

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ŞİİR TÜRÜNDEN
YARARLANMA BİÇİM VE DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Yard. Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL

Hazırlayan
Suna GÜRBÜZ

Çanakkale - 2006

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Suna GÜRBÜZ' e ait **Türkçe Öğretmenlerinin Şiir Türünden Yararlanma
Biçim Ve Düzeyleri** adlı Çalışma, jürimiz tarafından
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Prof. Dr. Kemal YÜCE

Üye
Yrd. Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL (Danışman)

Üye
Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN

Üye
Yrd. Doç. Dr. Aziz KILINÇ

Üye
Dr. Mustafa Aydın BAŞAR

ÖZET

Bu araştırmada, çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimleri için çok önemli bir tür olan şiirin, Türkçe öğretmenleri tarafından hangi yöntemlerle ele alındığı incelenmiştir. Şiirin biçim ve içerik özellikleri, kendine özgü söz dizimi, içinde barındırdığı imaj ve çağrışımlar çoğu zaman çok farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Yaptığımız veri toplama aracı sayesinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre; şiir türünü işlerken hangi şiir metinlerinden yararlandıkları, Türkçe ders kitaplarındaki şiir metinlerini nitelik ve nicelik yönünden yeterli bulup bulmadıkları, şiir metinlerini hangi yöntemlerle işledikleri ve bunların yanı sıra öğrenmenin pekiştirilmesi amacıyla farklı materyallerden yararlanıp yararlanmadıkları belirlenmiştir.

Yapılan testler sonucunda, cinsiyetlerine göre iki grup arasında önemli bir fark görülmüştür. Fakat sonuçları kıdeme göre değerlendirince bir-beş yıl arası öğretmenlik yapan grupla, 21 yıl ve üzeri öğretmenlik yapan grubun yöntem ve teknikler konusunda daha bilinçli davrandığı gözlenmiştir.

ABSTRACT

In this research it is studied that which methods Turkish teacher use for poem which is a very important kind for students social and emtional improvement. Because poem's style and content has its own word pattern, images and associations in it needed different methods to be used all together for many times. In the assistance of means for collecting information that we develop, as teachers sex and senioriy, it is determined that which texts they use as they work up, if they think texts of poem in Turkish books are enough as attribute and quantity, with which techniques they study text of poems and beside these if they benefit or not from different materials for strengthen of learning.

In the results of tests have done important differences did not seen. But when the results are considered as seniority. It has seen that group of teachers which is between one and five years are more conscious about techniques and ways than the group of teachers twenty one and more years.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
İÇİNDEKİLER	iii

ÇİZELGELER CETVELİ	vii
ÖN SÖZ	x
GİRİŞ	1
1. Problem.....	1
2. Araştırmanın Amacı.....	3
3. Araştırmanın Önemi.....	4
4.Sayıtlar.....	5
5. Sınırlılıklar.....	5

I. BÖLÜM

ŞİİR ÖĞRETİMİ

1.1 Türkçe Öğretim Programında Tür Öğretimi ve Tür Öğretiminde Şiirin

Yeri.....	6
1.2. Türkçe Öğretiminin Amaçlarının İçinde Şiirin Yeri.....	8
1.2.1. Altıncı Sınıflarda Anlamanın Özel Amaçları	8
1.2.2. Altıncı Sınıflarda Anlatımın Özel Amaçları	9
1.2.3. Altıncı Sınıflarda Dil Bilgisinin Özel Amaçları	9
1.2.4. Yedinci Sınıflarda Anlamanın Özel Amaçları	9
1.2.5. Yedinci Sınıflarda Anlatımın Özel Amaçları	9
1.2.6. Yedinci Sınıflarda Dil Bilgisinin Özel Amaçları	10
1.2.7. Sekizinci Sınıflarda Anlamanın Özel Amaçları	10
1.2.8. Sekizinci Sınıflarda Anlatımın Özel Amaçları	10
1.2.9. Sekizinci Sınıflarda Dil Bilgisinin Özel Amaçları	11
1.3 Türkçe Öğretim Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Şiir Metinlerini İşlemeye Uygulanabilirliği.....	11
1.3.1. Anlatma Yöntemi	12
1.3.2. Soru Cevap Yöntemi.....	13
1.3.3. Problem Çözme Yöntemi.....	13
1.3.4. Deney Yöntemi.....	13
1.3.5. Gezi Gözlem Yöntemi	14
1.3.6. İş Yöntemi.....	14

1.3.7. Rol Oynama Yöntemi.....	14
1.3.8. Gösteri Yöntemi.....	15
1.3.9. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi.....	15
1.3.10. Tartışma Yöntemi.....	16
1.4. 12-14 Yaş Arası Çocukların Gelişim Özellikleri ve Şiirin Etkileri.....	16
1.4.1. 12-14 Yaş Arası Çocuklarının Zihinsel Gelişimleri ve İlgi Alanları	16
1.4.2. Çocuğun Dil Gelişimi Evreleri İle Çocuk Edebiyatı Arasındaki İlişki.....	20
1.4.3. 12-14 Yaş Arası Çocukların Şiire Duydukları İhtiyaç.....	21
1.5. Edebiyatta Türler.....	22
1.5.1. Tür Ayırımında Uygulanan İlkeler.....	22
1.5.2. Düz Yazı.....	22
1.5.3. Şiir Türü ve Özellikleri	22
1.5.3.1. İçerik Özellikleri.....	24
1.5.3.2. Biçim Özellikleri.....	25
1.5.3.2.1. Kafiye.....	25
1.5.3.2.2. Ölçü.....	25
1.5.3.3. Şiir Türleri.....	25
1.5.3.3.1. Lirik Şiir.....	25
1.5.3.3.2. Didaktik Şiir.....	26
1.5.3.3.3. Pastoral Şiir.....	26
1.5.3.3.4. Epik Şiir.....	26
1.5.3.3.5. Satirik Şiir (Yergi)	27
1.6. Çocuk Edebiyatı.....	27
1.6.1. Niteliği.....	27
1.6.2. Önemi	29

1.6.3. Çocuk Edebiyatında Şiirin Yeri.....	29
1.6.4. Çocuk ve Şiir.....	30
1.6.5. Çocuk Şiirinde Bulunması Gereken İçerik ve Biçim Özellikleri.....	31
1.6.6. Dil Becerisinin Gelişiminde Şiirin Önemi.....	32
1.6.7. Şiir Okuma ve Hafızaya Alma.....	34
1.6.8. Çocuk Şiirinin Tarihî Gelişimi.....	35
1.6.9. Çocuk Şiirleri Antolojileri.....	36
1.6.9.1. Antolojilerin Önemi ve Yararlanma Yolları.....	36
1.6.9.2. Başvurulabilecek Şiir Antolojileri.....	37
1.7. Edebiyat Türlerinden Yararlanmanın Çocukların Eğitime ve Gelişimine Etkisi	37

II. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	39
2.2. Evren ve Örneklem.....	39
2.3. Verilerin Toplanması.....	40
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi.....	41

III.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. BULGULAR.....	42
3.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetler Bakımından Kıdemlere Göre Dağılımı.....	42
3.1.2. Şiir Türünü İşlerken Hangi Şiir Metinlerinden Yararlanıldığı.....	43
3.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarındaki Şiir Metinlerini Nitelik Yönünden Yeterli Bulmaları.....	48
3.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarındaki Şiir Metinlerini Nicelik Yönünden Yeterli Bulmaları.....	55
3.1.5. Şiir Türünü İşlerken Kullanılan Yöntemler.....	57
3.1.6. Şiir Metinlerini İşlerken Kullanılan Yöntemlerin Yeterliğine İlişkin Bulgular.....	72

IV. BÖLÜM
SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar.....	80
4.2.Öneriler.....	83
KAYNAKÇA.....	85
EKLER.....	97
Ek-1 Anket Örneği.....	97
Ek-2 Anketin Yapılabilirliği Olur İzinleri	103

ÇİZELGELER CETVELİ

Çizelge 1. Anket Uygulanan İlçeler ve Anketi Değerlendiren Öğretmen Sayıları.....	39
Çizelge 2. Seçenekler ve Puan Aralıkları.....	41
Çizelge 3. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetler Bakımından Kıdemlere Göre Dağılımı.	43
Çizelge 4. Şiir Metinleri İşlenirken Hangi Metinlerden Yararlanıldığının Önermeler Yoluyla Cinsiyetlere Göre t- Testi Sonuçları.....	43
Çizelge 5. Şiir Metinleri İşlenirken Hangi Metinlerden Yararlanıldığının Uygulamalar Yoluyla Cinsiyetlere Göre t- Testi Sonuçları.....	44
Çizelge 6. Şiir Türünü İşlerken, Hangi Şiir Metinlerinden Yararlanıldığının Önermelere Göre Kıdem Bakımından Dağılımı.....	45
Çizelge 7. Şiir Türünü İşlerken, Hangi Şiir Metinlerinden Yararlanıldığının Uygulama Derecelerinin Kıdem Bakımından Dağılımı.....	46
Çizelge 8. Hangi Metinlerden Yararlanıldığının Kıdeme Göre Farklılık Testi Sonuçları.....	47
Çizelge 9. Şiir Metinlerinin Nitelik Yönünden Yeterliliğinin Önermelerle Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	48
Çizelge 10. Şiir Metinlerinin Nitelik Yönünden Yeterliliğinin Uygulamalarla Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	49
Çizelge 11. Şiir Metinlerinin Nitelik Yönünden Yeterli Olduğuna Önermelerle Katılımın Kıdem Bakımından Dağılımı.....	52
Çizelge 12. Şiir Metinlerinin Nitelik Yönünden Yeterliliğinin Uygulamalara Göre Kıdem Bakımından Dağılımı	53
Çizelge 13.Şiir Metinlerinin Nitelik Yönünden Kıdemlere Göre Farklılık Testi	

Sonuçları	53
Çizelge 14. Şiir Metinlerinin Nicelik Yönünden Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	55
Çizelge 15. Şiir Metinlerinin Nicelik Yönünden Yeterli Olduğuna Katılımın Kıdem Bakımından Dağılımı.....	56
Çizelge 16. Şiirlerin Nicelik Yönünden Yeterliliğinin Farklılık Testi Sonuçları.....	57
Çizelge 17. Kullanılan Yöntemlerin Belirlenmesine İlişkin Önermelerin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	58
Çizelge 18. Kullanılan Yöntemlerin Belirlenmesine İlişkin Uygulamaların Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	59
Çizelge 19. Şiir Türü İşlenirken Kullanılan Yöntemlere İlişkin Önermelerin Kıdem Bakımından Dağılımı.....	61
Çizelge 20. Şiir Türü İşlenirken Kullanılan Yöntemlere İlişkin Uygulamaların Kıdem Bakımından Dağılımı	63
Çizelge 21. Kullanılan Yöntemlerin Kıdeme Göre Farklılığı	65
Çizelge 22. Şiir Metinlerinin Duygu Değerlerini Verme Uygulamalarının Kıdemlere Göre Dağılımı.....	68
Çizelge 23. Şiir Metinlerini Çözümlerken Uygulanan Yöntemlerin Kıdemlere Göre Dağılımı.....	69
Çizelge 24. Uyak Şeması Çıkarılırken Kullanılan Yöntemlerin Kıdemlere Göre Dağılımı.....	69
Çizelge 25. Şiiri Seslendirirken Kullanılan Yöntemlerin Kıdemlere Göre Dağılımı.....	70
Çizelge 26. Şiirdeki Anlam Sapmalarını Açıklarken Yapılan Uygulamaların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	71
Çizelge 27. Şiir Metinlerindeki İmaj, Çağrışım ve Sembolleri Öğrencilere Buldururken Kullanılan Yöntemlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	72
Çizelge 28. Kullanılan Yöntemleri Önermeler Yoluyla Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları	72

Çizelge 29. Kullanılan Yöntemleri Uygulamalar Yoluyla Cinsiyete Göre t- Testi	
Sonuçları	73
Çizelge 30. Kullanılan Yöntemlerin Yeterli Olduğu Fikrinin Önermeler Yoluyla	
Kıdemlere Göre Dağılımı.....	74
Çizelge 31. Kullanılan Yöntemlerin Yeterli Olduğu Fikrinin Uygulamalar Yoluyla	
Kıdemlere Göre Dağılımı.....	75
Çizelge 32. Kullanılan Yöntemlerin Yeterliliğinin Kıdemlere Göre Farklılık Testi.....	76
Çizelge 33. İyi Bir Şiirle Karşılaşamadığında Öğretmenlerin Tutumlarının Kıdemlere	
Göre Dağılımı.....	78
Çizelge 34. Şiir Terminolojisi Verilirken Kullanılan Yöntemlerin Kıdemlere Göre	
Dağılımı.....	78
Çizelge 35.Şiir Metinlerini İşlerken En Kullanışlı Yöntemin Ne Olduğunu	
Düşünmenin Kıdemlere Göre Dağılımı.....	79

ÖN SÖZ

Tarihin ilk zamanlarından bu yana insanlar; duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve yaşadıkları olayları anlatmada şiirden yararlanmışlardır. En eski sözlü edebiyat ürünü olan destanlara baktığımızda, hem olayları hem de duyguları en elverişli biçimde anlatarak gelecek kuşaklara aktardığını görürüz.

Zamanla insanlık gelişmiş, uygarlaşmıştır. Bu gelişmeyle birlikte şiir türü de öneminden hiçbir şey yitirmeden yaşamaya ve gelişmeye devam etmiştir.

Şiirin tanımı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde şöyle yapılmaktadır: “Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım. Düş gücüne, hayale, imgeye, gönle seslenen, anı, duygu, coşku uyandıran, etkileyen şey”.

Şiir, bu özellikleri nedeniyle çocukların ilgisini çeken bir türdür. Şiirin içindeki doğal ahenk, ses uyumları daha bebeklikten itibaren çocuğun ilgisini çeker. Okul çağındaysa, insanî duyguları, barışı, mutluluğu anlatmak; kötülüklerden korunmayı öğretmek; disiplinli, çalışkan, doğayı seven ve koruyan insanlar olmayı telkin etmek; yurt, ulus ve bayrak sevgisini kazandırmak hep şiirin üzerine düşen görevlerdir. Ayrıca, ana dili sevgisi ve bilinci kazandırmada, sözcüklerle yapılacak anlam çalışmalarında kullanılabilir en uygun türdür.

Bu sebeplerden ötürü, ilköğretim çağındaki çocuklara şiiri sevdirmek ve dile getirdiği duygu ve düşünceleri doğru biçimde sezdirmek çok önemlidir. Türkçe öğretmenleri doğru yöntemleri kullanarak edebiyatın bu en eski ve sevilen türünü çocuğun hayatına da sokabilirler.

Tezin “Giriş” bölümünde; problem durumunu, araştırmanın amaçlarını, önemini, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımları ele aldık.

Birinci Bölümde, Türkçe Öğretim Programında şiir türünün yeri, Türkçe öğretim yöntemleri, edebiyatta tür kavramı, şiirin özellikleri, çocuk edebiyatının niteliği ve önemi, çocuğun gelişiminde şiirin önemi, şiir okuma ve ezberleme çalışmaları üzerinde durulmuştur.

“Yöntem” adını verdiğimiz ikinci bölümde ise, araştırma modeli belirtilmiş, evren, örneklem, veri toplama tekniği, verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi, araştırmanın güvenilirliği konusunda bilgiler verilmiştir.

“Bulgular ve Yorum” başlığını taşıyan üçüncü bölümde, bulgular ve uygulamadan çıkarılan sonuçlar yer almaktadır. “Sonuç ve Öneriler” başlığını taşıyan dördüncü bölümde ise, çalışmadan elde edilen sonuçlarla birlikte öneriler yer almaktadır.

Çalışmaya kaynaklık eden eserler “Kaynakça”; çalışmada kullanılan veri toplama aracı ise, “Ekler” başlığı altında verilmiştir.

“Türkçe Öğretmenlerinin Şiir Türünden Yararlanma Biçim ve Düzeyleri” adlı çalışmamda değerli desteğini benden esirgemeyen, bana emek ve zaman harcayan, uzun yıllardan beri örnek aldığım danışman hocam Yard. Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL’e; tezimin başlangıcından bitimine kadar her aşamasında büyük yardımlarını gördüğüm, özellikle veri aracının hazırlanması, verilerin çözümü ve yorumlanmasında büyük emek harcayan hocam Dr. Mustafa Aydın BAŞAR’a; farklı bakış açıları getirerek çalışmamı zenginleştiren Bölüm Başkanım Prof. Dr. Kemal YÜCE’ye; anketime içtenlikle katılan ve samimi yanıtlar veren değerli Türkçe öğretmenlerimize; daima bana destek olarak güç veren anneme ve özellikle babama; gösterdiği anlayışla çalışmalarına yardımcı olan eşime en içten teşekkürlerimi sunarım.

Suna GÜRBÜZ
Çanakkale, 2006

GİRİŞ

1. Problem

Günümüzde öğretmenler, istedikleri gibi öğretim yapamadıkları için yoğun bir başarısızlık duygusu yaşadıklarından yakınır. Bazılarına göre, bugünün gençleri ilgisiz, disiplinsiz ve öğrenmeye isteksizdirler (Gordon, 2001: 149). Öğrencilerin derse ilgisini arttırıp, Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda onları hayata hazırlamak için sözlü ve yazılı anlatımdan yararlanmak gerekmektedir.

Okullarımızda dersler salt metne dayalı, öğretmen merkezli olarak işlenmektedir. Okullarda sınıfların düzeni dört duvar, bir tahta ve rahatsız masa ve sandalyelerden oluşur. Sınıflar çok kalabalıktır. Çocukların hiçbir etkinliğini gerektirmeyen ezberci sistemde kabul edilebilir olan bu ortam, çocukların etkin olmasını gerektiren yeni öğretim sistemleri için son derece yetersiz ve olumsuzdur. Hiç yenilenmeyen olanaklara karşın, öğretmenlerden modern eğitim yapmaları beklenmektedir (Gordon, 2001: 139). Bu noktada öğretmenlerin yaratıcı düşünme yeteneklerini kullanarak sınıf ortamını değiştirebilmeleri, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini, materyallerini ya da teknolojilerini iyi etüt etmeleri gerekmektedir.

Anlama; bir sözün, bir yazının bildirmek istediği anlamı doğru olarak kavramaktır. Dinleme, izleme ve okuma etkinlikleri anlama etkinliği ile tamamlanır ve amacına ulaşır. Öğrenci, okuduğunu, dinlediğini, izlediğini anlamadığı sürece, yapılan etkinlik hiçbir anlam ifade etmemektedir. Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de, öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmaktır. Bu bakımdan anlamanın Türkçe dersi etkinliklerinde önemli bir yeri vardır (Gray, 1975: 60).

Mevcut eğitim sistemimizde hemen her şey hakkında bilgi, beceri kazandırmaya yönelik farklı dersler olmasına karşın; bunların tümünün öğrenilebilmesinin ön şartı olan "öğrenmenin öğrenilmesi" konulu çalışmalar sınırlıdır. Genel amaç, bilgi kapılarını açan anahtarları öğrencilerin ellerine tutuşturma telâşıdır. Öğretmen bilgiye giden yolda öğrencisinin elini bırakmaktan korkmamalıdır. Öğretmenin tüm yolu öğrencisiyle el ele tamamlamak istemesinin sebebi; öğrencisinin yolda tökezlemesinden endişe duymasıdır. Öğretmen öğrenciye bilgiye ulaşma yolunu göstermeli ve kendini geriye çekmelidir.

Edebiyat, duygu, düşünce ve düşlerin yazılı ve sözlü olarak anlatımı demektir. Duygu, düş ve düşüncelerini, dil aracını kullanarak anlatabilen, güzel konuşabilen bir insanın başka becerilerle donatılması çok daha kolay olacaktır. Bu nedenle; eksiksiz, istenilen düzeyde bir insanı yaratmada başka bilim dalları kadar edebiyata da gereksinim duyulacaktır. İşte, çocuk edebiyatı, çok yönlü, planlı-programlı bir eğitim düşüncesinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Tekin, 1980: 42).

Konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasında şiirin ve diğer edebî türlerin öğrencilere öğretilmesinin önemi büyüktür.

Çocuk edebiyatında şiir, çocukların dil becerilerini geliştirmelerinde, sözcüklerin sihrini ve dilin matematiğini kavramalarında önemli bir araç olarak kullanılabilir. Çünkü sözcükler değişik biçimde bir araya getirilerek çok zengin bir dünya oluşturabilmektedir (Güleryüz, 2002: 274). Ayrıca çocuğa güzellik ve insanlık duyguları ile ulus ve yurt sevgisi kazandırmada şiirin etkisi çok önemlidir. Anadilini sevdirmeye ve onun zenginliğini tanıtmaya, bir

duygu, düşünce ve izlenimin sanatlı biçimde nasıl anlatılabileceğini öğretme bakımından da şiirin çocukların eğitiminde büyük bir işlevi vardır (Oğuzkan, 2001: 248). Şiirdeki içerik özellikleri çocuğu sanatsal ve duygusal olarak geliştirirken, şiir okuma faaliyetleri de onun psiko-fiziksel gelişimine büyük yarar sağlar.

Okutulacak ya da hafızaya alınacak çocuk şiirlerinin seçiminde öğretmene çok iş düşmektedir. İyi bir öğretmenin, öğrencilerine okutacağı şiirleri seçerken, onların sınıf, yaş, ilgi ve cinsiyetlerini topluca değerlendirebilmesi gerekir. Bu konuda yapılacak bir yanlış onarılması güç davranış bozukluklarına neden olabilir. Örneğin dize uzunluğu ve sayısı çocuğun düzeyinin çok çok üstünde olan bir şiiri, topluluk önünde okurken şaşırın öğrencinin içine düşeceği ruhsal durum göz önüne alındığında, konunun önemi daha iyi anlaşılacaktır. Böyle bir öğrencide şiire ve şiir okumaya karşı olumsuz bir tepki gelişebileceği gibi, topluluk önüne çıkmaktan korkma gibi bir fobi de oluşabilecektir (Yavuzer, 2000: 96).

Bununla birlikte; öğrenciler hoşlandıkları şiiri okuma yoluyla birtakım duyuşsal davranış ve tutumlar kazanacakları gibi, topluluk önünde heyecanlarını yenme, denetim altına alma, bir metinde işlenen duyguyu daha iyi duyma ve değerlendirme yeteneği de elde edeceklerdir.

İşlenecek şiir metinlerinin niteliğiyle ilgili olarak Özer (2000: 26) şunları söylemektedir: “Hayatın görüldüğü ve gösterildiği alan olmaktan çıkıp aydınların zekâ, zevk ve bilgilerini birbirlerine gösterdikleri bir alana dönüştüğü sinema, tiyatro ve roman bir ölçüde aydın çevrelerin dışında da tüketilmeyi sürdürdüğü halde, şiir çok uzun bir süredir aydınların tekeline girmiş ve terbiyeye dayalı bir uğraş durumuna geldiği her büyük sanat türünde gerekli olan, hayatın içinde olmak özelliğini yitirmiştir.” Derste işlenecek şiir metinleri seçilirken bu uyarılar göz önünde bulundurulmalıdır.

Başarısız öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine hâkim olamaz ve sorumluluk almaktan kaçarlar. Başarısızlıklarını öğretmen, konu, sınıf vb. dışsal etkenlere yüklerler (Açıkgöz, 1997).

Öğrencilere başarısızlık duygusu çok fazla yaşatılmamalı ve bu durumun "öğrenilmiş çaresizlik" haline dönüşmesi önlenmelidir.

Çok değişik öğretim yöntem ve tekniklerinden hangisinin, hangi çocuk için daha etkili olduğunun bulunması ve yerinde kullanılması, öğretmenlik mesleğinin en önemli işlevlerinden biridir. “Ben dersimi anlatırım, anlayan anlar, anlamayanın da keyfi bilir” çağı artık geçmiştir (Bilen, 1993: 34). Önemli olan öğrencinin hayatta sağlıklı, mutlu, başarılı olmasıdır. Eğitim sisteminin bütün parçaları dolayısıyla öğretim yöntemleri, bu amaca hizmet

ettiği ölçüde başarılıdır. Son yıllarda öğretmenlik eğitiminde farklı yöntem ve tekniklere önem verilmektedir.

Türkçe öğretiminin konuşma, yazma, okuma ve dinleme gibi faaliyetleri kapsadığı düşünülürse, eğitimde her öğretim yönteminin farklı becerilerin gelişmesinde rol oynayacağı ilkesinden hareket edilmelidir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde tek bir yöneme bağlı kalınmamalı, öğrenciye kazandırılmak istenen davranış modeline uygun soru-cevap, takrir, metin okuma, tartışma, beyin fırtınası, küme çalışması ve dramatizasyon gibi yöntemler hayata geçirilmelidir.

Çocuklar şiire muhtaçtırlar; yalnız onların ilgisini çeken eserler ortaya konmadıkça bu ihtiyacı duymazlar. Onun için seçilecek parçaların, hayattan zevk almak, duygusal yaşantılarını zenginleştirmek, görüş ufuklarını genişletmek bakımından değerli ve etkili olmaları gerekir. Çocuklara, daha küçük yaşlarda, yapma ve içten şiirler arasındaki ayırımı görebilme fırsatı verilmelidir. Ancak, böyle bir ayırım gücü kazandırabilmek için çocuklara ciddi şiir çözümlenmeleri yaptırmak gerekmez; uygun örneklerin tanıtılması, dinlettirilmesi ve okutulmasıyla bu amaca kolayca varılabilir (Oğuzkan, 2001: 251).

Kısacası, bir çocuğun her yönüyle nitelikli bir kişi olarak yetişmesinde diğer bilim dallarında olduğu gibi edebiyata, edebiyatın her ürününde olduğu gibi şiire ve özellikle de iyi çocuk şiirine düşen görevler vardır. Bu iyi şiirlerin seçilmesi ve çocuğa kazandırılması aşamasında ise, Türkçe öğretmenlerine görevler düşmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe derslerinde şiir metinlerini işlerken kullandıkları yöntemlerin ortaya konulmasıdır.

Bu temel amaca uygun olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersinde şiir türünü işlerken hangi şiir metinlerinden yararlanmaktadır?
- 2- Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitaplarındaki şiir metinlerini;
 - a. nitelik yönünden,
 - b. nicelik yönünden yeterli bulmakta mıdır?
- 3- Türkçe öğretmenlerinin şiir türünü işlerken;
 - a. kullandıkları yöntemler nelerdir,
 - b. bu yöntemleri ne derecede uygun bulmaktadır?

3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim okullarında, duyguya dayalı türlerin içerisinde, yaygın olarak ele alınıp işlenen tür, şiidir. Edebiyat ürünleri içinde şiir, diğer türlere oranla oldukça farklı bir biçimde yapılanmış dil dokusu nedeniyle ayrı bir estetik yapı göstermektedir. Şiirin bu farklı estetiği, dilin değişik tarzda kullanılmasından doğmaktadır. Şiir dili, düz yazıdan oldukça farklıdır. Bu yüzden şiir metinlerini düz yazı ile aynı yöntemle işlemek doğru değildir.

Şiir bir olaya ve ya düşünceye dayanmadığı için onu anlatmak ya da ifade etmek pek doğru değildir. Derste işlenen metnin türü şiir olduğundan, kolay anlaşılması doğaldır. Şairler duyguyu verebilmek için sözcüklerin günlük kullanımlarının dışına çıkmakta ve onlara yeni anlamlar vermektedirler. Şiirde çağrışım ve imajlar çok önemlidir. Bu yüzden, anadil öğretiminde şiiri materyal olarak kullanmak güçtür (Cemiloğlu, 1998: 48). Ancak, 11-14 yaş arasında, soyut kavramlar ve mecaz anlamları kavrama yeteneği geliştiği için şiirler kullanılabilir (Yalçın, 2003: 41). Hatta, Türkçe öğretiminin genel amaçları içinde yer alan “öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları kullanmaya yöneltmek” ve “onlara dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak, estetik duyguların gelişmesine yardımcı olmak” amaçları açısından şiir türü çok önemlidir.

Hem fiziksel hem de ruhsal yönden sağlıklı nesiller yetiştirmek Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçlarındanıdır. Sosyal gelişimini tam sağlayamamış ya da bir yönü güdük kalmış bireyin, hem kendisine hem de topluma yararlı olması beklenemez. Bu noktada şiirin önemi büyüktür. Türkçe derslerinde çocuğun ilgisi çekilerek ona şiir sevgisi kazandırılmalıdır. Bunun da yolu kitaplarda yeterli şiir metinlerinin kullanılmasından ve Türkçe öğretmenlerinin kullandığı yöntemlerin şiir türüne ve çocuğun düzeyine uygun olmasından geçer. Bu çalışmayla, kullanılan yöntemler ve bu yöntemlerin uygunluğu irdelenmiştir.

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve anketler sonucunda, şiir türünün özelliklerinin farkında oldukları, dolayısıyla metinleri işlerken de farklı yöntemlere başvurulmasının gerekliliği konusunda hassas oldukları tespit edilmiştir. Yine de şiir türünün farklılığı konusunda duyarsız öğretmenlere de rastlanmıştır. Bu araştırmayla, Türkçe öğretiminin amaçlarını gerçekleştirmede şiirden ne kadar yararlandığı ve öğretim yöntemlerinin yeterliliği sorgulanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirilerek, şiir öğretimine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

4. Sayıtlar

1. Uygulama örneklemini oluşturan öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ilköğretim okullarında görev yaptıkları için evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

2. Ankette veriler önerme ve uygulamaların Türkçe öğretmenlerince bilinip uygulandığı düşünülmüştür.

3. Öğretmenlerin herhangi bir etki altında kalmamaları için ad, soyad ve okul adı sorulmamıştır.

4. Çalışmanın sonunda varılan sonuçların güvenilirliği ve genel geçerliğinin sağlanmasına yönelik istatistiksel işlemler doğru ve uygun biçimde yapılmıştır.

5. Sınırlılıklar

1. Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin edebî türlerden sadece şiir türünün öğretimi ve şiir metinlerinden yararlanma biçim ve düzeyleri üzerinde durulmuştur.

2. Uygulamanın yapıldığı okullar, İstanbul'daki sekiz ilçeden seçilmiş, yarı rastlantısal yöntemle belirlenmiştir.

3. Çalışmanın kapsamı açısından, uygulamada otuz beş soru sorulmuştur.

4. Öğretmenlerin uygulamayı baştan savma yapmamaları için, uygulama verildikten bir gün sonra toplanmıştır.

5. Şiir öğretimi konusunda yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır.

I. BÖLÜM ŞİİR ÖĞRETİMİ

1.1. Türkçe Öğretim Programında Tür Öğretimi ve Tür Öğretiminde Şiirin Yeri

Türkçe öğretimi, genellikle yazınsal ve öğretici nitelikli metinlerle yapılır. Bu metinler öğretimin temel araçlarıdır. Anadilin akıcılığını, yalınlığını, deyimleme ve mecaz gücü ile duygu ve düşünce zenginliğinin yansıtıldığı metinlerle gerçekleştirilen çalışma ve incelemeler öğrencilere yaşantı zenginliği kazandırır. İnsan yaradılışıyla, deneyimleriyle ilgili bu yaşantılar; onların duygu ve düşünce bakımından gelişmiş, sağlıklı ve dengeli bir kişilik

yapısı oluşturmasına önemli katkı sağlar (Sever, 2000: 7). Bu nedenle şiir t¼r¼, T¼rkçe öğretiminin amaçlarını gerçekteştirmede çok önemlidir.

İlköğretim okulları T¼rkçe eğitim programındaki genel amaçları gerçekteştirmede şiir t¼r¼nden şöyle yararlanılabilir:

1. *Öğrencilere, gör¼p izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;*

İyi bir anadili eğitimi görmüş olan kimse, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi, herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan, olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir (Cemiloğlu, 1998: 162).

şiirde bulunan imajlar, çağrışımlar ve benzetmeler sayesinde çocuğun anlama gücü gelişir. şiirde sıkça kullanılan mecazlar, eşesli, sesteş, karşıt anlamlı sözc¼kler adeta bir sağanak gibi çocuğun duyu organlarına ve zihnine işleyerek anlam eşiğini yükseltir.

2. *Onlara gör¼p izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, inceledikleri ve düşündüklerini söz ya da yazı ile doğru ve anlamca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;*

Genel anlamıyla dil, bir anlaşmalar bütünüdür. Anlaşmanın sağlanması için; öncelikle gör¼len, işitilen ve okunanların iyi anlaşılması, sonra da zihnimizde oluşan duygu, düşünce ve tasarıların karşı tarafa doğru biçimde anlatılması gerekir.

şiir t¼r¼n¼n en önemli özelliklerinden biri olan az sözc¼k kullanarak en doğru, en güzel ve en geniş anlamı verme amacı sayesinde çocuk bu alışkanlığı kazanabilir. şiirin kazandırdığı derin anlama gücüyle birlikte anlatım gücü de gelişir. Yan anlamlı ya da mecaz anlamlı sözc¼kleri kullanırken çocuğun anlatımı zenginleşir.

3. *Öğrencilere T¼rk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, T¼rkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;*

şiir, çocukların dil becerisini geliştirmede, sözc¼klerin sihrini ve dilin matematiğini kavramalarında önemli bir araç olarak kullanılabilir (G¼lery¼z, 2003: 274). Dilin zengin anlatım olanaklarından en fazla yararlananlar şairlerdir. şair, sanatsal bir duyarlılığa ulaşmak için dilin kurallarını çok iyi bilmelidir ki, onlarla istediği gibi oynayıp sözc¼klere yeni anlamlar verebilsin.

Anadilin öğretiminde, her türlü dil kuralını titizce uygulandığı şiirlerden yararlanmak gerekir. Ayrıca, birden çok anlama gelebilen sözc¼kler sayesinde, şiirin geneline yansıyan anlam değişiklikleri çocuğa bir oyun gibi geleceğinden, çocuk sıkılmadan bu amaç kazandırılabilir.

4. *Onlara; dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak;*

11-14 yaş arası son çocukluk döneminde çocuk, soyut kavramları kullanarak, bir durumdan diğer bir duruma geçebilirler (Güleryüz, 2003: 9). Bu yüzden şiirdeki soyutluk ve duygu yoğunluğu çocuğun ilgisini çeker ve ona güzel şiirleri dinleme, hoşlandığı şiirlerden seçmeler oluşturma isteği kazandırır.

Şiirin tamamı estetik kaygı içindedir ve şairler bu konuya çok fazla dikkat ederler. Çocukların estetik duygu gelişimlerini en doğru ve yeterli biçimde tamamlamaları için şiir, en önemli edebî türdür.

5. *Türlü etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek;*

En çapraşık duyguların anlatıldığı şiirlerde sözcüklerle oyun oynanır gibidir. Söz korusu, inşat çalışmaları, oratoryolar, şiir dinletileri, okul içi ya da okullar arası belirli gün ve haftalarda yapılan şiir yarışmaları gibi etkinlikler, her zaman çocuğun ilgisini çeker. Bu anlam zenginliği içinde çocuk, farkında bile olmadan sözcük dağarcığını zenginleştirir.

6. *Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;*

Yunus Emre'den başlayarak Namık Kemal, Mehmet Akif Ersoy, Yahya Kemal Beyatlı, Fazıl Hüsni Dağlarca gibi şairler, yapıtlarıyla ulusal bilinç kazandırmada en önemli görevi üstlenmişlerdir. Bu gibi şairlerin şiirleri, çocukların ilgi ve ihtiyaçları açısından çok hoşlarına gitmekte ve şiirin iç ritmi onları sarmaktadır.

Şiirlerimiz ulusal kültürümüzün en canlı, en birleştirici örnekleriyle doludur. Millî bilinci geliştirmede, ulus ve yurt sevgisini besleyip güçlendirmede bu türden yararlanmak mümkündür. İstiklâl Marşımız bunun en iyi örneğidir.

Ulusal bilincin sağlanması ve Türk kültürünün yüceltilmesi için, kendi payına düşeni yapmada, şiir her zaman yol gösterici olmuştur. Çoğu düz yazı türünde uzun uzun anlatılan bu ulusal bilinç, şiirde bir dizeyle bile verilebilir.

