	0	0	0	1	0
onlarla	1	0	0	1	0	0	0	0	0
onu	1	0	0	0	1	0	0	0	0
onunla	1	0	0	0	1	0	0	0	0
orantılı	1	0	0	1	0	0	0	0	0
oraya	1	0	0	1	0	0	0	0	0
öğrenci	1	0	0	1	0	0	0	0	0
öğretmemiz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
öğretmesi	1	0	0	0	0	0	0	1	0
öleceğiz	1	0	0	0	0	1	0	0	0
önce	1	0	0	1	0	0	0	0	0
önemi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
önlememiz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
öper	1	0	0	0	0	0	0	1	0
örneğini	1	0	0	0	0	0	0	0	1
öte	1	0	0	0	0	0	0	0	1
öylece	1	0	0	1	0	0	0	0	0
özelliği	1	0	0	0	0	0	0	1	0
özellikleri	1	0	0	0	0	0	0	1	0
para	1	0	0	0	0	0	0	0	1
paylaşıyorlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
paylaşıyorsun	1	1	0	0	0	0	0	0	0
poşetlerle	1	0	0	0	0	0	0	1	0
sağlamak	1	0	0	0	0	0	0	1	0
sağlar	1	0	0	0	0	1	0	0	0
sağlıklı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
sahiptir	1	0	0	0	0	0	0	0	1
sakin	1	0	0	0	0	0	0	1	0
saygımızın	1	0	0	1	0	0	0	0	0
saygısı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
saygısız	1	0	0	0	0	0	0	1	0
sen	1	0	0	0	1	0	0	0	0
sevap	1	0	0	0	0	1	0	0	0
seven	1	0	0	0	0	0	0	1	0
sevgiii	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sevilmezler	1	0	0	0	0	1	0	0	0
sevinç	1	0	0	0	0	0	0	1	0
seviyor	1	1	0	0	0	0	0	0	0

seviyorlar	1	1	0	0	0	0	0	0	0
seviyorum	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sınavlarda	1	0	0	0	0	0	0	0	1
sınıf	1	0	0	0	1	0	0	0	0
sırdaş	1	0	0	1	0	0	0	0	0
sırlar	1	0	0	0	1	0	0	0	0
sırlarını	1	1	0	0	0	0	0	0	0
sırrımı	1	0	0	0	1	0	0	0	0
sokağa	1	0	0	1	0	0	0	0	0
söylediğim	1	0	0	0	1	0	0	0	0
söylemesek	1	0	0	0	1	0	0	0	0
söylemesi	1	0	0	1	0	0	0	0	0
söylemezse	1	0	0	0	0	0	0	0	1
söylemiyorsam	1	0	0	1	0	0	0	0	0
söyler	1	0	0	0	0	0	0	0	1
söylerim	1	0	0	0	0	0	0	0	1
söyleriz	1	0	0	0	0	0	0	1	0
söylerler	1	0	1	0	0	0	0	0	0
söylesek	1	0	0	0	1	0	0	0	0
söyleyebilir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
söyleyebiliyorum	1	1	0	0	0	0	0	0	0
söyleyemeyeceğim	1	1	0	0	0	0	0	0	0
söylüyordur	1	0	0	0	1	0	0	0	0
söylüyoruz	1	0	0	0	1	0	0	0	0
sözlü	1	0	0	0	0	0	0	1	0
sözü	1	0	0	0	0	0	0	0	1
su	1	0	0	0	0	1	0	0	0
suriye	1	0	0	1	0	0	0	0	0
suriyelilerle	1	0	0	1	0	0	0	0	0
suyunu	1	0	0	0	0	1	0	0	0
şeyde	1	1	0	0	0	0	0	0	0
şeyimi	1	1	0	0	0	0	0	0	0
şeyler	1	0	0	1	0	0	0	0	0
şeylerini	1	1	0	0	0	0	0	0	0
şöyle	1	0	0	0	0	0	0	1	0
şu	1	0	0	0	0	0	0	0	1
tabi	1	0	0	1	0	0	0	0	0
tane	1	0	0	0	0	1	0	0	0
tarafı	1	0	0	1	0	0	0	0	0
taşıyabilecek	1	0	0	1	0	0	0	0	0
tek	1	0	0	0	0	0	0	1	0
terazi	1	0	0	0	0	0	0	0	1
terazinin	1	0	0	0	0	0	0	0	1
tersine	1	0	0	1	0	0	0	0	0
tiyatro	1	0	0	0	0	0	0	1	0
toplantı	1	0	0	0	0	0	0	1	0
toplarınız	1	0	0	0	0	0	0	1	0
toplayacağız	1	0	0	0	0	0	0	1	0
toplu	1	0	0	0	1	0	0	0	0
topraktan	1	0	0	0	0	1	0	0	0
tutarsak	1	0	0	0	0	0	1	0	0
tutmalıyız	1	0	0	0	1	0	0	0	0
tutması	1	0	0	0	0	0	0	0	1
tutup	1	0	0	0	0	0	0	1	0
tüm	1	0	0	1	0	0	0	0	0
uyarmamız	1	0	0	0	1	0	0	0	0
uygulamalarını	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ülkemizde	1	0	0	0	0	1	0	0	0
üzerine	1	0	0	1	0	0	0	0	0
üzüntümü	1	1	0	0	0	0	0	0	0

vardı	1	0	0	0	0	1	0	0	0
verdiğim	1	0	0	0	0	0	0	0	1
verebilirim	1	0	0	0	0	0	0	1	0
verebilirsek	1	0	0	0	0	0	0	1	0
veremeyiz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
verirdim	1	0	0	0	1	0	0	0	0
versek	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yanımda	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yanımızdadır	1	0	0	0	1	0	0	0	0
yanına	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yapabildikleri	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapacağımıza	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yapamaz	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yapanlardır	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yapılınca	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yapılıyor	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yapınca	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yapıp	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yapıyorlar	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yapıyorsa	1	0	0	0	1	0	0	0	0
yapmam	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yapmamalıdır	1	0	1	0	0	0	0	0	0
yapmamalılar	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yapmamız	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yapmanın	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yapmayacağını	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yapmışsam	1	0	0	0	0	0	0	1	0
yapsak	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yarattı	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yardıma	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yardım	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yaşarsak	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yaşımızda	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yaşıyorsak	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yaya	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yemeyendir	1	0	0	0	1	0	0	0	0
yenmiş	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yere	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yetişeceğiz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yetişecek	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yetişirler	1	0	0	0	0	1	0	0	0
yoksa	1	1	0	0	0	0	0	0	0
yol	1	0	0	0	1	0	0	0	0
yönlerden	1	0	0	0	0	0	0	0	1
yükseleceği	1	0	0	1	0	0	0	0	0
yüzden	1	0	0	0	0	0	0	1	0
zamanları	1	0	0	0	1	0	0	0	0
zayıf	1	0	0	0	0	0	0	0	1
zemini	1	0	0	0	1	0	0	0	0
zengine	1	0	1	0	0	0	0	0	0
zıtlıyoruz	1	1	0	0	0	0	0	0	0
ziyaret	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ziyareti	1	0	0	0	0	0	0	1	0
ziyaretleri	1	0	0	0	0	0	0	1	0
Toplam	2440	236	45	619	496	209	38	542	255

EK 10. Nitel Örneklemdeki Öğrencilerin Kullandıkları Tüm Sözcük ve Frekans Sayıları

Sözcük	f	Sözcük	f	Sözcük	f
hocam	307	sınavdan	2	hale	1
ıııı	160	sırlarımı	2	hane	1
bir	114	sırrı	2	hanesinde	1
yani	114	sizi	2	hasta	1
mesela	111	soru	2	hastalığı	1
da	84	söylemez	2	hastalığını	1
şey	79	söylerim	2	hatırlayamadım	1
ben	68	söylerler	2	hava	1
de	66	söyleyebiliyorum	2	hayır	1
daha	63	su	2	hayvana	1
çok	62	şarttır	2	hayvanlar	1
olur	62	şeyini	2	hemen	1
iyi	56	şu	2	hepimizin	1
o	50	tam	2	hepsine	1
insanlar	41	tane	2	herhalde	1
bu	39	taraf	2	hile	1
saygılı	37	tarafından	2	hırsızlık	1
filan	33	tavsiye	2	hissetmesi	1
için	33	topluma	2	hissetmezler	1
bana	32	toplumdan	2	hissetmiyor	1
bence	32	tutabilecek	2	hissettiği	1
ama	30	tutuyorlar	2	hissettiğini	1
insan	30	tüm	2	hissettirir	1
iyilik	30	uğraşmaz	2	hıyanet	1
onlar	30	uzak	2	hocalarımızın	1
çünkü	29	verdiğim	2	hoşuna	1
ona	29	verdiğinde	2	huzuru	1
ve	29	verebilirim	2	iç	1
benim	25	verebiliriz	2	içe	1
bize	25	veririz	2	içerisinde	1
sevgi	25	vermesi	2	içim	1
lazım	24	vermez	2	içimden	1
kibirli	23	vicdan	2	içimiz	1
kötü	23	yaklaşmaz	2	içimizde	1
olmak	23	yanımıza	2	içimize	1
onun	23	yanına	2	içinden	1
toplumda	23	yapabilir	2	içini	1
gibi	22	yapalım	2	ihtiyacımız	1
yalan	22	yaparım	2	ihtiyacımızı	1
zaten	22	yaparlar	2	ihtiyacın	1
olmaz	21	yapılıyor	2	ikna	1
saygı	21	yapınca	2	ilerde	1
böyle	20	yapıyor	2	ileride	1
dürüst	20	yapıyorlar	2	iletişimi	1
evet	20	yapıyorsun	2	iletişimimiz	1
güven	20	yapmadan	2	ilgi	1
her	20	yapmalıyız	2	ilgilenmez	1
işte	20	yapmam	2	ilgili	1
karşı	20	yapmamalıyız	2	ilginin	1
başka	19	yapmamız	2	ilgiye	1
biz	19	yaptığım	2	ilişkileri	1
bizim	19	yaptım	2	inanamayız	1
var	19	yaptıysa	2	inanırsa	1
yardım	19	yaşlı	2	inanıyorum	1
aynı	17	yerinde	2	inanmak	1
kendini	17	yerine	2	inanmaz	1
nasıl	17	yerlerde	2	inşallah	1