7. *Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerine yardımcı olmak;*

Çocuk şiirlerinde her zaman iyi duygular aşılana çalışılır. Dostluk, doğruluk, sevgi, insanların bir arada barış içinde yaşamaları, doğa sevgisi en çok kullanılan temalardır.

Hem Türk edebiyatında hem de dünya çocuk edebiyatında yer alan seçme şiirler yoluyla çocuk bu güzel duyguları sezebilir, kendi hayatına uygulamaya çalışabilir. Gelişme

dönemindeki çocuğa güzel, temiz, insanî duygular aşıl原因an şiirler, daha sonraki hayatlarında da onlara yol gösterici olurlar.

8. *Onlara bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek;*

Şiir duygulardan, düşlerden, özlemlerden oluşmuş bir üründür. Kendine özgü duygusal bir yoğunluğu, dahası şiirin düşsel olarak kurgulanmış bir dünyası vardır (Gülyüz, 2003: 274). Bu yüzden, şiirde bilimsel ve eleştirici düşünce yeteneği tüm şiir türleriyle (özellikle de didaktik şiir) verilebilir. Çocuk şiirinde verilen iyi, doğru, yapıcı düşünceler, çocuğun bütün gelişimini etkiler. Ayrıca şiirin zengin biçim özellikleri, iç ritmi, değişik söz dizimleriyle çocuktaki yaratıcılık gelişir.

1.2. Türkçe Öğretiminin Amaçları İçinde Şiirin Yeri

İlköğretim Türkçe Programı'na dayalı olarak Türkçe öğretiminin amaçları içinde şiir türünün yeri, şu başlıklar altında ele alınabilir:

1.2.1. Altıncı Sınıflarda Anlamanın Özel Amaçları

Bir yazıdaki sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını kavrayabilmek, sözcük gruplarını, benzetmeleri, atasözlerini çözümleyebilmek;

- a. Paragraftaki (dörtlükteki) düşünceleri (duyguları) ayrı ayrı anlayabilmek;*
- b. Hoşlandığı şiir ve düz yazıları hafızaya alabilmek;*
- c. Düzeyine uygun anlama etkinliklerini gerçekleştirirken sözcük dağarcığını Türk Dil İnkılabı doğrultusunda gerçekleştirebilmek;*
- d. Bir manzumenin biçimiyle ilgili özelliklerini görebilmek.*

1.2.2. Altıncı Sınıflarda Anlatımın Özel Amaçları

- a. Doğru ve düzgün konuşabilmek;*
- b. Türkçe dersindeki her türlü etkinliklere katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek;*
- c. Düzeyine uygun sözcük grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek;*
- d. Şiir seçme alışkanlığı edinmek, şiiri canlandırmak için söz korosuna katılmak;*
- e. Seçme şiirler defteri tutma zevk ve alışkanlığını kazanabilmek;*
- f. Yeteneği varsa öykü, şiir yazma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirmek;*

1.2.3. Altıncı Sınıflarda Dil Bilgisinin Özel Amaçları

- a. Cümle içindeki sözcükleri doğru vurgulayabilmek, sesteş sözcüklerin anlamlarını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlelerin türlü anlamlarını gösterebilmek;*
- b. Sözcüklerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek, sözcükleri bu*

anlamlarında kullanabilmek;

c. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı sözcükleri kullanabilmek, sözcük yapıları ve Türkçede türetme yollarını, en işlek yapım eklerini kavrayabilmek;

d. Cümle içinde niteleme ve belirtme sıfatlarını tanıyabilmek, kullanabilmek;

e. Kurallı ve devrik cümleyi kavramak.

1.2.4. Yedinci Sınıflarda Anlamanın Özel Amaçları

Bir yazıdaki sözcüklerin, sözcük gruplarının, benzetmelerin, atasözlerinin anlamlarını çözümleyebilmek;

a. Bir olayın, düşünce yazısının, şiirin kendine özgü planını çıkarabilmek;

b. Bir manzumenin biçimiyle ilgili özelliklerini anlayabilmek;

c. Paragraftaki (dörtlükteki) düşünceleri (duyguları) ayrı ayrı anlayabilmek;

d. Bir metinde beğendiği, beğenmediği yerleri ve yönleri belirtebilmek;

e. Hoşlandığı şiir ve düz yazıları hafızaya almak;

f. Düzeyine uygun anlama etkinliklerini gerçekleştirirken sözcük dağarcığını Türk Dil İnkılabı doğrultusunda gerçekleştirebilmek.

1.2.5. Yedinci Sınıflarda Anlatımın Özel Amaçları

a. Doğru ve düzgün konuşabilmek;

b. Türkçe dersindeki her türlü etkinliklere katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek;

c. Sözcük, sözcük grupları, atasözü, özdeyiş, deyim ve benzetmeleri açıklayabilmek;

d. Şiir seçme alışkanlığı edinmek, şiiri canlandırmak için söz korosuna katılabilmek;

e. Yeteneği varsa, güzel konuşmak ve güzel şiir okumak gibi sözlü sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirmek;

f. Türkçe dersinde her türlü etkinliklerde varılan sonuçları saptayabilmek;

g. Seçme şiirler defteri tutma zevk ve alışkanlığını kazanabilmek;

h. Yeteneği varsa öykü, şiir yazma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirebilmek;

ı. Sınıf topluluğu karşısında bir açılış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşması (şiir okuma) yapabilmek.

1.2.6. Yedinci Sınıflarda Dil Bilgisinin Özel Amaçları

a. Cümle içindeki sözcükleri doğru vurgulayabilmek, sesteş sözcüklerin anlamlarını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlenin türlü anlamlarını gösterebilmek;

b. Sözcüklerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek;

c. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı sözcükleri kullanabilmek;

- d. Deyimleri anlayıp kullanabilmek;*
- e. Kurallı ve devrik cümleyi kavrayabilmek;*

1.2.7. Sekizinci Sınıflarda Anlamanın Özel Amaçları

- a. Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, izlediği bir oyunun, incelediği bir metnin (şiiirin) ana fikrini (duygusunu), yardımcı fikirlerini (duygularını), yardımcı fikirlerin (duyguların) öncelik taşıyanlarını ayırarak kavrayabilmek;*
- b. Bir yazıdaki sözcüklerin, sözcük gruplarının, benzetmelerin, atasözü ve özdeyişlerin anlamlarını çözümleyebilmek;*
- c. Bir olay, fikir yazısının ve şiiirin kendilerine özgü planını çıkarabilmek;*
- d. Bir manzumenin biçimiyle ilgili niteliklerini görebilmek, kavrayabilmek;*
- e. Paragraflardaki (dörtlüklerdeki) düşünceleri (duyguları) ayrı ayrı anlayabilmek;*
- f. Bir metinde beğendiği, beğenmediği yerleri, yönleri nedenleriyle birlikte belirtebilmek;*
- g. Hoşlandığı şiiir ve düz yazıları hafızaya almak;*
- h. Düzeyine uygun anlama etkinliklerini gerçekleştirirken sözcük dağarcığını Türk Dil İnkılâbı doğrultusunda gerçekleştirebilmek.*

1.2.8. Sekizinci Sınıflarda Anlatımın Özel Amaçları

- a. Doğru ve düzgün konuşabilmek;*
- b. Türkçe derslerindeki her türlü etkinliğe katılmak; varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek;*
- c. Bir topluluk karşısında açılış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşması (şiiir okuma) yapabilmek;*
- d. Atasözü, özdeyiş, deyim, sözcük, sözcük grupları ve benzetmeleri açıklayabilmek;*
- e. Şiiir seçme alışkanlığı edinebilmek, şiiiri canlandırmak için söz korosuna katılmak;*
- f. Yeteneği varsa, güzel konuşmak, güzel şiiir okumak gibi sözlü sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirmek;*
- g. Türkçe dersinde her türlü etkinliklerde varılan sonuçları saptayabilmek;*
- h. Seçme şiiirler defteri tutma zevk ve alışkanlığını kazanabilmek;*
- i. Yeteneği varsa öykü, şiiir yazma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirebilmek.*

1.2.9. Sekizinci Sınıflarda Dil Bilgisinin Özel Amaçları

- a. Cümle içindeki sözcükleri doğru vurgulayabilmek, sesteş sözcüklerin anlamlarını vurgu ile belirtebilmek, vurgu yoluyla cümlenin türlü anlamlarını gösterebilmek;*
- b. Sözcüklerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilmek;*

- c. Deyimleri anlayıp kullanabilmek;*
- d. Sesteş, anlamdaş, karşıt anlamlı sözcükleri kullanabilmek;*
- e. Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilmek, buna göre cümle kurabilmek (MEB Türkçe Eğitim Programı, 1998).*

1.3. Türkçe Öğretim Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Şiir Metinlerini İşlemeye Uygulanabilirliği

Farklı tanımlar yapılmış olmakla birlikte, yöntem sözcüğü kısaca şöyle açıklanabilir: “Bir hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş en kısa yol.” Bir başka deyişle yöntem bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek veya öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur. Yöntem sözcüğünün anlamı, izlenmesi gereken yol, yordam, tarz veya usuldür (TDK, 2002).

Öğretim yönteminin eğitim sürecindeki yeri ve gerekliliği konusunda uzun süre eğitimciler arasında değişik fikirler ileri sürülmüştür. Kimi eğitimciler “konuyu bilen insan onu öğretmesini bilir” görüşünü savunurken, kimileri de “konuyu bilmekle birlikte, onu nasıl işlemek gerektiğini bilmeyebilir” fikrini önemsemektedirler.

Gerçekte öğretmenin, öğreteceği konuyu iyi bilmesi şarttır. Fakat konunun iyi bilinmesi öğretim için tek başına yeterli değildir. Konunun zaman ve enerji kaybına yol açmadan etkili bir biçimde nasıl öğretileneğinin bilinmesi de önemlidir. Bilgi seviyesi çok derin ve geniş olan öğretmenler, iyi bir yöntem bilgisine sahip olmadıkça, onların bu bilgilerinden öğrenciler yeteri kadar faydalanamazlar (Özden, 1999:12).

Öğretim yöntemi, her olay ve konuya, öğretim sonucunda öğrencilerde geliştirilmek istenen yeni hedefe, zaman ve fiziksel imkânlarla, seçilen araç-gereçlere, öğretmenin metoda yatkınlığına, grubun büyüklüğüne, öğrenci grubunun tutumuna, öğretmenin kişiliğine ve meslekî yaşantılarına vb. faktörlere göre değişir. Önemli olan nokta, öğretmenin konunun öğretimini iyi bir şekilde gerçekleştirecek yöntemi seçmesi ve uygulayabilmesidir. Bu bakımdan öğretmeni, öğretmen yapan yöntem değil, yöntemi yöntem yapan öğretmen ve onun meslekî tecrübesidir (Aksakal ve Düzgün, 2003: 26).

Bunun yanında her hangi bir yönteme en iyi yöntem denilmesi de doğru değildir. Çünkü her yöntemin iyi ve yararlı yönleri yanında, yetersiz hatta sakıncalı yönleri de bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencileri yaratıcı düşünmeye yönelten ve onları daha aktif olmaya götüren yöntemler en iyileridir.

Bu değerlendirmeler göz önünde bulundurularak her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması gerekir.

Sınıf içinde öğrenme ve öğretme sürecinin etkili olabilmesi, uygun yöntemlerin seçimi ile doğru orantılıdır. Öğretmenin de yöntem konusunda seçici olabilmesi, onun çok farklı yöntemleri tanınması ve kullanabilmesi gerekir. Bir başka deyişle öğretmenin her konuyu sürekli klasik bir anlatım yöntemi ile sunması doğru değildir. Öğrencilerin sınıfta sürekli pasif durumda kalmaları öğrenme güçlüğüne neden olur (Aksakal ve Düzgün, 2003: 27).

Öğrencilerin ruhsal durumlarına karşı duyarlı olan öğretmenler, öğrencilerin yöntem değişikliği için hazır hale geldiğini hissetmelidirler. Böylece şartlar göz önünde bulundurularak derslerde sürekli değişik öğretim yöntemlerine başvurulmalıdır. Böylelikle derslerde öğrencileri sıkmadan, kendini yormadan, daha anlaşılır bir yolla öğretim sağlanmış olur.

Öğretimde yöntem seçimini etkileyen birçok faktör söz konusudur. Öncelikle dersi verecek olan öğretmenin yönetime yatkın olması şarttır. Zaman ve fiziksel imkânlar neyi gösteriyorsa, öğretmen ona göre yöntemini seçmelidir.

1.3.1. Anlatım Yöntemi

Öğretmenin ya da onun yerinde olan birinin bir konuya ilişkin bilgilerini pasif bir şekilde, oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi biçiminde uygulanan geleneksel bir öğretim yöntemidir. Anlatım, en eski öğretim yöntemidir. Kötü ve yanlış kullanımı nedeniyle, de en etkisiz yöntem olarak da bilinmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:56).

Her ne kadar bu yöntem eleştirilse de, öğrencileri güdülemede, konu ile ilgili çarpıcı açıklamalarda bulunulmasında, çalışmaların sonucunun özetlenmesi ile öğrenciler tarafından anlaşılması güç olan konuların açıklanmasında kolaylıklar sağladığından uygulanması gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:56).

Modern öğretimde düz anlatıma pek fazla yer verilmemekle birlikte, öğretmenler hemen her konuda bu yöntemden belli bir ölçüde yararlanma gereği duymaktadırlar. Önemli olan, anlatımın yer ve süresinin iyi seçimidir. Anlatımın kısa ve ilginç olmasını sağlama ve herkesin dikkatini çekme öğretmenin görevidir. Öğretmenin konuşmasının, hareketlerinin, görünümünün, anlatımdaki açıklığın ve öğrencilerle iletişim kurabilmesinin bu yöntemde son derece önemli bir yeri vardır.

1.3.2. Soru-Cevap Yöntemi

Öğretmenin işleyeceği konuyla ilgili olarak önceden saptadığı birtakım soruları, dersin içinde gerektiği yerde ve gerektiği kadar öğrencisine sorarak, yanıtlar alması, aldığı yanıtlarla ilgili olarak da gerekli düzeltmeleri yapması yöntemine soru-cevap yöntemi denilmektedir (Ergün ve Özdaş, 1997: 35).

Öğretmenin formüle ettiği soruları, öğrencilerin sözel olarak cevaplamalarına dayanan bir yöntemdir. Bu yöntem, anlatma yönteminin sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1.3.3. Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme yöntemi, sınıfa taşınan bir problemin öğrenciler tarafından derinlemesine araştırılması, incelenmesi, yeni fikirler üretmek yeni bulgulara ulaşılması ve bu yolla çözüme varılmaya çalışılması esasına dayanır. Yaşam problemleri doludur. Öğrencileri yaşamları boyunca karşılaştıkları problemlere karşı hazırlıklı kılmak eğitimin yadsınamaz bir gerçeğidir. Bu gerçekten yola çıkarak problemi anlayan, nedenlerini sorgulayan, çözüm yolları üreten, problem karşısında yılmayan bireyler yetiştirmek amacıyla bu yöntemin eğitimin her kademesinde uygulanmasına büyük önem verilmektedir. Bu yöntem daha çok tabiat ve fen derslerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Ergün ve Özdaş, 1997: 37).

1.3.4. Deney Yöntemi

Deney, öğretimde yapay bir ortam içinde, olgunun koşullarını değiştirerek, bu koşullar ve sonuçlar arasında “gerçek” bilgi ve “yasa” gibi bağımsızları bulmak amacıyla yapılan denetimli ve düzenli bir gözlemdir. Bu yöntemin, öğretimde gözlem ve deney yoluyla doğrudan yaşantı imkânı verdiği için, bu nedenle kavrama bakımından diğer yöntemlerden daha üstün olduğuna inanılmaktadır (Fidan ve Erden, 1995: 18-20).

1.3.5. Gezi-Gözlem Yöntemi

Öğretimde gözlemin önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin doğrudan doğruya bilgi edinmelerinde, bilimsel inceleme ve araştırmayla ilgili birtakım temel beceriler kazanmalarında, soyut olarak öğrendikleriyle somut durumlar arasında ilişkiler kurmalarında gözlemin rolü büyüktür (Gülyüz, 1998: 26).

Bu yöntemin birçok yararları ve sınırlılıkları vardır. Öncelikle öğrencilerin eşya, olay ve varlıkların doğrudan kendilerinden bilgi edinmelerini sağlar. Öğrencilerin yakın ve uzak çevrelerini daha iyi kavramalarını ve öğrenmelerini sağlar. Çünkü daha çok duyu organının öğrenmeye katılımıyla gerçekleşir. Öğrencilere bilimsel araştırma ve incelemeyle ilgili temel becerileri kazandırır. Öğrencilerin iyi bir gözlemci olmalarını sağlayarak, gerçek ve hayati

bilgileri kazanmalarına yol açar. Çok vakit alması ve pahalıya mal olması, öğretmene yasal sorumluluklar yüklemesi, gidiş ve dönüşlerdeki güçlükler, organizasyon sorunları, iyi bir planlama gerekliliği vb. bu metodun sınırlılıkları arasında sayılabilir.

Gezi-gözlem yönteminin uygulanmasından beklenen yararları sağlamak için dikkatli bir planlama yapmak gerekir (Hesapçioğlu, 1998:35).

1.3.6. İş Yöntemi

Bu yöntemle yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemi de denilmektedir. İş yöntemi, genel olarak ele alacağımız bütün öğretim yöntemleri arasında en az tercih edilen yöntemdir. Birçok eğitim kurumunda, öğretmenlerin daha çok diğer yöntemlere başvurması, bu yöntemin kullanımını azaltmıştır. Ancak yöntemin tam olarak uygulanışı yararlı sonuçlar sağlamaktadır. Öğrenci kendi düşünce, bilgi ve becerisini kullandığı için daha sağlıklı bir öğrenme gerçekleşir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 54)

1.3.7. Rol Oynama (Dramatizasyon)

Rol oynama yöntemi, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kimliğe bürünerek ifade etmelerini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Rol oynama yönteminde ders konusu ile ilgili bir fikir, durum, sorun ya da olay, bir grup öğrenci tarafından yine bir grup öğrenci önünde dramatize edilir. Rol oynama sayesinde öğrenciler, başkalarının kimliğine bürünerek onların nasıl düşündüklerini, nasıl hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamaya çalışırlar. Rol oynama yönteminde esas amaç, öğrencilerin belli durumlara ilişkin olarak kendi duygu ve düşüncelerini anlamalarına yardım etmek ve kendilerini çevreleyen sosyal dünya hakkında bir anlam oluşturmalarını sağlamaktır. Bu nedenle, rol oynama yönteminde, işlenmekte olan ders veya konu ile ilgili bir durum veya olay seçmek önemlidir (Ercan, 1997:98).

Rol oynama yönteminin yararları şöyle sıralanabilir:

- a. Öğrenciler, kendi duygu ve hislerini sözlü olarak açıklama imkânı bulurlar.
- b. Öğrencilerin belli bir durumu, olayı veya kişiyi bizzat kendileri canlandırdıklarından yaratıcılıkları gelişir.
- c. Öğrencilerin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişmesine yardım eder.
- d. Sınıftaki öğrencilerin duygu dünyalarını tanımaya yardım eder.
- e. Öğrencilere başkalarının aynı veya benzer bir durum hakkında neler hissettiklerini keşfetme fırsatı tanır.

f. Öğrencileri öğrenmeye motive edici ve öğrenirken eğlendirici bir özelliğe sahiptir.

Bu yöntemin sınırlılıkları ise şunlardır:

a. Uygulanması uzun zaman alabilir.

b. Bazı durumlar için bazı karakterlerin canlandırılması zor olabilir.

c. Rol oynama sonunda, oyunda görev alan öğrenciler sınıftaki diğer öğrenciler tarafından rollerine ilişkin olarak alay konusu edilebilirler (Gönen ve Dalkılıç, 1999:65).

1.3.8. Gösteri Yöntemi

Gösterip yaptırma, bir işlemin uygulanmasını, araç-gereçlerin çalıştırılmasını, önce gösterip açıklayarak, sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak kazandırmanın amaçlandığı ortamlarda kullanılan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde, fiziksel ya da zihinsel beceriler önce en olgun biçimiyle usta ya da öğretmence gösterilir. Gerekli açıklamalar yapılır; daha sonra öğrencilerin aynı becerileri tekrarlaması ve uygulaması istenir. Yanlışlar anında düzeltilir; çünkü yanlış kazanılmış becerinin sonradan düzeltilmesi çok zor ve zaman alıcıdır. (Ercan, 1997:97).

1.3.9. Örnek Olay İncelemesi

Örnek olay incelemesi, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılan sorunlu bir olayı sınıf ortamında çözmeleri esasına dayanır. Dolayısıyla, örnek olay incelemesi yönteminde öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılmaları ve sorunlu olayın nedenleri hakkında fikirler ve çözüm önerileri üretmeleri istenir. Söz konusu olan sorunlu olay, gerçek ya da hayali olabilir ve genellikle de yazılı metin biçimindedir. Örnek olayı içeren bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler, ilk önce olayın mahiyetini öğrenirler, daha sonra var olan verileri analiz ederek değerlendirirler ve en sonunda da bir çözüme ulaşırlar(Ercan, 1997:97).

1.3.10. Tartışma Yöntemi

Tartışma; üyelerin yüz yüze bulunduğu bir grupta, ortak ilgi duyulan bir konuda bir lider yönlendiriciliğinde belli bir amaç doğrultusunda yapılan sistemli bir etkileşim sürecidir.

Tartışma yöntemi ile, bir grup öğrencinin belli bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, fikirler ve eleştiriler üreterek o konuyu kapsamlı ve detaylı olarak irdelemesi kastedilir. Böylece, öğrencilerin dinleme, sorgulama, fikir alışverişinde bulunma ve bir konuyu derinlemesine irdeleme gibi çeşitli becerilerinin gelişmesine fırsat tanınmış olur. Bu yöntemin temel amacı, öğrencileri belli bir konu ile ilgili olarak düşünmeye sevk etmek ve çeşitli fikirler üretmeleri için onları cesaretlendirmektir. Ayrıca, öğrencilerin belli

bir konu hakkındaki ön bilgilerini anlamak, harekete geçirmek ve başka bir konu ile ilişkilendirmek için de kullanılabilir (Demirel, 2002:87).

1.4. 12-14 Yaş Arası Çocukların Gelişim Özellikleri ve Şiirin Etkileri

İlköğretim 2. kademe (12-14 yaş arası), çocuğun gelişimi açısından çocukluktan gençliğe, buluğdan ergenliğe geçişi içeren, hem bedensel hem de ruhsal değişimin oldukça hızlı yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir. Bu yaş grubu çocuklarının zihinsel gelişimleri ve ilgileri, dilsel gelişimleri ve şiir türüne ilgileri alt başlıklar altında ele alınacaktır.

1.4.1. 12-14 Yaş Arası Çocuklarının Zihinsel Gelişimleri ve İlgi Alanları

İnsanoğlu doğumu ile ölümü arasındaki ömür çizgisi içinde farklı dönemlerden geçmekte ve içinde bulunduğu yaşa göre, bu dönemlerde farklı özellikler göstermektedir. İnsan hayatı genel olarak çocukluk, gençlik, yetişkinlik, orta yaşlılık, yaşlılık ve ihtiyarlık olmak üzere altı evreye ayrılabilir. Bu evrelerden diğerine geçişte kesin yaş sınırları yoktur. Bununla beraber gelişimde belirli ve ardışık bir seyir izlenir. Bu gelişme seyri bütün insanlar için aynıdır. Gelişme sırasında geçilmesi gereken basamaklar atlanamaz. Bir önceki gelişme aşaması bir sonrakine basamak teşkil eder. İnsanın bütün yönleri ile nasıl birisi olacağı, saçının, teninin ve gözünün rengi, mizacı veya kişilik özellikleri, duygusal tepkileri, boyu ve kilosu veya zihinsel özellikleri soyundan aldığı mirasa ve içinde yaşadığı çevre şartlarına bağlıdır. Genel olarak "buluğa erme" çocukluktan ergenliğe geçişin bir işareti olarak kabul edilmektedir. Değişik ırklara mensup, farklı iklim ve beslenme şartlarında yetişen çocukların buluğa erme yaşları da farklıdır. Çocukluk döneminin sonlarında ve gençlik döneminin başlarında görülen boy artışının gençlik dönemine geçişte önemli bir belirti olduğu kabul edilirse, boy artış hızının en yüksek olduğu yaşlar kızlar için 11-12, erkekler için 13-15'tir (Yavuzer, 2000: 24).

Hemen, bütün toplumlarda gençlik çağı fırtınalı geçen bir dönem olarak gösterilmektedir. Ergenlerdeki sorunlar ve çatışmalar birbirinden çok farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmakla beraber, bunları ergenlik sırasında meydana gelen bedensel, cinsel, duygusal, sosyal ve kişisel gelişmelerin gençte yarattığı farklılaşmaya bağlı olarak açıklamak mümkündür.

Kişilik, bireyin sosyal ve psikolojik tepkilerinin tümüne verilen bir isimdir. Aynı zamanda bir kimsenin kendine göre belirgin bir özelliği olması durumudur veya bir bireyi diğerinden farklı kılan bütün ayırıcı özellikleri onun kişiliğidir. Başka bir tanımda kişilik,

bireyin sosyal, ahlaki, zihinsel ve fiziksel özelliklerinin dinamik bir bütünleşmesi olarak açıklanmaktadır (Tan, 2000:82).

Kişilik (şahsiyet) yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı gibi, insanın tüm özelliklerini içeren geniş kapsamlı bir kavramdır. Karakter, mizaç (huy), benlik ve kimlik gibi kavramlar da kişilikle ilgili olarak kullanılmaktadır. Karakter (seciye veya meşrep) kişiliğin ahlaki yönünü betimlemek için kullanılır. Huy veya mizaç kişiliğin duygusal yönünü açıklayan bir kavramdır. Benlik bireyin kendisi ile ilgili algılamalarından ve değerlendirmelerinden oluşur. Kimlik ise, zaman zaman benlik ve kişilik yerine de kullanılmaktadır ve "birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü" olarak ifade edilebilir (Yavuzer, 2000: 28).

Kimlik karışıklığı Erikson'un kullandığı bir deyimdir. Erikson'a göre, insan hayatında kişilik gelişiminde ergenlik dönemi çok önemlidir. Ergenlikteki en önemli değişim "kimlik karışıklığı" olarak adlandırdığı değişimdir. Çocukluğunda sağlıklı psikolojik ve cinsel özdeşimler kuramamış bir kısım ergen, yeni kimliğini oluşturma sürecinde kendisinin gerçek kimliğinin ne olduğu konusunda karmaşaya düşebilir. Başkalarının gözündeki kendisi ile kendi gözündeki kendisi arasındaki bağdaşmazlık, onda bir kimlik krizine veya karmaşasına sebep olabilir. Çocukluğunda anne-babası ile olumlu özdeşimler kurmuş olanların ergenlikte ve yetişkinlikteki kimlik oluşturma süreçleri sağlıklı geçecektir. Ergenlerin çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde kendisi ve kendi gerçek kimliği konusundaki kaygı ve arayışları onda ciddi sarsıntılara ve zaman zaman kendi üzerindeki denetimini kaybetmesine yol açabilir. Erikson'a göre, ergenler yeni bir kimlik oluşturma mücadelesinde başkalarının gözündeki kendisi ile, kendi gözündeki kendisini karşılaştırırlar. Önceden edindikleri rol ve becerilerini yeni durumla nasıl bütünleştirecekleri onlar için sorundur. Ergen, çocukluktaki özdeşimlerini ve cinsel yönelimlerini, doğuştan getirilen yetenekler ve toplum tarafından sunulan olanaklarla bütünleştirir (Elkind ve Sweet, 1997: 27). Bu evrenin tehlikesi kimlik krizi veya kimlik karışıklığı olarak adlandırılmıştır.

Zekâ öğrenmemizi sağlayan en önemli niteliktir. İnsanların öğrendikleri bilgilerin miktarında, öğrenme hızında, öğrenebildikleri bilgi türünde ve akılda tutma süresinde gözlenen değişiklik, onların zekâ seviyelerindeki ve kısmen zekâ biçimlerindeki farklılıklara bağlıdır.

Zekâ yeni durumlara uyum sağlama, problem çözme ve öğrenme kapasitesidir. Binet'e göre zekâ, "belirli bir amaca yönelmek, amaca erişmek için direnmek, uyum sağlayabilmek ve kendini eleştirebilmek eğilimidir". Wechsler'e göre, zekâ "bireyin amaçlı davranışlarının, mantıkî düşüncesinin ve çevre ile etkin bir biçimde başa çıkabilmek için giriştiği çabaların hepsini kapsayan genel bir yetenektir" (Cansever, 1981: 02). Zekâ, cevaplandırmada ve

çözümler bulmada sürati sağlayan, bir problemin çeşitli evreleri arasındaki yeni ilişkileri anlayabilmeyi gerçekleştiren kapasitedir (Cbermiss, 2002:48). Zekâ beyne ait; bilgiyi öğrenme, kaydetme, eski bilgilerle ilişkilendirerek yeniden yorumlama, akılda tutma ve geri getirme, akıl yürütme, çağrışım yapma, algılama ve sezebilme gibi işlevleri kapsayan bir kapasitedir. Zekâ beyne ait bir niteliktir ve onu tanımlarken sonuçlarından yola çıkarak açıklama getirmek kaçınılmaz bir zorunluluk olmaktadır.

Çocukluk ve ergenlikteki zihinsel gelişim hakkındaki bilgilerin çoğunu İsviçreli uzman Jean Piaget'ye borçluyuz (1896-1980). Piaget, çocuğun zihinsel yapısının yetişkinlerden niteliksel açıdan farklı olduğunu ve çocukların yetişkinlerden farklı olarak dünyayı algıladıklarını söylemiştir. Ona göre zihinsel yapılar ve zekâ, yaşa bağlı olarak gelişmekte ve doğumdan ergenlik sonlarına kadar bu olgunlaşma devam etmektedir.

Piaget'ye göre, zihinsel gelişim beynimizde kalıtsal olarak mevcut olan bazı biyolojik yapı ve işlevlere dayanmaktadır. Beynimizin örgütlenme ve uyum sağlama olarak isimlendirebileceğimiz iki temel görevi bu yapıları oluşturmaktadır. Örgütlenme beynimizde doğuştan bulunan bazı yapıların birleştirilmesi ile daha üst düzeydeki zihinsel yapılara ulaşmak anlamına gelmektedir. Bir bebeğin oyuncağı tutarak kendine çekmesi ve sallaması birbirinden farklı hareketlerin eşgüdümle örgütlenmesi demektir. Uyum sağlama ise, özümleme ve uyma süreçleri ile işlev görmektedir. Beyin, her zihinsel faaliyette bulunduğu kabul edilen özümleme ve uyum yolu ile, çevreyle ilişkilerinde kendi yapılarını değiştirerek ve düzenleyerek faaliyet gösterir. Bireyin beyin yolu ile uyaranları mevcut yapılarına göre seçerek ve değiştirerek içe almasına "özümleme" denir. Böylece çevre ile organizma arasında denge kurulmaya çalışılır(Piaget, 2000: 36).

İnsan eylemler yolu ile çevresini öğrenir (Günce, 1973: 29). Piaget, doğumdan ergenliğe kadar çocukların kullandıkları düşünce maddelerini inceledikten sonra, belirli yaşlarda zekânın belirli özellikler gösterdiğini bulmuştur. Piaget, buna dayanarak zihinsel gelişimi dört esas döneme ayırarak incelemektedir:

1. Duyu-Hareket Zekâsı (doğumdan iki yaşın sonuna kadar),
2. İşlem öncesi Dönem veya Sezgisel Dönem (iki yaşın sonundan yedi yaşına kadar),
3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş arası),
4. Soyut İşlemler Dönemi veya Formel (Biçimsel) İşlemler Dönemi (on bir yaşından sonraki dönem).

Bu dört temel aşama kendi içinde alt bölümlere ayrılır. Her aşama kendinden önceki ve sonraki aşamadan farklılıklar gösterir. Bir aşamaya ait zihinsel özellikleri atlayarak daha sonraki aşamaya geçmek mümkün değildir. İnsan düşüncesi ardışık kurallı bir sıra takip

ederek gelişir. Çocuğun zihinsel bakımından olgunlaşabilmesi için, her aşamada belirli bir zamana ihtiyacı vardır (Piaget, 2000:37).

İlgi, bireyin özel bir çaba harcamadan, zevk alarak bir eyleme yönelmesidir. İçimizden gelen istekler, bir anlamda davranışlarımızın ne yöne olacağını belirleyen uyaranlardır. Bu uyaranlar hem içten, hem de dıştan gelebilir.

İlgi, bir etkinliğe bir süre bağlanmadır. Bir kişinin bir nesneye veya faaliyete ilgi duyması, ondan hoşlanması veya o ilginin kişinin bir ihtiyacını karşılamasıyla açıklanabilir. Bireyin bir nesneye veya faaliyete ilgi duyması ve ilgisini gerçekleştirmesi, ondan haz almasını ve bir tatmin duygusu oluşmasını sağlar.

Ergenlikteki yaygın ilgiler daha çok ergenin yaşına ve cinsiyetine bağlı olarak değişir. Ergenliğin başlarında toplama, biriktirme (koleksiyon yapma), evcil hayvan besleme, şiir yazma, hatıra defteri tutma ile müzik ve spor gibi ilgiler yaygındır. Kişisel ilgilerden yüzünün ve vücudunun dış görünüşüne, saçının biçimine ve giyimine olan ilgi, ergenliğin ortalarında ve sonlarında da devam eder. Macera hevesi daha çok ergenliğin ortalarında başlayan bir ilgidir. Okumaya yönelik (gelecek, meslek ve eğitim konusunda) ilgi ve bunun doğurduğu sorunlar ve toplumsal konulara yönelik ilgi, ergenliğin ortalarından başlayarak sonlarında da devam eder. Ergenliğin sonlarında, okuyan gençlerde siyaset ve din gibi soyut konulara yönelik ilgiler görülür. Ekonomik yoksunlukla, toplumların geri kalmışlığıyla, uzak ülkelerde yaşayanların durumuyla ilgilenme yoğunlaşabilir. Karşı cinse yönelik ilgiler ve sohbet etmeye (konuşmaya) olan ilgi, seyirlik uğraşlara özellikle televizyona ilgi bütün ergenlik yılları boyunca görülür (Kulaksızoğlu, 1985: 89).

1.4.2. Çocuğun Dil Gelişimi Evreleri ile Edebiyat Arasındaki İlişki

Sosyal iletişimin temel ögesi olan dil, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden birdir. Çocuk, dili düzgün bir şekilde kullanmaya başlamadan önce de çevresiyle bir iletişim içinde olsa da, gerçek anlamda iletişimin iyi bir dil kazanımına bağlı olduğu da bir gerçektir.

İnsanın en önemli icatlarından biri olan yazı, sözlü iletişim imkânının olmadığı mesafelerde bile, insanların iletişim içinde olmasını, bilgi alışverişini yapabilmelerini sağlayabilmiş, insanlığın bugün vardığı gelişme noktasına ulaşmasında baş rolü oynamıştır.

Tarihsel süreç içinde insanın bugünkü özelliklerini kazanıncaya kadar süren gelişmesi, bebeğin gelişme sürecine benzetilebilir. İnsanoğlunun, yeryüzündeki ilk evrelerde dış dünya ile iletişim kurabilmek için bedenini, çevredeki nesnelere, yaptığı aletleri ve daha sonra dili giderek gelişen oranlarda kullanmasına benzer şekilde, bebek de önce çevresi ile ilişki kurmak için kendi bedenini (ellerini, kollarını, başını v.b.) kullanır. Ağlamalar, çığlıklar, cıvıdamalar

şeklinde başlayan sesli iletişim zamanla tek tek kelimelere, daha sonra da iki, üç, dört vb. kelimelerden oluşan cümlelere dönüşür.