olması	17	yoktur	2	istediğim	1
onlara	17	yükselir	2	istemem	1
önemli	17	yükseliriz	2	istemezler	1
kadar	16	zengin	2	istemiyorum	1
kötülük	16	acı	1	ister	1
örnek	16	acılar	1	isterler	1
alçakgönüllü	15	acıları	1	isterse	1
eğer	15	açar	1	istiyoruz	1
öyle	15	açığını	1	işe	1
sadece	15	açıkça	1	ışıkta	1
şekilde	15	açıklamaz	1	işinize	1
insanlara	14	açmışlar	1	işler	1
kendi	14	adaleti	1	işlerde	1
olurlar	14	adaletle	1	işleriz	1
yok	14	adaletsizliğe	1	iter	1
hiç	13	adalettir	1	itip	1
isterim	13	adım	1	iyidir	1
merhamet	13	ağaçları	1	iyiliğin	1
zaman	13	ailedir	1	iyilikle	1
olarak	12	ailelerimizin	1	iyilikler	1
önemlidir	12	ailelerine	1	iyimser	1
arkadaş	11	ailemde	1	iyinin	1
cömert	11	ailemden	1	iyisini	1
hep	11	ailemin	1	iyiyim	1
herkes	11	ailemizden	1	izin	1
ne	11	ailemle	1	izlediğimiz	1
olursa	11	ailesi	1	kabuklarına	1
toplum	11	ailevi	1	kadın	1
birine	10	aklımıza	1	kalan	1
bizi	10	aklına	1	kalbin	1
değil	10	akrabalarımıza	1	kaldığında	1
güvenilir	10	aktarır	1	kalem	1
hiçbir	10	aktiviteler	1	kalıcı	1
kimse	10	alacaksınız	1	kalırsa	1
kimseye	10	alakası	1	kalkıp	1
onları	10	alana	1	kalmak	1
onların	10	alanda	1	kalmamıştır	1
vefalı	10	alay	1	kalpten	1
aile	9	alayım	1	kanatlarını	1
bunu	9	alçakgönüllüler	1	kaos	1
güzel	9	alçakgönüllüleri	1	kapanıksın	1
insanın	9	alçakgönüllüsün	1	kapatmışlar	1
insanların	9	alçakgönüllüyüm	1	kaplar	1
ki	9	alçalacağı	1	kararlara	1
olmazsa	9	aldığım	1	kararmış	1
olursak	9	aldığın	1	kararsız	1
onu	9	aldım	1	kardeş	1
sonra	9	aldın	1	kardeşe	1
ya	9	aldırması	1	kardeşi	1
yerde	9	âleminde	1	kardeşime	1
aklıma	8	almasına	1	kardeşimin	1
aslında	8	alsa	1	kardeşimle	1
bazıları	8	alsam	1	kardeşlerimi	1
belki	8	amcamızı	1	kardeşliğin	1
bile	8	amcanın	1	kardeşlik	1
değer	8	an	1	karşılama	1
diğer	8	ana	1	karşılaşırsak	1
diye	8	anda	1	karşılığını	1
diyor	8	anlamaz	1	karşılıklıdır	1
gelmiyor	8	anlamı	1	karşımıza	1

gerekiyor	8	anlarlar	1	karşınızdaki	1
insanları	8	anlaşabilecek	1	karşınızdakini	1
işte	8	anlaşamayız	1	karşındakine	1
iyi	8	anlaşırsınız	1	karşındakini	1
kendilerini	8	anlatamayınca	1	karşıyım	1
olan	8	anlatayım	1	katılması	1
senin	8	anlatır	1	katılmıyorum	1
şeyler	8	anlatırlarsa	1	kavgalı	1
şimdi	8	anlatıyorsun	1	kaybedersin	1
yanında	8	anlatıyoruz	1	kaybettiriyorlar	1
adaletli	7	anlatmak	1	kazanamazsam	1
arkadaşlık	7	anlatmayınca	1	kazanamazsın	1
cimri	7	anlatsa	1	kazandırdıkları	1
çocuklar	7	anlattığımız	1	kazandırdıklarından	1
gerek	7	anmak	1	kazandırıyorlar	1
güveni	7	anne-babasını	1	kazandırmaz	1
insana	7	annemin	1	kazanmalıyız	1
kavga	7	annemiz	1	kediyi	1
olacak	7	annenim	1	kefede	1
olmayan	7	arabalarını	1	kelime	1
olsa	7	arada	1	kelimesi	1
olursam	7	aralarında	1	kendileri	1
sadakat	7	aramaz	1	kendilerine	1
yapmak	7	ararım	1	kendilerle	1
bizimle	6	argo	1	kendimden	1
dost	6	arkadaşı	1	kendin	1
herkesin	6	arkadaşım	1	kendine	1
içinde	6	arkadaşıma	1	kendiyle	1
insanı	6	arkadaşımgili	1	kibir	1
iyiliği	6	arkadaşıyım	1	kibirlenenler	1
iyilik	6	arkadaşlara	1	kibirlenmiş	1
kazandırır	6	arkadaşlarda	1	kim	1
mutlu	6	arkadaşlarımdan	1	kimse	1
ondan	6	arkadaşlarımdan	1	kimseyi	1
ortamda	6	arkadaşlarımızdan	1	kırılacağını	1
sabırlı	6	arkadaşlarımızı	1	kırılmasına	1
şeydir	6	arkadaşlığımızı	1	kırılmayacağını	1
şeyi	6	arkadaşlığın	1	kırılmaz	1
vardır	6	arkadaşlıklar	1	kırmayıp	1
vicdanlı	6	arkadaştan	1	kırmızı	1
yapar	6	arkamızdadır	1	kıskanırlar	1
yardımlaşma	6	artık	1	kişiler	1
yüksek	6	atan	1	kişilere	1
yüzden	6	atar	1	kişiyi	1
ailede	5	atarsa	1	kızabilir	1
aileme	5	ayında	1	kızır	1
aksi	5	ayırandır	1	kızdan	1
arkadaşların	5	ayırmamalıyız	1	kız-erkek	1
arkadaşlarına	5	aynen	1	kızlar	1
artar	5	aynını	1	kızları	1
ayrımı	5	ayrılıyor	1	kızların	1
bazı	5	ayrılmasını	1	kolay	1
bireylerden	5	ayrımını	1	kolundan	1
birisi	5	azimli	1	konus	1
cömertlik	5	azimliyim	1	konusarak	1
çevreye	5	babam	1	konusmak	1
davranır	5	babamızdan	1	konusmaya	1
değeri	5	babasına	1	konusmayan	1
diyorlar	5	babaya	1	konusmayız	1
dünyada	5	bağı	1	konusduğumda	1

düşük	5	bağlamalıyız	1	konusulan	1
en	5	bağları	1	kopar	1
eşit	5	bağlarımı	1	kopartıyorlar	1
fazla	5	bağlarımız	1	kopya	1
gelen	5	bağlarını	1	korku	1
gidip	5	bağlıdır	1	koruyamaz	1
gözünde	5	bahsedelim	1	koşmayıp	1
güvenirim	5	bahsedeyim	1	koşturursak	1
hayvanlara	5	bakanı	1	koymak	1
hem	5	bakıyoruz	1	koyun	1
hissederim	5	bakkala	1	kötüler	1
içine	5	bakmalıyız	1	kötüye	1
insan	5	bakmam	1	kuafor	1
insanlarla	5	bakmazlar	1	kul	1
kendisine	5	baktığım	1	kullanıyorlar	1
kişinin	5	baktığımızda	1	kurmalıyız	1
olmadığı	5	barınağı	1	kurmazlar	1
olmasa	5	basıp	1	kurup	1
pek	5	başaramadığın	1	kuşları	1
sen	5	başaramazsınız	1	kuşların	1
sever	5	başarırsan	1	kutlamak	1
sırını	5	başarırsınız	1	küçültür	1
söylemeyecek	5	başımıza	1	küçümser	1
tek	5	başınasın	1	lisede	1
verir	5	başkasının	1	liseyi	1
vermek	5	başlar	1	maaşıyla	1
yakın	5	başlayın	1	maddi	1
yalancı	5	bayılıyor	1	mahallede	1
yere	5	bayılmamak	1	mahkemeye	1
zarar	5	bayramında	1	manevi	1
adaletsiz	4	bayramlarını	1	mantıklıdır	1
ailemiz	4	bazılarına	1	masterchefti	1
anne	4	beceremiyorsak	1	matematikte	1
arkadaşlar	4	beğeniyor	1	merhametin	1
arkadaşlarım	4	beğenmiş	1	meslek	1
arkamda	4	beğenmiyor	1	miktar	1
aynısını	4	bekledik	1	mısınız	1
başkalarını	4	beklemesi	1	motivasyon	1
beni	4	beklenilmez	1	mutluğumu	1
biri	4	beklenti	1	müddet	1
birlik	4	bekliyor	1	mümkündür	1
davranırsak	4	belirli	1	nefret	1
davranmalıyız	4	belli	1	nenem	1
dediği	4	benciller	1	nineleri	1
değerini	4	bende	1	ninelerimden	1
derler	4	benimki	1	ninenin	1
diyorum	4	benimkinden	1	niyetin	1
DOĞRU	4	benimle	1	okuldan	1
dostluk	4	beraber	1	okulumuzda	1
eder	4	beraberliği	1	olabilirim	1
ederiz	4	beyaz	1	olacaklarını	1
geçen	4	beyazım	1	olamam	1
gelir	4	beyinle	1	olamayız	1
gerekir	4	beyninin	1	olduklarına	1
günde	4	bilemez	1	olmadıysa	1
gününde	4	bilemezler	1	olmaktır	1
güveniyor	4	bileyim	1	olmalarını	1
güvenmez	4	bilinçlendireceğiz	1	olmamak	1
hani	4	bilinçlendiririz	1	olmanın	1
hayatta	4	biliyorsun	1	olmasaydı	1