Dengeli ve sağlıklı bir birey olmak ve böylece okumaya hazırlıklı olmak bazı faktörlere bağlıdır (Şirin,1998: 167).

a) Fiziksel Gelişim Düzeyi: Yaş, her zaman okumanın başarılması için yeterli bir koşul değildir. Okul yaşına gelen çocuk, yaştlarının boy ve kilosuna ulaşamamış olabileceği gibi, bazı sağlık problemlerine de sahip olabilir. Ayrıca görme, işitme açısından da sağlıklı olmayan çocuk, okuma konusunda daha erken yaşta başarısızlıkla tanışabilir. Çocuğun bedensel bir bozukluğunun, ağır işitme, görme problemlerinin olmaması okumayı kolaylaştırır.

b) Duygusal Denge: Çocuğun duygusal durumu da okumayı öğrenmesine etki etmektedir. Araştırmalar duygusal sorunla, okumayı öğrenmede başarısızlığın beraber görüldüğünü göstermektedir. Duygusal olarak sağlıklı olmanın en belirgin işareti, çocuğun insanlara rahatça yaklaşması ve yeni şeyler öğrenme konusunda gösterdiği istektir. Çocuğun duygusal problemlerinin çözümünde en çok anne- baba ve öğretmene görev düşmektedir.

c) Zekâ: Okumayı öğrenmedeki en önemli faktörlerden biri de zekâdır. Zekâ, çocuğun doğuştan getirdiği temel kalıtsal özelliklerden birisidir. Bu zekâ potansiyelinin en yüksek düzeye ulaşabilmesi, ancak uygun çevre koşullarına bağlıdır. Çocuğun zekâ gelişimi açısından normal bir gelişim izlemesi, okumayı başarabilmesi için yeterli olacaktır.

d) Çevre: Çevresel şartlar, öncelikle bireyin zekâ gelişimini etkilerler. Ayrıca, çeşitli gelişim evrelerinde çocuğun değişik konulara duyduğu ilginin şekillenmesinde alanına giren her türlü yazılı ve görsel malzeme (dergi, gazete, kitap, radyo, televizyon, video, sinema vb.) ve çağdaş teknolojinin sağladığı tüm araçlar, yaşadığı dünya hakkındaki bilgilerini arttırmada ve düşünce ufkunu genişletmede önemli hizmetler sunacaklardır.

Çağlar boyu insan topluluklarının ilgisini çeken ve çekmeye de devam edecek olan kitaplar, en etkin araçlardan biridir. Kitap, doğal bir malzeme olmadığı halde, çocuğun çok erken yaşlardan itibaren dikkatini çeken eşya ve malzeme arasında önemli bir yer tutmaktadır.

Yapılan araştırmalar, genellikle, çocuğun okumaya ilgi duymasında aile ortamının büyük etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Evde hiç kitabı olmayan, anne ve babanın herhangi bir şey okuduğunu görme olanağı bulamayan, okula gelinceye dek kitaba veya bir dergiye dokunabilme, sayfalarını çevirip resimlerine bakabilme fırsatını bulamayan, kısacası kitap ve okumanın içinde yer almadığı bir ev ortamında büyüyen çocuğun ilgi duyduğu nesne ve konular arasında kitap ve okumanın girmesi oldukça güçtür. Bu konuda, ailenin kitabı kullanma ve okuma alışkanlığının yanında dikkati çeken bir başka ayrıntı da, ailenin kendisi

yeterli imkâna sahip olmasa da kitaba ve okumaya değer vermesidir. Pek çok araştırma, annesinin okumayı hayatlarının bir parçası haline getirmeseler de; kitaba, okumaya karşı olumlu bir tavır içinde olmalarının çocuğun okumaya ilgi duymasında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Sık sık sözü edilen "bilgi toplumu" olmanın ve bu toplumun aktif bir üyesi olabilmenin birinci şartının okuma-yazma bilmek olduğunun bilincinde olan bir aile, kendisi için sağlanamayan imkânları çocukları için hazırlamanın yollarını arayacaktır (Şirin, 1998: 175).

1.4.3. 12-14 Yaş Çocuklarının Şiire Duyduğu İhtiyaç

Çocukta düşünce yeteneği, 11 yaşlardan itibaren farklılık göstermeye başlar. 11 yaşlarına kadar düşünme ile konuşmayı birbirine eş kabul eden çocuk için, düşünmek, sanki sözcükleri kullanmak demektir. Konuşmayı kelimeler aracılığı ile eşyaya etki yapmak gibi algılamaktadırlar. Zihinsel olan bir nesne ile onun gösterdiği şeyi birbirine karıştırmaktadırlar. Aynı şekilde rüya ile gerçek olan da küçük yaşlarda birbirine karıştırılmaktadır. Çocuğun ancak 11 yaşlarına doğru rüyanın maddî olmayıp düşünceden oluştuğunu anlaması mümkün olur. Çocukta düşünce ile dış dünya arasında doğuştan bir ayırım bulunmamakta, yavaş yavaş oluşmaktadır. Çocuk kendine göre düşünür; başkalarının kendinden farklı düşünebileceğini kavrayamaz (Piaget, 1988: 46).

Ergenlik çağına geçişle birlikte yaşanan zihinsel gelişim ve değişim 12-14 yaş döneminde, çocukların edebiyata ve özellikle şiire olan ilgileri artmaya başlar. Bu dönemde ahenkli ve güzel sözler önem kazanır. Ergenler bu dönemde yaşadıkları duyguları dile getirecek, coşturacak şiirler yazmak istemektedirler. Bu dönemde ergenler karşı cinse olan ilgilerini şiir şeklinde dizelerle ve güzel sözlerle ifade etmektedirler.

1.5. Edebiyatta Türler

1.5.1. Tür Ayrımında Uygulanan İlkeler

Çok eskiden beri edebiyat ürünlerinin benzeşen ya da farklı yönlerine göre kümelendirilmesine çalışılmıştır. Ama ilk ayrımlar hep şiir esas tutularak yapılmıştır. Eflatun ve Aristo; dram, destan ve lirik şiiri sunuluşlarındaki özellikler yönünden ayırmışlardır. Çünkü lirik şiir, şairin kişisel duygularını yansıtmasıyla; destan, hikâye etme yönü ile; drama, karakterler arkasında şairin kendisini gizlemesiyle özellik kazanıyordu (Çotuksöken, 2000:24).

Zamanımızda ise türler, biçim ve anlatım özellikleri yönlerinden genel olarak şiir ve nesir (düz yazı) diye ayrılmakta, ayrıca alt ayrımlar yapılmaktadır.

Genel ayrıma göre şiir, mısra ile biçim özelliği kazanır. Kendine özgü üslûbuyla da nesirden ayrılır. Ayrıca şiir ilhamla, yani şairin şiir yeteneği ile güç kazanır. Bunlardan başka dil de mısralar içinde apayrı bir nitelik kazanır.

Düz yazı ahenk, ritim yaratma endişesi bulunmayan, bunun için de kafiye, ölçü gibi kurallara bağlı olmayan, amacın sadece dil bilgisi, kompozisyon kurallarına göre belirtildiği anlatım biçimidir. Moliere'in "Kibarlık Budalası" adlı komedisinde Felsefe Hocası'nın belirttiği gibi amacı anlatmak için şiirle nesirden başka biçim yoktur. Her gün kullandığımız anlatım tarzı da, düz yazıdan başka bir şey değildir (Kudret, 2001:136).

1.5.2. Nesir (Düz yazı)

Düz yazı (nesir), en genel anlamda nazma ait vezin, kafiye gibi unsurlara yer vermeyen; anlatılmak istenen meramı, anlamın kendi içinde tamamlandığı cümleler halinde dile getiren yazılı metinlere denir. Düz yazıda genellikle dil bilgisi kurallarına uyulur, anlam tek boyutludur, başka yan anlamlara çağrışım imkânı yoktur.

1.5.3. Şiir Türü ve Özellikleri

Şiirin ne olduğunu belirtmeden önce şiir terimi ile çatışan nazım terimi üzerinde birkaç söz söylemek yerinde olur. Nazım bugüne kadar, daha çok ölçülü, kafiyeli ve belli biçimler içinde söylenmiş eserler için kullanılmıştır. Oysa bir sanat eseri yalnız kafiye, ölçü gibi iki düzene dayanan mekanik bir şey değildir. Sanat eseri bu biçim özelliklerinden yararlanabileceği gibi, gücünü bunların dışında da arar ve bunu fazlasıyla da sağlayabilir. Denebilir ki, şiir nazım olabilir; ama nazım, şairin kişiliğinin yaratacağı sihirden yoksun oldukça şiir olamaz (Demiray, 1970: 12).

İnsanlar en eski çağlardan beri duyguları çok basit bir biçimde de olsa kulağa hoş gelecek, yani ahenkli, ritimli bir tarzda anlatmaya çalışmışlardır. Bunun için o çağlarda nazımla birlikte saz ya da flüt gibi bir müzik âleti kullanılmıştır. Böylece sağlanan ahenk ve ritimle de dans etmek bir eğlence, bir zevk olmuştur. Görülüyor ki, eski çağ insanını güzel bir deyişten çok, ahenk ve hareket ilgilendirmiştir. Şiir, yazılı metin haline gelmedikçe, yani şiirden okuma yolu ile zevk alınma fırsatı bulunmadığı sürece bu böyle süregelmiştir. Yazı ve okuma, şiirin sazdan ayrı düşmesine ve belki yine bu yüzden, şiirin birtakım nitelikler kazanmasına yol açmıştır (Demiray, 1970: 12).

Şiir anlayışlarını göstermek ve aralarındaki ortak yönleri belirtmek amacıyla bazı poetik (şiir felsefesi) görüşlerden yararlanmak istiyoruz:

“Şiir, esrarlı bir ahenk ve mânâ sentezidir.” (Suut Kemal Yetkin)

“Bizim Şiirden anladığımız mânâ; kelimelerin terkiibinden doğan ritim, ahenk vesaire vasıtasıyla alelade lisanda ifadesi kâbil olmayan derunî hareketlerimizi, heyecanlarımızı, istiğraklarımızı, neŐe ve kederimizi ifade eden ve bu suretle bizde bediî alâka dediğimiz büyüyü tesis eden bir sanat olmasıdır.” (Ahmet Hamdı Tanpınar)

“Şiir, kuvvetli bir duygunun, çok ritimli bir tarzda hayali ifadesidir.” (William Wordsworth)

AnlaŐılıyor ki Şiir, yalnız başına ne söyleyiŐ güzelliiğinden, ne de anlamdan doğuyor. Şiirde heyecan, hayal gücü, düşünce, duygu, tutku, güzellik, ritim, söyleyiŐ tazeliği ve zarafeti, sentez, vb. gibi birtakım özelliklerin bulunması gerekiyor. Bu özellikleri Şu dört maddede toplamak da mümkündür (Kudret, 2001:136):

- 1.Şiirin özel bir içeriği (muhteva) vardır.
2. Şiirin çok veya az belirli bir biçimi vardır.
3. Şiirin özel bir anlatım tarzı vardır.
4. Şiirin özel bir etkisi vardır.

Şiirin bu çok yönlü görünüşü onu kesinlikle tanımlamakta güçlük çıkarmaktadır. Şairler, eleŐtirmenler, okurlar onun birbirinden farklı yönlerine bakmakta ve onda birbirinden farklı Şeyler aramaktadırlar.

1.5.3.1. İÇERİK ÖZELLİKLERİ

Şiirin konusu düz yazıdan farklıdır. Şiir bilgiden, olaydan çok duyguları konu edinir. Şair yalnızca olanları değil, olabilir olanları da anlatır. Bir duygu, düşünce, tasarı, izlenim, hayal vb. her Őeyden Şiire varılabilir. Aragon'un dediği gibi, Şiire has konu yoktur.

Şiirin, içerik yönünden en belirli özelliği heyecan yaratmasıdır. Şair bu heyecanı bazı yaşantı ve bağlılıklarından yararlanarak belirtir. Bunun için Şiir, duygu ve tutkuca zengin bir türdür.

Şiirin içeriği aynı zamanda hayalîdir. Şair bilim diliyle konuşmaz. Sözelimi ayın nasıl bir gezegen olduğunu belirtmez; ama, onun görünüşünün uyandırdığı izlenimleri duygusal bir dille anlatabilir.

Şiiri tanımlamaya çalışanlardan birçoğunun üzerinde durdukları bir nokta da, heyecanların gerçeğe uygun, tutkuların derin, güçlü bir yolda anlatılmasıdır. Fakat bu dünyada gerçek hayattan uzaklaŐıldığı ölçüde Şiire ulaŐıldığını savunanlar da vardır.

Şiirin içeriğinde aranan başka bir özellik de, güzellik unsurudur. Bütün şairler bu özelliğin şiirde bulunması gerektiğinde birleşmiş gibidirler. Ancak neyin güzel olduğu konusunda görüş birliğine varılmış değildir ve varılması da mümkün görünmemektedir (Demiray, 1970: 14).

Kısacası şiir türleri katı ve kapalı kurallardan uzaktır ve hayatın dinamizmine uyarak sürekli yeni özellikler kazanmaktadır. Bütün değişmelere rağmen, her şiir türünün temeli olan hâkim özelliği yitirmediğini belirtmeliyiz. Bu değişmeyen temel özellik, destanda hikâye etme, lirik şiirde kişisel duygu, satirik şiirde yergi, didaktik türde öğreticiliktir.

Edebiyatın bütün türlerinde olduğu gibi, şiirin de anlatım aracı dildir, kelimelerdir. Şiirin konusunu canlandıran, yücelten gerekli kelimelerin seçilmesi işi öteki türlerden daha büyük önem taşır. Kelimeler şairin geniş hayal dünyasını en iyi şekilde yansıtmalı, en geniş, en derin anlamı kapsamalı, böylece bazen tek kelime, düz yazıdaki birçok kelimenin birçok cümlede, bazen birçok paragrafın yerini tutabilmelidir. Şair, kelimeler dünyası içinden seçmeler yapan değil; aynı zamanda vermek istediği duygu ve düşünceye en uygun kelimeyi seçmeyi ve kelimelere mısra içinde yeni bir anlam kazandırmayı da bilen kişidir.

Şiirde duygu ve düşüncelere yoğunluk verilir. Bu yoğun haliyle şiirde tam bir birlik görünür. Başarılı şiirlerin en çok dikkati çeken yönleri en soyut duyguları bile somut olarak yansıtmalarındandır. Bu özelliği, Orhan Veli'nin “Kapalı Çarşı”, “İstanbul'u Dinliyorum”; Cahit Sıtkı Tarancı'nın “Otuz Beş Yaş” gibi şiirlerinde başarı ile sağladıklarını görürüz. Bu şiirlerde duygular, her mısradaki somut imajlarla güçlü bir şekilde verilmiştir (Demiray, 1970 24).

Şairin kullandığı kelimeler herkesin bildiği, kullandığı kelimelerdir; ama, onlara renk, canlılık vermesini başaran şairin kendisidir. Hiç bir özelliği yokmuş gibi görünen bir tabiat parçası, üzerine akşam güneşinin ışınları vurunca nasıl şenlenir, renklenirse; şairin kelimelere kazandırdığı özellik de şiire öyle renk katar, onu ışılatır. Böylece şiir okura haz, heyecan verir (Aksan, 1998:45).

1.5.3.2. Biçim Özellikleri

Şiirin üzerinde durulacak bir özelliği de biçimidir. İçerik, zaman zaman, şiiri düzyazıdan ayırmaya engel olsa da, biçim onu kesinlikle düzyazıdan ayırır. Şiiri biçim yönünden incelerken kafiye, kafiyeler arasındaki ilişki, ölçü üzerinde durmak yerinde olur (Demiray, 1970: 16).

1.5.3.2.1. Kafiye

Şiirde başvurulan elemanlardan biri kafiyedir. Kafiye bazı ulusların şiirlerinde, örneğin eski Grek ve Latin edebiyatlarında görülmez. Bizdeyse halk edebiyatında yarım kafiye çok rastlanır. Divan edebiyatında kafiye çok önemlidir. Kafiye pek düşkün bir Fransız şairi olan Banville'e göre “Şiir denilen ağacın kökü kafiyedir.” Ama bugün kafiye kullanmayan ve kafiyenin yarattığı ahengi başka yollardan sağlayan şairler de vardır.

Kafiyelerden sonra gelen aynı ses ve aynı anlamdaki kelimelere veya aynı görevdeki eklere ise, redif denir (Çotuksöken, 2000:129).

1.5.3.2.2. Ölçü

Türklerin kullandıkları en eski ölçü hece ölçüsüdür. Bu geleneksel ölçü yüzyıllar boyunca özellikle halk şairleri tarafından kullanılarak zamanımıza dek süregelmiştir. En eski koşuklarda, sagularda bu ölçünün kullanıldığını görmekteyiz. Hece ölçüsünde esas, her mısranın hece sayısı yönünden birbirine eşit olmasıdır (Çotuksöken, 2000:130).

1.5.3.3. Şiir Türleri

1.5.3.3.1. Lirik Şiir

Hayal gücünün ve dil musikisinin ağırlık kazandığı ve bireysel duyguların dile getirildiği şiirlere “lirik şiir” denir. Zekâdan çok hayal gücüne, duygusallığa hitap eder. Şair, dilin ritimli havasıyla ruhları büyülemek ister. O, hangi kelime, hangi mecaz ve hangi anlamla etki yaratacağını düşünür. Yalnız duygularını söylemekle de kalmaz; anlatmak istediklerinin musikiye dayanan bir ritmini de çizer. Böylece şair, imaj yaratırken kulağı ve hayal gücünü de etkiler (Demiray, 1970: 28).

Lirik şiirde, başka edebiyat ve sanat alanlarında olduğu gibi, konunun özgün olması gerekir. İnsanın kendisi, yine insanın kendisinden hareketle çevresinde görülenler lirik temalar olabilir. Böylece kişi, aile, yurt, insanlık, tabiat ve fen, sonsuzluk veya Tanrı fikri bu şiirin başlıca tema kaynaklarıdır.

1.5.3.3.2. Didaktik (Öğretici) Şiir

Didaktik kelimesi “öğretiyorum” anlamına gelen Grekçe didaska kelimesinden türemiştir. Öğretici niteliği bulunan, yani duyguyu değil de, düşüncüyü konu edinen şiirler didaktik şiir diye adlandırılır. Ancak, bugünkü şiir anlayışına göre, bir şey öğretme amacıyla bulunan nazım, şiir özelliğini kaybeder. Bundan başka bazı şiirlerde öğreticilik niteliği ile duygu o kadar kaynaşmış olarak karşımıza çıkar ki, böyle bir şiiri kesinlikle didaktik diye nitelemek yanlış hüküm vermek olur (Demiray, 1970: 28).

Bununla beraber öğreticilik niteliği hâkim olan ve konularını din, bilim, felsefe, ahlâk, teknik, ziraat, güzel sanatlar vb. gibi alanlardan alan ve amaçları bir düşünceyi telkin etmek, öğretmek olan şiirler de vardır.

1.5.3.3.3. Pastoral Şiir

Pastoral şiir, çobanların hayatını, aşklarını, ıstıraplarını yansıtır, ilk pastoral şiirlerde efsanevî bir özellik vardır.

1.5.3.3.4. Epik Şiir

Konusunu kahramanlık ve olağanüstülükten alan şiir türüdür. Eski Türklerde çok sayıda bu türden eserler verilmiştir. Eski Orta Asya Türklerinin epik türdeki eserlere örnek olarak; Saka Destanı, Hun Destanları (Oğuz Kaan Destanı), Göktürk Destanları (Bozkurt Destanı, Ergenekon Destanı), Uygur Destanları (Türeyiş, Göç) verilebilir (Demiray, 1970: 50).

Mehmet Akif Ersoy'un "Safahat" adlı kitabında Çanakkale muharebelerinin anlatıldığı bölüm epik şiirin güzel örneğidir (Demiray, 1970: 61). Yakın zaman şairlerinden Fazıl Hüsnü Dağlarca da epik türde başarılı şiirler yazmıştır. "Üç Şehitler Destanı", "İstiklal Savaşı- İnönüler", "İstanbul Fetih Destanı", "Çanakkale Destanı" gibi eserleri bu çeşit şiirlerden meydana gelmiştir (Demiray, 1970: 61).

1.5.3.3.5. Satirik Şiir (Yergi)

Edebiyatta şiirle bir kimseyi, bir düşünceyi, bir durumu açık ya da kapalı biçimde, iğneli bir dille yerme sanatına yergi denir. Her yergide bir uyarı olduğu için, bu şiirlerde öğretici özellik de bulunur. Yergi şiirine halk edebiyatında taşlama, Divan edebiyatında hiciv denir.

1.6. ÇOCUK EDEBİYATI

Çocuk edebiyatı deyimini tanımlayabilmek için, önce bu deyimini oluşturan sözcüklerden edebiyat sözcüğünün anlamı üzerinde durmak gerekecektir. Birçok ders kitabı ile çeşitli başvurma kitaplarında edebiyatın tanımı yapılmış, yine birçok yazar ve eleştirmen de bu sözcüğün anlamıyla ilgili kişisel açıklamalarda bulunmuşlardır. Burada çeşitli tanımlar ve açıklamalar üzerinde ayrı ayrı durmanın gereği olmadığı için, Türkçe Sözlük'te edebiyat

maddesi açıklanırken verilen şu tanımla yetinilecektir: “Düşünce, duygu ve hayallerin, söz ve yazı halinde, güzel ve etkili bir şekilde anlatılması sanatı” (TDK, 2002).

Çocuk edebiyatı deyiminin kapsamını iyice anlayabilmek için, şüphesiz çocuk kavramı üzerinde de durmak zorunluluğu vardır. Kaynaklar çocuğu, ilk yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu; henüz ergenlik dönemine erişmemiş kız veya erkek; bebeklik çağı ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan insan olarak tanımlamaktadır (Oğuzkan, 1974: 8).

İnsan ömrünün genellikle 2-14 yaşları arasında geçen gelişme dönemine “çocukluk çağı” adı verilir. Bu çağ, öğrenim bakımından, okul öncesi dönemiyle temel eğitim dönemini kapsar. Tüm bu açıklamalardan, çocuk edebiyatı deyimiyile 2-14 yaşları arasındaki kimselerin ihtiyacını karşılayan bir edebiyat alanının anlatılmak istendiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, “çocuk edebiyatı” deyimini, çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar. Masallar, hikâyeler, romanlar, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları, şiirler, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar vb. hep bu çerçeve içine girebilir. Değişik birtakım yazı türlerinde ortaya konulan bu eserlerin, tıpkı yetişkinler için hazırlanan eserler gibi, güzel ve etkili olmaları da gerekir. Bu nedendir ki, çocuk edebiyatı, “usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan, eserlere verilen ad” diye de tanımlanabilir (Oğuzkan, 1987: 12).

1.6.1. Niteliği

Çocukluk çağının özellikleri göz önünde tutulursa, ilk planda yetişkinler için yazılmış olan edebiyat eserlerinin çocukların hayal, duygu ve düşüncelerine her zaman uygun düşmeyeceği kolayca anlaşılır. Bununla birlikte yalnız çocuklara özgü bir edebiyat düşünülmemeyeceği görüşünü geçmişte savunanlar bulunduğu gibi, bugün de aynı görüşü ileri sürenler vardır. Eskiden, doğrudan doğruya çocuklara seslenen eserler bulunmadığı veya pek az bulunduğu için onlara genellikle yetişkinler için yazılan eserlerin okutturulduğu bir gerçektir. Çocuklara özgü bir edebiyattan söz edilemeyeceği görüşünü ileri sürenler, her zaman bu durumu örnek olarak göstermektedirler (Güven ve Bal: 2001:56).

Yetişkinler edebiyatında eskiden beri “çocuk” bir konu olarak ele alınmıştır. Ne var ki, klasik anlayışla kaleme alınan eserlerin çoğu çocuklar için değil, çocuklar üzerinedir. Tümöyle veya daha çok yetişkinlerin dünya görüşüne, beğeni ve duygularına göre yazılmış olan, türlü hayat durumları karşısında olgun ve tecrübeli kimselerin tutumlarını anlatan edebiyat ürünlerine, yalnız anlatım sadeliği yönünden bir değerlendirme yaparak, söz gelişi

“çocuk romanı”, “çocuk şiiri” vb. demek yanlış olur. Gerçi bugüne kadar çocukların eğitim ve öğretimiyle uğraşanlar büyük bir titizlik göstermeden “çocuğu konu alan veya oldukça sade bir dille yazılan eserlerden birçoğunu çocuk edebiyatı ürünü” biçiminde değerlendirmekte bir sakınca görmemişlerdir. Özellikle çocuklar için hazırlanmış yerli ve yabancı eserlerin azımsanmayacak sayıda arttığı bir dönemde, çocukların zihinsel ve duygusal gelişmelerinden sorumlu olan ilgililerin, çocuklara rehberlikte bulunurken daha dikkatli olmaları gerektiği ortadadır (Oğuzkan, 1987: 13).

Gerçekten, çağımızda çocuklar için yazılan eserlerden oluşan bir edebiyatın daha belirgin biçimde ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Çocukluk çağının ruhsal özelliklerini iyi bilen yazar ve ressamın yetişmesi ile dünya yayın piyasasında çocuk edebiyatı alanına giren eserlerin, gerek nitelik, gerekse nicelik bakımından büyük bir gelişme gösterdiği açıktır. Hattâ “ABD, Almanya, İngiltere, vb.” gibi gelişmiş ülkelerde içinde yaşadığımız yüzyıl çocuk edebiyatı açısından bir altın çağ olarak nitelendirilmektedir. Yurdumuzda da son 20-25 yıl içinde bu alanda dikkate değer ilerlemeler olmuştur. MEB ile Kültür Bakanlığı’nın yanında, birçok yayınevi, banka ve kurum birtakım çocuk kitabı ve dergisi yayımına girişmiş bulunmaktadır (Oğuzkan, 1987:13).

Son yıllarda yayımlanan dizilerden bir bölümünde dünya çocuk klasiklerinin kapsayan çeviri kitaplara, bir bölümünde ise yerli yazarlarımızın yazdıkları eserlere öncelik verildiği görülmektedir. Bu arada resimli çocuk kitapları yayımında da biçim ve içerik bakımından bir gelişme olduğu söylenebilir.

1.6.2. Önemi

Çocukların edebiyat eserlerinden vazgeçebileceklerini düşünmek ve çağımızın endüstriyel ve teknolojik gelişmeleri önünde kitaba karşı ilgilerinin azalacağına ilişkin görüşleri sürmek doğru değildir. Normal bir büyüme ve gelişme gösteren çocuğun doğal ihtiyaçları yanında birtakım ruhsal ihtiyaçları da vardır ki, bunlar öz bakımından hiç değişmeden sürüp gidecektir. Bu ihtiyaçları karşılamada sözlü ve yazılı eserlerin payı büyük olacaktır. İleride bu konuda ayrıntılı bilgiler verilecektir. Ancak burada basılı materyale, özellikle kitaba karşı ilgi duymaya başlayan, hele okumayı söken bir çocuğa, seviyesine uygun kitapları karıştırma ve geniş bir okuma imkânı yaratmakla onun normal gelişmesini birçok yönlerden hızlandıracağımızı belirtmek yerinde olur. Çocuklar okumaya başladıktan ve bu konuda ilerlemeler gösterdikten sonra, sürekli olarak edebiyat eserlerinden yararlanmak ihtiyacını duyarlar (Oğuzkan, 1987:14).

1.6.3. Çocuk Edebiyatında Şiirin Yeri

Çocuk şiiri çocuk edebiyatının en incelikli türüdür. Çocuğun dünyası, çocuk ruhu, çocuk kalbinin duyarlıkları çocuk şiirinin kaynağıdır. Şiir estetiğine ilişkin bütün ölçüler çocuk şiiri için de gereklidir.

Çocuk şiiri, çocukluğu şiirle anlatmak değildir. Henüz çocukluğunu yaşayan, çocukluğun ne demek olduğunu bilmeyen çocuğa, bu içerikte şiirlerle yaklaşmak, doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Böyle bir bakış açısı çocuk şiirinin alanını daraltır. Çocuk düşüncesi, çocuk bakışı, çocuk ilgileri, çocuk şiirine yansımalıdır. Çocuk şiirinin varolması, şiirin çocuksu olana açılması ve çocuksu çizginin belirmesi halinde mümkündür. İçindeki çocuğu yaşatan şair, çocuklarla, kendi çocukluğundan yola çıkarak özdeşleşebileceği bir duyarlılıkla şiirini çocuklara sunabilir. Çocukluğun gelişme ve büyüme süreci, çocuğun dil ve algılama düzeyi çocuk şiirinin oluşumunu belirler. Çocuk şiiri dilin çocuksu şölene dönüşmesi ile varolabilir. Fazıl Hüsnü Dağlarca, şiirin ilk açılımı olarak çocuk şiirini şöyle yorumluyor: "Çocuk şiirinde yapıyı, nesneliliği, konuları, onun açısına göre daha ince seçmek, ilk duyarlıklar, ilk özgürlükler, ilk ölçüler içinde yazmak gereklidir" (Şirin, 1998: 104).

Çocuk şiiri, şiirin çocuksu anaforudur. Ancak, iyi çocuk şiirinin okurunu sınırlandırmak gerekmez. Çocuk şiiri, çocuksu olanı yansıttığı oranda önce çocuğa göre olmalıdır. Her yaştan okura ulaşma başarısı gösteren şiir, iyi çocuk şiiri sayılır. Çocuklar için yazılmadığı halde çocuksu olan şiirler de bu türden şiirlerdir. Çocuklar şiire biçim olarak ilgi göstermezler. Şiirde oyunu, masalı, çevresindeki varlıkların ilginçliğini okumak isterler. Çocuk şiiri bu yönüyle kelime oyunu değildir. Çocuk, şiirde hikâyeyi de arar. Şair şiirle anlatıcı rolünü üstlenir. Bunu başaramayan şair, çocuk ruhunun kanatlarını açamaz (Kabahasanoğlu, 1997:78).

Çocuğun duygu ve düşüncelerini anlatma biçimi şairin çocuğu tanımasını sağlar. Hayal dünyasında yaşayan çocuğa ulaşmada çocuk bakışı, şairin açısını belirler. Şiirin biçiminden önce temanın çocuğa uygun anlatımına yönelir. Çocukların kelimelere yüklediği anlamı öne çıkarır. Çocukça olanı ve sadeliği yakalamayı böylece başarır. Şiire ince mizahı, fanteziyi katabilen şair, çocuğu şiire çekme başarısını yakalar (Şirin, 1998:104).

Çocuk şiiri sadece masal anaforundan ve hayalden beslenmez. Gerçekler dünyası da şiirle çocuğa sunulmalıdır. Çocuksu fantezinin dil ile gerçekleşmesinde çocuğun yaşına ve kavrayışına uygun her konu şiirin ilgi odağı olabilir. Şiirin estetik değeri ön plânda tutulduğu oranda nitelikli çocuk şiiri yazılabilir (Güleryüz, 2002:274).

Çocuklar için ayrı bir şiir çeşidi olmadığını ileri süren görüşler de vardır. Çocukların gerçek şairlerin şiirlerini okumasını öneriyorlar. Edebiyat tarihlerinde çocuk şiiri başlığı

henüz bulunmamaktadır. Oysa çocukluğun tarihinde çocukların şiirden uzak büyüdüğü söylenemez. Çocukluğun zengin tarihi boyunca çocukları şiirsiz düşünemeyiz. Sözlü gelenekle birlikte anlatılan birçok tür, ninniden tekerlemeye, masaldan destana kadar hepsinde şiir vardır. Çocuk şiirinin hafife alınması, uzun yıllar niteliksiz manzum şiirlerin yazılması ve okutulması anlayışından kaynaklanmaktadır. Gerçek şairlerin yazacağı çocuksu şiirler ile bu alanda nitelikli örnekler çoğalabilir (Şirin, 1998: 107).

1.6.4. Çocuk ve Şiir

Çocuk, gelişiminin her döneminde şiire karşı olumlu bir ilgi gösterir. Şiir dinlemekten, şiir okumaktan ve ezberlemekten zevk duyar. Çocuğun şiire karşı, bu ilgisi bir yazıda şöyle açıklanmaktadır: “Çocuk, daha konuşmaya başlarken şiir cümlesinin yapısına uygun bir yol tutar. Kafiyeli olan ve ses özelliği bakımından birbirine çok benzeyen kelimeleri kullanır. Esasında, dikkat edilirse, çocukların kelimelere başka bir hava, başka bir güzellik kattıkları görülür. Onlar, yetişkinlerin klişe halinde kullandıkları sıfat takımlarına, mecazlara ve benzetmelere pek itibar etmezler, kendi iç dünyalarını ve düşünme tarzlarını yansıtan şekilleri tercih ederler. Böylece, şairle çocuk anlatım serbestliğinde, yenilik ve tazelik ardında gitmek konusunda hem fikirdirler” (Oğuzkan, 1987: 213).

Çocukları şiire yaklaştıran başka bir konu da ahenk unsurudur. Durağı, kafiyesi, iç ahengiyle şiir, her normal çocukta var olan ritim duygusunu besler, müzik ihtiyacını karşılar.

Bir başka eserde çocukların şiir karşısındaki durumları şöyle yorumlamaktadır: “Küçük çocuklar şiire heyecanla tepkide bulunurlar. Şiirin sesleri çocuklarla dil üzerine keşiflerde bulunmalarına imkân sağlar. Küçük çocuklar kendi dillerinin kalıplarını öğrenirken dil kâşifleri olmak zorunda kalırlar ve şiirin ilginç müziği ve sözcüklerinden zevk duyarlar. Sıçrarken, kayarken ve oyun oynarken şarkı söylerler. Arkadaşlarına takılırken veya onlarla eğlenirken çocuklar kafiyelere başvururlar. Küçük çocuklar tekerlemeleri neşeye dinlerler ve çok kez hoşlarına giden cümleleri tekrar ederler” (Oğuzkan, 1987: 214).

Çocuklar da, yetişkinler gibi, iyi şiirlerin büyük bir çaba sonucu meydana getirilebildiği bilincine varmalıdırlar. İyi ve usta şairlerin konuları seçerken; kulağa hoş gelecek biçimde mısralar, beyitler ve dörtlükler oluştururken rasgele davranmadıklarını, büyük bir titizlikle en uygun sözcükleri seçmek için çok uğraştıklarını bilmelidirler (Oğuzkan, 2000:126).

Çocuklar şiire muhtaçtırlar; yalnız, onların ilgisini çeken eserler ortaya koymadıkça bu ihtiyacı duymazlar. Onlar için seçilecek parçaların hayattan zevk almak, duygusal yaşantılarını zenginleştirmek, görüş ufuklarını genişletmek bakımından değerli ve etkili

olmaları gerekir, Çocuklara, daha küçük yaşlarında, yapma ve içten şiirler arasındaki ayrımı görebilme fırsatları verilmelidir. Ancak böyle bir ayırım gücü kazandırabilmek için çocuklara ciddi şiir çözümlenmeleri yaptırmak gerekmez. Uygun örneklerin tanıtılması, dinlettirilmesi ve okutturulması ile bu amaca kolayca varılabilir.

Olayları, insanları, cansız varlıkları duygulu, renkli ve etkili bir biçimde anlatan şiir, çocuğun birçok ruhsal ihtiyacını da karşılar. Daha küçük yaşlarda şiir dinleme ve okuma alışkanlığını kazanan bir çocuk, kültürümüze özgü ve estetik değerleri öğrenebileceği gibi, yaratıcı etkinlikler bakımından da ufku genişlemiş olur (Oğuzkan, 1987: 14).

1.6.5. Çocuk Şiirlerinde Bulunması Gereken İçerik ve Biçim Özellikleri

Çocuklar her yaşta şiirden hoşlanırlar. Okuma öncesi dönemde kendilerine okunan uygun şiirleri dinlemekten ve daha ileri yaşlarda da, anlamını tam olarak kavramasalar bile, ses değeri üstün basit mısra ve beyitleri ezbere söylemekten zevk duyarlar (Şirin, 1998: 08).