ilişkilerinde	4	biliyorsunuz	1	olmasın	1
işi	4	bilmediği	1	olmasına	1
işin	4	ilmeyen	1	olmayabilir	1
kardeşim	4	bilmez	1	olmayanlar	1
karşılık	4	bilmezler	1	olmayanlara	1
karşımızdaki	4	bilmiyorum	1	olmazdı	1
kesinlikle	4	bırakırlar	1	olmazlar	1
kimsenin	4	bırakırsan	1	olmazsam	1
kızla	4	bırakmak	1	olmuşsam	1
merhamettir	4	bırakması	1	olmuyorlar	1
olduğu	4	bıraksalardı	1	olsam	1
olmayınca	4	birbirimize	1	olsaydım	1
olunca	4	birbirimizle	1	olumlu	1
oluyor	4	birbirinden	1	olumsuz	1
önce	4	birbirleriyle	1	olumsuzlukları	1
sana	4	birilerine	1	olurdu	1
seni	4	birileriyle	1	olursanız	1
sır	4	birini	1	olursun	1
siz	4	birinin	1	olursunuz	1
toplumu	4	bitkilere	1	oluşur	1
vardı	4	bitkilerin	1	oluyorlar	1
verirler	4	bitkiye	1	oluyorsun	1
veya	4	bitmiyor	1	oluyorum	1
yaparsak	4	boğazını	1	onlarla	1
yapması	4	böcekleri	1	onunla	1
yaptığı	4	böylece	1	orantılı	1
yine	4	bulunmaz	1	oraya	1
zor	4	bunlarda	1	orayı	1
acımızı	3	bunlardan	1	ortamdan	1
adalet	3	bunların	1	ortamın	1
adaletsizlik	3	burada	1	ortamında	1
ailenin	3	buradaki	1	ortamından	1
alırız	3	buralı	1	oturuyoruz	1
anlatsam	3	burası	1	oynadığı	1
annem	3	bütün	1	oynarken	1
annesi	3	büyüğüm	1	oynuyor	1
arasındaki	3	büyükler	1	oyun	1
arkadaşlarıma	3	büyüklerime	1	oyuncağı	1
arkadaşlarımıza	3	büyüklerimizi	1	öbürü	1
arkadaşlarımızla	3	büyüklerin	1	ödünç	1
az	3	büyüklerinden	1	öğrenci	1
azalır	3	caddede	1	öğrenemeyiz	1
başkalarına	3	canlılara	1	öğrenirler	1
baya	3	canlıları	1	öğreniyoruz	1
bayramlarda	3	canlıların	1	öğretirler	1
besin	3	cehennem	1	öğretmemiz	1
bilinçlendirmek	3	cennet	1	öğretmene	1
bilmiyorlar	3	cennette	1	öğretmenime	1
biraz	3	cesur	1	öğretmenimin	1
birbirine	3	cevaplayayım	1	öğretmenlerimize	1
birisine	3	cimrilik	1	öğretmesi	1
buraya	3	cömertler	1	öğretmeye	1
büyük	3	cömertliğin	1	öldürmeye	1
büyüklere	3	cömertliktir	1	öleceğiz	1
cimriler	3	cümleyi	1	ölür	1
çabalıyorum	3	çabuk	1	öncelikle	1
çabucak	3	çağırır	1	önemi	1
çocuk	3	çalışarak	1	önemlisi	1
davranırım	3	çalışın	1	önlememiz	1
davranıyorlar	3	çalışırsan	1	öper	1

dediğim	3	çalışırsanız	1	örneğini	1
der	3	çalışıyor	1	öte	1
derken	3	çalışıyordu	1	överek	1
ders	3	çalışıyorlar	1	överse	1
deyince	3	çalışıyorsun	1	översiniz	1
direkt	3	çalışıyorum	1	övgü	1
dışlarlar	3	çalışmak	1	övünürse	1
diyerekten	3	çalışması	1	öylece	1
duyar	3	çalışmasını	1	öz	1
duyarlar	3	çalışmazsanız	1	özelliği	1
dürüstlük	3	çalıştığınız	1	özellikleri	1
düşünürler	3	çekiliriz	1	özellikleriyle	1
elinden	3	çekilirler	1	papağanın	1
erkeği	3	çekinir	1	paradır	1
etmesi	3	çekmek	1	paraları	1
fakir	3	çevredekilere	1	parasını	1
genellikle	3	çevreden	1	paraya	1
görmesi	3	çevreleri	1	parayla	1
gözle	3	çevremde	1	parkında	1
gözünden	3	çevremdeki	1	paylaşabilirler	1
gülümsemek	3	çevremden	1	paylaşılır	1
güvenebiliriz	3	çevremi	1	paylaşırsınız	1
hoş	3	çevremiz	1	paylaşırlar	1
ihtiyacı	3	çevremizde	1	paylaşıyor	1
iki	3	çevremizin	1	paylaşıyorlar	1
ilk	3	çevrenizde	1	paylaşıyorsun	1
ilk	3	çiçekleri	1	paylaşma	1
insanlar	3	çiçeklerin	1	paylaşmayı	1
ırk	3	çıkan	1	paylaşmayız	1
istemez	3	çıkardı	1	paylaştırıyor	1
istiyor	3	çıkartmazlar	1	poşetlerle	1
iş	3	çıkmasın	1	psikolojik	1
kalbinin	3	çıktı	1	rahat	1
kalır	3	çıktığında	1	rahatça	1
kalmaz	3	çocuğa	1	rahatlatıyor	1
karamsar	3	çocukla	1	rahatlıyor	1
karşıdaki	3	çocuklara	1	sabaha	1
karşıdan	3	çocuklarım	1	sabır	1
karşılıksız	3	çocuklarıma	1	sabırsız	1
karşıya	3	çocukta	1	sadaka	1
kendimi	3	dalga	1	sadakatsiz	1
kendimizi	3	davranan	1	sağlamak	1
kendisini	3	davranana	1	sağlarız	1
kendisinin	3	davrananlara	1	sağlıklı	1
kişi	3	davrandığımızı	1	sahibi	1
kişiye	3	davrandığında	1	sahiptir	1
küçük	3	davrandığını	1	sakin	1
olabilecek	3	davrandıktan	1	sanır	1
olabilir	3	davranırsan	1	sayar	1
olamaz	3	davranışlar	1	sayarız	1
olanlar	3	davranışları	1	sayesinde	1
olduğunda	3	davranışlarını	1	saygıdır	1
olduğunu	3	davranıyor	1	saygılıdır	1
olmalıyız	3	davranıyoruz	1	saygımızın	1
olmamız	3	davranmak	1	saygısı	1
olmasını	3	davranmalı	1	saygısızlık	1
olmazsak	3	davranmamalıyız	1	saygıyla	1
olmuyor	3	davranması	1	seninle	1
olsak	3	davranmayı	1	seslerini	1
oluruz	3	davranmaz	1	sevap	1

oluşan	3	davranmazlar	1	sevdiği	1
orada	3	davranmıyorum	1	sevdiğim	1
ölmüş	3	dedelerimden	1	seven	1
önem	3	dediğini	1	severiz	1
önemini	3	defa	1	sevgidir	1
över	3	değeriniz	1	sevgiii	1
para	3	değerlendirilebilir	1	sevgisizlik	1
paylaşıyorum	3	değerlerini	1	sevilmezler	1
paylaşmak	3	değildir	1	sevilmiyorlar	1
paylaşmaz	3	değilim	1	sevinç	1
peşinden	3	değilsiniz	1	sevinçlerimizi	1
sağlar	3	değişik	1	seviyorum	1
sanki	3	değmezler	1	sevmediğini	1
sevdiğimizi	3	demiştir	1	sevmesen	1
sevgili	3	denir	1	sevmezsen	1
sinirli	3	denkleme	1	seyredersen	1
sırrımızı	3	derim	1	sıkı	1
sonuçta	3	dersem	1	sıkıyordu	1
söyler	3	dese	1	sınavlarda	1
söylüyorlar	3	destekleyecek	1	sınıf	1
suriyeliler	3	deva	1	sırdaş	1
sürekli	3	deyip	1	sırlar	1
şeye	3	didişme	1	sırları	1
şeyleri	3	diğerine	1	sırlarını	1
unutan	3	diğerlerini	1	sırrımı	1
üstün	3	diğerlerinin	1	sizin	1
veriliyor	3	dikkat	1	soğurum	1
veririm	3	dilimiz	1	soğutuyor	1
veriyor	3	dinlemiyor	1	sokağa	1
yalnız	3	dinleyecek	1	sokaklarda	1
yaparız	3	direk	1	soracak	1
yaparsa	3	dirlik	1	sorarsanız	1
yaparsan	3	dışarı	1	sorun	1
yapılan	3	dışarıda	1	sosyal	1
yardımcı	3	dışarıdakilere	1	sosyalleşmemizi	1
yardımlı	3	dışarıdan	1	söylediğim	1
yardımlaşmayı	3	dışarıya	1	söyleme	1
yaşamak	3	dışlamaya	1	söylememek	1
aç	2	dışlamazlar	1	söylememesini	1
açıklayayım	2	dışlamıyor	1	söylememeye	1
adaletin	2	dışlandırıyorlar	1	söylemesek	1
adil	2	dıştan	1	söylemesi	1
ailemizde	2	dıştayken	1	söylemezler	1
ailesine	2	diyebiliriz	1	söylemezse	1
akraba	2	diyelim	1	söylemiş	1
alabilirim	2	diyerek	1	söylemiyor	1
alçakgönüllülük	2	diyeyim	1	söylemiyorsam	1
alır	2	diyorsun	1	söyleriz	1
allah	2	doğmayız	1	söylerse	1
anlamazlar	2	doğruluk	1	söylersek	1
anlar	2	doldurmaya	1	söylese	1
anlarsız	2	doldurup	1	söylesek	1
anlatabilirim	2	dostlarımızla	1	söyleyebilir	1
anlatıyor	2	dostluğumuzu	1	söyleyeceğini	1
annemden	2	dostumuzun	1	söyleyemeyeceğim	1
anneme	2	doyarlar	1	söyleyemez	1
annesinden	2	dövüştü	1	söyleyen	1
arasında	2	dua	1	söylüyor	1
arkadaşımın	2	durar	1	söylüyordur	1
arkadaşımızın	2	durmaz	1	söylüyorum	1