Aslında çocuk ile şiir arasında doğal bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi şöyle açıklayabiliriz: Çocuk konuşmaya başlarken şiirlerde uygulanan cümle yapısına benzer bir tutum gösterir. Uyaklı ve ses özelliği bakımından birbirine benzer sözcükleri kullanır. Sözcüklere başka bir anlam, başka bir hava katar. Kendi iç dünyasını ve düşünme biçimini yetişkinlere göre daha değişik benzetme ve mecazlarla anlatır. O da, şair gibi, duygularını ve düşüncelerini söylemeye çalışırken kişisel özgünlüğünü ve hayal gücünü ortaya koyar. Ayrıca şiir uyağı, durağı, iç ahengi, genellikle kısalığı ile her normal çocukta var olan ritim duygusunu besler, onun bir bakıma müzik gereksinimini de karşılar.

Daha küçük yaşlardan başlayarak çocuklara şiir dinleme, şiir okuma ve şiir üzerinde tartışma alışkanlıklarının kazandırılması yerinde olur. Böyle bir alışkanlık kazanan çocuk, çok erken yaşta ulusal ve evrensel kültürün edebî ve estetik değerlerinden önemli bir bölümünü tanıma imkânı bulur. Kişinin hayal ufkunu genişletici, yaratıcı gücünü artırıcı, dil varlığını zenginleştirici bir âleme adımını atmış olur. Anaokulu çağındaki çocuklar ile ilkokulun birinci dönemine devam eden çocuklar genellikle daha çok güldürücü (mizahî) ve betimsel (tasvirî) şiirlerden hoşlanırlar. Güldürücü şiirlerde sözcük oyunlarına ve tekerlemelere yer verildiği gibi, güldürücü olay ya da kimseler anlatılır. Betimsel şiirlerde ise, çoğunlukla kuşlar, ağaçlar, çiçekler ile bilinen evcil hayvanlar, doğa olayları ele alınır. Bunların yanında çocuklar, cansız varlıkları betimleyen, canlandırıp konuşuran şiirlerden de hoşlanırlar. Çocuklar, değişik türden şiirlerin yardımıyla kişisel yaşantılarını, gözlemlerini, duygularını zenginleştirirler (Şirin, 1998: 109).

Çocuk şiirlerinde konu, tema ve anlatım bakımından bulunması gereken noktalar vardır (Oğuzkan, 1987: 221):

a. Kafiyeleler, eğer varsa, belirli olmalı ve birbirine yakın mısraların sonlarında bulunmalıdır.

b. Düşünceler açık olarak ve bir beyit veya bir dörtlük (kıta) sınırları içinde anlatılmalıdır.

c. Tasvirler yalın ve kesin olmalıdır.

ç. Benzetme, istiare, mecaz gibi edebî sanatlara ölçülü bir şekilde yer verilmelidir.

d. Hayal ve duygular çocukların yaşantılarıyla ilgili olmalı, bu unsurlarla olaylar arasında sıkı bir bağlantı kurulmalıdır.

e. Mısralar kısa, cümle düzeni doğal ve seçilen sözcükler sade olmalıdır.

f. Tam ve yarım kafiyelelerden, ölçüden ve bazı mısraların tekrarından yararlanarak ahenk zenginliği sağlanmalıdır.

g. Konu yaşama sevinci, aile sevgisi, doğa ve ulus sevgisi, güzellik duygusu gibi olumlu duygu ve davranışları kazandırıcı, geliştirici ve pekiştirici bir nitelik taşımalıdır.

1.6.6. Dil Becerisinin Gelişiminde Şiirin Önemi

Genellikle çocukların şiirden hoşlanmadıkları şeklinde bir kanı yaygındır. Oysa gerçek bunun tam tersidir. Ancak bazı şiirler, belirli bir yaş ve bilgi düzeyine erişilmeden çocuklar tarafından anlaşılabilir.

Çocukların şiirden hoşlanma nedenleri şöyle açıklanabilir:

Şiirdeki vezin, çocukların aradıkları ahenk duygusunu sağlamaktadır. Değişik sözcük oyunları, iç ve dış uyaklar, ses tekrarları ritim duygularını besler. Ayrıca çocukların hayal dünyasının benzerini şiirde de bulmak mümkündür. Başarılı bir şiirde müzikal unsur belirgindir. Çocukların sevdikleri şiirler genellikle canlı, hareketli, ahenkli vezin ve uyağı olan şiirlerdir. Serbest biçimde yazılmış şiirleri çoğunlukla pek anlayamazlar.

Şiirin sözcükleri zengin anlamlı, kuvvetli, ahenkli olmalı, hayal gücüne, duygulara seslenebilmelidir. Kalıp haline gelmiş ifadeler, benzetmeler bulunmamalıdır. Uzun tasvirler de çocuğu sıkır. Diyaloglar, kimin konuştuğu açıkça belirtilmediğinde çocuğun aklını karıştırır (Şirin, 1998: 107).

Şiir, bir konu veya fikir üzerine kurulduğunda zihne de seslenir. Şiir, günlük olayları, yaşama biçimlerini yeni bir görüşle ele alabilmeli, çocuğun yaşayışına yeni bir renk katmalıdır. İyi yazılmış şiirler yetişkinlerin de beğenisini kazanır. Çocuğa şiir zevkini ilk aşılacak olan kendi ailesidir. Tekerlemeyle başlayan şiir zevki, estetik duygusunun da gelişmesine yardımcı olur (Şirin, 1998: 108).

Çocukların şiirle ilişkisi önce dinlemekle başlar. Sonraları kendileri okuyarak ve ezberleyip söyleyerek bu ilişkiyi sürdürürler. Okul öncesi çağındaki çocuklar annelerinden veya öğretmenlerinden dinledikleri kısa ve ahenkçe zengin manzumelerden zevk alırlar. Bu dönemde belirgin şiir unsurları taşıyan, ses bakımından zengin tekerlemelerin çocukların üzerindeki etkisi büyüktür. Çocuklar okul çağında zihinsel ve ruhsal gelişmelerine uygun olarak lirik ve öğretici şiirleri daha çok tercih ederler. Çocuklar algılama ve kavrama güçleri geliştikçe lirik ve öğretici şiirleri dinlemekten ve okumaktan da zevk almaya başlarlar. Çocukların beğendikleri ve sevdikleri şiirler konulan bakımından çok çeşitlidir: Doğa görünümelerini ve olaylarını, yağmuru, karı, mevsimleri, geceyi, ayı, ağaçları, kuşları, yıldızları, gölleri vb. anlatan şiirler gibi. Çocuklar, ayrıca, yakından tanıdıkları evcil hayvanları (kedi, köpek, horoz vb.) konu alan şiirleri de severler. Büyük adamlar ile ulusal, dinsel ve yöresel bayramlar veya günler üzerine yazılan şiirler de çocukların sık sık okumak istedikleri şiirler arasında yer alır. İnsanların, özellikle çocukların ruhsal durumlarını dile getiren ve sanat yönünden güçlü ve etkili şiirlerin de çocuklar bakımından ayrı bir önemi vardır (Oğuzkan, 1987: 215).

Çocukların sevdikleri ve aradıkları şiirlerin niteliği gelişme dönemlerine göre değişir. Yaşla ve kavrayışla uygun olan ve iyi bir atmosfer içinde sunulan her şiir çocuğun hoşuna gider. Bununla birlikte anaokulunda ve ilkokulun ilk devrelerinde okuyan çocuklar daha çok mizahî ve tasvirî şiirlerden zevk alırlar, ilkokulun ikinci devresinden itibaren çocuklar başarılı olmak şartıyla her tür şiirden hoşlanırlar (Önder, 2001:45).

1.6.7. Şiir Okuma ve Hafızaya Alma

Öğrencilere yüksek sesle sınıfta veya daha başka bir topluluk önünde okunmak üzere verilen şiirler, konu bakımından çok çeşitli olabilirler: Ulusal şiirler, doğa ve kahramanlık şiirleri, manzum hikâyeler, lirik şiirler vb. Ancak bu gibi şiirlerin genel nitelikleriyle çocukların seviyesine uygun seçilmesi gerekir (Oğuzkan, 1987: 220).

Şiir okumayla ilgili çalışmalarını düzenlerken öğretmenlerin bazı hususlara dikkat etmeleri yerinde olur. Bu hususlar şöyle açıklanabilir:

Sınıfta okunan şiirlerin çocukların hayat tecrübelerine, ilgi, ihtiyaç ve kelime hazinelerine uygun olması gerekir. Bunun için öğretmen, şiir okumadan veya okutmadan önce şiirle o günkü olaylar arasında veya çocukların doğal merakları arasında ilişki kurmalıdır. Haftanın belli günlerinde ve belli saatlerinde şiir çalışmaları yapmak da mümkündür. Bu şiir saatlerinin verimli geçmesi için, öğretmenin önceden şiirin konusu, teması, vezni ve kelimeler üzerinde bir çalışma yapması, şiirin en güzel ve etkili bir şekilde nasıl okunması gerektiği hakkında bir karara varması gerekir. Bir şiirin birkaç türlü okunabileceğini, deneme okumalarını sınıfta değil, evde veya öğretmen odasında yapmanın yerinde olacağı unutulmalıdır (Oğuzkan, 1987: 14).

Okunan veya okutulan şiirden çocukların ne anladıklarını öğrenmeye çalışmak, bu konuda ısrarlı sorular sormak doğru bir yol değildir. Şiirden hoşlanıp hoşlanmamak kişisel bir husustur. Öğretmen beğenileri üzerinde çocuklar arasında yersiz ve yararsız tartışmalar açmaktan da kaçınılmalıdır. Fakat bu, “şiirler üzerinde herhangi bir tartışma yapmasınlar, şairin ne demek istediğini anlamaya çalışmasınlar” anlamına da gelmez. Bütün mesele, bu türlü faaliyetlerin doğal bir şekilde, çocuklardan gelen yorumlara göre doğması ve devam etmesidir. Hiç şüphesiz öğretmen yeri geldikçe yanlış anlamaları düzeltmeye, takılmaları gidermeye, estetik değerleri ortaya çıkarmaya çalışacaktır. Şiir okumada unutulmaması gereken başka bir husus, çocukların şiir ezberlemek için zorlanmalarının doğru olmayacağıdır. Sevilen bir şiiri ezberlemek çocuklar için zevkli bir iştir. Bunun yanında öğretmenin güzel veya değerli diye, bir şiiri çocuklara zorla ezberletmeye uğraşması şiire karşı bir antipatinin gelişmesine yol açar. Öğretmenin sadece şiir ezberlenmesine uygun bir ortam yaratması yeterli olacaktır. Küçük gruplardan, bireylerden kısa şiirleri, beyit veya mısraları yüksek sesle birlikte okumalarını veya bir şiirin bütün sınıf tarafından koro halinde okunmasını isteyen öğretmen, şiir ezberlemeye eğilimli olan öğrenciler için uygun bir ortamı da yaratmış olur (Oğuzkan, 1987: 221).

1.6.8. Çocuk Şiirinin Tarihî Gelişimi

Yazılı çocuk edebiyatı öncesinde çocukların ihtiyacını karşılayan zengin sözlü gelenek vardı. Sözlü geleneğin devam ettiği dönemlerde türlerin çocuklar için ayırımına gidilmemişti. Tarihî süreç açısından sözlü edebiyat ile yazılı edebiyatın birbirinin devamı oldukları söylenemez. Edebiyat tarihine sözlü edebiyat ürünleri yansımadağı gibi, çocuk edebiyatı da yer almamaktadır. Bu yönde bütün dünyada sözlü geleneğin araştırılması çalışmaları da yenidir(Özcan, 1999:32).

İlk örnekleri bu yüzyılın başlarında ortaya konulan çocuk şiirimizin Cumhuriyet Döneminde belirgin bir gelişme gösterdiği kesindir. Özellikle yüzyılın ikinci yarısında doğrudan doğruya çocuklara seslenen şiir kitapları sayıca artmıştır. Bu niceliksel gelişme yanında, çocuk şiiri alanında eser veren sanatçılarımız da konuları ele alış ve dili kullanım bakımından çocukların özelliklerini daha çok göz önünde bulundurmaya ve daha yaratıcı olmaya önem vermeye başlamışlardır. Bu çabaların sonunda diyebiliriz ki, ülkemizde çocuk şiiri alanında gerek öz gerek biçim yönünden oldukça yeni ve çağdaş bir anlayış düzeyine erişilmiştir. Çocuklar için yazdığı şiirlerle Tevfik Fikret öncülük görevini üstlenmiş, Cumhuriyet sonrasında da Fazıl Hüsnü Dağlarca onu takip etmiştir (Şirin, 1998: 110).

Çocukların şiir dinleme ya da okuma gereksinimini karşılamak üzere son dönemde yayımlanan ve bazı yönleriyle dikkat çeken kitaplar arasında Abdülkadir Bulut'un "Kahveci Güzel" (1981) ve "Bir Gül Çocuk" (1981), Ülkü Tamer'in "Masal Şiirleri" (1981), Mevlâna İdris Zengin'in "Kuş Renkli Çocukluğum" (1990), M. Ruhi Şirin'in "Gökyüzü Çiçekleri" (1983) ve "Çocuk Kalbimdeki Kuş" (1990), Cahit Zarifoğlu'nun "Gülçük" (1988), Yalvaç Ural'ın "Sincap" (1978) ve "Kulağımdaki Küçük Çan" (1979) adlı eserlerini sayabiliriz. Gerçekten, bu eserlerin her birinde konu, tema ve anlatım bakımından yeni çocuk şiirine örnek olabilecek güzel parçalar yer almaktadır (Şirin, 1998:221).

Şiir kitapları yanında dergilerde yayımlanan şiirler de bu edebiyat alanının gelişmesine önemli katkılarda bulunmaktadır. Fazıl Hüsnü Dağlarca, Kemal Özer, Ali Püsküllüoğlu, Ülkü Tamer, İlhan Geçer, Mümtaz Zeki Taşkın, Yalvaç Ural, Mustafa Ruhi Şirin, Mevlâna İdris Zengin, Derya Altıntren, Aziz Karadeniz, Sabutay Hikmet Karahasanoğlu; Hasan Akçay, Ali Akbaş, Ahmet Efe, Hasan Demir, A. Vahap Akbaş, İsmail Uyaroğlu ve Ali Burhan Eren gibi şairlerimiz değişik dergilerde yayımladıkları şiirleri ile Türkçe çocuk şiirinin bir sanat ürünü niteliği kazanmasına, çeşitlenip zenginleşmesine büyük ölçüde yardımcı olmuşlardır ve olmaya da devam etmektedirler.

Ancak dergilerde ve özellikle çocuk dergilerinde yayımlanan bu şiirlerin önemli bir bölümünde hâlâ yalnız öğretici bir amaç güdüldüğü, çocukların kavrayış sınırlarını aşan sözcükler ve deyimler kullanıldığı ve bu nedenle de ortaya çok kez yaratıcılıktan uzak, kuru ve sıkıcı manzumeler çıktığı bir gerçektir. Ayrıca birçok güzel şiirin dergi sayfalarında unutulduğunu, bu şiirlerden pek azının sonradan kitap haline getirilerek yayımlandığını bir olumsuz durum olarak burada belirtmek gerekir

Çocuklara şiir zevkinin kazandırılmasında ders kitapları ile antolojilerin de payı büyüktür. Son on beş yıl içinde yayımlanan Türkçe ders kitapları ile antolojiler

incelendiğinde, çocuklar için daha çağdaş ve genç şairlerden seçmeler yapma konusunda bir uygulamaya gidildiği görülmektedir. Bu şiirlerden bir bölümünün özel olarak çocuklar için yazılmış olması da dikkat çekici bir husustur. Bir kısım şiirler ise, doğrudan doğruya çocuklar için yazılmış olmasa bile, genellikle onların kavrayış ve beğeni düzeyine uyumluluk gösterir niteliktedir (Şirin, 1998: 112).

1.6.9. Çocuk Şiiri Antolojileri

Öğretmenlerin ve ana-babaların, çocukların şiir okuma ve ezberleme ihtiyacını karşılayabilmek için yayımlanmış bütün eserleri sağlamaları güçtür. Bu ihtiyacı en kısa yoldan karşılayacak eserler özel olarak düzenlenmiş şiir antolojileridir. Antolojilerin önemini ve yararlanma yollarını ve başlıca antolojileri bilmek ilgililere bu konuda yeterlilik kazandırabilir (Oğuzkan, 1987: 219).

1.6.9.1. Antolojilerin Önemi ve Yararlanma Yolları

Öğretmenler, çocuklara tavsiye edecekleri veya bizzat kendilerinin okuyacakları şiirleri kolayca antolojilerde bulabilirler. Ancak türlü antolojiler arasında en uygununu seçmek kolay bir iş değildir. Çünkü bazı antolojiler ders konularıyla paralel bir biçimde düzenlendikleri için şiir değeri taşımayan, pek basit ve acemice yazılmış manzumeleri de kapsar durumdadırlar. Öte yandan, yetişkin okurlar için hazırlanmış bazı antolojilerde de hiç duraksamadan çocuklara tavsiye edilebilecek nitelikte şiirlere rastlanabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin vaktiyle çıkmış veya yeni çıkan şiir antolojilerini dikkatle gözden geçirmeleri ve çocuklar için uygun parçaları önceden tespit etmeleri yerinde olur. Bundan başka, sanat ve edebiyat dergilerinde yayımlanan şiirlerin de bir bölümü derlenip özel bir dosyada saklanabilir. Bu derlenen şiirleri türlü amaçlara göre bölümlenmek ve gerektiği zaman kullanmak mümkündür (Oğuzkan, 1987: 219).

1.6.9.2. Başvurulabilecek Şiir Antolojileri:

Yeni harflerle yayımlanmış bütün antolojileri burada saymak gereksizdir. Çünkü bunlardan bir kısmı ancak eski okulların kitaplıklarında veya genel kitaplıklarda bulunabilir. Önemli olan yeni ve bulunması oldukça kolay eserlerin tanınmasıdır. Şiir seçerken şu antolojilere bakılması yararlı olur: Atatürk Şiirleri Antolojisi (Haz. Muzaffer Reşit, 1959), Atatürk Şiirleri (Haz. Behçet Necatigil, 1963), Büyük Memleket Şiirleri Antolojisi (Haz. Osman Attilâ, 1981), Çocuk Şiirleri Antolojisi (Haz. Türker Acaroglu, 1044), Şiir Bahçesi (Haz. Şükrü Enis Regü, 1958), Çocuk Şiirleri Antolojisi (Haz. İbrahim Tekelioğlu, 1960),

Millî Şiirler Antolojisi (Haz. Hayriye Karaçelebi, 1959), Çocuklar İçin Şiir Antolojisi (Haz. Çocuk Esirgeme Kurumu, 1967) Öğrenci Şiirleri Antolojisi (Haz. Ömer Güvendi, 1964), İlkokul Çocukları İçin Şiirler (Haz. Memet Fuat, (1968), Seçilmiş Çocuk Şiirleri (Haz. Muzaffer Reşit, 1958), Çocuklara Şiirler (Haz. Ümit Yaşar Oğuzcan, 1971), Çocuklar İçin Şiir Dünyası (Haz. A. Ferhan Oğuzkan, 1973), İlkokul Ünitelerine Göre Çocuk Şiirleri (Haz. Alamet Koksall, 1973), Aç Kapıyı Bezirganbaşı (Haz. M. Başaran, 1974), Kırlangıcın Kanat Vuruşu (Haz. Ali Püsküllüoğlu, 1970).

1.7. Edebiyat Türlerinden Yararlanmanın Çocukların Eğitime ve Gelişimine Etkisi

Edebiyatı, insanın dış dünyası ile iç dünyası arasında dil yolu ile kurduğu ilişkinin bir ürünü olarak da ifade edebiliriz. Edebiyat ürünleri bir yandan insanın yaşadığı çevreyi, toplumu, olayları ifade ederken, diğer yandan da yazarın bunlar karşısındaki kişisel izlenimlerini, hayallerini dile getirirler. İyi bir edebiyat ürünü gerçeklerden izler taşır; ama, gerçeğin aynısı olmak zorunda da değildir. Edebiyatçının kafasında bilinçli bir şekilde yer alan gerçek ve hayal ayrımını çocuk, gelişim özellikleri gereği henüz tam olarak algılayabilmiş değildir. Hayalle gerçek çocuğun kafasında çok kere iç içedir. Çocuk gerçek olan ile olmayan arasındaki ayrımı gelişimi boyunca yavaş yavaş tamamlar. Çocuğun bu ayrımı tamamlayabilme süreci içinde gerçekle tanışması kadar hayal kurmaya, hayalini geliştirmeye ve onu diğer çocuklar ve yetişkinlerle paylaşmaya, bunun için de çevrenin hoşgörüsüne ve ana dilini yeterince kazanmaya ihtiyacı vardır. Ancak bu yolla, yetişkin olduğunda yaratıcı, yeni çözümler üretici bir birey olma fırsatını yakalayabilir(Kavcar, 1995:26).

Edebiyat ürünleri çocuğa hayal dünyasını zenginleştirebileceği, geliştirebileceği yeni motifler sunabilir. Çocuk bu ürünler aracılığı ile bir yandan kendi sınırlı dünyasında oluşturabileceği hayalleri için yeni ve zengin başka dünyalar keşfederken, öte yandan da dilin en güzel örneklerini duyma fırsatını bularak dilini sevmeyi ve onu incelikleri ile kullanmayı öğrenir.

Bütün bunların gerçekleşebilmesi için çocuğa sunulacak edebiyat ürünlerinin nitelikleri son derece önemlidir. Bu nitelikleri şu başlıklar altında toplayabiliriz(Kavcar,Sever, Oğuzkan, 1995:63)

- a. Konuları ile ilgi çekici olmalıdır.
- b. Çocuğun rahatça anlayabileceği seviyede, ancak düzgün bir ifade ile yazılmalıdır. İyi bir çocuk kitabı çocuğa iyi bir dil modeli sunmalıdır.

c. Çocukça değil, çocuk için olmalıdır. Başka bir deyişle, çocuk için yazılacak kitaplar da en az yetişkinler için olanlar kadar edebi yönden güçlü, estetik, güzeli çağrıştıracak şekilde yazılmalıdır (Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 1995:63).

Çocuğun eğitimi bir bütündür. Bu eğitimin çocuğun kalıtsal özellikleri, çevrenin imkân ve etkileri göz önünde bulundurularak, gelişimin her yönünü hedefleyecek şekilde yapıldığında başarılı olma şansı vardır. Bu eğitim sürecinde çocuğun çevresinden aldığı tüm izlenimler son derece önemlidir. İzlenimler, yakın veya uzak çevredeki insanlardan doğrudan edinilebileceği gibi, sözlü ve yazılı edebiyat ve kitle iletişim araçlarının ürünleri ile de kazanılabilir. Hatta bazen bunların izlerinin gerçek yaşantı izlerinden daha kalıcı olması bile söz konusu olabilir.

Seçim yapılırken; çocuğun yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, psikolojik özellikleri (bazı çocuklar dış dünyadaki olaylara diğerlerinden daha duyarlıdır, daha kolay korkar veya üzülürler), ilgileri, aile ve yakın çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

Eğitimin başarısında tüm bu izlenimlerin birbirleriyle tutarlı olması da önem taşır. Bu nedenle de çocuğa anlatılan masal veya hikâyeler, okunan kitaplar, izlenen radyo ve televizyon programları çok dikkatle seçilmelidir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması, araştırmanın güvenilirliği alt bölümlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe derslerinde edebi türlerden biri olan şiir türünden yararlanma derecelerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2004-2005 Eğitim ve Öğretim yılında İstanbul ili sınırları içinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleridir. Çalışmanın örneklem grubunu oluşturmak amacıyla önce oranlı küme örnekleme yoluyla ilköğretim okulları belirlenmiş ve daha sonra bu okullarda görevli Türkçe öğretmenlerinin tümü örnekleme gidilmeden örneklem grubuna alınmıştır.

Çizelge 1. Anket Uygulanan İlçeler Ve Anketi Değerlendiren Öğretmen Sayıları

İLÇE	OKUL SAYISI	KAÇ OKULA VERİLDİĞİ	VERİLEN ANKET	DEĞERLENDİRİLEN
Eyüp	32	6	27	27
Fatih	28	7	23	23
Şişli	29	7	22	22
Çatalca	21	4	20	20
Bahçelievler	22	4	21	21
Ümraniye	26	5	23	23
Sarıgazi	17	3	9	9
Şile	11	2	5	5
TOPLAM	186	38	150	150

İstanbul ilinden toplam ilçe sayısının yüzde 25'inden az olmamak üzere, sekiz ilçe seçilmiş (beşi Trakya, üçü Anadolu Yakası'ndan), bu ilçelerdeki ilköğretim okulları da rastlantısal olarak (okullar rehberinden beşer sıra atlayarak) belirlenmiştir. Bu yolla belirlenen ilköğretim okulları, bu okullardaki Türkçe öğretmenleri sayıları ile veri toplama aracı olarak kullanılan anketlerin gönderildiği öğretmen sayıları ve geri dönerek değerlendirmeye alınan anketler aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Çizelgede de görüleceği üzere, sekiz ilçeden belirlenen toplam 38 ilköğretim okulu ile bu okullarda görevli tüm Türkçe öğretmenleri (150 Türkçe öğretmeni) örneklem grubunu oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, İstanbul ili sınırları içinde olan Eyüp, Fatih, Şişli, Çatalca, Bahçelievler, Ümraniye, Sarıgazi ve Şile ilçelerindeki 38 ilköğretim okulunda görevli 150 Türkçe öğretmenin, şiir türünü işlerken kullandıkları yöntemler ve bu yöntemleri ne derecede yeterli gördüklerini ölçmek amacıyla anket formu düzenlenmiştir.

Anket hazırlanırken konuyla ilgili kaynaklar taranmış ve anketin teorik temeli oluşturulmuştur. Yapılan anket taslakları uzman görüşlerce değerlendirilerek son haline getirilmiştir. Uygulama sırasında çıkabilecek aksaklıkları önlemek ve soruların yeterliliğini, anlaşılabilirliğini test etmek için, 2004-2005 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Eyüp ilçesinde rasgele seçilen üç ilköğretim okulunda pilot uygulama yapılmış, bu uygulamanın sonuçları doğrultusunda asıl anket çalışmasına geçilmiştir.

Çalışmanın amaç ve alt amaçlara göre düzenlenmiş olan anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlere ait kişisel bilgileri toplamak amacıyla cinsiyet ve kıdemlerinin sorulduğu iki soru yer almaktadır. Bu iki soru, anketin değerlendirilmesinde belirleyici rol oynamıştır. Anketin ikinci bölümü on üç önermeden oluşmuştur. Şiir metinlerinin işlenişinde kullanılan yöntemler, Türkçe kitaplarındaki şiir metinlerinin yeterliliği ve öğretmenin gözünde bu türün önemine ilişkin önermeler vardır. Üçüncü bölümde de, aynı amaçlar doğrultusunda, yapılan ya da yapılabilecek olan on üç uygulama verilmiş, öğretmenlerin bunları uygulayıp uygulamadıkları sorulmuştur. Anketin dördüncü bölümü ise dokuz sorudan oluşmaktadır ve bu sorular Türkçe derslerinde kullanılabilecek öğretim yöntemleri ve yöntemlerin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara yöneliktir. Bu bölümün şıkları değişkendir.

Verilen öneri ve uygulamalara katılma dereceleri dörder şık halinde verilmiştir. Bunlar; “çok, oldukça, az, hiç” diye derecelendirilmiştir. Katılma dereceleri kısmına dörder şık koyulmasının nedeni sonuçları değerlendirirken ortaya yığılmayı önlemektir.

Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına taşınmış ve cevaplanmayan sorular çıkarılarak değerlendirmeye katılmamıştır. Daha sonra, bu verilerin SPSS 10,0 programında istatistikî işlemleri yapılmıştır. Anketin ikinci ve üçüncü bölümlerine yönelik olarak 1'den 4'e kadar olan derecelendirme ölçeği dört eşit parçaya bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları aşağıdaki çizelgede belirlenmiştir.

Çizelge 2. Seçenekler Ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Puan Aralığı
Hiç	1,00- 1,75
Az	1,76- 2,50
Oldukça	2,51- 3,25
Çok	3,26- 4,00

Ankette yer alan Likert Tipi sorularda, frekans, yüzde ve t puanlarını bulmaya yönelik istatistiksel işlemler yapılmış ve bunlara dayalı olarak, analizler yapılmış bulgu ve yorumlamalara gidilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma ile elde edilen verilerin analizlerine dayalı olarak bulgular ortaya koyulmuş ve yorumlamalarına gidilmiştir.

Bulgular

Araştırmada ele alınan alt amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumların yer aldığı bu bölümde, öncelikle

örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin şiir türünün işleniş sırasında kullanılan yöntemlerin yeterliliğini ve uygunluğunu test ettiğimiz çalışmada istatistiksel yöntemlerin parametrik olup olmadığını belirlemek için toplam değerlerin normal dağılıp dağılmadığı araştırılmış ve normal dağıldığı belirlenmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Bakımından Kıdemlere Göre Dağılımı

Çalışmada, öncelikle ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin kıdemleri ve cinsiyetleri bakımından dağılımları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çizelge 2’de yer alan sayısal değerler, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin (% 41,3), erkek öğretmenlerinse (% 58,7) olduğunu göstermektedir.

21 yıl ve üstü görev yapan öğretmen sayısının diğer kıdem gruplarından fazla olduğunu görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin 47’si (% 37,3) 21 ve üstü yıllarda görev yapmaktadır. Bayan öğretmen sayısı yediyken, erkek öğretmenler ise 40 kişidir. Bu grupta bulunanların erkek öğretmen ağırlıklı olduğu söylenebilir.

Çizelge 3. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetler Bakımından Kıdemlere Göre Dağılımı

Cinsiyeti	Kıdem										TOPLAM	
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 Yıl		21 yıl +			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	19	15,1	13	10,3	0	0,0	13	10,3	7	5,6	52	41,3
Erkek	12	9,5	7	5,6	7	5,6	8	6,3	40	31,7	74	58,7
TOPLAM	31	24,6	20	15,9	7	5,6	21	16,7	47	37,3	126	100,0

Ankete katılımda ikinci olarak öğretmenliğin ilk beş yılında olan öğretmenler gelmektedir. 31 öğretmen (% 24,6) 1-5 yıl arası kıdeme sahiptir. 6- 10 yıl arası 20 öğretmen (%15,9), 11- 15 yıl arası yedi öğretmen (% 5,6), 16- 20 yıl arası 21 (% 16,7) öğretmen bulunmaktadır. Bunun yanı sıra cinsiyet ve kıdem sorularının hiçbirine cevap vermeyen 24 öğretmen vardır.

Şiir Türünü İşlerken Hangi Şiir Metinlerinden Yararlanıldığı

Türkçe öğretmenlerinin, derste şiir türünü işlerken, metin hakkında seçici mi davrandıkları yoksa Türkçe kitabında hangi metin varsa rasgele onu mu kullandıklarını tespit etmek amacıyla yönelttiğimiz önermelerin cinsiyete göre t-testi sonuçları çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Şiir Metinleri İşlenirken Hangi Metinlerden Yararlanıldığının Önermeler Yoluyla Cinsiyetlere Göre t- Testi Sonuçları

Önermeler		N	\bar{X}	S	t	Sd	P
İşlenecek metinleri, çocukların görüş ufuklarını geliştirecek v.b. eserlerden seçerim	K	52	3,71	0,46	—0,06	124	0,95
	E	74	3,71	0,45	—0,06		
	T	126	3,71	0,46	—0,06		
“Çocuk Şiiri” ve “Çocuklar İçin Şiir” arasındaki anlam farkını veririm	K	49	3,12	0,75	—0,29	120	0,77
	E	73	3,16	0,80	—0,29		
	T	122	3,14	0,78	—0,29		

“İşlenecek metinleri seçerken, çocukların hayattan zevk almalarını sağlayacak, onların duygusal yaşantılarını zenginleştirecek, görüş ufuklarını geliştirecek, toplumla olan bağlarını güçlendirecek eserler seçilmelidir.” fikrini kadın öğretmenler de erkek öğretmenler de “çok” fazla desteklemektedirler ($X=3,71$). Çocuklar şiire muhtaçtır; yalnız onların ilgisini çeken eserler ortaya konmadıkça bu ihtiyacı duymazlar. İşlenecek şiir metinlerini seçerken çocukların hayattan zevk almalarını sağlayacak, duygusal yaşantılarını zenginleştirecek, görüş ufuklarını genişletecek nitelikteki şiirleri tercih etmeye özen gösterilir. Bu önermede iki grup arasında hiçbir fark görülmemiştir [$t=0,06$ $p>0,05$]. İşlenecek metinlerin, sadece şiir türünün özelliklerini göstermek için değil, çocuğu kendiyle barışık biçimde, hayata en iyi şekilde hazırlamak için de araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu da “Şiir çocuğun sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için çok önemlidir.” fikrini doğrulamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin de bu konuda hassas davrandıkları ortaya çıkmaktadır.

“Çocuk şiiri” ve “çocuklar için şiir” kavramları arasındaki anlam farkını öğrencilere sezdirmek görüşüne öğretmenler “oldukça” katılmaktadırlar ($X_k=3,12$), ($X_e=3,16$). Burada bir önceki önermeye göre katılımın biraz düştüğü görülebilir. Çocukluğu henüz yaşayan, çocukluk kavramını bilemeyen çocuğa, çocukluğu şiirle anlatmak anlamı daraltır. Çocuk şiirinin sevilebilmesi ve bunun amacına hizmet edebilmesi için çocuk bakış açısı, düşüncesi, ilgisi şiire yansıtılmalıdır. Öğretmenler de aynı görüşte birleşmektedirler. Ayrıca kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında anlamlı bir görüş farkı da yoktur [$t=0,29$ $p>0,05$].

Türkçe öğretmenlerinin, derste şiir türünü işlerken, metin hakkında seçici mi davrandıkları yoksa Türkçe kitabında hangi metin varsa rasgele onu mu kullandıklarını tespit etmek amacıyla yöneltilen uygulamaların cinsiyete göre t- testi sonuçları Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 5. Şiir Metinleri İşlenirken Hangi Metinlerden Yararlanıldığının Uygulamalar Yoluyla Cinsiyetlere Göre t- Testi Sonuçları

Uygulamalar		N	\bar{X}	S	t	Sd	P
Şiir, içindeki çağrışımlar, semboller ve imajlarla hissettirilebilir	K	51	3,31	0,62	2,51	12	0,01
	E	74	2,96	0,87	2,68		
	T	125	3,14	0,75	2,60		
Değişik söyleyişlerin çok olduğu şiirleri, sözcükteki anlam özelliklerini göstermede kullanırım.	K	51	2,92	0,72	-1,24	123	0,22
	E	74	3,09	0,80	-1,27		
	T	125	3,06	0,76	-1,26		

“Şiir öğretilmez, anlatılmaz. Sadece şiirin içindeki çağrışımlar, imajlar ve sembollerle şiirdeki duygular hissettirilebilir.” diyenler “oldukça” seçeneğini daha fazla işaretlemişlerdir ($X_e=2,68$). Kadın öğretmenler “çok” ($X_k=2,51$) demişlerdir; fakat erkek sayısı daha fazla olduğu için “oldukça” “şıkki ağır basmıştır. t- testi sonuçları da bu farkın anlamlı olduğunu gösteriyor [$t= 2,51$ $p>0,05$]. Şiir duyguya dayalı bir türdür. Duygular da anlatılamaz, öğretilemez ya da kavratılamaz. Sadece şiirin içeriğiyle onları hissettirebiliriz. Bu görüşe katılmayan öğretmenlerin, şiir öğretimi denince, şiirin dış yapı özelliklerinin veya şiir çeşitlerinin öğretimini anladığı düşünülmektedir.

“Değişik söyleyişlerin sık rastlandığı şiirleri kullanarak sözcükteki anlam özelliklerini ve sapmaları daha rahat anlatabilirim.” uygulamasına hem kadın hem erkek öğretmenler “oldukça” demişlerdir ($X_k=2,92$), ($X_e=3,09$). İki grup arasında t- testine göre de anlamlı bir fark yoktur [$t=0,24$ $p>0,05$]. "Gerek sözcüklerin ses ve biçim özelliklerinde, gerekse dilin söz dizimi açısından niteliklerinde bilinçli olarak değişikliklere gitmeyi, dilde bulunmayan yeni sözcük ve anlatım biçimlerini kullanma eğilimine sapma denir. Sanatçı bu eğilimle dile yeni bir güç kazandırmayı, göstergeleri ses ve anlam açısından daha etkili kılmayı, okuyanın/ dinleyenin zihninde yeni tasarımlar ve duygu değerleri oluşturmayı amaçlar (Aksan, 1993:166). Şairin kullandığı bu anlam sapmalarıyla yeni ufuklar açılabilir. Bu anlam sapmalarının nedenleriyle birlikte öğretmen tarafından daha net anlatılması ve çeşitli Türkçe öğretim yöntemleriyle çocuğa kazandırması gerekir.

Türkçe öğretmenlerinin derste şiir türünü işlerken hangi metinlerden yararlandıklarının önermeler yoluyla kıdeme göre belirten çizelge şöyledir:

Çizelge 6. Şiir Türünü İşlerken, Hangi Şiir Metinlerinden Yararlanıldığının Önermelere Göre Kıdem Bakımından Dağılımı

Önermeler	Kıdem	Katılma Derecesi								TOPLAM	
		Çok		Orta		Az		Hiç		f	%
		f	%	f	%	f	%	f	%		
İşlenecek metinleri, çocukların görüş ufuklarını geliştirecek v.b. eserlerden seçerim	1-5 yıl	27	21,4	4	3,2	0	0,0	0	0,0	31	24,6
	6-10 yıl	14	11,1	6	4,8	0	0,0	0	0,0	20	15,9
	11-15yıl	5	4,0	2	1,6	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	10	7,9	11	8,7	0	0,0	0	0,0	21	16,7
	21yıl +	34	27,0	13	10,3	0	0,0	0	0,0	47	37,3
	Toplam	90	71,6	36	28,6	0	0,0	0	0,0	126	100,0
“Çocuk Şiiri” ve “Çocuklar İçin Şiir” arasındaki anlam farkını veririm	1-5 yıl	14	11,5	4	3,3	9	7,4	3	1,6	29	23,8
	6-10 yıl	5	4,1	12	9,8	1	0,8	2	1,6	20	16,4
	11-15yıl	2	1,6	3	2,5	2	1,6	0	0,0	7	5,7
	16-20 yıl	4	3,3	15	12,3	1	0,8	0	0,0	20	16,4
	21yıl +	18	14,8	24	19,7	4	3,3	0	0,0	46	37,7
	Toplam	43	35,2	58	47,5	17	13,9	4	3,3	122	100,0

“İşlenecek metinleri seçerken, çocukların hayattan zevk almalarını sağlayacak, onların duygusal yaşantılarını zenginleştirecek, görüş ufuklarını geliştirecek, toplumla olan bağlarını güçlendirecek eserler seçilmelidir.” önermesine öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 71,4) katılmışlardır. “Oldukça” diyenler de yüzde 28,6 oranındadır. “az” ve “hiç” diyen çıkmamıştır. Bu önermeye en çok katılanlar yüzde 27 ile 21 yıl ve üstü öğretmenlik yapanlardır. Hemen ardından da yüzde 21,4 ile 1-5 yıl arası görev yapanlardır.

“Çocuk şiiri” ve “çocuk için şiir” arasındaki anlam farkı “oldukça” önemlidir diyenler yarıya yakındır (% 47,5). Hemen ardından “çok” diyenler (% 35,2), “az” diyenler (% 13,9) ve “hiç” diyenler (% 3,3) gelmektedir. Bu soruya 122 öğretmen cevap vermiştir. 21 yıl üstü ve 16-20 yıl arası olan gruplar bu konuda daha duyarlıdır. Bu iki kavram birbirine karıştırılmakta ve karıştırıldığında çocuğun şiiri sevmemesinde ve ondan zevk almamasında önemli rol oynamaktadır. Onun için öğretmenler, bu konuda daha duyarlı olmalıdırlar.

Türkçe öğretmenlerinin, derste şiir türünü işlerken hangi metinlerden yararlandıklarının uygulamalarını kıdeme göre belirten çizelge şöyledir:

Çizelge7. Şiir Türünü İşlerken, Hangi Şiir Metinlerinden Yararlanıldığının Uygulama Derecelerinin Kıdem Bakımından Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem	Uygulama Derecesi									
		Çok		Oldukça		Az		Hiç		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Şiir,içindeki çağrışımlar, semboller ve imajlarla hissettirilebilir	1-5 yıl	14	11,2	8	6,4	6	4,8	2	1,6	30	24,0
	6-10 yıl	7	5,6	11	8,8	2	1,6	0	0,0	20	16,0
	11-15yıl	3	2,4	2	1,6	2	1,6	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	7	5,6	13	10,4	1	0,8	0	0,0	21	16,8
	21yıl +	11	8,8	24	19,2	10	8,0	2	1,6	47	37,6
	Toplam	42	33,6	58	46,4	21	16,8	4	3,2	125	100,0
Değişik söyleyişlerin çok olduğu şiirleri, sözcükteki anlam özelliklerini göstermede kullanırım.	1-5 yıl	7	5,6	14	11,2	7	5,6	2	1,2	30	24,0
	6-10 yıl	2	1,6	14	11,2	2	1,6	2	1,6	20	16,0
	11-15yıl	3	2,4	4	3,2	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	5	4,0	13	10,4	3	2,4	0	0,0	21	16,8
	21yıl +	17	13,6	19	15,2	11	8,8	0	0,0	47	37,6
	Toplam	34	27,2	64	51,2	23	18,4	4	3,2	125	100,0

Şiirin öğretilip anlatılamayacağı, sadece içindeki duyguların çağrışımlar, semboller ve imajlarla hissettirilebileceği sorusuna 125 öğretmen cevap vermiştir. Bunlardan yüzde 46,4'ü “oldukça”, yüzde 33,6'sı “çok”, yüzde 16,8'i “az” ve yüzde 3,2'si “hiç” seçeneğini işaretlemişlerdir. 1-5 yıl arası görev yapan grup yüzde 11,2 ile bu konuda en çok duyarlı olan gruptur. “Oldukça” önemli şıkında ise yüzde 19,2 ile 21 yıl ve üstü görev yapanlar ile 16-20 yıl arası görev yapanlar çoğunluktadır.

Sözcükte anlam özellikleri ve anlam sapmalarını anlatırken, bu konuda en verimli tür olan şirden “çok” yararlanırım diyenler yüzde 13,6'yla 21 yıl ve üstü olan gruptur. Grupların hepsinin yarısından fazlası (% 51,2) “oldukça” demişlerdir. “az” diyen 23 kişi, “hiç” diyen 4 kişi vardır.

Ankete katılan öğretmenlerin şiir türünü işlerken hangi metinlerden yararlandıklarının kıdeme göre farklılık testi sonuçları şöyledir:

Çizelge 8. Hangi Metinlerden Yararlanıldığının Kıdeme Göre Farklılık Testi Sonuçları

Önerme ve Uygulamalar	Chi-Square	Sd	P	F
İşlenecek metinleri, çocukların görüş ufuklarını geliştirecek v.b. eserlerden seçerim	9,6	4	0,49	0,01
Çocuk Şiiri” ve “Çocuklar İçin Şiir” arasındaki anlam farkını veririm	31,12	12	0,00	0,02
Şiir,içindeki çağrışımlar, semboller ve imajlarla hissettirilebilir	14,30	12	0,07	1,76
Değişik söyleyişlerin çok olduğu şiirleri, sözcükteki anlam özelliklerini göstermede kullanırım	17,24	12	0,14	2,09

“İşlenecek metinlerin, çocukların görüş ufuklarını zenginleştirmesi, hayattan zevk almasını sağlaması gerekir.” önermesinin değerlendirildiği soruya 1-5 yıl arası 31, 6-10 yıl arası 20, 11-15 yıl arası yedi, 16-20 yıl arası 21, 21 yıl ve üstü 47 kişi olmak üzere toplam 126 kişi cevap vermiştir. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin bu konuda gözlenen farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($\chi^2 = 9,6$). P ve F değerlerine baktığımızda da farklılığın olmadığını görülebilir. ($P = 0,49$ $F_{(4-125)} = 0,01$).

“Çocuk şiiri” ve “çocuklar için şiir” kavramları arasındaki anlam farkının çocuklara verilmesinin doğruluğunun sorgulandığı önermede grupların arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ($\chi^2 = 31,12$). Bütün gruplar hemen hemen aynı görüştedirler. P ve F değerleri de bunu desteklemektedir ($P = 0,00$ $F_{(4-121)} = 0,02$).

“Çağrışımlar, semboller ve imajlarla şiirdeki duygular hissettirilebilir fakat anlatılıp öğretilemez.” görüşünün sorgulandığı uygulamaya 125 kişi katılmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($\chi^2 = 14,30$). P ve F değerleri de bunu desteklemektedir ($P = 0,07$ $F_{(4-124)} = 1,76$).

Sözcükteki anlam özelliklerinin ve anlam sapmalarının en iyi şiir yoluyla öğrencilere anlatılabileceğini belirten soruya da 125 kişi cevap vermiştir. Beş grup arasında kayda değer anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2 = 17,24$). Elde edilen P ve F değerleri de aradaki anlamlı farkın büyük olmadığını belirtir ($P = 0,14$ $F_{(4-124)} = 2,09$).

Bütün sorulara verilen cevaplarda anlamlı bir farklılık görülmemesinin nedeni, verilen önerme ve uygulamaların makullüğü ve genel geçer olmalarıdır.

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarındaki Şiir Metinlerini Nitelik Yönünden Yeterli Bulmaları

Türkçe kitaplarındaki şiir metinlerinin nitelik yönünden yeterli olduğunun önermeler yoluyla cinsiyete göre t- testi sonuçları Çizelge 8’de gösterilmiştir:

Çizelge 9. Şiir Metinlerinin Nitelik Yönünden Yeterliliğinin Önergelerle Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Önergeler	N	X	S	t	Sd	P
Düzeyine uygun sözcük, sözcük grupları v.b. bulmada şiir önemlidir.	K	52	3,21	0,87	0,50	123
	E	73	3,14	0,79	0,50	
	T	125	3,18	0,83	0,50	

Bilginin doğru vurgu ve tonlamayla aktarımında şiirin önemi çoktur.	K	51	3,63	0,49	—0,32	122	0,75
	E	73	3,66	0,53	—0,32		
	T	124	3,65	0,51	—0,32		
Sözcük dağarcığının gelişmesinde şiirin rolü vardır.	K	51	3,35	0,63	—1,50	122	0,14
	E	73	3,52	0,60	—1,50		
	T	124	3,44	0,62	—1,50		
Öğrencinin, güzel ve etkili bir ifadeye ulaşmasında şiir çok önemlidir.	K	52	3,40	0,60	—0,07	123	0,94
	E	73	3,41	0,52	—0,07		
	T	125	3,41	0,56	—0,07		
“benzetme” konusunu işlerken bu açıdan zengin olan şiirler kullanılmalıdır.	K	52	3,31	0,61	0,92	124	0,93
	E	74	3,30	0,64	0,92		
	T	126	3,31	0,63	0,92		

Sözcük, sözcük grupları, atasözü ve özdeyişlerin açıklanması becerisini geliştirmede şiirin önemi, kadın öğretmenlerce de erkek öğretmenlerce de oldukça önemli görülmüştür ($X_k=3,21$), ($X_e=3,14$). Fakat kadın öğretmenler daha yararlı olduğu görüşündedirler. Aralarında anlamlı bir fark yoktur [$t=0,50$ $p>0,05$].

Duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerin konuşma ilkelerine uygun olarak, doğru vurgu ve tonlamalarla etkili biçimde anlatılabilmesi için, şiir türünün çok önemli olduğu konusunda her iki grup da hemfikirdir ($X_k=3,63$), ($X_e=3,66$). Bu iki grup arasında anlamlı bir düşünce farklılığı görülmemiştir [$t=0,32$ $p>0,05$]. Bunun nedeni, şiirin okunması sırasında vurgu ve tonlamaların çok önemli bir unsur olması ve şiir okuma sayesinde, konuşurken de vurgu ve tonlamaya dikkat edileceğidir.

Sözcük dağarcığının geliştirilmesi için, şiir türünün önemli olduğu konusunda da iki grup aynı düşüncededir [$t=1,5$ $p>0,05$]. Hem kadınlar hem de erkekler sözcük dağarcığının gelişimi için şiiri çok önemli görmektedirler ($X_k=3,35$), ($X_e=3,52$). Bunun nedeni, şiirde anlamı zenginleştirmek ve derinleştirmek için günlük kullanımdan uzak sözcüklerin de şiirde yer alması olabilir. “*Tüm üveyikleri bir ayrılığın /Kondu üstüme*” (Aksan, 1999:141) dizelerinde Tahsin Saraç’ın kullandığı sözcükler örnek verilebilir. Türkçe öğretiminde yakın amaç; öğrencinin alışılmış, sıradan bir çizgide sağlam bir dil kullanıcısı olmasını sağlamaktır. Fakat ihmal edilmemesi gereken daha uzak amaç ise; estetik kullanıma, güzel ve etkili ifadeye giden yolda, öğrencinin potansiyelini zorlamadan olabildiğince ilerlemektir. Öğrencilerin güzel ve etkili bir ifadeye, potansiyelini zorlamadan ilerlemesinde şiirin rolünün “çok” önemli olduğu fikrine bütün öğretmenler sahiptir ($X_k=3,40$), ($X_e=3,41$). İki grup arasında bu konuda

anamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$t=0,07$ $p>0,05$]. Vurgu ve tonlamayla ilgili paragrafta olduğu gibi, güzel ve etkili konuşmaya ilişkin bu sonuçta da şiirin büyük yararı gözlenebilir.

“Anlama- anlatım” derslerinde benzetme konusunu işlerken, bu konuda birçok örnekler içeren şiir metinlerinden yararlanılmalıdır.” görüşüne hem kadınlar hem erkekler “çok önemlidir” demişlerdir ($X_k=3,31$), ($X_e=3,30$). Öyle ki, t değerlerinde farklılık yoktur [$t=0,92$ $p>0,05$.) Benzetmeler her şiirde sıkça kullanılır.

Türkçe kitaplarındaki şiir metinlerinin nitelik yönünden yeterli olduğunun uygulamalar yoluyla t- testi sonuçları Çizelge 9’a göre sonuçları şöyledir:

Çizelge 10.Şiir Metinlerinin Nitelik Yönünden Yeterliliğinin Uygulamalarla Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Uygulamalar		N	X	S	t	Sd	P
Dil bilgisi işlenirken, şiirin değişik cümle dizilişlerinden yararlanırım.	K	52	3,63	0,62	0,90	124	0,37
	E	74	3,04	0,71	0,76		
	T	125	3,36	0,67	0,83		

Dil bilgisi konularını işlerken, şiirin değişik sözcük ve cümle dizilişlerinden yararlanıp, şiiri bir materyal olarak kullanan ve bunun çok önemli olduğunu düşünen kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısından daha fazladır ($X_k= 3,63$), ($X_e= 3,04$). Bu konuda anlam farkı çok olmasa da yine de vardır ($t_k=0,90$), ($t_e=0,76$), ($p>0,05$). Türkçe programında anlatılan yöntem bilgileri doğrultusunda dil bilgisini ayrı bir ders olarak vermek sakıncalıdır. Metin incelemesi sırasında kelimeler, deyimler v.b. dil ve anlatım özellikleri üzerinde dururken, dil bilgisinde o gün işlenecek konuyla ilgili küçük örneklerle öğrencilerin dikkati çekilebilir, onlara saptamalar yaptırılabilir (Türkçe Ders Programı, 2003). Şiir türünün zengin dil özellikleri de, bize dil bilgisi konularında daima yardımcı olacaktır. “nazım dilinde, ahenk temin edebilmek maksadıyla vezin ve kafiye gereği alışılmamış sözdizimlerinden yararlanılmakta, dil bilgisi konularına tam bağımlılık aranmamaktadır (Geçgel, 2004:4). Kadın öğretmenlerin bu konuda daha hassas davranmalarının sebebi, programda gösterilen yöntem ve tekniklere daha sadık kalmaları olabilir.

Şiir metinlerinin nitelik yönünden yeterliliğinin önermeler yoluyla, kıdeme göre dağılımı şöyledir:

Sözcük, sözcük grupları, atasözü ve özdeyişlerin açıklanması becerisinin geliştirilmesinde şiirin önemi konusunda bütün kademeler yüzde 40,8’le “çok önemlidir” demişlerdir. Sonra sırasıyla yüzde 37’le “oldukça”, yüzde 19,2’le “az”, yüzde 2,4’le “hiç” diyenler gelmektedir. Özellikle “çok” şikkını işaretleyenler arasında, 21 yıl ve üstü (% 12) ve 1-5 yıl arası görev yapanlar (% 10,4) önde gelmektedir. Zaten bu iki grup soruya en çok cevap verenlerdir. 21 yıl ve üstü görev yapanlar yüzde 36,8 ile 46 kişi, 1-5 yıl arası görev yapanlarsa, yüzde 24,8 ile 31 kişidir. Diğer gruplarda kayda değer bir veri elde edilmemiştir. En üst ve en alttaki grupların diğer sorulara verdikleri cevaplarda da paralellik görülmektedir. Bunun nedeni, 1-5 yıl arası görev yapanların formasyon eğitiminden yeni çıkış olmaları ve en yeni mesleki bilgilerle donanmaları; 21 yıl ve üstü görev yapanlarınsa tecrübeli olmaları akla gelmektedir.

Duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerin konuşma ilkelerine uygun olarak, doğru vurgu ve tonlamalarla etkili biçimde anlatılabilmesi için şiir türünün “çok önemli” olduğu konusunda bütün gruplar hemfikirdir (% 66). Ardından “oldukça” diyenler (% 32,3) ve “az” diyenler (% 1,6) gelmektedir. “hiç” diyen çıkmamıştır. Bunun nedeni, şiirin okunuşu sırasında anlamı ve duyguyu tam verebilmek için vurgu ve tonlamaya çok iş düşmesidir. Şiir okuma çalışmaları sayesinde çocuk, diğer etkinliklerde de güzel ve doğru konuşma alışkanlığı kazanır. Burada da 21 yıl ve üstü ile 1-5 yıl arası öğretmenlik yapanların daha hassas davrandıkları gözlenmektedir.

Sözcük dağarcığının zenginleşmesi için, şiir türünün önemesine yüzde 51,6’yla “çok”, % 41,9’la “oldukça” önemlidir diyenler büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. “az” diyenler yüzde 1,6’dır ve “hiç” diyen çıkmamıştır. Şiirde duygunun derinlemesine verilebilmesi ve doğru sezdirilebilmesi için sözcüklerin asıl, ikinci ve mecaz anlamlarını iyi kavramak gerekir. Farklı yerlerde kullanılan aynı sözcükler bile değişik çağrışımlar yaratabilir. Bunun için sözcük dağarcığının geliştirilmesinde şiire büyük iş düşer. 21 yıl ve üstü ile 16- 20 yıl arası öğretmelik yapanlar, Türkçe öğretiminin bu amacı için şiirden daha fazla yararlandıklarını belirtmişlerdir. Şöyle ki; yüzde 22,6’yla 21 yıl ve üstü görev yapanlar ilk sırada, yüzde 12,1 ile 16- 20 yıl arası görev yapanlar ikinci sırada yer almışlardır.

Öğrencinin güzel ve etkili bir ifadeye, potansiyelini zorlamadan ilerlemesinde şiirin önemli olduğu konusunda bütün gruplar birleşmiştir. Öyle ki “çok” diyenler yüzde 44, “oldukça” diyenler yüzde 52,8’dir. “az” diyen yüzde 3,2 iken “hiç” diyen çıkmamıştır. Şiirlerin az sözcükle çok şey ifade etme zorunluluğunu kavrayan çocuk, şiir okudukça ve şiir

zevki geliştikçe, kendi de kurduğu cümlelerde daha özenli olacaktır. İyi şiir her zaman çocuk için iyi bir rehberdir. Hem vermek istediği duygular hem de bu duyguları ifade ediş biçimi çocuk için örnek olur. Bu önermeye “çok” (% 11,2) ve “oldukça” (% 12,0) diyenlerin başında 1- 5 yıl arası görev yapan öğretmenler gelmektedir.

“Anlama- anlatım” derslerinde benzetme konusu işlenirken şiirin “oldukça” önemli olduğunu düşünenler yarıdan fazladır (% 52,4). Ardından yüzde 38,9’la “çok”, yüzde 8,7’yle “az” seçenekleri gelmiştir. Özellikle 21 yıl ve üstü (% 22,2), 16- 20 yıl arası (% 11,1) bu amacın gerçekleşmesinde şiirin önemli olduğu görüşündedirler. Sonra sırasıyla 1-5 yıl arası (% 10,3), 6- 10 yıl arası(% 7,1), ve 11- 15 yıl arası(% 1,6) geliyor. Şiirde en çok kullanılan sanat olan benzetme, konuyu işlerken şiirlerden örnekler verilmesi açısından zengindir. Zaten şiirde, gerçekte anlatılmak istenen şey daima “gerçek” anlamındaki sözcüklerle değil benzetmeler yoluyla aktarılır. Bu olay, şiirin duygu değerinin artmasına neden olduğu gibi, her okuyucu için farklı lezzetler vermesini de sağlar.

Çizelge 11. Şiir Metinlerinin Nitelik Yönünden Yeterli Olduğuna Önermelerle Katılımın Kıdem Bakımından Dağılımı

Önermeler	Kıdem	Katılma Derecesi									
		Çok		Orta		Az		Hiç		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Düzeyine uygun sözcük, sözcük grupları v.b. bulmada şiir önemlidir.	1-5 yıl	13	10,4	7	5,6	9	7,2	2	1,6	31	24,8
	6-10 yıl	8	6,4	11	8,8	1	0,8	0	0,0	20	16,0
	11-15yıl	3	2,4	3	2,4	1	0,8	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	12	9,6	8	6,4	1	0,8	0	0,0	21	16,8
	21yıl +	15	12,0	18	14,4	12	9,6	1	0,8	46	36,8
	Toplam	51	40,8	47	37,6	24	19,2	3	2,4	125	100,0
Bilginin doğru vurgu ve tonlamayla aktarımında şiirin önemi çoktur.	1-5 yıl	22	17,7	9	7,3	0	0,0	0	0,0	31	25,0
	6-10 yıl	13	10,5	5	4,0	2	1,6	0	0,0	20	16,1
	11-15yıl	6	4,8	1	0,8	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	11	8,9	9	7,3	0	0,0	0	0,0	20	16,1
	21yıl +	30	24,2	16	12,9	0	0,0	0	0,0	46	37,1
	Toplam	82	66,1	40	32,3	2	1,6	0	0,0	124	100,0
Sözcük dağarcığının gelişmesinde şiirin rolü vardır.	1-5 yıl	11	8,9	15	12,1	5	4,0	0	0,0	31	25,0
	6-10 yıl	7	5,6	10	8,1	2	1,6	0	0,0	19	15,3
	11-15yıl	3	2,4	4	3,2	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	15	12,1	6	4,8	0	0,0	0	0,0	21	16,9
	21yıl +	28	22,6	17	13,7	1	0,8	0	0,1	46	37,1
	Toplam	64	51,6	52	41,9	8	6,5	0	0,0	124	100,0

Öğrencinin, güzel ve etkili bir ifadeye ulaşmasında şiir çok önemlidir.	1-5 yıl	14	11,2	15	12,0	2	1,6	0	0,0	31	24,8
	6-10 yıl	7	5,6	11	8,8	1	0,8	0	0,0	19	15,2
	11-15yıl	1	0,8	6	4,8	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	11	8,8	9	7,2	1	0,8	0	0,0	21	16,8
	21yıl +	22	17,6	25	20,0	0	0,0	0	0,0	47	37,6
	Toplam	55	44,0	66	52,8	4	3,2	0	0,0	125	100,0
benzetme" konusunu işlerken bu açıdan zengin olan şiirler kullanılmalıdır	1-5 yıl	16	12,7	13	10,3	2	1,6	0	0,0	31	24,6
	6-10 yıl	7	5,6	9	7,1	4	3,2	0	0,0	20	15,9
	11-15yıl	4	3,2	2	1,6	1	0,8	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	7	5,6	14	11,1	0	0,0	0	0,0	21	16,7
	21ve +	15	11,9	28	22,2	4	3,2	0	0,0	47	37,3
	Toplam	49	38,9	66	52,4	11	8,7	0	0,0	126	100,0

Şiir metinlerinin nitelik yönünden yeterliliğinin, uygulamalar yoluyla kıdeme göre dağılımı şöyledir:

Dil bilgisi konularını işlerken, şiirin değişik sözcük ve cümle dizilişlerinden yararlanan öğretmenlerin yarıya yakını “oldukça” demişlerdir (% 46). Onun ardından yüzde 27,8 ile “az”, yüzde 25,5 ile “çok” ve yüzde 0,8 ile “hiç” diyenler gelmektedir. “oldukça” diyen öğretmenlerin yüzde 17,5’i 21 yıl ve üstü, yüzde 10,3’ü 1- 5 yıl arası, yüzde 7,9’u 16- 21 yıl arası görev yapanlardır. 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin bu uygulamayı daha sık ve elverişli biçimde kullandıkları gözlemleniyor. Bunun nedeni, meslekte geçirdikleri uzun yıllar sonunda kazandıkları tecrübe olabilir. Bu uygulamayla öğrenciler hem şiir metinlerini hem de dil bilgisi konularını daha rahat kavrayabilirler.

Çizelge 12. Şiir Metinlerinin Nitelik Yönünden Yeterliliğinin Uygulamalara Göre Kıdem Bakımından Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem	Uygulama Derecesi								TOPLAM	
		Çok		Oldukça		Az		Hiç			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dil bilgisi işlenirken, şiirin değişik cümle dizilişlerinden yararlanırım.	1-5 yıl	6	4,8	13	10,3	11	8,7	1	0,8	31	24,6
	6-10 yıl	4	3,2	8	6,3	8	6,3	0	0,0	20	15,9
	11-15yıl	2	1,6	5	4,0	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	2	1,6	10	7,9	8	6,3	0	0,0	21	16,7
	21yıl +	18	14,3	22	17,5	7	5,6	0	0,0	47	37,3
	Toplam	32	25,4	58	46,0	34	27,8	1	0,8	126	100,0

Şiir metinlerinin nitelik yönünden yeterliliğinin, kıdeme göre farklılık testi sonuçlarının çizelgesi aşağıda verilmiştir:

Çizelge 13. Şiir Metinlerinin Nitelik Yönünden Kıdemlere Göre Farklılık Testi Sonuçları

Önerme ve Uygulamalar	Chi-Square	Sd	P	F
-----------------------	------------	----	---	---

Düzeğine uygun sözcük, sözcük grupları v.b. bulmada şiir önemlidir.	16,5	12	0,08	1,14
Bilginin doğru vurgu ve tonlamayla aktarımında şiirin önemi çoktur.	13,53	8	0,10	0,00
Sözcük dağarcığının gelişmesinde şiirin rolü vardır.	15,31	8	0,05	0,02
Öğrencinin, güzel ve etkili bir ifadeye ulaşmasında şiir çok önemlidir.	7,26	8	0,51	2,23
benzetme" konusunu işlerken bu açıdan zengin olan şiirler kullanılmalıdır.	10,79	8	0,21	0,11
Dil bilgisi işlenirken, şiirin değişik cümle dizilişlerinden yararlanırım	22,68	16	0,12	3,70

Yukarıdaki çizelgedeki verilere göre, önerme ve uygulamalar değerlendirildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

Sözcük, sözcük grupları, atasözü ve özdeyişlerin açıklanması becerisinin geliştirilmesi hakkında verilen önermeye 1- 5 yıl arası 31, 6- 10 yıl arası 20, 11-15 yıl arası yedi, 16- 20 yıl arası 21, 21 yıl ve üstü görev yapanlardansa 46 kişi olmak üzere toplam 125 kişi cevap vermiştir. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin, nitelik yönünden yeterlilik konusunda gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2= 16,15$). Grupların alt ve üst kısımlarında benzerlikler saptansa da ortalarda farklılıklar vardır. Bunun nedeni, 1-5yıl arası ve 21 yıl üstü görev yapanların ankete katılımının daha yüksek olmasıdır. P değerine baktığımızda anlamlı farkın pekiştiğini görülür. F değeri de 1,14 olarak bulunmuş ve gruplar arasında F değeri açısından o kadar büyük bir anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerin konuşma ilkelerine uygun olarak doğru vurgu ve tonlamalarla etkili biçimde anlatılabilmesi için, şiire düşen görev hakkında verilen önermeye 124 öğretmen katılmıştır. Beş grubun görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2= 13,53$). Bu farkın nedeni, 21 yıl ve üstü görev yapanların, vurgu ve tonlama becerisinin çocuğa kazandırılması için şiirin önemli olduğu konusunda daha ısrarcı olmaları, diğer gruplarınsa bu fikri o kadar da desteklememeleridir. F değeri açısından anlamlı bir fark yoktur ($F_{(4-123)}=0,00$).

Sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi için şiirin önemi hakkında gruplar arasında anlamlı bir fark gözlemlense de o kadar büyük değildir. Manidar bir sonuç elde edilmemiştir. ($\chi^2= 15,31$). P değeri belirlediğimiz tam değere eşittir ($P=0,05$) ve F değerine göre hiçbir anlamlı fark yoktur ($F_{(4-123)}=0,02$).

Öğrencinin güzel ve etkili bir ifadeye zorlanmadan ulaşabilmesi amacını gerçekleştirmede şiirin önemli bir yeri olduğu konusunda gruplar arasında fark oldukça

büyüktür (kay 7,26). Bunun nedeni farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin birbirlerinden tamamen farklı görüşlere sahip olmalarıdır. Öğretmenlikte uzun yıllar geçirenler şiirin rolünün çok olduğunu düşünürlerken genç öğretmenler diğer türlerin de önemli olduğu görüşündedirler. F değerleri açısından da arada az da farklılık vardır $F_{(4-123)}=2,73$).

“Benzetme” konusunu işlerken, şiir türünden daha fazla yararlanma konusunda gruplar arasında anlamlı bir fark görülmektedir (kay 10,79). P ve F değerleri açısından ise kayda değer bir farklılık yoktur ($P=0,21$ $F_{(4-123)}=0,11$).

Dil bilgisi konularını işlerken, şiirin değişik sözcük ve cümle dizilişlerinden yararlanmada gruplara arasındaki fark anlamlıdır (Chi- Square= 22,68). Bu farkın nedeni, kıdemi yüksek öğretmenlerin şiir türünden daha fazla yararlanırlarken yeni öğretmenlerin başka türdeki metinleri de kullanmalarıdır. F testi sonuçlarına göre de farklılık vardır ($F_{(4-125)}=3,70$).

Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarındaki Şiir Metinlerini Nicelik Yönünden Yeterli Bulma Düzeyleri

Türkçe kitaplarındaki şiir metinlerinin nicelik yönünden yeterliliğinin sorgulanması ve derslerde farklı materyallerin kullanılmasına ilişkin cinsiyete göre t- testi sonuçları Çizelge 13’te gösterilmiştir:

Çizelge 14. Şiir Metinlerinin Nicelik Yönünden Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Uygulamalar		N	X	S	t	Sd	P
Şiirin daha iyi anlaşılması için farklı materyaller kullanırım.	K	52	2,88	0,83	—3,85		
	E	74	3,41	0,68	—3,72	124	0,00
	T	126	3,15	0,76	—3,79		
Söz korusu çalışmalarını yaparım.	K	52	3,02	0,90	2,45		
	E	74	2,65	0,78	2,40	124	0,02
	T	126	3,84	0,84	2,43		

“Çocuğa şiiri sevdirmek ve daha iyi anlaşılmasını sağlamak için, ders kitabındaki metinlerin dışında şiir tahlilleri, şiir kasetleri, somut nesnelere, resimler gibi farklı materyalleri çokça kullanırım.” diyen kadın öğretmenlere karşılık ($X_k=3,44$), erkek öğretmenler “oldukça” kullanırım ($X_e=3,22$) demişlerdir. Ders kitaplarının nicelik yönünden sağlam hazırlanmalarına karşın, şiir türünü işlerken farklı materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Kadınlarla erkekler arasında bu konuda anlamlı bir fark yoktur [$t=3,85$ $p>0,05$].

Söz korusu yapıp yapılmadığının sorulduğu soruda ise erkek öğretmenlerin tutumunun kadın öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir ($X_k=3,10$ $X_e=3,38$). Söz korusu çalışmaları, şiirsel ve dramatik değer taşıyan bir metnin bir grup tarafından birlik ve bütünlük içinde seslendirilmesidir. Böyle bir çalışma, ses eğitimiyle birlikte iyi bir konuşmacıda olması gereken temel niteliklerin de öğrencinin kazanmasını sağlar. Ayrıca ürkek ve çekingen öğrencilerin bu duygularını yenmelerine yardımcı olur. Bütün bu sebeplerden, söz korusu çalışmalarına vakit ayırmak gerekir. Kadın ve erkek öğretmenler arasında t- testine göre çok az anlamlı bir fark vardır ve bu manidar değildir [$t=2,45$ $p>0,05$].

Şiir metnlerinin nicelik yönünden yeterliliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin kıdeme göre dağılımı şöyledir:

Çizelge 15. Şiir Metnlerinin Nicelik Yönünden Yeterli Olduğuna Katılımın Kıdem Bakımından Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem	Uygulama Derecesi								TOPLAM	
		Çok		Oldukça		Az		Hiç			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Şiirin daha iyi anlaşılması için farklı materyaller kullanırım.	1-5 yıl	12	9,5	10	7,9	9	7,1	0	0,0	31	24,6
	6-10 yıl	6	4,8	5	4,0	6	7,1	0	0,0	20	15,9
	11-15yıl	5	4,0	2	1,6	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	10	7,9	9	7,1	2	1,6	0	0,0	21	16,7
	21yıl +	20	15,9	18	14,3	9	7,1	0	0,0	47	37,3
	Toplam	53	42,1	44	34,9	29	23,0	0	0	126	100,0
Söz korusu çalışmaları yaparım.	1-5 yıl	10	7,9	9	7,1	9	7,1	3	2,4	31	24,6
	6-10 yıl	5	4,0	7	5,6	8	6,3	0	0,0	20	15,6
	11-15yıl	1	0,8	2	1,6	2	1,6	2	1,6	7	5,6
	16-20 yıl	6	4,8	9	7,1	6	4,8	0	0,0	21	16,7
	21yıl +	8	6,3	19	15,1	20	15,9	0	0,0	47	37,3
	Toplam	53	23,8	46	36,5	45	35,7	5	4,0	126	100,0

Çocuğa şiiri sevdirmek ve daha iyi anlaşılmasını sağlamak için ders kitapları dışında farklı materyalleri en fazla yüzde 15,9’la 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler kullanmaktadır. Bütün grupların yüzde 42,1’i bunun “çok”, yüzde 34,9’u “oldukça”, yüzde 23’ü de “az” önemli olduğunu düşünmektedir. Farklı materyalleri hiç kullanmayan grup yoktur.

Söz korusu çalışmalarının yararına en çok inanan ve bu çalışmalarını en çok yapan grup 1- 5 yıl arası öğretmenlik yapanlardır (% 7,9). Diğer gruplarsa biraz daha az katılım göstererek “oldukça” demişlerdir. Toplam değerlere baktığımızda sırasıyla “oldukça” diyenler (% 36,7), “az” diyenler (% 35,7), “çok” diyenler (% 23,8) ve “hiç” diyenler (% 4) gelmektedir. Söz korusu çalışmalarının hararetle desteklenmemesinin sebebi uygulamanın zor olması, zaman alması ve öğrencilerin utangaç, isteksiz davranışlarıdır. 1-5 yıl arası görev yapan genç öğretmenlerin, öğrencilerinin bu isteksizliğini daha kolay kırdığını görüyoruz.

Türkçe ders kitaplarındaki şiir metinlerinin nicelik yönünden yeterli olup olmadığına ilişkin Türkçe öğretmeni görüşleri kıdeme göre farklılık testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Türkçe kitaplarındaki şiir metinlerinin dışında, çocuğa şiiri sevdirebilmek ve daha iyi sezdirebilmek için, farklı materyaller kullanılıp kullanılmadığı sorusuna 1-5 yıl arası 31, 6-10 yıl arası 20, 11-15 yıl arası yedi, 16-20 yıl arası 21, 21 yıl üstü görev yapan 47 öğretmen olmak üzere toplam 126 kişi cevap vermiştir. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin bu konuda görüşleri arasındaki fark da anlamlıdır (kay 11,87). F değerine baktığımızda da bu anlamlı farkın pekiştiğini görürüz ($F_{(4-125)}=2,72$). Bunun sebebi, 1-5 yıl arası ve 21 yıl üstü görev yapan öğretmenlerin diğer gruplara oranla daha özverili olması olabilir. Bu iki grup ellerindeki değişik materyalleri öğrencilerin şiiri daha iyi ve net sezebilmeleri için kullanmaktadırlar.

Çizelge 16. Şiirlerin Nicelik Yönünden Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Farklılık Testi Sonuçları

Önerme ve Uygulamalar	Chi-Square	Sd	P	F
Şiirin daha iyi anlaşılması için farklı materyaller kullanırım.	11,87	8	0,16	2,72
Söz korusu çalışmaları yaparım.	21,58	12	0,43	23

Söz korusu çalışmalarının önemli görülüp görülmediği ve ne kadar uygulandığı sorusunaysa toplam 126 kişi cevap vermiştir. Grupların bu konudaki fikirleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($\chi^2 = 21,58$). Her grup sayısı ile orantılı biçimde söz korusu çalışmalarının “oldukça” önemli olduğunu düşünmektedir. P ve F farklılık testleri sonuçları da anlamlı bir farkın olmadığını pekiştirmişlerdir ($P=0,43$ $F_{(4-125)}=0,23$).

Şiir Türünü İşlerken Kullanılan Yöntemler

Şiir türünü işlerken kullanılan yöntemlerin önermelere, cinsiyete göre t- testi sonuçları Çizelge 16’da gösterilmiştir:

“Öğrencilerin hoşlandığı bir şiiri ya da düz yazıyı ezberlemesi önemlidir.” önermesine her iki grup da “çok” önemlidir görüşüyle katılmışlardır ($X_k=3,52$), ($X_e=3,30$). t- testi sonuçları da bunu doğrulamaktadır [$t=1,6$ $p>0,05$]. Şiirin ezbere okunması, şiirin sezdirilmesi için yeterli olmayabilir ve sezdirme işini gerçekleştirmek için araç değildir. O yüzden, “Şiir ezberlenmelidir.” diye kesin bir ifadeden bahsedilemez. Eğer şiir, çocuğun yaşına, ilgi ve ihtiyaçlarına, sözcük dağarcığına uygunsuzsa çocuk, o şiirin iç ritmini ve ahengini yakalayarak ezberleyebilir. Fakat bu asla öğretmenlerin zoruyla olmamalıdır. Özellikle uzun dizelerden, zor sözcük yapılarından oluşan şiirleri çocuğa zorla ezberletmek, çocukta şiire karşı bir antipati doğurabilir ve istemediğimiz sonuçlara gidilir. Fakat önermede yer alan “hoşlandığı” sözcüğü burada belirleyicidir. Çocuk hoşuna giden bir şiiri ezberleyerek, hem kendi hem arkadaşlarının hem de öğretmenin gözünde takdir alacağını düşünür ve bu takdiri alırsa şiire karşı sevgisi artar.

Çizelge 17. Kullanılan Yöntemlerin Belirlenmesine İlişkin Önermelerin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Önermeler		N	X	S	t	Sd	P
Öğrencinin, ezber yeteneğini kazanmasında şiir önemlidir.	K	52	3,52	0,64	1,64	123	0,11
	E	73	3,30	0,81	1,71		
	T	125	3,41	0,73	1,68		
Düzeyine uygun bir metnin tam, doğru anlaşılmasında şiirin rolü vardır.	K	52	2,94	0,64	—0,86	121	0,39
	E	71	3,06	0,80	—0,89		
	T	123	3,00	0,72	—0,88		
Tekrarların, aliterasyonların şiirin anlaşılmasında önemi vardır.	K	52	3,08	0,55	—1,00	122	0,32
	E	72	3,19	0,70	—1,04		
	T	124	3,14	0,63	—1,02		

Öncelikle yapılacak çalışmalardan biri "başlık-tema" ilişkisini kurmaktır	K	50	3,46	0,55	—0,03	122	0,98
	E	69	3,46	0,58	—0,03		
	T	119	3,46	0,57	—0,03		

Kadın ve erkek öğretmenler, sınıf içi çalışmalarda okunan bir metnin (düz yazı veya şiir) daha iyi anlaşılması için şiirin rolü "oldukça" çoktur demişlerdir ($X_k=2,94$), ($X_e=3,06$). t- testi sonuçları da tutarlılık göstermektedir [$t=0,86$ $p>0,05$]. Şiirdeki değişik sözcük yapıları ve sözdizimi, özellikle sık rastlanan anlam sapmaları, eğer çocuğa iyi aktarılırsa, çocuğun algılama düzeyi gelişir. Bu nedenle dolaylı yoldan bile olsa şiir çocuğun anlama kabiliyetini arttırır.

"Şiiri şiir yapan, ahengini arttıran tekrarlar, aliterasyonlar ve asonanslar çocuğun şiiri daha net anlamasında önemlidir." önermesinde öğretmenler genellikle "oldukça" seçeneğini işaretlemişlerdir ($X_k=3,08$), ($X_e=3,19$). Şiirin içeriğinden çok biçimiyle ilgili olan bu özellikler, soyut- somut arasında gidip gelen 12-14 yaş arası çocuklara ilk başta ilgi çekici gelmesi açısından önemlidir. Her iki grubun aritmetik ortalamalarından elde ettiğimiz sonuç t- testiyle de desteklenmiştir [$t= 1,00$ $p>0,05$].

Şiirle ilgili yapılan çalışmalar arasında, en önemlilerinden biri "başlık- tema" ilişkisinin sezdirilmesidir. Bu görüşe öğretmenler "çok" önemlidir diyerek katılmışlardır (X_k ve $X_e=3,46$). Her iki grup arasındaki bu tutarlılık t- testi sonuçlarında da görülmektedir [$t=0,03$]. "Başlık- tema" ilişkisi eserin bütününe anlama yolunda önemli bir bağlantı görevi yapmaktadır. Şiir konusunda yapılabilecek çalışmalardan birisi de bu bağlantıyı çözdürmek olmalıdır." (Cemiloğlu, 1998:51).

Şiir türünü işlerken kullanılan yöntemlerin uygulanabilirliğinin cinsiyetlere göre t- testi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Çizelge 18. Kullanılan Yöntemlerin Belirlenmesine İlişkin Uygulamaların Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Uygulamalar		N	X	S	t	Sd	P
Şiir metinlerin işlerken parçadan bütüne modelini uygulam.	K	52	3,13	0,66	—0,24	124	0,81
	E	74	3,16	0,64	—0,23		
	T	126	3,15	0,65	—0,24		
Şiirler arasındaki farklılıkları karşılaştırmalı olarak gösteririm.	K	52	3,02	0,67	—1,55	124	0,12
	E	74	3,20	0,64	—1,54		
	T	126	3,11	0,66	—1,55		

Şiiri işlemeye başlarken gündelik olaylarla bağlantı kurarım.	K	52	3,30	0,61	1,20	124	0,23
	E	74	3,15	0,81	1,26		
	T	126	3,23	0,71	1,23		
Temanın bulunması için vurgu ve tonlamada n da yararlanırım.	K	52	3,37	0,82	—0,94	124	0,35
	E	74	3,49	0,63	—0,90		
	T	126	3,43	0,73	—0,92		
Zengin çağrışımlardan yararlanıp, yaratıcı düşünce yeteneğini geliştiririm.	K	52	3,58	0,61	1,16	122	0,25
	E	72	3,46	0,53	1,13		
	T	124	3,52	0,57	1,15		
Şiirin anlamını tartışmaları için öğrencilere zaman tanırım.	K	52	3,19	0,77	—0,27	124	0,79
	E	74	3,23	0,79	—0,27		
	T	126	3,21	0,78	—0,27		

“Şiir metinlerini işlerken parçadan bütüne modelini uyguladım.” fikrine her iki grup da “oldukça” cevabını vermişlerdir ($X_k=3,13$). ($X_e=3,16$). t- testi sonuçları da grupların birbiriyle aynı görüşte olduğunu belirtmektedir [$t=0,24$ $p>0,05$]. İlk olarak sözcüğün, sonra dizenin, sonra kıtanın ve en sonunda şiirin tamamının ele alındığı bu yöntem, şiirin tahlil edilmesini kolaylaştırır. Şiirin sezdirilip hissettirilmesinden çok, şairin ne demek istediğinin anlaşılması açısından elverişli bir yöntemdir. Bu yüzden kadın ve erkek öğretmenlerin “çok” değil de “oldukça” diyerek bu yöntemi her zaman değil de sıklıkla kullanıyor olmaları doğru bir yaklaşımdır.

“Düz yazı ve şiir arasındaki anlam farklılıklarını, bundan kaynaklanan anlam değişikliklerini iki türü karşılaştırarak, öğrencilerin bulmasını sağlamak öğrenmeyi pekiştirir.” görüşüne ankete katılan öğretmenler “oldukça” cevabını vermişlerdir ($X_k=3,02$), ($X_e=3,20$). t- testi sonuçları da bunu gösteriyor [$t= 1,55$ $p>0,05$]. Şiir ve düz yazı öncelikle şekil olarak birbirinden ayrılmaktadır. Bu şekil ayrımı, anlamda da farklılıklara neden olur. Karşılaştırmalı olarak verilen örnekler, öğrencinin bu farkı daha somut biçimde görmelerini ve dolayısıyla daha iyi anlamalarını sağlar.

Şiir metinlerini işlemeye başlarken, hazırlık çalışmalarında günlük olaylarla metin arasında bağ kurmak, çocuğun derse ilgisini artırır ve daha iyi anlamasını sağlar. Sadece şiir türü veya Türkçe dersleri için değil bütün dersler ve konular için geçerlidir. Kadın öğretmenler bu konuda daha hassas davranmakta ($X_k=3,30$) erkeklerse biraz daha az önemli görmektedirler ($X_e=3,15$). Bu fark t- testi sonuçlarında da karşımıza çıkar [$t_k=1,20$], [$t_e=1,26$], ($p>0,05$). Aradaki fark çok az olup anlamlı değildir. Günlük olaylarla metin arasında bağ

kurmak sadece şiirde değil, her türden eserde gereklidir. “Bu yöntem, öğrencide metne karşı bir ilgi ve onu inceleme isteği uyandıracak gibi, yazarın (şairin) belli bir konuda temayı nasıl işlediğini göstermeye, karşılaştırma yapmaya ve kavratmaya da götürücüdür.” (Türkçe Ders Programı, 2003:30). Şiir her ne kadar duyguları anlatıp, gündelik olaylardan kopukmuş gibi gözükse de şairin kaynağı daima gündelik yaşantı ve bundan aldığı izlenimlerdir.

Temanın bulunması için seslendirmelerden, vurgu ve tonlamadan kadın ve erkek öğretmenler “çok fazla” yararlanmaktadırlar. ($X_k=3,37$), ($X_e=3,49$). Bu ortak görüş t- testiyle de doğrulanmıştır [$t=0,94$ $p>0,05$]. Şiir okuma bir tür sözlü edebiyattır. Ayrıca öğrencinin kendini gösterebileceği sanatsal bir etkinliktir. Anlamına göre değişik türleri okurken, farklı ruh halleri içinde olunur ve dolayısıyla ses, vurgu ve tonlamalar değişir. Pastoral bir şiir okurken farklı, didaktik bir şiir okurken farklı seslendirmeler yapılır. Öğretmenin, öğrencilere örnek olarak yapacağı okuma, hem çocuğun okumasında bir yol gösterici olmasının yanı sıra şiirdeki anlamın sezilmesinde de önemli bir görev üstlenecektir.

Şiirdeki zengin çağrışımlar, öğrencinin yaratıcı düşünme yeteneğini kazanması için öğretmenlerce çok sık kullanılmaktadır ($X_k=3,58$), ($X_e=3,46$). Arada önemli bir fark yoktur ve t- testi sonuçları da bunu göstermektedir [$t=1,16$ $p>0,05$]. Düz yazıda az olan, şiirde duyguyu derinleştirmek için sıklıkla yer verilen çağrışımlar yoluyla çocuk, günlük hayatındaki olaylar arasında daha rahat bağ kurabilir, anlatmak istediklerini daha zengin ifadelerle anlatabilir.

Öğrencilerin şiirin anlamını, vermek istediği duyguları, şairin tarzını tartışmaları için öğretmenler, yeterince zaman tanımaktadırlar ($X_k=3,19$), ($X_e=3,23$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında her iki grup arasında fark olmakla birlikte çok fazla değildir. t- testi sonuçları da bunu gösteriyor [$t=0,27$ $p>0,05$]. Tartışma yöntemi aktif bir yöntem olduğu ve öğrencilerin katılımıyla gerçekleştiği için yararlı bir yöntemdir. Fakat süre problemini ve konunun dağılma ihtimalini göz önünde bulundurup, tartışmalarda hakem görevi yapılmalıdır. Çocuklar, kendi doğru ve yanlışlarını tartışarak şiir hakkındaki doğrulara ulaşabilirler.

Çizelge 19. Şiir Türü İşlenirken Kullanılan Yöntemlere İlişkin Önergelerin Kıdem Bakımından Dağılımı

Önergeler	Kıdem	Katılma Derecesi									
		Çok		Oldukça		Az		Hiç		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

Öğrencinin, ezber yeteneğini kazanmasında şiir önemlidir.	0-5 yıl	13	10,4	17	13,6	1	0,8	0	0,0	31	24,8
	6-10 yıl	9	7,2	8	6,4	3	2,4	0	0,0	20	16,0
	11-15yıl	6	4,8	0	0,0	1	0,8	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	16	12,8	4	3,2	1	0,8	0	0,0	21	16,8
	21yıl +	22	17,6	15	12,0	7	5,6	2	1,6	46	36,8
	Toplam	66	52,8	44	35,2	13	10,4	2	1,6	125	100,0
Düzeyine uygun bir metnin tam, doğru anlaşılmasında şiirin rolü vardır.	0-5 yıl	8	6,5	13	10,6	10	8,1	0	0,0	31	25,2
	6-10 yıl	4	3,3	8	6,5	6	4,9	0	0,0	18	14,6
	11-15yıl	1	0,8	3	2,4	3	2,4	0	0,0	7	5,7
	16-20 yıl	5	4,1	13	10,6	3	2,4	0	0,0	21	17,1
	21yıl +	14	11,4	24	19,5	7	5,7	1	0,8	46	37,4
	Toplam	32	26,0	61	49,6	29	23,6	1	0,8	123	100,0
Tekrarların,aliterasyonların şiirin anlaşılmasında önemi çoktur.	0-5 yıl	9	7,3	17	13,7	3	2,4	2	1,6	31	25,0
	6-10 yıl	2	1,6	14	11,3	3	2,4	0	0,0	19	15,3
	11-15yıl	2	1,6	4	3,2	0	0,0	1	0,8	7	5,6
	16-20 yıl	9	7,3	11	8,9	1	0,8	0	0,0	21	16,9
	21yıl +	11	8,9	33	26,6	2	1,6	0	0,0	46	37,1
	Toplam	33	26,6	79	63,7	9	7,3	3	2,4	124	100,0
Öncelikle yapılacak çalışmalardan biri "başlık-tema" ilişkisini kurmaktır	0-5 yıl	13	10,9	11	9,2	5	4,2	0	0,0	29	24,4
	6-10 yıl	9	7,6	7	5,9	4	3,4	0	0,0	20	16,8
	11-15yıl	4	3,4	1	0,8	0	0,0	0	0,0	5	4,2
	16-20 yıl	14	11,8	7	5,9	0	0,0	0	0,0	21	17,6
	21yıl +	26	21,8	16	13,4	2	1,6	0	0,0	44	37,0
	Toplam	66	55,5	42	35,5	11	9,2	0	0,0	119	100,0

Şiir türünü işlerken kullanılan yöntemlerin önermeler yoluyla farklılık testi sonuçları yukarıdaki gibidir.

Öğrencilerin ezber yeteneğini kazanmasında şiirin çok önemli rolü olduğunu düşünenler yarıdan fazladır (% 52,8). Bu görüşü sırasıyla yüzde 35,2'le "oldukça", yüzde 10,4'le "az", yüzde 1,6'yla "hiç" görüşünde olanlar takip etmektedir. Şiir ezberleme her ne kadar zorla yaptırılmayacak ve öğrencinin isteğine kalmış bir çalışma olsa da ezber yeteneğinin kazandırılmasında şiir metinleri en iyi kullanılacak materyallerdir. 16- 20 yıl ve 21 yıl üstü görev yapan öğretmenler, bu görüşün en önemli destekçilerindedir.

"Çocuğun düzeyine uygun bir metni tam ve doğru anlamasında şiirin rolü vardır." önermesinde "oldukça" seçeneği hakimdir (% 49,6). Bu görüşü en çok destekleyenler, bir önceki önermede olduğu gibi 16 yıl ve üstü görevde bulunanlardır. Önermeye kıdemce daha yüksek olan öğretmenlerin daha fazla katılmalarının nedeni, önermenin sadece şiir türünü kapsamayıp bütün türlerin daha iyi anlaşılması için şiirden yararlanmanın gerçekleştirilmesidir. Burada daha tecrübeli öğretmenlerin bu konuda diğerlerine göre istekli ve başarılı oldukları gözlemleniyor.

Tekrarların, aliterasyonların ve asonansların şiirdeki anlamı vermede oldukça etkili olduğunu savunanlar yüzde 63,7 kadardır. Bu görüşü “Çok önemlidir.” diyenler yüzde 26’yla, “Az önemlidir.” diyenler yüzde 23,6’yla ve “Hiç önemli değildir.” diyenler yüzde 0,8’le takip etmektedir. 16 yıl ve üstü görev yapanlar bu tip ses oyunlarının anlamı kuvvetlendireceği fikrine daha yakındır. En az destekleyenlerse 11- 15 yıl arası öğretmenlik yapan gruptur.

““Başlık- tema” ilişkisi, şiirin anlaşılmasında etkindir.” diyenler yarıdan fazladır (% 55,5). Bunu “oldukça” (% 35,3), “az” (% 9,2) diyenler takip etmektedir. “hiç” diyen çıkmamıştır. Çünkü “başlık- tema” arasındaki ilişkiyi görmemek imkansızdır. Bu fikre en çok katılanlar 21 yıl ve üst 13- 20 yıl arası ve 1- 5 yıl arası öğretmenlik yapan gruplardır.

Şiirdeki sözcükleri, dizeleri ve kıtaları tek tek inceledikten sonra, her birinin şiirin bütünüyle ilişkisi üstünde durarak parçadan bütüne modeli “oldukça” (% 61,1) uygulanan bir yöntemdir. “çok” seçeneği de fazlaca işaretlenmiştir. Şiirin daha iyi sezdirilmesinden çok şairin ne demek istediğini öğrencilerin anlaması için ideal bir yöntemdir. Fakat çocuk bu yöntemle şiiri zevk alınacak bir sanat eseri olarak görmekten çok ders konusu olarak değerlendirir. Bu uygulamayı en çok yapan gruplar 21 yıl ve üstü (% 24,6), 16- 20yıl arası (% 12,7) ve 1- 5 yıl arası öğretmenlik yapanlardır (% 15,1).

Çizelge 20. Şiir Türü İşlenirken Kullanılan Yöntemlere İlişkin Uygulamaların Kıdem Bakımından Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem	Uygulama Derecesi								TOPLAM	
		Çok		Oldukça		Az		Hiç			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Şiir metinlerin işlerken parçadan bütüne modelini uyguladım	1-5 yıl	5	4,0	19	15,1	5	4,0	2	1,6	31	24,6
	6-10 yıl	9	7,1	7	5,6	4	3,2	0	0,0	20	15,9
	11-15yıl	3	2,4	4	3,2	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	5	4,0	16	12,7	0	0,0	0	0,0	21	16,7
	21yıl +	13	10,3	31	24,6	3	2,4	0	0,0	47	37,3
	Toplam	35	27,8	77	61,1	12	9,5	2	1,6	126	100,0
Şiirler arasındaki farklılıkları karşılaştırmalı olarak gösteririm.	1-5 yıl	9	7,1	17	13,5	5	4,0	0	0,0	31	24,6
	6-10 yıl	5	4,0	12	9,5	3	2,4	0	0,0	20	15,9
	11-15yıl	6	4,8	1	0,8	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	4	3,2	12	9,5	5	4,0	0	0,0	21	16,7
	21yıl +	12	9,5	28	22,2	7	5,6	0	0,0	47	37,3
	Toplam	36	28,6	70	55,6	20	15,9	0	0,0	126	100,0

Şiiri işlemeye başlarken gündelik olaylarla bağlantı kurarım.	1-5 yıl	9	7,1	16	12,7	6	4,8	0	0,0	31	24,6
	6-10 yıl	7	5,6	11	8,7	2	1,6	0	0,0	20	15,9
	11-15yıl	0	0,0	6	4,8	1	0,8	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	11	8,7	4	3,2	6	4,8	0	0,0	21	16,7
	21yıl +	21	16,7	22	17,5	2	1,6	2	1,6	47	37,3
	Toplam	48	38,1	59	46,8	17	13,5	2	1,6	126	100,0
Temanın bulunması için vurgu ve tonlamadan yararlanırım.	1-5 yıl	23	18,3	5	4,0	3	2,4	0	0,0	31	24,6
	6-10 yıl	8	6,3	12	9,5	0	0,0	0	0,0	20	15,9
	11-15yıl	4	3,2	3	2,4	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	9	7,1	7	5,6	5	4,0	0	0,0	21	16,7
	21yıl +	25	19,8	18	14,3	2	1,6	2	1,6	47	37,3
	Toplam	69	54,8	45	35,7	10	7,9	2	1,6	126	100,0
Zengin çağrışımlardan yararlanıp, yaratıcı düşünce yeteneğini geliştiririm.	1-5 yıl	22	17,7	8	6,5	1	0,8	0	0,0	31	25,0
	6-10 yıl	6	4,8	10	8,1	2	1,6	0	0,0	18	14,5
	11-15yıl	4	3,2	3	2,4	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	8	6,5	12	9,7	1	0,8	0	0,0	21	16,9
	21yıl +	27	21,8	20	16,1	0	0,0	0	0,0	47	37,9
	Toplam	67	54,0	53	42,7	4	3,2	0	0,0	124	100,0
Şiirin anlamını tartışmaları için öğrencilere zaman tanırım.	1-5 yıl	12	9,5	13	10,3	6	4,8	0	0,0	31	24,6
	6-10 yıl	7	5,6	8	6,3	5	4,0	0	0,0	20	15,9
	11-15yıl	4	3,2	3	2,4	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	9	7,1	6	4,8	6	4,8	0	0,0	21	16,7
	21yıl +	22	17,5	15	11,9	10	7,9	0	0,0	47	37,3
	Toplam	54	42,9	45	35,9	27	21,4	0	0,0	126	100,0

Şiir türünü işlerken kullanılan yöntemlerin uygulanılabilirliğinin kademelere göre dağılımının sonuçları yukarıdaki gibidir.

Düz yazıyla şiir arasındaki şekil farklılıklarını ve bundan kaynaklanan anlam değişikliklerini karşılaştırmalı olarak gösterilmesi fikrine gruplar “oldukça” cevabını vermişlerdir (% 55,6). “çok” diyenler de fazladır (% 28,6). “hiç” diyense yoktur. Bir konunun anlaşılması için farklı örnekler arasında karşılaştırma yapmak ve işlenenleri somut hale getirmek, öğrencinin anlamasını kolaylaştırır. Bütün gruplar bunun farkındadır ve bu uygulamayı yapmayan yoktur.

Öğretmenlerin yüzde 84,9’u gibi büyük bir çoğunluğu şiir metinlerini işlemeye geçmeden önce günlük olaylarla metin arasında bağ kuruyor. Böylece öğrencinin derse ve şiire ilgisi artıyor ve daha kaliteli bir algılama ortaya çıkıyor. 126 öğretmenin içinde sadece iki kişi bu çalışmayı yapmamaktadır.

Şiirin temasının öğrenciler tarafından bulunması için seslendirme yaparken vurgu ve tonlamaya dikkat edilmesi gerekir. Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası da aynı düşüncededir (% 54,8). “oldukça” diyenler yüzde 35,7, “az” diyenler yüzde 7,9, “hiç” diyenlerse yüzde 1,6 oranındadır. Anlamına göre farklı şiir türlerini işlerken ruh hali ve hissedilen duygular değişebilir. Epik bir şiir okurken heyecanlanırken, lirik bir şiiri okuyunca sakin bir havada olunması doğaldır. Bu duyguların sese yansımaları olağandır. Öğrencilere örnek okuma yaparken vurgu ve tonlamaya bu açıdan dikkat edersek, öğrenciler hem öğretmeni örnek alır hem de şiiri daha kolay sezebilirler.

Yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesinde, içinde çok zengin çağrışımlar olan şiirden yararlanmamak dersin içeriğini kısıtlar. Öğretmenlerin yüzde 96,7’si “çok” ve “oldukça” diyerek şiirin bu zenginliğinden yararlanmaktadır. Şiirdeki sözcüklerle oynayarak, şiiri düz yazıya çevirerek, şiirdeki duyguları oluşturan öyküyü ortaya çıkarmaya çalışarak ve bunun gibi bir çok uygulamayla öğrencilerin yaratıcılığı geliştirilebilir.

Öğrencilere şiirin anlamını, vermek istediği duyguları, şairin tarzını tartışmaları için öğretmenler yeterince zaman tanımaktadırlar. Öğretmenlerin yüzde 42,9’u “çok”, yüzde 35,9’u “oldukça”, yüzde 21,4’ü “az” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu yöntem konunun farklı yönleriyle, bakış açılarıyla değerlendirilebilmesi ve öğrencinin hoşuna gitmesi bakımından uygulanabilir. Fakat konunun dağılmamasına ve zamanın ayarlanmasına dikkat edilmelidir.

Şiir türünü işlerken kullanılan yöntemlerin kıdemlere göre farklılık testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Çizelge 21. Kullanılan Yöntemlerin Kıdeme Göre Farklılığı

Önerme ve Uygulamalar	Chi-Square	Sd	P	F
Öğrencinin, ezber yeteneğini kazanmasında şiir önemlidir.	19,53	12	0,08	4,3
Düzeyine uygun bir metnin tam, doğru anlaşılmasında şiirin rolü vardır.	8,71	12	0,73	4,0
Tekrarların, aliterasyonların şiirin anlaşılmasında önemi çoktur.	17,37	12	0,14	3,7
Öncelikle yapılacak çalışmalardan biri ”başlık-tema” ilişkisini kurmaktır	10,50	8	0,23	0,19
Şiir metinlerini işlerken parçadan bütüne modelini uygulamam.	20,56	12	0,06	0,01
Şiirler arasındaki farklılıkları karşılaştırmalı olarak gösteririm.	13,26	8	0,10	0,70

Şiiri işlemeye başlarken gündelik olaylarla bağlantı kurarım.	22,05	12	0,04	2,25
Temanın bulunması için vurgu ve tonlamadan yararlanırım	23,45	12	0,02	3,47
Zengin çağrışımlardan yararlanıp, yaratıcı düşünce yeteneğini geliştiririm.	13,33	8	0,10	0,50
Şiirin anlamını tartışmaları için öğrencilere zaman tanırım.	4,13	8	0,85	0,25

Öğrencilerin ezber yeteneğini kazanmasında şiirin rolünün olup olmadığının araştırıldığı soruya 1-5 yıl arası görev yapan 31, 6- 10 yıl arası görev yapan 20, 11- 15 yıl arası görev yapan yedi, 16- 20 yıl arası görev yapan 21, 21 yıl üstü görev yapan 46 kişi olmak üzere toplam 125 kişi cevap vermiştir. Bu değişik kademelere sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark oldukça büyüktür.(Chi- Square= 19,53). Anlamlı farkın bulunmasının nedeni, şiirin, ezber yeteneğinin kazandırılması için en elverişli tür olmasının yanı sıra çocuğa şiiri ezberletme zorunluluğunun asla olmaması ve bunun yanlış olduğudur. Düz yazıyla bunu kazandırmak çok zor, neredeyse imkansızdır. Grupların sayıca birbirinden çok farklı olması nedeniyle F değerlerinde farklılık sezilmiştir ($F_{4-124}= 4,3$).

Okunan/ dinlenen düzeyine uygun metnin tam ve doğru anlaşılmasında şiirin etkili olup olmadığının araştırıldığı önemeye 123 öğretmen cevap vermiştir. Chi- Square farklılık testi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir (Chi- Square= 8,71). Farkın ortaya çıkış sebebi, bazı öğretmenlerin, bu amacı gerçekleştirmek için şiire ağırlık vermeleri bazılarının ise diğer türleri daha önemli görmeleridir. Oysa ki şiirdeki değişik sözdizimi, gerçek anlamından çok daha farklı anlamlar yüklenmiş sözcükler çocuğun anlama eşliğini yükseltir. F değerleri de aradaki bu farkı doğrulamaktadır ($F_{4-122}=4,0$).

Tekrarların, aliterasyonların, asonansların şiirin sezilmesini şiirdeki duyguların daha net hissedilmesini sağladığının belirtildiği önermede 124 öğretmen fikir bildirmişlerdir. Gruplar arasında bu önermenin doğruluğu açısından anlamlı bir fark yoktur (Chi- Square= 17,37). Şiiri şiir yapan, öğrencinin şiiri daha çabuk kabullenmesinde önemli yeri olan ses oyunları öğretmenlerce de şiirin sezilmesi için kullanılmaktadır. F değerlerin bakıldığında arada farklılıklar olduğunu görülür ($F_{(4-123)}=3,7$). Bunun ortaya çıkma nedeni sayıca grupların birbirlerinden çok farklı olmalarıdır.

“Başlık- tema” ilişkisi şiiri işlerken yapılacak en önemli çalışmalardan biridir.” önermesine 1-5 yıl arası görev yapan 29, 6- 10 yıl arası görev yapan 20, 11- 15 yıl arası görev

yapan beş, 16- 20 yıl arası görev yapan 21, 21 yıl üstü görev yapan 44 kişi olmak üzere toplam 119 kişi cevap vermiştir. Gruplara arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakmak için uyguladığımız Chi- Square testi sonuçlarına göre arada anlamlı fark bulunmuştur (Chi-Square= 10,50). Bu farkın ortaya çıkma sebebi, grupların birbirinden ayrı görüşte olmalarıdır. Bu fikri en çok destekleyenler 21 yıl ve üstü görev yapanlardır. Bir yandan da 6- 10 yıl ve 11- 15 yıl arası görev yapanlar bu fikirde değillerdir. Görüş ayrılıklarının nedeni öğretmenlerin aldıkları değişik eğitimler olabilir. F değerine göreyse arada anlamlı fark yoktur ($F_{(4-118)}=0,19$).

Şiir metinlerini işlerken tümevarım modeli uygulanabilir bir modeldir. Özellikle şiirin sezilmesinden çok, şairin anlatmak istediğini öğrencilere vermek amacı güdülüyorsa. Bununla ilgili uygulama sorusuna 1-5 yıl arası görev yapan 31, 6- 10 yıl arası görev yapan 20, 11- 15 yıl arası görev yapan yedi, 16- 20 yıl arası görev yapan 21, 21 yıl üstü görev yapan 47 kişi olmak üzere toplam 126 kişi cevap vermiştir. Gruplar arasında Chi- Square testine göre anlamlı fark bulunamamıştır (Chi- Square= 20,56). F değeri de arada anlamlı fark olmadığını gösteriyor ($F_{(4-125)}=0,01$).

Şiir ile düz yazı arasındaki biçim ve içerik özelliklerinin karşılaştırılarak verilmesi uygulamasıyla ilgili soruya 126 öğretmen cevap vermiştir. Anlam farkının olup olmadığına bakıldığında fark bulunamamıştır. Bütün gruplar hemen hemen ortak görüştedirler (Chi-Square= 13,26). F değerleri de arada anlamlı bir fark olmadığını vurgulamaktadır ($F_{(4-125)}=0,70$). Her iki ölçüye göre de arada fark çıkmamasının nedeni, karşılaştırma yaparak ve somut belgeler göstererek anlama işinin kolaylaştırılmasıdır.

Şiir metinleri işlemeye başlandığında güncel olaylarla şiir arasında bağ kurulursa öğrencinin hem derse ilgisi artar hem de şiire karşı bir yakınlık duyar. Ankette bununla ilgili soruya cevap veren 126 öğretmen de aynı görüştedir. Anketi yaparken kıdemlere göre ayrılan beş grup arasında görüş açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (Chi- Square= 20,56). F değerlerine göre de farklılık yoktur ($F_{(4-126)}=2,25$).

Şiirin temasının bulunması için ses tonu da kullanılmalıdır. Şiir okuma sırasındaki vurgu ve tonlamalar şiirdeki duyguların sezilmesini kolaylaştırır. Ankete katılan öğretmenlere göre de bu böyledir. Bununla ilgili uygulama sorusuna 1-5 yıl arası görev yapan 31, 6- 10 yıl arası görev yapan 20, 11- 15 yıl arası görev yapan yedi, 16- 20 yıl arası görev yapan 21, 21 yıl üstü görev yapan 47 kişi olmak üzere toplam 126 kişi cevap vermiştir. Gruplar arasındaki

farkın anlamlılığına baktığımızda manidar bir sonuç elde edilememiştir (Chi- Square= 23,45). F değerlerine bakıldığında arada az da olsa fark bulunabilir. ($F_{(4-125)}=3,47$).

“Şiirde bolca bulunan zengin çağrışımlardan yararlanarak, şairin gidiş yolunu öğrencilere sezdirmeye çalışarak, onların yaratıcı düşünce yeteneğinin gelişmesine katkı sağlıyorum.” görüşüne 124 öğretmen fikir bildirmişlerdir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre arada anlamlı bir farklılık vardır. Farklılığın olma nedeni öğretmenlerin kıdemleriyle orantılı olarak farklı düşüncelerde olmalarıdır. F değeri açınsındansa, fark yoktur ($F_{(4-123)}=0,5$).

Öğrencilere şiirin anlamını, vermek istediği duyguları, şairin tarzını tartışmaları için belli zaman sınırları içinde tartışmalarına izin vermek gerekir. Öğretmenlerin yarısından fazlası bu görüşü çok benimsemiştir. Bununla ilgili uygulama sorusuna 1-5 yıl arası görev yapan 31, 6- 10 yıl arası görev yapan 20, 11- 15 yıl arası görev yapan yedi, 16- 20 yıl arası görev yapan 21, 21 yıl üstü görev yapan 47 kişi olmak üzere toplam 126 kişi cevap vermiştir. Gruplar arasına Chi- Square testine göre farklılık var mı diye bakıldığında fark olduğunu görülür (Chi- Square= 4,13). Farkın sebebi, kıdemlere göre düşüncelerin ayrı olmasıdır. 16 yıl ve üstü grup tartışma için daha fazla zaman tanırlarken, onun altındaki yıllarda görev yapanlar zaman açısından daha dikkatlidirler. F değerlerine göre arada kayda değer bir farklılık yoktur ($F_{(4-125)}=0,25$).

Şiirde verilmek istenen duyguları öğrencilere sezdirmek için kullanılan yöntemlerin sorgulandığı sorunun kıdemlere göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Çizelge 22. Şiir Metinlerinin Duygu Değerlerini Verme Uygulamalarının Kıdemlere Göre Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem										TOPLAM	
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 Yıl		21 ve üzeri yıl			
	f	%	F	%	f	%	f	%	%	f	%	
Sözcükleri tek tek ele alırım	2	1,6	0	0,0	1	0,8	1	1,8	4	3,2	8	6,4
Buldukları grupla değerlendiririm	9	7,2	6	4,8	1	0,8	7	5,6	21	16,8	44	35,2
Şiirin bütününden yola çıkarırım	13	10,4	6	4,8	3	2,4	11	8,8	21	16,8	54	43,2
İşlenen metne göre değişir	6	4,8	8	6,4	2	1,6	2	1,6	1	0,8	19	15,2
TOPLAM	30	24,0	20	16,0	7	5,6	21	16,8	47	37,6	125	100,0

Sözcüklerin duygu değerleri kişilerin eğitim durumlarına, yaşam tarzlarına, yaşadıkları çevreye göre farklı özellikler gösterse de “ölüm, doğum, savaş, barış, bahar” gibi sözcükler hemen her insanda aynı izlenimleri verir. Türkçe dersinin özel amaçları içinde yer alan “Çocuğa tavsiye edilecek eserler değerli olmalı, onun ilgisini çekecek, klasik, yani okullarda okutulabilecek nitelik taşımalı; konusu yurt, doğa ve ulus sevgisini aşılıp beslemeli, milli şuuru, ulusal coşkuyu güçlendirici olmalı; ahlak duygusuna aykırı bulunmamalı; hayata karşı iyimserlik, insanlığa karşı sevgi aşılmalı; Türk tarih ve inkılabının özelliklerini gösterebilmeli; çocuğu düşündürüp duygulandıran, ona neşeli ve sağlıklı karakter kazandıracak nitelikte, üslubu sağlam eserler yeğ tutulmalıdır.” ilkesini gerçekleştirmek için öğretmenlerin çoğu bütünden parçaya modelini uygulamaktadır (% 43,2). Şiirin tamamından yola çıkarak verilmek istenen duygunun sezdirildiğini sonra kıtalar, dizeler ve sözcükler üzerinde durulduğunu anlaşıyor. Ankete katılan öğretmenlerin yüzde 35,2’si gibi büyük bir kısmı da kıtalardan (ya da bölümlerden) yola çıkarak dersi işliyor. Öğretmenlerin her iki yöntemi uygulamaları kıdemlere göre eşit ölçüde dağılım göstermiştir. Şiirdeki duyguların sezilmesi için bu iki yöntem de elverişlidir.

Şiir metinlerini çözümlerken uygulanan yöntemlere baktığımızda kıdemlere göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Şiirdeki duyguların sezilmesinden çok, şairin ne demek istediğini öğrencilere anlatmak amacıyla olan öğretmenler genellikle bir önceki soruda olduğu gibi bütünden parçaya modelini uygulamaktadırlar (% 32). Yine bir önceki soruyla paralel olarak ikinci tercih edilen yöntem dizeden (% 27,2) veya kıtadan (% 16) yola çıkılmasıdır. Şiirin bütününden yola çıkılmıyorsa; sözcükleri, dizeleri ya da kıtaları tek tek inceledikten sonra her birinin şiirin bütünüyle olan ilgisinin ve şiirin anlamına katkısının üzerinde durmak gerekir. Öğretmenlerin yüzde 18,4’ü de şiire göre farklı yöntemler uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sözcükten ya da sözcük gruplarından yola çıkan öğretmen sayısı ise çok azdır (% 6,4). Ankete katılan gruplar hemen hemen aynı görüştedirler

Çizelge 23. Şiir Metinlerini Çözümlerken Uygulanan Yöntemlerin Kıdemlere Göre Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem											
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 Yıl		21 ve üzeri yıl		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	%	f	%	
Sözcükten yola	0	0,0	2	1,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	1,6

çıkarm												
Sözcük grupların- dan yola çıkarm	0	0,0	2	1,6	1	0,8	1	0,8	2	1,6	6	4,8
Dizeden yola çıkarm	10	8,0	4	3,2	0	0,0	4	3,2	16	12,8	34	27,2
Kıtadan yola çıkarm	4	3,2	2	1,6	0	0,0	4	3,2	10	8,0	20	16,0
Şiirin bütününden yola çıkarm	11	8,8	5	4,0	5	4,0	7	5,6	12	9,6	40	32,0
Şiire göre değişir	5	4,0	5	4,0	1	0,8	5	4,0	7	5,6	23	18,4
TOPLAM	30	24,0	20	16,0	7	5,6	21	16,8	47	37,6	125	100,0

Şiirin uyak şemasını çıkarırken kullanılan yöntemlerin uygulanmasının kıdemlere göre dağılımı ise şöyledir:

Anketteki bu soruya 1-5 yıl arası görev yapan 28, 6- 10 yıl arası görev yapan 20, 11-15 yıl arası görev yapan 7, 16- 20 yıl arası görev yapan 21, 21 yıl üstü görev yapan 47 kişi olmak üzere toplam 123 kişi cevap vermiştir. Uyak şiirde güçlü bir etkileme ögesidir ve öğrencinin dikkatini çekmede ona ihtiyacımız vardır.Şiirin uyak şemasını çıkarmak dış özelliklerle ilgili yapılan en önemli uygulamalardan biridir. Öğretmenlerin çok azı uyak şemasını kendisi çıkarmaktadır (% 6,5). Yüzde 60,2'si ilk kıtanın şemasını kendisi bulmakta diğerlerini öğrencilere buldurmaktadır. Bu yöntem en uygun olanıdır. Örnek olması amacıyla ilk kıtayı biz bulduktan sonra diğerlerini öğrencilerin bulması, öğrenmelerini pekiştirir.

Çizelge 24. Uyak Şeması Çıkarılırken Kullanılan Yöntemlerin Kıdemlere Göre Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem										TOPLAM	
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 Yıl		21 ve üzeri yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	%	f	%	
Kendim yaparım	2	1,6	0	0,0	2	1,6	1	0,8	3	2,4	8	6,5
İlk ben, diğerlerini öğrenciler yapar	18	14,6	9	7,3	1	0,8	14	11,4	32	26,0	74	60,2
Bir öğrenciye çıkartırım	3	2,4	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0	4	3,3
Her kıtayı farklı öğrenci bulur	5	4,1	11	8,9	3	2,4	6	4,9	12	9,8	37	30,1
TOPLAM	28	22,8	20	16,3	7	5,7	21	17,1	47	38,2	123	100,0

Şiiri seslendirirken ve öğrenciye bu konuda örnek olurken kullanılan yöntemlerin araştırıldığı soruya kıdemlere göre şu cevaplar verilmiştir:

Çizelge 25. Şiiri Seslendirirken Kullanılan Yöntemlerin Kıdemlere Göre Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem										TOPLAM	
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 Yıl		21 ve üzeri yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	%	f	%	
Vurgu, tonlama ve durakları gösteririm	9	7,4	3	2,5	2	1,6	6	4,9	17	13,9	37	30,3
İlk önce kendim okurum	17	13,9	13	10,7	5	4,1	12	9,8	21	17,2	68	55,7
Bildiğim bir öğrenciye okuturum	1	0,8	4	3,3	0	0,0	0	0,0	6	5,6	13	10,7
Rasgele birkaç öğrenciye okuturum	1	0,8	0	0,0	0	0,0	3	2,5	0	0,0	4	3,3
TOPLAM	28	23,0	20	16,4	7	5,7	21	17,2	46	37,7	122	100,0

Öğretmen ya da öğrenci şiiri seslendirirken anlatılmak istenen duyguları kendisine göre yorumlar. Bunun için kesin kurallar konmamalıdır. Her okuyucu kendisine göre vurgu ve tonlamalar yapabilir. En çok dikkat edilmesi gereken şey, ki bunu uygulamak da en zordur, konuşur gibi doğal olmaktır. Öğrenci şiir okurken ona yaptığımız eleştiriler, düzeltmeler öğrencinin gerilmesine ve dolayısıyla şiiri seslendirirken yapaylaşmasına neden olur. Her uygulamada olduğu gibi yapılacak ilk seslendirmede doğallık yakalanırsa öğrenciye de örnek olunur. Bunun için çeşitli işitsel materyallerden de yararlanılabilir. Soruyu cevaplayan öğretmenlerin yarısından fazlası aynı görüştedir. İlk okumayı kendim yaparım, sonra öğrencilere okuturum diyenler yüzde 55,7'dir. Gruplar arasındaki dağılım birbirine yakındır. Vurgulanacak yerleri, durakları şiir üzerinde gösteririm diyenlerin oranı da oldukça yüksektir (% 30,3). Bunu genellikle 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler uygulamaktadır (% 13,9).

Şiirdeki anlam sapmalarını açıklarken kullanılan yöntemlerin kıdemlere göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Çizelge 26. Şiirdeki Anlam Sapmalarını Açıklarken Yapılan Uygulamaların Cinsiyete Göre Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem										TOPLAM	
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 Yıl		21 ve üzeri yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	%	f	%	
Günlük kullanım diline çeviririm.	10	8,2	4	3,3	1	0,8	8	6,6	21	17,2	44	36,1
Öğrencilerin bulmasını isterim.	8	6,6	7	5,7	3	2,5	5	4,1	8	6,6	31	25,4
Şairin sanat görüş-	10	8,2	9	7,4	3	2,5	8	6,6	17	13,9	47	38,5

lerini açıklayarak
gidiş gösteririm

Önemsemem, şiire devam ederim.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOPLAM	28	23,0	20	16,4	7	5,7	21	17,2	46	37,7	122	100,0

Ünlü dil bilimciler şiir dilinin, dili kullanım türlerinden biri olarak değil, adeta bütün dilsel olanakların gerçekleştiği yeni bir dil olarak nitelendiriyorlar. Bu kanının oluşmasındaki en önemli etken kullanılan sözcüklerdeki anlam sapmalarıdır. Sapma gerek sözcüklerin ses ve biçim özelliklerinde gerek dilin söz dizimi açısından niteliklerinde bilinçli olarak değişikliğe gitmeyi, dilde bulunmayan yeni sözcük ve anlatım biçimlerini kullanma eğilimidir (Geçgel, 2004:03). Sözcüksel, dil bilimsel, ses bilimsel sapmalar genellikle yetişkinler için olan şiirlerde görülür. Fakat bu şiirler Türkçe ders kitaplarında yoktur. Şiirde sapmaları öğrencilere göstermek için ders dışı kitaplardan yararlanmak gerekir. Yine de işlenen metinde sapmalarla karşılaşıldığında öğretmenlerin yüzde 38,5'i şairin sanat anlayışını açıklayarak sapmayı niçin yaptığını açıklarken, yüzde 36,1'i direkt sapmayı açıklayarak günlük konuşma diline çevirdiğini belirtmiştir. Yüzde 25,4'ü ise öğrencilerin sapmaları bulmalarını istemişlerdir. Her ne kadar öğrenciden yola çıksak da sapma konusu öğrenciyi aşan bir konudur. Öğrenci genellikle anlamada güçlük çeker. Anlayamayınca da şiirden kopar, uzaklaşır. Oysa ki anlam, sözcük, yazımla ilgili sapmaları göstererek şairin ne yapmak istediğini anlatmak en iyi yoldur.

Şiir metinlerindeki imaj, çağrışım ve sembolleri öğrencilere buldururken kullanılan yöntemlerin cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Şiir dili yoğunluk gerektirdiğinden şair, anlatmayı düşündüklerini uzun uzun ifade etme şansına sahip değildir. O, daha çok sezdirerek ve duyurarak okuyucuya ulaşma eğilimindedir. Bu nedenle şiirdeki söyleyişler, daha çok okuyucunun kafasında değişik imajların canlanmasına yönelik olmalıdır. Bu canlandırma bazen de benzetmelerin yardımıyla gerçekleştirilmekte ve birbirini çağrıştıran ifadeler buna yardım etmektedir (Cemiloğlu, 1998:50). Ankette bu soruya cevap veren 123 öğretmen şiirdeki imaj, sembol ve çağrışımları öğrenciler buldurmak için birden çok yöntemden yararlandıklarını belirtmişlerdir. En çok kullanılan yöntemler sırasıyla keşfettirme (% 39,0), soru- cevap (% 33,3) ve dramtizasyon (% 24,4) yöntemleridir. Şiirin çocuğun aklında kalmasını zorlaştıracak düz anlatım yöntemi en az kullanılan yöntemdir (% 2,4). Öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerle bu öğelerin bulunması, hem akılda kalıcılığı sağlayacak hem de çocuğun şiire ilgisini arttıracaktır. Gruplar arasında kullanılan yöntemlerin dağılımı eşittir. Herhangi bir yoğunlaşma gözlemlenmemiştir.

Çizelge 27. Şiir Metinlerindeki İmaj, Çağrışım ve Sembollerini Öğrencilere Buldururken Kullanılan Yöntemlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem										TOPLAM	
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 Yıl		21 ve üzeri yıl		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Soru-cevap yöntemi	4	3,3	8	6,5	3	2,4	8	6,5	18	14,6	41	33,3
Dramatizasyon yöntemi	7	5,7	4	3,3	3	2,4	5	4,1	11	8,9	30	24,4
Keşfettirme yöntemi	17	13,8	8	6,5	1	0,8	8	6,5	14	11,4	48	39,0
Düz anlatım yöntemi	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	2,4	3	2,4
TOPLAM	28	22,8	20	16,3	7	5,7	21	17,1	47	38,2	123	100,0

Şiir Metinlerini İşlerken Kullanılan Yöntemlerin Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Şiir metinlerini derse işlerken kullanılan Türkçe öğretim yöntemlerinin yeterliliğinin önergeler yoluyla sorgulandığında öğretmenlerin verdiği cevapların cinsiyete göre t- testi sonuçları şöyledir:

Çizelge 28. Kullanılan Yöntemleri Önergeler Yoluyla Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Önergeler	N	\bar{X}	S	t	Sd	P
-----------	---	-----------	---	---	----	---

Şiir defteri tutma gibi aktivitelerin çocuğun sanat zevkini geliştirmede önemi çoktur.	K	52	3,62	0,53	—0,44	123	0,66
	E	73	3,66	0,53	—0,44		
	T	125	3,64	0,53	—0,44		
Manzum eserle şiir arasında karşılaştırma yaparak şiirin iç ve dış yapı özellikleri daha net kavratılabilir.	K	50	3,46	0,71	1,13	121	0,26
	E	73	3,33	0,58	1,09		
	T	123	3,40	0,65	1,11		

“Çocuğun estetik duygularının ve sanat zevkinin gelişmesi için şiirin, şiir defteri tutmanın ve şiirle yapılan aktivitelerin önemi çoktur.” önermesine öğretmenler “Çok önemlidir.” karşılığını vermişlerdir ($X_k=3,62$), ($X_e=3,66$). Şiirle kurulan iletişim okuyanın\ dinleyenin dünya ve toplumla olan ilgisini otomatiklikten çıkararak değiştirir. Şiir edebiyatın içinde en çok sanat barındıran dalıdır. Öğretmenler de bizimle aynı görüştedirler. t değerlerine bakıldığında da öğretmenlerin kendi içlerinde aynı görüşte olduklarını anlaşılabilir [$t=0,44$ $p>0,05$].

Bir manzum eser ve şiir arasında veya iki şiir arasında karşılaştırmalar yapılması, şiirin iç ve dış yapı özelliklerinin daha kolay anlaşılması için önemlidir. Ankete katılan öğretmenler de aynı görüştedirler ($X_k=3,46$), ($X_e=3,33$). t- testine göre de arada önemli bir farklılık bulunamamıştır [$t=1,13$ $p>0,05$]. Şiirle manzum eser arasındaki öze ilişkin farkları belirtmek için, manzum eserlere örnekler verip aralarında karşılaştırmalar yapmakta yarar vardır. Ayrıca iki şiir arasında yapılan karşılaştırmalar da ele alınan problemleri öğrencinin gözünde somutlaştırır. Türkçe öğretmenleri de bunun farkında olarak bu uygulamaları “çok” yapmaktadırlar.

Şiir metinlerini derse işlerken kullanılan Türkçe öğretim yöntemlerinin yeterliliğinin uygulamalarla sorgulandığında öğretmenlerin verdiği cevapların cinsiyete göre t- testi sonuçları şöyledir:

Çizelge 29. Kullanılan Yöntemleri Uygulamalar Yoluyla Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Uygulamalar		N	X	S	t	Sd	P
Şiir metinlerini seçerken Türkçe dersinin amaçlarını temel alırım.	K	50	3,44	0,73	1,43	122	0,16
	E	74	3,22	0,93	1,50		
	T	124	3,33	0,83	1,46		
Şiiri açıklarken birden fazla yöntem kullanırım	K	51	3,10	0,80	—2,17	123	0,03
	E	74	3,38	0,63	—2,09		
	T	125	3,24	0,72	—2,13		

Türkçe dersinde şiir metinlerini işlerken diğer bütün metinler gibi Türkçe dersinin temel amaçları esas alınmalıdır. Bu amaçların dışına çıktığımızda öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar kazandırılmalıdır. Bayan öğretmenler bu fikre “çok” katılırlarken ($X_k=3,44$), erkek öğretmenlerde oran biraz azalmaktadır ve “oldukça” katıldıklarını belirtmişlerdir ($X_e=3,22$). t- testi sonuçları da aradaki az da olsa bu farklılığı göstermektedir [$t_k=1,43$], [$t_e=1,50$].

Şiirin biçimini ve anlam özelliklerini açıklarken öğretmenlerimizin çoğu farklı yöntemleri bir arada kullanmaktadırlar ($\bar{X}_k=3,10$), ($\bar{X}_e=3,38$). t- testi sonuçlarına göre de farklılık tespit edilmiştir [$t_k=2,17$], [$t_e=2,09$]. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre farklı yöntemler kullanmaya daha meyillidirler. Şiirin yapısı itibarıyla farklı yöntemler kullanmaya elverişlidir. Keşfettirme yöntemi, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri, soru-cevap yöntemi ve bazı şiirlerde dramatisasyon yöntemi çocuğun şiiri daha iyi sezmesinde elverişli olabilir. Onun için tek bir yönteme bağlı kalmayarak, şiirin hangi özelliği üzerinde duruyorsak uygun yöntemin seçilmesi gerekir.

Şiir metinlerini derse işlerken kullanılan Türkçe öğretim yöntemlerinin yeterliliğinin önergeler yoluyla sorgulandığında öğretmenlerin verdiği cevapların kıdeme göre dağılımı aşağıda belirtilmiştir:

Çizelge 30. Kullanılan Yöntemlerin Yeterli Olduğu Fikrinin Önergeler Yoluyla Kıdemlere Göre Dağılımı

Önergeler	Kıdem	Katılma Derecesi								TOPLAM	
		Çok		Oldukça		Az		Hiç		f	%
		f	%	f	%	f	%	f	%		
.Şiir defteri tutma gibi aktivitelerin çocuğun sanat zevkini geliştirmede önemi çoktur.	1-5 yıl	23	18,4	8	6,4	0	0,0	0	0,0	31	24,1
	6-10 yıl	12	9,6	7	5,6	1	0,8	0	0,0	26	16,0
	11-15yıl	5	4,0	2	1,6	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	12	9,6	9	7,2	0	0,0	0	0,0	21	16,8
	21yıl +	31	24,8	13	10,4	2	1,6	0	0,0	46	36,8
	Toplam	83	66,4	39	31,2	3	2,4	0	0,0	125	100,0
Manzum eserle şiir arasında karşılaştırma yaparak şiirin iç ve dış yapı özellikleri daha net kavratılabilir.	1-5 yıl	17	13,8	10	8,1	2	1,6	0	0,0	29	23,6
	6-10 yıl	8	6,5	10	8,1	2	1,6	0	0,0	20	16,3
	11-15yıl	4	3,3	3	2,4	0	0,0	0	0,0	7	5,7
	16-20 yıl	12	9,8	8	6,5	1	0,8	0	0,0	21	17,1
	21yıl +	16	13,0	25	20,3	5	4,1	0	0,0	46	37,4
	Toplam	57	46,3	56	45,5	10	8,1	0	0,0	123	100,0

“Çocuğun estetik duygularının ve sanat zevkinin gelişmesi için şiirin, şiir defteri tutmanın ve şiirle yapılan aktivitelerin önemi çoktur.” önermesinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu “çok” seçeneğini (% 66,4) işaretlemişlerdir. Hemen ardından “oldukça” diyenler geliyor (% 31,2). “az” seçeneği çok az işaretlenmiş, “hiç” seçeneği de hiç işaretlenmemiştir. 21 yıl üstü ve 1- 5 yıl arası öğretmenlik yapan gruplar şiirin estetik gelişimi tetikleyici etkisi olduğunu en çok düşünenlerdir. Bunun yanı sıra bütün gruplar kendi sayılarıyla orantılı olarak bu fikri desteklemişlerdir. Nedeniyse, şiirin başlı başına bir sanat olması, onunla yapılacak bütün çalışmaların öğrencilerin estetik zevkini arttıracacağı düşüncesinin genel geçer olmasıdır.

Bir manzum eser ve şiir arasında veya iki şiir arasında karşılaştırmalar yapılması, şiirin iç ve dış yapı özelliklerinin daha kolay anlaşılması için önemlidir. Öğretmenlerin bu konudaki fikirlerinin seçenekler dönüşmüş hali “çok” (% 46,3) ve “oldukça”(% 45,5)’dir. Bu iki seçenek birbirine çok yakın çıkmıştır. “Az” diyenlerin payıysa yüzde 8,1’dir. Olumlu iki seçeneğin bu kadar yüksek oranda çıkmasının sebebi, karşılaştırma yönteminin soyut konuları bile somutlaştırarak öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmasıdır. Gruplar arasında bu konuda önemli bir görüş ayrılığı da yoktur.

Şiir metinlerini derse işlerken kullanılan Türkçe öğretim yöntemlerinin yeterliliğinin uygulamalarla sorgulandığında öğretmenlerin verdiği cevapların kıdeme göre dağılımı aşağıda belirtilmiştir:

Çizelge 31. Kullanılan Yöntemlerin Yeterli Olduğu Fikrinin Uygulamalarla Kıdemlere Göre Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem	Uygulama Derecesi								TOPLAM	
		Çok		Oldukça		Az		Hiç			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Şiir metinlerini seçerken Türkçe dersinin amaçlarını temel alırım.	1-5 yıl	10	7,9	9	7,1	9	7,1	3	2,4	31	24,6
	6-10 yıl	5	4,0	7	5,6	8	6,3	0	0,0	20	15,9
	11-15yıl	1	0,8	2	1,6	2	1,6	2	1,6	7	5,6
	16-20 yıl	6	4,8	9	7,1	6	4,8	0	0,0	21	16,7
	21yıl +	8	6,3	19	15,1	20	15,9	0	0,0	47	37,3
	Toplam	30	23,8	46	36,5	45	35,7	5	4,0	126	100,0
Şiiri açıklarken birden fazla yöntem kullanırım	1-5 yıl	11	8,8	14	11,2	5	4,0	0	0,0	30	24,0
	6-10 yıl	6	4,8	10	8,0	4	3,2	0	0,0	20	16,0
	11-15yıl	2	1,6	5	4,0	0	0,0	0	0,0	7	5,6
	16-20 yıl	9	7,2	7	5,6	5	4,0	0	0,0	21	16,8
	21yıl +	24	19,2	19	15,2	3	2,4	1	0,8	47	37,6
	Toplam	52	41,6	55	44,0	17	13,6	1	0,8	125	100,0

Şiir metinlerini seçerken ve derste işlerken Türkçenin temel amaçları daima göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin bu konu hakkında görüşlerine baktığımızda “oldukça” seçeneği yüzde 36,5 oranında, “az” seçeneği yüzde 35,7 oranında, “çok” seçeneği yüzde 23,8 oranında ve “hiç” seçeneği de yüzde dört olarak işaretlenmiştir. Türkçe dersinin temel amaçlarına en çok bağlı grubun 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenler olduğunu gözlemlenir. Bu uygulama sorusu için “az” seçeneğinin yüzde 35,7 çıkması düşündürücüdür. Sadece şiir türü için değil Türkçe dersinde işlenen bütün konularda asıl göz önünde tutulması gereken şey temel amaçlardır. Türkçe öğretiminin genel amaçlarını ikinci plana attığımızda öğrencide istenen davranışların gerçekleşmesinden uzaklaşmış olunur.

Şiirin iç ve dış yapı özelliklerini açıklarken birden fazla yöntemi bir arada kullanmakta yarar vardır. Çünkü iç yapı özellikleri farklı, dış yapı özellikleri farklıdır. Ayrıca şiirde sezdirilen duyguları öğrencinin hissetmesi için sadece tek bir yöntemi kullanmak yetersiz kalır. Ankete katılan öğretmenler de hemen hemen aynı görüştedir. “Oldukça” diyenler yüzde 44, “çok” diyenler yüzde 41,6 oranındadır. “Az” diyenler ise yüzde 13,6’da kalmıştır. Farklı yöntemleri en çok kullananlar 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 21 yıl üstü görev yapanlardır. Diğer gruplarda sayılarıyla doğru orantılı bu fikre katılmışlardır.

Şiir türünü işlerken kullanılan yöntemlerin yeterliliğinin kıdemlere göre farklılık testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Çizelge 32. Kullanılan Yöntemlerin Yeterliliğinin Kıdemlere Göre Farklılık Testi

Önerme ve Uygulamalar	Chi-Square	Sd	P	F
Şiir defteri tutma gibi aktivitelerin çocuğun sanat zevkini geliştirmede önemi çoktur.	4,86	8	0,77	0,21
Manzum eserle şiir arasında karşılaştırma yaparak şiirin iç ve dış yapı özellikleri daha net kavratılabilir.	6,49	8	0,59	4,67
Şiir metinlerini seçerken Türkçe dersinin amaçlarını temel alırım.	19,80	12	0,07	1,67
Şiiri açıklarken birden fazla yöntem kullanırım	11,05	12	0,53	0,93

“Çocuğun estetik duygularının ve sanat zevkinin gelişmesi için şiirin, şiir defteri tutmanın ve şiirle yapılan aktivitelerin önemi çoktur.” önermesine 1-5 yıl arası görev yapan 31, 6- 10 yıl arası görev yapan 26, 11- 15 yıl arası görev yapan yedi, 16- 20 yıl arası görev yapan 21, 21 yıl üstü görev yapan 46 kişi olmak üzere toplam 125 kişi cevap vermiştir. Farklı

kıdemlere sahip öğretmenlerin arasındaki görüş farkı anlamlı bulunmuştur (chi-Square= 4,86). F değerine göreyse arada anlamlı fark yoktur (F=0,21).

Çocuğun, bir manzum eserle şiir arasında veya iki şiir arasında karşılaştırmalar yapması, şiirin iç ve dış yapı özelliklerini daha iyi anlaması için iyi bir yoldur. Bununla ilgili soruya 123 öğretmen cevap vermiştir. Beş grup arasındaki görüş farklılığına bakıldığında aradaki fark anlamlıdır (chi-Square= 6,49). Kıdemlere göre, bu konudaki düşüncelerin değiştiğini saptanır. F değeri açısından da gruplar arasında anlamlı fark tespit edilebilir (F=4,67).

Şiir metinlerini seçerken ve derste işlerken Türkçenin temel amaçları daima göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla ilgili uygulama sorusuna 1-5 yıl arası görev yapan 31, 6-10 yıl arası görev yapan 20, 11- 15 yıl arası görev yapan yedi, 16- 20 yıl arası görev yapan 21, 21 yıl üstü görev yapan 47 kişi olmak üzere toplam 126 kişi cevap vermiştir. Beş gruba ait görüşlere bakıldığında aradaki farkın anlamlı olmadığını görülür. F değerine göre de çıkan fark kayda değer bir anlam ifade etmemektedir.

Şiirin iç ve dış yapı özelliklerini açıklarken birden fazla yöntemi bir arada kullanmakta yarar vardır. Bununla ilgili uygulama sorusuna 125 kişi cevap vermiştir. Bunların yüzde 24'ü 1-5 yıl arası, yüzde 16'sı 6- 10 yıl arası, yüzde 5,6'sı 11- 15 yıl arası, yüzde 16,8'i 16- 20 yıl arası, yüzde 37,6'sı da 21 yıl üstü öğretmenlik yapmaktadırlar. Bu gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu görülebilir. (chi-Square= 11,05). Bu fark grupların birbirlerinden ayrı düşüncede olduğunu göstermektedir. Özellikle ortalama yıllarda görev yapanlar birden fazla yöntem kullanmak yerine tek yöntemle şiiri işleme yolundadırlar. Oysa ki şiir, farklı yöntemlerle işlendiğinde öğrenci tarafından daha iyi sezilir, dış yapı özellikleri daha kolay bulunur. F değeri açısından baktığımızda kayda değer bir anlam farklılığı bulunmamıştır.

İyi bir şairin şiiriyle ya da iyi bir şiirle karşılaşmadığında öğretmenlerin takındıkları tutum aşağıdaki gibidir:

Büyük şairler bütün ustalıklarını göstererek ortaya gerek uyak, gerek ölçü, gerek anlam bakımından sanat değeri çok yüksek, çocuğa uygun şiirler ortaya koyabilirler. Ancak böyle bir ustalığa erişmemiş sanatçıların, çocuklar için salt ölçü olsun isteğiyle yazdıkları şiirlerin ne kadar kuru, monoton ve basmakalıp örneklerle dolu olduğunu sayısız örneklerle göstermek mümkündür. Özellikle Türkçe ders kitaplarında böyle şiirlere rastlanmaktadır. Böyle bir şiirle karşılaşıldığında öğretmenlerin yüzde 62,6 gibi büyük bir çoğunluğu iyi bir

şiiirle karşıılaştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu şüphesiz en doğru yoldur. Çocuk böylece hem iyi şiiiri tanımış olur, hem iyiyi kötüden ayırt etmeyi öğrenir.Öğretmenlerin yüzde 17, 9’u da problem yokmuş gibi şiiiri işlemeye devam ettiklerini söylemişlerdir. 16 yıl ve üzeri yıllarda görev yapanlar bu seçenekte daha yoğun çıkmışlardır. Bu iyi bir yol değildir. Çünkü kötü şiiir çocuğu sıkır ve dersten kopmasını sağlar. Çocuklara her zaman dürüst olmalı, kötü bir örnekle karşıya kalındığını belirtmekte yarar vardır.

Çizelge 33. İyi Bir Şiiirle Karşıılaşılamadığında Öğretmenlerin Tutumlarının Kıdemlere Göre Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem										TOPLAM	
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 Yıl		21 ve üzeri yıl		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Söz konusu şiiiri işlemem	4	3,3	2	1,6	0	0,0	2	1,6	5	4,1	13	10,6
Problem yokmuş gibi işlemeye devam ederim	1	0,8	3	2,4	3	2,4	6	4,9	9	7,3	22	17,9
İyi bir şiiirle karşıılaştırma yaparım	20	16,3	13	10,6	2	1,6	12	9,8	30	24,4	77	62,6
Şiiirin kötü bir örnek olduğunu belirterek gerekli düzeltmeleri yaparım	3	2,4	2	1,6	2	1,6	1	0,8	3	2,4	11	8,9
TOPLAM	28	22,8	20	11,3	7	5,7	21	17,1	47	38,2	123	100,0

Şiiir terminolojisini verirken kullanılan yollara baktığımızda aşağıdaki gibi bir tabloyla karşıılaşılır:

Çizelge 34. Şiiir Terminolojisi Verilirken Kullanılan Yöntemlerin Kıdemlere Göre Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem										TOPLAM	
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 Yıl		21 ve üzeri yıl		f	%
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%		
Genel ifadeler kullanırım	7	5,8	5	4,1	3	2,5	8	6,5	14	11,6	37	30,6
Düzyazıyla karşıılaştırma yaparım	15	12,4	11	9,1	1	0,8	12	9,9	25	20,7	64	52,9
Terminolojik bilgiler veririm.	2	1,7	4	3,3	3	2,5	1	0,8	4	3,3	14	11,6
Bu konuya değinmem.	2	1,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	3,3	6	5,0
TOPLAM	26	21,5	20	16,5	7	5,8	21	17,4	47	38,8	121	100,0

İlköğretim okullarının Türkçe programı şiir biçiminin derinlemesine incelenmesine pek elverişli değildir. Bu nedenle şiir terminolojisine ilişkin bilgileri verirken; dikkatli olmak gerekir. Ya programın dışına çıkmak ya da bu konuda öğrenciyi yeterince aydınlatamamak arasında kalınabilir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (% 52,9) bu problemi düz yazıyla şiir arasında karşılaştırmalar yaparak aşma eğilimindedirler. Karşılaştırma yaparak, düz yazının özelliklerini bilen çocuk şiirinkini de çıkarabilir. Bir diğer kullanılan yol da genel ifadelerle konuyu geçiştirmektir (30,6). O an için elverişli gibi görünse de boş bir zamanda tekrar konuya dönülerek öğrencileri aydınlatmakta yarar vardır. Yüzde 11,6'lık bir grup da terminolojik bilgileri öğrenciye verme taraftarıdır. Bu yol da o kadar iyi değildir. Çünkü alt yapı olarak buna daha hazır olmayan çocuğu bu bilgiler sıkır ve genellikle uygulana sırasında hatalar yapabilir.

Şiir metinlerini işlerken en kullanışlı yöntemin ne olduğunu sorduğumuzda ankete katılan 123 öğretmen şu cevapları vermiştir:

Çizelge 35.Şiir Metinlerini İşlerken En Kullanışlı Yöntemin Ne Olduğunu Düşünmenin Kıdemlere Göre Dağılımı

Uygulamalar	Kıdem										TOPLAM	
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 Yıl		21 ve üzeri yıl			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-cevap yöntemi	4	3,3	8	6,5	3	2,4	8	6,5	18	14,6	41	33,3
Dramatizasyon yöntemi	7	5,7	4	3,3	3	2,4	5	4,1	11	8,9	30	24,4
Keşfettirme yöntemi	17	13,8	8	6,5	1	0,8	8	6,5	14	11,4	48	39,0
Düz anlatım yöntemi	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	2,4	3	2,4
TOPLAM	28	22,8	20	16,3	7	5,7	21	17,1	47	38,2	123	100,0

Daha önce de değinildiği gibi şiir metinlerini işlerken tek bir yönetime bağlı kalmak dersin alanını daraltır. Şiirde verilmek istenen duyguları çocuğa sezdirmek için birden fazla yönetime başvurulmalıdır. Tabloya bakıldığında, öğretmenler, hangi yöntemin daha kullanışlı olduğunu belirtirken çocuk merkezli yöntemleri tercih ettiklerini görülebilir. En çok keşfettirme yöntemi (% 39), ardından soru- cevap yöntemi (% 33,3) ve dramatizasyon yöntemi (% 24,4) gelmektedir. Gruplar arsında kullanılan yöntemlere ilişkin bir yoğunlaşma olmamış, her grup kendi sayısıyla orantılı olarak farklı yöntemleri kullandığını belirtmiştir. Bu soruda öğretmenlere kendi düşüncelerini belirtmeleri için yer bırakılmıştır. Kullanılan

yöntemlere ilişkin düşüncelerden bazıları şunlardır: “Bütün yöntemler bir arada kullanılabilir. Çocuklara hissettikleri sorulup kendi ifadeleriyle cevap vermeleri istenebilir. Beyin fırtınası kullanılabilir” demişlerdir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara varılıp önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, şiir türünün özellikleri ve türü işlerken kullandıkları yöntemlerin yeterliliği hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, bulgulara dayanarak tespit edilen sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. Araştırmaya katılan erkek öğretmen sayısı kadın öğretmen sayısına oranla fazladır (% 58,7), (% 41,3). Kıdemlere göre dağılımda da, 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin ilk sırada (% 37,6), 1-5 yıl arası görev yapanların ikinci sırada (% 24,0), 16-20 yıl arası görev yapanların üçüncü sırada (% 16,8), 6-10 yıl arası görev yapanların dördüncü sırada (% 16,0) ve 11-15 yıl arası görev yapanların da son sırada (% 5,6) yer aldığı tespit edilmiştir.

2. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Türkçe öğretmenleri, işlenecek şiir metinlerini seçerken cinsiyete göre herhangi bir ayırım yapmıyorlar. İşlenecek metinlerin Türkçe öğretiminin amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olması ön planda tutuluyor. Şiirdeki anlamın, içindeki semboller, çağrışımlar ve imajlarla hissettirmenin daha verimli olacağı görüşündedirler. Ayrıca, sözcüklerin değişik anlam özelliklerini vermek için şiirin elverişli bir tür olduğu konusuna da “oldukça” katılıyorlar.

3. Öğretmenlerin kıdemlerine göre değerlendirildiğinde; nitelikli şiir seçimi ve bu şiirlerin Türkçe öğretiminin amaçlarını gerçekleştirecek doğrultuda olmalarına bütün kıdemler katılıyor. “Çocuk şiiri” ve “çocuklar için şiir” kavramları arasındaki farkı vermede 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler daha hassas davranıyorlar. 11-15 yıl arası görev yapanlar ise, bu konuda o kadar dikkatli değiller. Sözcüklerde dizilişe göre oluşan anlam farklılıklarının öğrenciye şiir yoluyla verme fikrine öğretmenlerin yarından fazlası “oldukça” cevabını vermişlerdir. Şiir metinlerinin seçimi konusunda kıdemler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. Ders kitaplarındaki şiirlerin nitelik yönünden yeterliliği kıdemlere göre değerlendirildiğinde, kitapların nitelikli, fakat geliştirilebilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bilginin doğru vurgu ve tonlamalarla aktarıldığında daha net anlaşılacağı ve bunun için şiirin gerekliliği, sözcük dağarcığını geliştirmek için şiirin yeteri kadar yararlı olacağı, öğrencinin kendini ifade etmesinde şiirin de önemli katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Bu fikirlerin en önemli destekçileri, 21 yıl ve üstü ve 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerdir. Bu iki grubun hem bu sorularda hem de anketin diğer sorularında baskın çıkmasının sebebi; bir grubun tecrübesine, diğerinin de meslekî formasyonlarının daha çok yeni olup son yaklaşımlarla eğitilmiş olmalarına bağlanabilir. Bu amaçla ilgili sorularda, kıdemler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

5. Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarındaki şiir metinlerini nicelik yönünden yeterli bulup bulmadıkları sorgulandığında, “fazla” yeterli olmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Dersin daha iyi anlaşılması için farklı materyallerin kullanımı, şiiri sevdirmek ve çocuğun hayatına sokmak için söz korusu çalışmalarının gerekliliği belirtilmiştir.

6. Yapılan çalışmada en çok yer tutan madde, şiir türünü işlerken kullanılan yöntemlere ilişkin sorulardır. Öğrencinin ezber yeteneğini kazanmasında, bunu en doğal biçimde yapacak türün şiir olduğu konusunda öğretmenler hemfikirdirler. “Düzeyine uygun metnin tam ve doğru anlaşılabilmesinde şiirin de rolü vardır” görüşüne kadın öğretmenler “pek” katılmamakla birlikte, erkek öğretmenler “oldukça” katılmışlardır. Öğretmenler, şiir metinlerini işlerken parçadan bütüne modelini uygulamaya oldukça sıcak bakmaktadırlar. Bu yöntem tek başına uygulanmamakla birlikte diğer yöntemlerle iyi bir uyum içinde yürütülebilir. Şiirin daha iyi anlaşılabilmesi için gündelik olaylarla arasında bağ kurmakta yarar vardır. Şiirdeki duygunun ve bu duyguyu şairin anlatım tarzının tartışılması için öğretmenler öğrencilere yeteri kadar zaman tanıdıklarını belirtmişlerdir. Özellikle söz korusu çalışmalarında sıkıntı yaşanmakta ve öğretmenlerin yüzde 35,7’si bu faaliyeti çok az yaptıklarını belirtmektedirler. Genç öğretmenlerin söz korusu yapma konusunda istekleri daha fazladır. Diğer gruplarla aralarında anlamlı farklar tespit edilmiştir.

7. Yukarıda verilen önerme ve uygulamalara kıdeme göre bakıldığında; şiirin ezberletilmesi konusunda gruplar arasındaki farkın büyük olduğu saptanmıştır. Bu durum, bazı öğretmenlerin ezberden yana olurken, bazılarının da, şiirin zorakî ezberletilmesine çocukta tepki yaratacağı endişesiyle karşı olmalarından kaynaklanmaktadır. Okunan/ dinlenen bir metnin daha net anlaşılmasında şiirin önemli olduğu önermesinde de anlamlı fark çıkmıştır. Bu farkın ortaya çıkış nedeni, şiirin duygulara hitap eden bir tür olduğu fikridir. Oysa ki şiirdeki farklı sözdizimleri farklı anlamları beraberinde getirir ve bu da çocuğun

anlama eşiğini yükseltir. Şiirdeki söz oyunlarının çocuğun ilgisini çektiği ve anlaşılmayı kolaylaştırdığı fikrinde bütün gruplar hemfikirdirler. “Başlık-tema” ilişkisinin çocuğa sezdirilmesi önermesinde de anlamlı fark tespit edilmiştir. Şiir metinlerini işlerken tümevarım modelini kullanma, şiir metinlerinin karşılıklı işlenmesi, güncel olaylarla şiir arasında bağ kurma, şiirin seslendirilmesinin oradaki duyguların daha iyi sezdirilmesinde önemli rol oynadığı konularında öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şairin ne demek istediğini öğrencilerin tartışması uygulamasında ise, öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın ortaya çıkma sebebi; zamanın az olması ve konunun dağılabileceği endişesidir.

8. Şiir metinlerinin duygu değerlerini verme uygulamasında sözcüklerin tek tek ele alınmasını onaylayan bir çoğunluk yoktur. Öğretmenlerin yarıya yakını şiirin bütününden yola çıktığını, yüzde 35,2’si de verilmek istenen duyguları bulunduğu grupla ele aldığını belirtmiştir. Şiir metinlerini çözümlerken de, ankete katılan öğretmenlerin yüzde 32’si şiirin bütününden yola çıktıklarını ifade etmişlerdir. Şiirin uyak şemasını ve dış yapı özelliklerini bulmada ise, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 60,2) ilk örneği kendilerinin yaptığını, diğerlerini de öğrencilere yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Şiirin doğru vurgu ve tonlamalarla seslendirilmesi uygulamasında ise, öğretmenlerin yarıdan fazlası ilk örneği kendilerinin yaptığını söylemişlerdir.

9. Şiir metinlerini işlerken kullanılan yöntemlerin yeterliliğinin sorgulandığı önerme ve cevaplara bakıldığında, şu sonuçlara varılmıştır. Şiir defteri tutma gibi etkinliklerin çocuğun sanat zevkini geliştireceği fikrine, öğretmenler çok fazla katılmaktadırlar. Ayrıca, şiir metinlerini işlerken, diğer metinlerde olduğu gibi, Türkçe öğretiminin genel amaçları esas alınmakta ve aynı metin üzerinde olsa da birden fazla öğretim yöntemi kullanılmaktadır.

10. Şiirde kullanılan yöntemlerin yeterliliği kıdemlere göre değerlendirildiğinde ise, anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre, yöntemlere bakış açılarında farklılıklar vardır. Şiir metinlerini işlerken tek bir yöntem değil de, gerektiği zaman farklı yöntemleri bir arada kullanma eğilimi genç öğretmenlerde daha fazla tespit edilmiştir. Ders kitaplarında iyi bir şiirle karşılaşmadığında ise, öğretmenlerin çoğunlukla karşılaştırma yöntemini kullanarak öğrenciyi daha güzel bir şiirle karşılaştırmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Ankette verilen önerme ve uygulamalara katılan öğretmenler, genellikle olumlu, gelişime ve değişime açık, öğrencinin şiiri sevmesini ve hissetmesini sağlayacak türde cevaplar vermişlerdir. Bu da, gelecek kuşakların şiire türüne daha yakın ve sıcak olacaklarını göstermesi bakımından umut verici bir durumdur.

Ayrıca, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ilköğretim ve orta öğretim programlarını bütünsel bir bakışla yenileme çalışmaları; yapılandırmacı yaklaşımı ve çoklu zeka kuramını öne çıkaran yeni Türkçe programı ve bu yaklaşımların gerektirdiği öğretmen özellikleri, çalışmada ortaya çıkan birtakım olumsuzlukların ortadan kaldırılmasında önemli bir etken olacaktır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, getirilebilecek öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Türkçe ders programı, öğretmenler tarafından özümsemeli, öğrencilerin okuma-yazma-dinleme-konuşma becerilerini geliştirme yönünde yapılacak çalışmalar, daha eğitim-öğretim yılı başlamadan plânlanmalıdır. Dil öğretiminde ve eğitimde uygulanan yeni yöntem ve yaklaşımlar öğretmen tarafından takip edilmeli, değerlendirilmeleri yapılarak sınıf ortamında uygulanmalıdır.

2. Kuşkusuz ders kitapları, dersin işlenmesinde en önemli araçtır. Fakat baştan savma hazırlanan, sık sık hatalar yapılan kitaplarla da karşılaşmaktadır. Ders kitaplarına, "Türkçe öğretim programına tamamen uygun olarak hazırlandığı" düşüncesi ve gerekçesiyle yaklaşılmamalı, kitaplarda olabilecek hatalar samimiyetle öğrencilerle de paylaşılmalı, derste başka materyaller (şiir kasetleri, şiir kitapları, antolojiler vb.) de kullanılmalıdır.

3. Hedeflenen davranışların kazandırılmasında, öğrencilerin bilgi düzeyleri, yetenekleri, ilgi ve ihtiyaçları, alışkanlıkları ve beklentileri bilinmeli, buna göre yöntem, teknik ve araç-gereç kullanılmalı, diğer zümre öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışmalar yapılmalıdır.

4. Türkçe dersinin okuma, anlama, anlatım ve dil bilgisi etkinlikleri arasında uyumlu ve dengeli bir bağ kurulmalıdır. Şiir metinleri her ne kadar okuma ve anlamaya yönelik olsa da, dil bilgisi konularında da şiirdeki değişik sözdizimlerinden yararlanılabilir. Özellikle okumalardaki doğru vurgu ve tonlamalar, en iyi şiir türüyle öğrenciyi kazandırılabilir.

5. Öğrencide öğrenme isteğini geliştirmede ve öğrendiklerinin kendisinde davranış değişikliği yaratmasını sağlamada, onun bilgileri, anladıkları, düşünceleri öğrenme ortamına çekilmeli ve kendisine güven duyması sağlanmalıdır. Ancak bunları yaparken bıkkınlık uyandıracak gereksiz tekrarlardan kaçınılmalıdır. Her şiir incelenirken hecelerın saydırılması, kafiye şemasının çıkarılması hem zaman kaybedilmesine, hem de öğrencinin ilgisinin azalmasına neden olabilir. Bunun yerine şiirdeki duygu, düşünce ya da hayali yansıtan bir resim yaptırma, kısa öykü yazdırma hatta canlandırma gibi, değişik zeka türlerini de derse katacak yaratıcı çalışmalar yapılmalıdır.

6. Türkçe öğretimi aynı zamanda Türk kültürünün de öğretimidir. Eğitimin temel hedeflerinden biri, çocuğun içinde bulunduğu ulusun bir parçası olduğuna ve aynı zamanda da dünya vatandaşı olduğuna inanmasıdır. Seçilecek şiir metinlerinin bu doğrultuda olmasına özen gösterilmelidir.

7. Öğrencinin şiiri sevip hissedebilmesi için, şiir yazma isteği uyandırılmalı, bunun için gerekli destekler sağlanmalıdır. Fakat bu yapılırken, asla zorlayıcı bir tavır içine girilmemelidir. Burada öğretmen, öğrencinin duygularını rahatça ifade edebilmesi için özgürlükçü bir tutum takınmalı, diğer öğrencilerden gelebilecek eleştiri ve övgülerin olumlu yönde değerlendirilmesine çalışmalı, baskıcı bir tavır sergilememelidir.

8. Şiir metinlerinin programda belirlenen hedeflere ulaşmada önemli materyaller olduğu; öğrencileri dönem, tür, dil özelliği ve sanatçıyla buluşturmada; okuma zevk ve alışkanlığını geliştirmede vazgeçilemeyecek araçlar olduğu göz ardı edilmemelidir. Öğretmen, metinlerden çıkış noktaları bulmak suretiyle, öğrencileri “çalışmanın içine çekecek, düşündürecek, bulduracak, konuşturacak, yazdıracak ve bir sonuca ulaştıracak” şekilde planlayacağı öğrenme ortamında, belirlenen davranışların kazandırılmasına çalışmalıdır.

9. Çocukların büyük bir çoğunluğu, şiirle sadece derste tanışıklık sağlamakta ve bunu da ders kitapları aracılığıyla yapmaktadırlar. Okullardaki fiziksel şartların elverişsizliği, maddî imkânların kısıtlı olması ve özellikle ders dışı etkinliklerde bazı velilerin olumsuz tutumları bu olumsuz durumu daha da besleyen etkenlerdendir. Şiir türü, sadece belirli gün ve haftaların kutlanmasında akla gelmemeli, yaş grubuna uygun her konuda seçme şiirler ders kitaplarıyla da sınırlı kalınmayarak her fırsatta öğrencinin önüne konulmalıdır.

10. Şiir dilinde sıkça yer alan anlam ve dil sapmaları ise, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bir konudur. Öğretmenler, şairin sanat anlayışını elverdiğince öğrencilere anlatarak ve şiirdeki sapmaları açıklayarak öğrencilerin şiiri anlamalarını sağlamaktadırlar. Oysa ki, öğrenciler ilgi ve ihtiyaçlarına uygun güzel şiir örnekleriyle yeterince karşılaştıklarında bir şiir kültürü edinecekler ve bu sorun kendiliğinden çözümlenecektir.

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kamile

- 1997 Öğrenme İle Beyinde Oluşan Değişiklikler
İstanbul: Marmara Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 9

AKSAKAL, M.ve E.DÜZGÜN,

- 2003 Türkçe Öğretmen Kılavuzu
İstanbul: Düzgün Yayıncılık

AKSAN, Doğan

- 1998 Şiir Dili ve Türk Şiir Dili
Ankara: Engin Yayıncılık

- 1999 Her Yönüyle Dil- Ana Çizgileriyle Dilbilim
Ankara: TDK Yayınları

ALKAN, Cevat

- 1992 Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi
Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi

AŞICI, Murat

- 1997 Türkçe Öğretiminde Metin ve Metin İncelenmesi
Ankara: Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Sempozyumu

- 1999 'Türkçe Ders Kitaplarındaki Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması
Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Sempozyumu

ATAMAN, A.ve L.KÜÇÜKAHMET

- 2001 Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Plânı

Ankara: Nobel Yayınları

BALOĞLU, Burhan

1997 Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemler
İstanbul: Der yayıncılık

BALTAŞ, Acar

1995 Bedenin Dili
İstanbul: Remzi Kitap Evi

BAŞARAN, İbrahim Ethem

1996 Eğitime Giriş
Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları

BAYRAM, Nuran

1998 Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi
Bursa: Ezgi Kitapevi

BİLEN, Mürüvvet

1993 Plândan Uygulamaya Öğretim
Ankara: Takav Matbaacılık

BİNBAŞIOĞLU, Cavit

1995 Eğitim Psikolojisi
Ankara: Yargıcı Matbaası

BLOOM, Benjamin (Çev. ÖZÇELİK D.)

1979 İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme
Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını

BÜYÜKKARAGÖZ, S.ve C. ÇİVİ

1999 Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama
İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener

2005 Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı
Ankara: Pegem A Yayıncılık

CANSEVER, Edip

1981 Yeniden
İstanbul: Adam Yayınları

CEMALOĞLU, Necati

2001 İlkokuma Yazma Öğretimi
Ankara: Nobel Yayınları

CEMİLOĞLU, Mustafa

1998 İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi
Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları

CBERNİSS, Cray (Çev.: GÜLTEN C.)

2002 Liderler İçin Sosyal ve Duygusal Öğrenme
Ankara: Milli Eğitim Dergisi, Yaz-Güz, Sayı: 155-156, MEB

CÜCELOĞLU, Doğan

2000 İnsan ve Davranışı
İstanbul: Remzi Kitap Evi

ÇETİNKAYA, A. N. Ve T.S. GÜLMEZ

1997 Okul Gelişim Modeli
Ankara: MEB EARGE

ÇOTUKSÖKEN, Yusuf

2000 Uygulamalı Türk Dili (Cilt 1-2)
İstanbul: Papatya Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan

1992 İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları

Ankara: Hacettepe Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 8

1995 Türkçe Öğretimi ve Programı

Ankara: Usem Yayınları

1999 Plânlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı

Ankara: Pegem A Yayıncılık

2002 Türkçe Öğretimi

Ankara: Pegem A. Yayıncılık

ELKİND ve SWEET, F.

1997 The Socratic Approach to Character Education
Educational Leadership

ERCAN, Ahmet Rahmi

1997 Öğrenmeyi Etkinleştiren Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları
Ankara: Galeri Kültür/Eğitim

ERGİN, Muharrem

1993 Türk Dil Bilgisi
İstanbul: Bayrak Basım Yayın

ERGÜN, M. ve ÖZDAŞ, A.

1997 Öğretim İlke Ve Yöntemleri
İstanbul: Kaya Matbaacılık

ERICSON, Erik H.

2001 Kişilik Gelişimi
Konya: Mikro Yayınları

ERKUL, Rasih

1998 Cümle ve Metin Bilgisi
Ankara: Anı Yayıncılık

FİDAN, N.ve M. ERDEN

1995 Eğitime Giriş

Ankara: Alkım Yayınları

FİDAN, Nurettin

1986 Okulda Öğrenme ve Öğretme

Ankara:Kadıoğlu Matbaası

GEÇGEL, Hulusi

2002 “İkinci Yeni Şiirinde Sapmalar”,

Çanakkale: Dil- Yazın- Deyişbilim Sempozyumu ÇOMÜ Eğt. Fak.

2005 Çocuk Edebiyatı

Ankara: Kök Yayıncılık

GORDON, Thomas (Cev. AKSAY E.)

2001 Etkili Öğretmenlik Eğitimi

İstanbul: Sistem Yayıncılık

GÖNEN, M. ve U. DALKILIÇ

1999 Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamaları

İstanbul: Epsilon Yayıncılık

GRAY, W.(Çev. N. YÜZBAŞIOĞULLARI)

1975 Okuma ve Yazma Öğretimi

İstanbul: MEB Yayınevi

GÜLERYÜZ, Hasan

1998 Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi

İstanbul: MEB Yayınları

2002 Yaratıcı Çocuk Edebiyatı

Ankara: Pegem A Yayıncılık

GÜNCE, Gülseren

1973 Çocukta Zihin Gelişimi, Piaget Kuramına Toplu Bir Bakış

Ankara: Baylan Matbaası

GÜNEŞ, Firdevs

1993 Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi

İstanbul: Yaşadıkça Eğitim, Sayı: 30

GÜVEN, N.ve S.BAL

2000 Dil Gelişimi ve Eğitim, 0-6 Yaş Dönemindeki Çocuklar İçin Destekleyici Etkinlikler

İstanbul: Epsilon Yayıncılık

HESAPÇIOĞLU, Muhsin

1998 Öğretim İlke ve Yöntemleri

İstanbul: Beta Yayınları

HILL, M.A., (Çev. OĞUZKAN A.F.)

1947 Children and Book's

İmlâ Kılavuzu

1996 TDK, Ankara

İPŞİROĞLU, Zehra

1989 Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme

İstanbul: Afa Yayınları

KABAHASANOĞLU, Vahap

1997 "İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi",

İstanbul: Marmara Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri

KARAKUŞ, İsrir

2000 Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı)
Ankara: Sistem Ofset Yayınları

KARASAR, Niyazi

1998 Bilimsel Araştırma Yöntemi
Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

2001 Araştırmalarda Rapor Hazırlama
Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

KAVCAR, Cahit

1985 "Türkçe Öğretimi Üzerine"
Ankara: Milli Eğitim Vakfı Dergisi, Eylül, sayı: 3

1995 Türkçe Öğretimi
Ankara: Engin Yayınları

1999 Edebiyat ve Eğitim
Ankara: Engin Yayınevi

KAVCAR, C. ve F. OĞUZKAN

1999 Örnek Edebî Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım
Ankara: Anı Yayıncılık

KAVCAR, C., S. SEVER ve F. OĞUZKAN

1995 Türkçe Öğretimi
Ankara: Engin Yayınları

KIBRIS, İbrahim

2002 Uygulamalı Çocuk Edebiyatı
Ankara: Eylül Kitap ve Yayın Evi

KUDRET, Cevdet

2000 Örneklî Türk Edebiyatı Tarihi

Ankara: Ümit Yayıncılık

2002 Örneklerle Edebiyat Bilgileri (Cilt 1-2)

İstanbul: İnkılap Kitabevi

KUŞÇU, Ü.ve H. KUŞÇU

2001 Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü

İstanbul: Altın Kitaplar Yayın Evi

KÜÇÜKAHMET, L., H.BORÇBAKAN ve S. KARAMANOĞLU

2001 Scholastic İlköğretimde Drama

Ankara: Nobel Yayınları

LAST, E.

1998 Classroom Drama and Theatre, A Guide to Curriculum Planning

Madison, Wisconsin: State Dept of Public Instruction.

MEB İlköğretim Programı

1998 İstanbul: MEB Yayınevi

MEB Türkçe Temel Eğitim Programı

1998 İstanbul: MEB Yayınevi

NAYIR, Yaşar Nabi

1969 Şiir Sanatı

İstanbul: Varlık Yayınları

OĞUZKAN, Ferhan

1974 Eğitim Terimleri Sözlüğü

Ankara: TDK Yayınları

1984 Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı

Ankara: Emel Matbaacılık

2000 Çocuk Edebiyatı

Ankara: Anı Yayıncılık

ÖNDER, Alev

2001 Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama
İstanbul: Epsilon Yayıncılık

ÖZCAN, Nihal

1999 "Okuma Eğitiminde Hikâyelerin Yeri ve Önemi"
Ankara: Milli Eğitim Dergisi, Ocak-Şubat-Mart, Sayı: 141

ÖZDAMAR, Kazım

2003 SPSS İle Bioistatistik
Eskişehir: Kaan Yayınevi

ÖZDEN, Yüksel

1999 Öğrenme ve Öğretme
Ankara: Pegem A. Yayıncılık

ÖZER, Kemal

2000 Şiiri Sorgulayan Yazılar
İstanbul: Yordam Kitapları

ÖZER, Zühal

1996 Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası
Ankara: Bilim ve Teknik, Tübitak Yayınları

ÖZİŞİK, Alev

1997 "İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler
Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme"
İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış
Yüksek Lisans Tezi

PIAGET, Jean

2000 Çocukta Zihinsel Gelişim

İstanbul: Cem Yayınları

ROGER Ailes. (Çev.: ÖNDER A.)

1996 Mesaj Sizziniz Kendiniz Olun İstediginizi Elde Edin

İstanbul: Sistem Yayıncılık

SABAN, Ahmet

2003 Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar

Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

SENEMOĞLU, Nuray

1987 "Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt-Düzeltilmenin Erişiyeye Etkisi"

Yayımlanmamış Doktora Tezi

Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

SEVER, Sedat

1996 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi

Ankara: Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 69

2000 Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme

Ankara: Anı Yayıncılık

2001 "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar"

Ankara: Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi, Cilt: 34, Sayı:1-2

SOYSAL, Orhan

1995 Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmenin El Kitabı

İstanbul: MEB Yayınları

SÖNMEZ, Veysel

1997 Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı

Ankara: Anı Yayıncılık

1998 Eğitim Felsefesi
Ankara: Anı Yayıncılık

ŞİRİN, Mustafa Ruhi
1998 99 Soruda Çocuk Edebiyatı
İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul

TAN, Hasan
2000 Psikolojik Danışma ve Rehberlik
İstanbul: MEB Yayınevi

TEKİN, Halil
1980 Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi
Ankara: Mars Matbaası
1991 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Ankara: Yargı Yayınları

Türkçe Sözlük
1998 TDK Yayınları, Ankara

ÜLGEN, Gülten
1985 "Yaratıcılık ve Eğitim"
İstanbul: Yaşadıkça Eğitim, Sayı: 13

ÜNALAN, Şükrü
2001 Türkçe Öğretimi
Ankara: Nobel Yayınları

ÜSTDAL M. ve G. KURAL
1997 Bilimsel Araştırma Nasıl Yapılır, Nasıl Yazılır?
İstanbul: Beta Yayıncılık

YALÇIN, Alemdar

2003 Türkçe Öğretim Yöntemleri –Yeni Yaklaşımlar-
Ankara: Anı Yayıncılık

YALÇIN, Alemdar ve G. AYTAŞ

2003 Çocuk Edebiyatı
Ankara: Akçağ Basım Yayım

YANGIN, Banu

1999 İlköğretimde Türkçe Öğretimi
Ankara: MEB Yayınları

YAVUZER, Hilmi

2000 Çocuk Eğitimi El Kitabı
İstanbul: Remzi Kitap Evi

YETKİN, Suut Kemal

1969 Şiir Üzerine Düşünceler
İstanbul: Varlık Yayınları, Remzi Kitabevi,

http://vision1.eee.metu.edu.tr/~metafor/yazi/11120n_derslikten_gunluk_yasama.htm.

<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2273/UNİTE06.PDF>

EKLER

EK-1

ANKET ÖRNEĞİ

Sayın Meslektaşlarım;

Bu veri toplama aracı, “Türkçe Öğretmenlerinin Şiir Türünden Yararlanma Biçim ve Düzeyleri” konulu yüksek lisans tezimi için kullanılma amacıyla hazırlanmıştır.

Bilimsel amaçla hazırlanmış bu anket, başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Ayrıca ankete kimlik bilgilerinizi ve okulunuzun adını yazmanıza gerek yoktur. Anket sorularına vereceğiniz doğru yanıtlar, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini arttıracaktır. Sorularda uygun gördüğünüz seçeneğin içini doldurarak belirtiniz.

Araştırmaya göstereceğiniz ilgi ve katılıma teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Suna GÜRBÜZ

Türkçe Öğretmeni

ADRES: Eyüp İslambey İlköğretim Okulu

TLF: 0505 346 00 79

A) Cinsiyetiniz:

1. () Bayan 2. () Bay

B) Öğretmenlikteki hizmet yılınız:

1. () 0-5 yıl 2. () 5-10 yıl 3. () 10-15 yıl

4. () 15-20 yıl 5. () 20 yıl ve üzeri

C) Aşağıda öğrencilerin şiirden etkilenmelerine yönelik bir takım ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelerin doğruluğuna ne ölçüde katıldığınızı uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz lütfen.

Önermeler	Önermelere Katılma Derecesi			
	Çok	Orta	Az	Hiç
1-Düzeyine uygun sözcük, sözcük grupları, atasözü ve özdeyişleri açıklama yeteneğinin kazandırılmasında şiirin rolü vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Duygu, düşünce , tasarı ve izlenimlerin konuşma ilkelerine uygun olarak, doğru vurgu ve tonlamalarla etkili biçimde anlatabilmek için şiir önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Sözcük dağarcığının gelişmesinde şiirin rolü vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Öğrencinin hoşlandığı bir şiir ve ya düzyazıyı ezberlemesi için şiir önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Okunan düzeyine uygun bir metnin tam ve doğru anlaşılmasında şiirin rolü vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Şiirdeki tekrarların, aliterasyon ve asonansların, çocuğun şiiri daha net anlamasındaki önemi büyüktür	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Şiir konusunda yapılacak çalışmalar arasında “başlık- tema” ilişkisinin önemi çoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Çocuğun estetik duygularının ve sanat zevkinin gelişmesi için, şiirin, şiir defteri tutmanın ve yapılan şiirle ilgili aktivitelerin önemi çoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Öğrencinin, sağlam bir çizgide güzel ve etkili bir ifadeye ulaşması için potansiyelini zorlamadan ilerlemesinde şiir çok önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- İşlenecek metinleri seçerken, çocukların hayattan zevk almalarını sağlayacak, onların duygusal yaşantılarını zenginleştirecek, görüş ufuklarını geliştirecek, toplumla olan bağlarını güçlendirecek eserler seçilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-“Anlama- anlatım” derslerinde benzetme konusunu işlerken, bu konuda bir çok örnekler veren şiir metinlerinden yararlanmak gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Bir manzum eser ve şiir arasında veya iki şiir arasında karşılaştırmalar yapılması, şiirin iç ve dış yapı özelliklerinin daha kolay anlaşılması için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-“Çocuk şiiri” ve “çocuklar için şiir” kavramları arasındaki anlam farklılıklarını öğrencinin anlaması gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D) Aşağıda şiir metinleriyle ve bu metinlerinin işlenişleriyle ilgili bazı uygulama yöntemleri verilmiştir. Uygulamalara katılma derecenize göre uygun seçeneği işaretleyiniz lütfen.

Uygulamalar	Uygulama Derecesi			
	Çok	Orta	Az	Hiç
14- Şiirdeki sözcükleri, dizeleri ya da kıtaları tek tek inceledikten sonra, her birinin şiirin bütünüyle olan ilişkisi üstünde dururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Düz yazı ve şiir arasındaki diziliş farklılıklarını ve bundan kaynaklanan anlam değişikliklerini, eserleri karşılaştırarak öğrencilerin bulmasını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Çocuğa şiiri sevdirmek ve daha iyi anlaşılmasını sağlamak için şiirin dışında başka materyaller de kullanırım.(şiir tahlilleri, şiir kasetleri, somut nesnelere, resimler v.b.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- Şiir metinlerini işlemeye başlarken güncel olaylarla arasında bağ kurarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- Temanın bulunması için seslendirmelerden, vurgu ve tonlamalardan yararlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19-Şiir öğretilmez, anlatılmaz. Sadece şiirdeki çağrışımlar, semboller ve imajlarla şiirdeki duygular hissettirilebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20-. Söz korusu çalışmaları yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21-- Şiir metinlerini seçerken, Türkçe dersinin temel amaçlarını esas alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- Şiirin zengin çağrışımlarından yararlanarak, öğrencinin yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişmesini sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- Dil bilgisi konularını işlerken, şiirin değişik sözcük ve cümle dizilişlerinden yararlanıp, şiiri bir materyal olarak kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- Değişik söyleyişlerin sık rastlandığın şiirleri kullanarak,sözcükteki anlam özelliklerini ve anlam sapmalarını daha rahat anlatabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25- Öğrencilere, şiirin anlamını, vermek istediği duyguları, şairin tarzını tartışmaları için zaman tanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26- Şiirin biçimini ve anlam özelliklerini işlerken, Türkçe öğretiminin farklı yöntemlerinden yararlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E) Aşağıda çoktan seçmeli olarak verilen sorulara size göre uygun olan seçeneği işaretleyerek cevap veriniz.

27- Sözcüklerin duygu değerleri kişilerin eğitim durumlarına, yaşam tarzlarına, yaşadıkları çevreye göre farklı özellikler gösterse de “ölüm, doğum, savaş, barış, bahar” gibi sözcükler hemen her insanda aynı izlenimleri verir. Şiir metinlerini işlerken, sözcüklerin bu duygu değerlerini nasıl verirsiniz?

- a- sözcükleri tek tek ele alırım
- b- sözcükleri içinde buldukları grubun içinde değerlendiririm
- c- şiirin bütününden yola çıkarım
- d- işlenen şiir metnine göre değişir

28- Şiir metinlerini çözümlerken;

- a- sözcükten yola çıkarım
- b- sözcük gruplarından yola çıkarım
- c- dizeden yola çıkarım
- d- kıtadan yola çıkarım
- e- şiirin bütününden yola çıkarım
- f- şiire göre değişir

29- Şiirin uyak şemasını çıkarırken;

- a- kendim yaparım
- b- ilk kıtayı ben yaparım, diğerlerini öğrenciler bulur
- c- bir öğrenciye çıkarttırırım
- d- her kıtayı farklı öğrenciye çıkarttırırım

30- Şairler bütün ustalıklarını göstererek ortaya gerek uyak, gerek ölçü, gerek anlam bakımından sanat değeri çok yüksek, çocuğa uygun şiirler ortaya koyabilirler. Ancak böyle bir ustalığa erişmemiş sanatçıların, çocuklar için salt ölçü olsun isteğiyle yazdıkları şiirlerin ne kadar kuru, monoton ve basmakalıp örneklerle dolu olduğunu sayısız örneklerle göstermek mümkündür. Böyle bir şairin şiiriyle karşılaştığınızda tutumunuz ne olur?

- a- o şiiri işlemem
- b- bir problem yokmuş gibi işlemeye devam ederim
- c- iyi bir şiirle karşılaştırma yaparak işlerim
- d- öğrencilere bunun kötü bir örnek olduğunu söylerim ve gerekli düzenlemeleri yaparak işlerim

31-İlköğretim okullarının Türkçe programı şiir biçiminin derinlemesine incelenmesine pek elverişli değildir. Bu nedenle şiir terminolojisine ilişkin bilgileri verirken;

- a- genel ifadeler kullanırım
- b- düz yazıyla karşılaştırma yaparak öğrencinin keşfetmesini sağlarım
- c- terminolojik bilgileri veririm
- d- bu konuya değinmem

32- Sınıf içinde şiiri seslendirirken;

- a- vurgu, tonlama ve durak terlerini gösteririm
- b- ilk önce kendim okurum
- c- güzel şiir okuduğunu bildiğim bir öğrenciye okuturum
- d- rast gele bir kaç öğrenciye okuturum

33-Sapma gerek sözcüklerin ses ve biçim özelliklerinde gerek dilin söz dizimi açısından niteliklerinde bilinçli olarak değişikliğe gitmeyi, dilde bulunmayan yeni sözcük ve anlatım biçimlerini kullanma eğilimidir. İncelediğiniz şiir metinlerinde varolan sapmaları açıklarken nasıl bir yol izlersiniz?

- a- günlük kullanım diline çeviririm
- b- öğrencilerin bulmalarını isterim
- c- şairin sanat anlayışını açıklar, sapmayı neden yaptığını açıklarım
- d- hiçbir şey yokmuş gibi metni işlemeye devam ederim

34-Şiir metinlerindeki imaj, çağrışım ve sembolleri öğrencilere buldururken genellikle hangi yöntemlerden yararlanırsınız?

- a) soru-cevap yöntemi
- b) dramatizasyon yöntemi
- c) keşfettirme yöntemi
- d) düz anlatım yöntemi
- e) diğer.....

35- Size göre şiir metinlerini işlerken hangi yöntem daha elverişlidir?

- a- soru-cevap yöntemi
- b- dramatizasyon yöntemi

- c- keşfettirme yöntemi
- d- düz anlatım yöntemi
- e- diğer.....

Değerli meslektaşlarım, yapmakta olduğumuz bu araştırmada bize yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Suna Gürbüz

EK-2

Anketin Yapılabilirliği Olur İzinleri

T.C.
EYÜP KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

07 MART 2005

Sayı :B.08.4.MEM.4.34.12.18-580/2219

.../03/2005

Konu: Anket Uygulaması

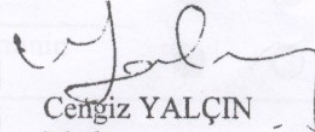
.....OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi.İl Milli Eğitim Md.nün 28.2.2005 tarih ve 18-580/351 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencisi Suna GÜRBÜZ'ün "Türkçe Öğretmenlerinin Şiir Türünden Yararlanma Biçim ve Düzeyleri" konulu anket düzenleme isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi,anketi yapacak kişinin okulunuza müracaat etmesi halinde Bakanlık Emri esasları dahilinde gerekli yardımın sağlanmasını rica ederim.

Dağıtım. Tüm Okul Md.ne.


Cengiz YALÇIN
Müdür a.
Şube Müdürü

4. 263 / 25
08.03-2005

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/770

14/2/2005

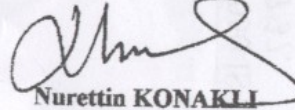
Konu : Araştırma İzni

İSTANBUL VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı'nın 24.01.2005 tarih ve 446 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencisi Suna GÜRBÜZ'ün "Türkçe Öğretmenlerinin Şiir Türünden Yararlanma Biçim ve Düzeyleri" konulu araştırma çalışmasını ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla ekte bir örneği gönderilen anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.



Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

17432
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne
Vali a.

22 ŞUHA 2005

EK : Anket (3 Sayfa)



ÜCRETSİZ Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay 06650 ANKARA
444 0 632 Telefon: 425 00 86 - 425 33 67 Faks : 418 64 01
DANIŞMA HATTI e - posta : apk @ meb.gov.tr Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