arkadaşın	2	durup	1	söylüyoruz	1
arkadaşlarımız	2	dururlar	1	söz	1
asla	2	duruyor	1	sözcük	1
ayıran	2	duyarlı	1	sözleriyle	1
ayırım	2	duyduğu	1	sözlü	1
ayırımcılık	2	duyduğumuz	1	sözü	1
baba	2	duygularımızı	1	suçu	1
babama	2	duygularını	1	suriye	1
babamdan	2	duymam	1	suriyeli	1
babamın	2	duymamız	1	suriyelilerle	1
babası	2	duymuyor	1	susuz	1
babasından	2	duyuyorum	1	suyunu	1
bağlılıktır	2	dünyanın	1	şeyde	1
başarırısın	2	dürüstle	1	şeyimi	1
başına	2	dürüstler	1	şeylerdendir	1
başkasına	2	dürüstlüğe	1	şeylerini	1
başta	2	dürüstlüğü	1	şiddet	1
bazısı	2	düşeriz	1	şöyle	1
bencil	2	düşersin	1	şurada	1
benden	2	düşkün	1	tabi	1
beraberlik	2	düşkündür	1	tanınmak	1
bilinçli	2	düşünce	1	tarafı	1
birbirlerine	2	düşüncelerini	1	taşıyabilecek	1
bizden	2	düşünebilirler	1	temas	1
bozulur	2	düşünmedim	1	terazi	1
buna	2	düşünmem	1	terazinin	1
bunları	2	düşünmezler	1	terk	1
bunun	2	düşünmüyorum	1	ters	1
büyükleri	2	düşünsek	1	tersi	1
büyüklerine	2	düşünürsek	1	tersine	1
canı	2	düşünürüz	1	teyzem	1
canlıya	2	düzgün	1	tiyatro	1
çevrelerine	2	edebiliriz	1	toparladı	1
çevremizdeki	2	edecek	1	toplanıp	1
çevresi	2	edelim	1	toplantı	1
çevresine	2	edemeyiz	1	toplarız	1
çıkart	2	eden	1	toplayacağız	1
çoğu	2	ederim	1	toplu	1
davranabilirim	2	ederler	1	toplumumuzda	1
davranırsa	2	edersiniz	1	topraktan	1
davranırsam	2	edin	1	tutamaz	1
davranmasını	2	ediyordum	1	tutarlar	1
dayanışma	2	ediyorlardı	1	tutarsak	1
değerimiz	2	ediyorsak	1	tutmalıyız	1
demek	2	ediyorum	1	tutması	1
desem	2	ediyoruz	1	tutmasını	1
devam	2	efendimiz	1	tutmaya	1
diğerlerine	2	efendimizin	1	tutup	1
dil	2	ekmeğini	1	tutuyor	1
dilinden	2	ekosistemi	1	uğraşiyor	1
din	2	elde	1	unutabilirler	1
doğum	2	eleştiriyorlar	1	unutmamaktır	1
dokunuyor	2	elimden	1	unutmazlar	1
dövüşürüz	2	emanete	1	unuturlar	1
duyuyor	2	emekli	1	uyarmamız	1
düşer	2	empati	1	uygulamalarını	1
düşünmemiz	2	eşitliği	1	uzaklaşır	1
düşünüyorum	2	eşya	1	uzaklaştırıyorlar	1
düzenlik	2	eşyalarını	1	uzakta	1
edersek	2	etinden	1	üç	1

ediyor	2	etme	1	ülkemizde	1
ediyorlar	2	etmek	1	üstesinden	1
elinde	2	etmemiz	1	üstünden	1
ellerini	2	etmesinler	1	üzere	1
erkek	2	etmeyi	1	üzerine	1
erkekleri	2	etmezsen	1	üzüntümü	1
eşitlik	2	etmişler	1	varlığını	1
etmeliyiz	2	etmiyor	1	varsa	1
etmezler	2	ettikten	1	vatanlarına	1
ettiğimizde	2	ev	1	verdiğimde	1
geçer	2	evinden	1	verdiğimiziz	1
geldi	2	evlerini	1	verdim	1
geldiğinde	2	ezip	1	verebilirler	1
geleni	2	fakire	1	verebilirsek	1
geliyor	2	farklı	1	vereceğim	1
gerekmiyor	2	fazlasını	1	veremeyiz	1
gidebiliriz	2	fikir	1	vereyim	1
gidince	2	fikri	1	verici	1
göre	2	film	1	verirdim	1
görür	2	geçebilir	1	verirseniz	1
görürüz	2	geçebilirler	1	verirsin	1
göstermeliyiz	2	geçersin	1	veriyorlar	1
gözümde	2	geçinilecek	1	vermemiz	1
gözüne	2	geçiniyorsun	1	vermezler	1
gün	2	geçiyor	1	vermiyor	1
güvenimiz	2	geçiyorlar	1	vermiyorlar	1
güvenmezler	2	geçiyorsa	1	versek	1
güvensiz	2	geçmek	1	versem	1
hatta	2	geçmesini	1	vicdansızlar	1
hayatlarını	2	gel	1	vicdansızlıktır	1
hayvan	2	gelebilirler	1	yakınlarımıza	1
hayvanları	2	geleceğimize	1	yaklaşmak	1
hayvanların	2	gelendir	1	yalancılık	1
hepimiz	2	gelindiğinde	1	yalancıyla	1
hepsi	2	gelip	1	yalnızca	1
herkese	2	geliriz	1	yandan	1
herkesle	2	geliştirmek	1	yanımda	1
hisseder	2	geliyorsa	1	yanımızdadır	1
hissederler	2	gelmez	1	yanları	1
hissedersin	2	gelmiş	1	yanlarla	1
hissediyorum	2	gelmiyorlar	1	yanlışını	1
hor	2	genişler	1	yapabildikleri	1
hoşgörülü	2	gerçek	1	yapabilirsin	1
huzur	2	gerekli	1	yapacağımıza	1
huzursuzluk	2	getirirsek	1	yapacakmış	1
ileride	2	getirirsen	1	yapacaktı	1
iletişim	2	getiriyordum	1	yapamaz	1
ilgilениyorlar	2	getirmezsın	1	yapan	1
ilgim	2	gibiyim	1	yapanlardır	1
illaki	2	giderdi	1	yaparak	1
insandan	2	giderler	1	yaparsanız	1
insanlara	2	gidersen	1	yaparsın	1
insanlarsa	2	gidilmezse	1	yapayım	1
ise	2	gidiyordum	1	yapılınca	1
isteriz	2	gidiyorsun	1	yapılması	1
isterse	2	girdiği	1	yapıp	1
istiyorum	2	girdiğinde	1	yapıyorsa	1
iyilikleri	2	girdiğiniz	1	yapıyorum	1
iyiliksever	2	girebilir	1	yapmaktan	1
iyilikten	2	girer	1	yapmamalıdır	1

kalırlar	2	gireriz	1	yapmamalılar	1
kara	2	girmek	1	yapmamamız	1
karşısındaki	2	girmemesidir	1	yapmanın	1
kaybederiz	2	götmek	1	yapmayabilirlerdi	1
kenara	2	götmelerini	1	yapmayacağını	1
kendimiz	2	götmesek	1	yapmayı	1
kendimize	2	götmüyor	1	yapmazsan	1
kendisi	2	gittiğimiz	1	yapmışsam	1
kendisiyle	2	gittiğinizde	1	yapmıyorlar	1
kere	2	göçmenlerine	1	yapmıyorsun	1
keşke	2	gönderiyoruz	1	yapsa	1
kimseye	2	görmemeliyiz	1	yapsak	1
konusması	2	görmesek	1	yapsan	1
konusmaz	2	görmüyor	1	yaptığımız	1
koruyabilir	2	görmüyorum	1	yaptın	1
kötülükle	2	görülr	1	yaptıysam	1
kurarlar	2	görülrse	1	yaramaz	1
kuvvetlendirir	2	görünce	1	yararlanamayız	1
küçükken	2	görüldüğü	1	yararlarından	1
küfür	2	görüürüz	1	yarattı	1
merhameti	2	görüsek	1	yardıma	1
merhametli	2	görüyor	1	yardımlaşınca	1
mümkün	2	görüyorum	1	yardımlaşmasak	1
nerede	2	gösterdikleri	1	yardımsever	1
niyetli	2	gösterebilir	1	yardımseverdirler	1
olabiliriz	2	gösterebilirim	1	yaşarsak	1
olacağım	2	göstererek	1	yaşayabilirlerdi	1
olamazsınız	2	gösteririz	1	yaşayamayız	1
olduğumuzu	2	göstermelerine	1	yaşımızda	1
olmaktan	2	göstermeli	1	yaşıyor	1
olmamızı	2	göstermezler	1	yaşıyorsak	1
olmanız	2	gözükürsünüz	1	yaşlıları	1
olmasak	2	gözümünden	1	yavruların	1
olmasaydık	2	gözümüzde	1	yaya	1
olmuş	2	gururumuzla	1	yaygın	1
olsun	2	güçlendiren	1	yayılacak	1
olup	2	güçlendirir	1	yemek	1
oluşturmak	2	güçlendirmek	1	yemeklik	1
onlardan	2	gülümseyince	1	yemeyendir	1
öbürünü	2	günümüzde	1	yenen	1
önemliyse	2	güreşte	1	yengem	1
önemseniyor	2	güvende	1	yenmeye	1
öpmeye	2	güvendir	1	yenmiş	1
övmez	2	güvenemem	1	yetiyeceğiz	1
övüyor	2	güvenemez	1	yetiyecek	1
özelliklerinden	2	güvenemiyor	1	yetiştir	1
özelliktir	2	güvenerek	1	yetiştirler	1
paradan	2	güvenilen	1	yetiştirmek	1
paralarına	2	güvenilirler	1	yıl	1
paylaşınca	2	güvenilmez	1	yirmincede	1
paylaşır	2	güvenini	1	yoksa	1
peygamber	2	güvenip	1	yol	1
ramazan	2	güvenir	1	yorulurlar	1
sadık	2	güvenirler	1	yönlendiriyorlar	1
sağlıyor	2	güvenirliği	1	yönlerden	1
saygımız	2	güvenirsem	1	yüceltir	1
saygın	2	güveniyorsa	1	yükseleceği	1
saygının	2	güveniyorum	1	yükseltir	1
saygısız	2	güvenle	1	zamanda	1
saygıyı	2	güvenleri	1	zamanları	1

senden	2	güvenli	1	zannederler	1
severim	2	güvenmem	1	zayıf	1
severler	2	güvensizlik	1	zemini	1
sevginin	2	habere	1	zengine	1
sevgiyi	2	hakkım	1	zıtlaşıyoruz	1
sevinçli	2	hakkına	1	ziyaret	1
seviyor	2	hakkını	1	ziyareti	1
seviyorlar	2	haklara	1	ziyaretleri	1
sevmez	2	hala	1	zordur	1
Toplam					5974



ÖZ GEÇMİŞ

Selvi Demir, 1986 yılında Ağrı iline bağlı Taşlıçay ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Ağrı'da tamamladı. 2004 yılında Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programına başladı. 2008 yılında lisans öğrenimini tamamladı. 2011-2017 yılları arasında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalında yüksek lisansını tamamladı.

2014 yılında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Kilis 7 Aralık Üniversitesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başladı. Aynı yıl Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansa başlayıp 2016 yılında mezun oldu. Bu süre zarfında (2014-2016) Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak çalıştı. 2016 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora eğitimine başlayan Demir, Prof. Dr. Muhsine Börekçi danışmanlığında bu tezi hazırlamıştır.

Evli ve bir çocuk annesi olan Selvi Demir, 2016 yılından itibaren Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir.