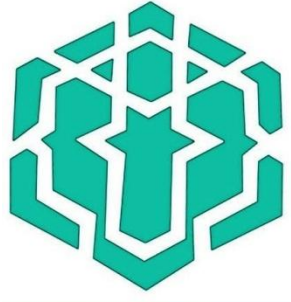


e-ISSN: 2587-1390



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

Haziran 2020

Cilt/Volume: 5, Sayı/Number: 1

Genel Yayın Yönetmeni

Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni

Suat Ungan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Bayram Arıcı, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yayın Kurulu

Adem Peker, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Celile Ökten, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Ednan Aslan, Viyana Üniversitesi, Avusturya

Elif Aydoğdu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Elmira Adilbekova, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan

Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Esra Karakuş Tayşi, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Türkiye

İbrahim Kocabaş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Metin Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

M. Eyyüp Sallabaş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Mumtaz Akhter, University of Punjab, Pakistan

Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Nursel Topkaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Oqtay Kamiloğlu Alxasov, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Ramazan Cansoy, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Selahattin Turan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Tak Cheung Chan, Kennesaw State University, USA

Timothy Rasinski, Kent State University, USA

Yahya Altinkurt, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretim

Adnan Küçüköğlü, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Banu Özdemir, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi

Kürşad Yılmaz, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Ramazan Şamil Tatık, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

M. Abdullah Aslan, Erzincan Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Neslihan D. Bay, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi**

Murat Bartan, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Eğitimi

Mustafa Başaran, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Matematik Eğitimi

Mustafa Doğan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Fen Eğitimi

Mustafa Sami Topçu, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Yeşim Özer Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları

Abdullah Kaldırım

Faruk Arıcı

E-posta: turkiyegitimdergisi@gmail.com

Dizin



Türkiye Eğitim Dergisi

(2020, Cilt 5, Sayı 1)

İÇİNDEKİLER

1. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Milli Kavramlar Açısından İncelenmesi
Sayfalar 1 - 16
Özkan SAPSAĞLAM
2. Öğretmenlerde Whistleblowing (Bilgi Uçurma)
Sayfalar 17 - 29
Muhammet İbrahim AKYÜREK
3. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Öğrencilerin Okuma Eğilimlerine Göre Değerlendirilmesi
Sayfalar 30 - 41
Aslı MADEN , Aydın ÖNAL
4. Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları Örnekleri)
Sayfalar 42 - 55
Bünyamin SARIKAYA
5. Using 3d Hologram in Distance Education
Sayfalar 56 - 68
Güray TONGUÇ , Dr. Öğr. Üyesi Betül ÖZAYDIN ÖZKARA
6. 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Sayfalar 69 - 85
Özkan ÇETİN , Kenan BULUT
7. On Yıldan Fazla Sınıf Öğretmeni Olarak Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları
Sayfalar 86 - 102
Mustafa BAŞARAN
8. Ters Yüz Öğrenme Modeline Göre Ders Planı Hazırlama (Osmanlıca Dersi Örneği)
Sayfalar 103 - 113
Emine AKIN , Erhan AKIN
9. Okuma Yazma Bilmeyen Kadınlar İle İlgili Bir İnceleme (Muş-Bulanık Örneği)
Sayfalar 114 - 123
Erhan AKIN , Emine AKIN
10. Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmalardaki Eğilimler: Bir İçerik Analizi
Sayfalar 124 - 144
Oğuzhan SEVİM

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020, Cilt 5, Sayı 1)

11. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değer Aktarımı Bağlamında İncelenmesi
Sayfalar 145 - 161
Yunus ŞAKIROĞLU
12. Lise Öğrencilerine Bir Okuma Listesi Önerisi: Edebiyat Öğretmenleri ile Mülakatlar
Sayfalar 162 - 174
Ali Fuat ARICI , Muhammed Eyyüp SALLABAŞ
13. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi
Sayfalar 175 - 190
Kübra ÖZÇETİN , Neslihan KARAKUŞ
14. Özel ve Devlet Okulu Yöneticilerinin Örgüt Çalışanlarını Motive Etme Becerisi
Sayfalar 191 - 215
Mustafa CANITEZ , Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
15. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Duyuşsal Alana Uygun Kazanım Hazırlama
Sayfalar 216 - 236
Hülya SÖNMEZ
16. Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Yer Alan Konuşma Etkinliklerinde Dilin Kullanım Alanları
Sayfalar 237 - 249
Muhammed Eyyüp SALLABAŞ , Hatice SAĞLIK
17. İsa ile Nisa Adlı Çocuk Dergisi Üzerine Bir Değerlendirme
Sayfalar 250 - 267
Talat AYTAN , Mehmet Ali ÇALICI

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 1, s. 1-17

Okul Öncesi Eğitim Programlarının Milli Kavramlar Açısından İncelenmesi¹

Özkan SAPSAĞLAM*

Özet

Yaşamın farklı alanlarına dair ilk bilgilerin ve ilk becerilerin kazanıldığı erken çocukluk yılları bireyin gelecekteki yaşamının da temelini oluşturmaktadır. Çocukların ailede başlayan bilgi ve beceri kazanma süreçleri, okul öncesi eğitim kurumları ile devam etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, eğitim programları aracılığıyla çocukların gelişimlerini ve belirlenen hedeflere ulaşmasını destekler. Türk Milli Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri de milli, manevi ve kültürel değerlerin çocuklara kazandırılmasıdır. Bu çalışmada Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programları (1994, 2002, 2006 ve 2013) milli kavramlar açısından incelenmiştir. Çocukların pek çok farklı kavramı öğrenebilecekleri okul öncesi yıllar, milli kavramların çocuklara öğretilmesi açısından da önemli bir dönemdir. Milli kavramlara ilişkin farklı tanımlar olmakla birlikte bayrak, milli marş, mensubu olunan ülke hakkında bilgi, kültürel etkinlikler ve tarihi şahsiyetlerin tanıtılması milli kavramların kazandırılmasında öne çıkmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda milli kavramların okul öncesi eğitim programlarında yeterli düzeyde yer almadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitimi
Okul öncesi eğitim programları
Milli kavramlar

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.01.2020
Kabul Tarihi: 07.04.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

¹27-28 Aralık 2018 tarihlerinde İstanbul’da yapılan Türk Eğitim Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Examination of Preschool Education Programs in Terms of National Concepts

Özkan SAPSAĞLAM*

Abstract

Early childhood years the basis of the individual's future life in which are gained the first knowledge and first skills about different areas of life. They gain abilities, acquire knowledge and learn values. The process of acquiring knowledge and skills of children, which started in the family, continues with the preschool education institution. Preschool education institutions support children to development and reach their expected goals through educational programs. One of the main objectives of Turkish National Education system is to provide the children the national, cultural and spiritual values. This study examines the pre-school education programs implemented in Turkey (1994, 2002, 2006 and 2013) in terms of the national concepts. Preschool years, where children can learn many different concepts, are also an important period in terms of teaching national concepts to children. Although there are different definitions regarding national concepts, the introduction of flags, national anthems, information about the country to who citizenship, cultural events and national heroes stand out in the teaching of national concepts. This is a qualitative research that uses the document analysis method. Content analysis method was preferred in the analysis of the research data. According to the results of the research, it has been observed that national concepts are not sufficiently included in preschool education programs.

Keywords

Preschool Education
Preschool Education Programs
National Concepts

About Article

Sending Date: 27.01.2020
Acceptance Date: 07.04.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Çocuklar ve çocukların eğitimi toplumun geleceği açısından oldukça önemlidir (Arıcı, 2016). Erken çocukluk döneminin çocukların gelecek yaşamlarındaki etkisi artık dünya genelinde kabul gören bir gerçektir (Sapsağlam, 2018). Çocuklar entelektüel, sosyal ve duygusal yaşamlarına etki eden birçok kaynağa maruz kalırlar (Veldhuis, Koniin ve Seidell, 2012) ve içinde buldukları çevrede deneyim, davranış, iletişim ve etkileşim gibi farklı yollarla öğrenmelerini gerçekleştirirler (Bronfenbrenner 1979; Bruner 1996).

Kavramlar, tıpkı beceriler ve değer yargıları gibi yaşamın ilk yıllarından itibaren kazanılmaktadır (Sapsağlam, 2019). Türk Dil Kurumu tarafından, "Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım" olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). Kavram, bireylerin düşünmesini ve dünyayı anlamasını,

*Assoc. Prof., Yıldız Technical University, ozkaanim@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9965-5191

çevresiyle iletişim kurmasını sağlayan zihinsel araçlardır (Senemoğlu, 2007). Kavramlar, bilginin yapı taşlarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

Erken çocukluk yılları, pek çok kavramın ilk kez kazanıldığı hayati bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan kavramlar, yaşamın ilerleyen yıllarında bilgi, beceri ve davranışa dönüştürülmektedir (Sapsağlam, 2019). Çocukların öğrenme süreçlerinde içinde buldukları çevrede yaşadıkları deneyimler ve gözlemledikleri davranışlar etkili olmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Çocuklar yaşamın ilk yıllarından itibaren kavramları öğrenmeye ve öğrendikleri kavramları yaşamlarında kullanmaya başlarlar (Bracken ve Shaughnessy, 2003).

Çocukların kavramları öğrenme süreçlerini inceleyen Lev Vygotsky, çocukların kavramları sosyal çevre üzerinden öğrendiğini savunmaktadır. Kavramların öğrenilmesinde kişilerle ve nesnelere etkileşim önemlidir. Vygotsky, kavramları spontane/kendiliğinden edinilen ve öğrenilen kavramlar olmak üzere iki başlıkta ele almaktadır. Spontane/kendiliğinden edinilen kavramların kaynağı gündelik yaşam ve deneyimlerdir. Öğrenilen kavramlar ise okul yaşantısında ve daha çok çocuğun öğretmenle etkileşimi sonucunda ve amaçlı etkinlikler yoluyla edinilen kavramlardır (Vygotsky, 1934).

Çocuklarda kavram gelişimi küçük yaşlardan itibaren başlar ve çocuklar kavramları üç tür öğrenme deneyimi ile kazanırlar. Bunlar;

Naturalistik Deneyimler: Çocuğun kendisinin başlattığı ve sürdürdüğü deneyimler. Örneğin: Oyuncaklarıyla oynama, legolardan ev yapma.

İnformal Deneyimler: Çocukların aktiviteleri sırasında bir yetişkinin veya ebeveyninin çocuğa sorular sorması veya etkinliğine dair yorum yapmasıyla kazanılan deneyimler. Örneğin: Çocuk arabalarla oynarken babası sorar "arabalarının renklerini söyler misin?"

Yapılandırılmış Deneyimler: Önceden planlanmıştır ve doğrudan öğretme içerir. Örneğin: Öğretmenin çocuklara şekilleri tanıtmaları (MEB, 2016).

Çocukların kavramları öğrenmelerinde evde ve okuldaki yaşantıları (Vygotsky, 1934) ve yapılandırılmış deneyimler (MEB, 2016) önemli bir yer tutmaktadır. Okul, sadece bilgi ve beceri değil aynı zamanda milli ve manevi değerlerinde çocuklara öğretildiği, değer ve kültür aktarımı yapan bir kurumdur (Sapsağlam, 2016). Ülkemiz eğitim sisteminin anayasası olarak kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda; belirtildiği üzere Türk millî eğitiminin genel hedeflerinden biri de milli, ahlaki ve kültürel değerlerin çocuklara kazandırılmasıdır (MEB, 1973). Okullar, milletleri geleceğe taşıyan kurumların başında gelmektedir ve okulların bu görevlerini yerine getirmesinde ise eğitim programları önemli bir yer tutmaktadır (Kayhan ve Gürol, 2019). Çocuklar için bir öğrenme ortamı olan okulların, amaçlarına ulaşmasında öğretmenler, ebeveynler, eğitim ortamları, materyaller ve eğitim programları etkili olmaktadır. Sapsağlam, (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkiye’de okul öncesi eğitime yönelik 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında uygulanmış farklı okul öncesi eğitim programları bulunmaktadır (Sapsağlam, 2013).

Araştırma konusuyla ilişkili literatür incelendiğinde, okul öncesi eğitim programlarının değerlendirme boyutuyla incelenmesi (Sapsağlam, 2013), MEB 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Duman, 2014; Öz, 2015), okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi (Sapsağlam, 2016), okul öncesi programlarında özel gereksinimi olan bireylerin yer alma durumlarının

incelenmesi (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015), okul öncesi eğitim programına yönelik öğretmen görüşleri (Arslan ve İlkay, 2015), okul öncesi eğitim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi (Aslan, Soyalp, Karahan ve Altuntaş, 2016), MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi (Kandır ve Yazıcı, 2016), okul öncesi öğretmenlerinin MEB, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarına yönelik görüşleri (Durmuşoğlu, 2017), 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi (Başaran ve Ulubey, 2018), okul öncesi öğrencilerinin programın kazanımlarına ulaşma durumlarının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi (Yiğit, Özyurt ve Adıyaman, 2019), okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç ve ürün (bgsü) değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi (Aslan ve Uygun, 2019), MEB okul öncesi eğitim programının ana akım okul öncesi eğitim programları açısından incelenmesi (Gülçiçek, Tonga ve Erden, 2019) gibi araştırmalarının yapıldığı görülmüştür.

Bu araştırmada 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programları milli kavramlar açısından incelenmiştir. Araştırma, okul öncesi eğitim programlarında “milli kavramlara” yer verilme düzeyine dair tarihsel bir projeksiyon sunması ve gelecekte hazırlanacak okul öncesi eğitim programlarına ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımında gerçekleştirilen çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerin analizine dayanmaktadır. Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içeren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 20013).

Çalışma Materyalleri

Araştırmanın çalışma materyallerini Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programları oluşturmaktadır. İncelenen okul öncesi eğitim programları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Eğitim Programları ve Özellikleri

Eğitim Programı	Yaklaşım	Hedef İfadesi	Program İçeriği
1994 Programı	Davranışçı	Hedef-Davranış	Kreş Programı (0-36 Ay) Anasınıfı Programı (36-72 Ay)
2002 Programı	Davranışçı	Hedef-Davranış	Okul Öncesi Programı (36-72 Ay)
2006 Programı	Yapılandırmacı	Amaç-Kazanım	Okul Öncesi Programı (36-72 Ay)
2013 Programı	Gelişimsel-Sarmal	Kazanım-Gösterge	Okul Öncesi Programı (36-69 Ay)

Veri Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi ile ilişkiler ve kavramlar belirlenmeye çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi sürecinde ortaya çıkan bulgular doğrultusunda Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim

programlarında aranacak olan milli kavramlar olarak; vatan, vatanseverlik, bayrak sevgisi, ulusal bayramlar/özel günler, milli kahramanlar, Türkçe, Türk toplumsal yaşamı ve Türk kültürü başlıkları belirlenmiştir (MEB, 2010; MEB, 2013). Belirlenen milli kavramlar doğrultusunda eğitim programları incelenmiş ve tablolar, şekil ve grafikler halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik tüm araştırmalar için en önemli başlıklardan biridir. Araştırma verilerinin analizi sürecinde, araştırmacı tarafından temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar doğrultusunda eğitim programları incelenmiş ve elde edilen bulgular kodlar verilerek veri formuna kaydedilmiştir. Veri analizinin ardından ortaya çıkan temalar ve kodlar eğitim programları alanında çalışan farklı bir uzman tarafından ayrıca incelenmiş ve kodlanmış sonrasında iki araştırmacı arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman (1994) modeline göre hesaplanmıştır. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak tanımlanmakta ve benzerlik: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü ile hesaplanmaktadır. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği sağlanamayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. Formüle göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Analiz süreci sonunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %90 olarak bulunmuştur.

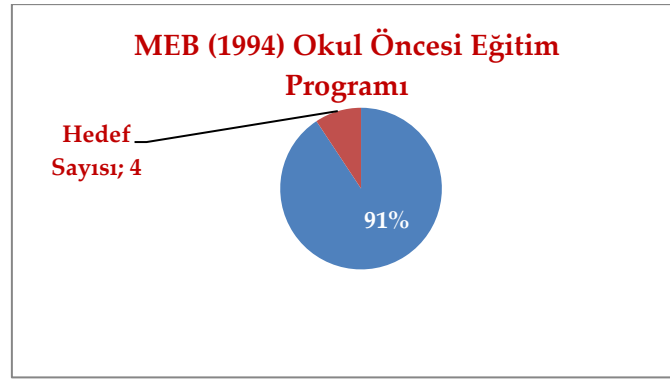
BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, şekil, grafik ve tablolar halinde sunulmuştur. Nitel verilerin analizinde temalar başta belirlenmez, süreç içerisinde kendiliğinden ortaya çıkar. Veri analiz sürecinde oluşan temalar aşağıda Şekil 1'e verilmiştir.



Şekil 1. Eğitim Programlarında Ortaya Çıkan Temalar

Araştırma kapsamında ilgili programların analiz edilmesiyle altı farklı tema ortaya çıkmıştır. Veri analiz sürecinde oluşan temalar; Hedefler, Kavramlar, Öğrenme Süreci, Program İçeriği, Belirli Gün ve Haftalar ve Milli Kahramanlar şeklindedir.



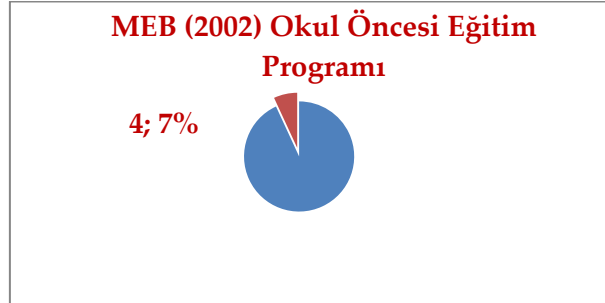
Grafik 1. 1994 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Milli Kavramlarla İlgili Hedefler

Grafik 1’de yer alan bulgular incelendiğinde, 1994 okul öncesi eğitim programında toplam 39 hedefin yer aldığı ve bu hedeflerden yalnızca dört tanesinin milli kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Milli kavramlarla ilgili hedeflerin toplam hedeflere oranı yaklaşık % 10 düzeyindedir. Milli kavramlarla ilişkili olduğu düşünülen hedefler ve davranışlar aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. 1994 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Milli Kavramlarla İlgili Hedef/Davranışlar

Eğitim Programı	Hedef Davranışlar
	-Atatürk’ü tanıyabilme (H-16). 1. Atatürk’ün resmini sınıfta gösterme. 2. Atatürk’ün belli başlı kişilik özelliklerini söyleme 3. Atatürk’ün hayatı ile ilgili belli başlı özellikleri söyleme 4. Atatürk’ün Türk toplumu için yaptığı işleri söyleme
1994 Programı	- Atatürk’ün Türk toplumu için önemini kavrayabilme (H-17). 1. Atatürk’ün fikirlerini aile bireylerine ve arkadaşlarına 2. Atatürk’ün yaptıklarını aile bireylerine ve arkadaşlarına 3. Atatürk’ün diğer insanlardan üstün özelliklerini -Atatürk’le ilgili etkinliklere katılmaktan zevk duyabilme (H-18). 1. Atatürk’le ilgili etkinliklerin planlanmasına ilişkin önerilerde bulunma. 2. Atatürk’le ilgili etkinliklerin hazırlanmasında sorumluluk alma. 3. Atatürk’le ilgili etkinlikleri yürütme. - Türk toplumu ve diğer toplumların yaşama biçimlerini tanıyabilme (H-21). 1. Türk toplumunun aile, akraba ve komşuluk ilişkileriyle ilgili özelliklerine örnek verme. 2. Türk toplumunun belli başlı geleneklerini söyleme. 3. Türk toplumunda ve diğer toplumlarda farklı barınma yerlerini gösterilenler arasından seçme. 4. Türk toplumunda insanların değişik yaşama özelliklerini söyleme. 5. Türk toplumu ve diğer toplumlara özgü giysileri gösterilenler arasından seçme. 6. Türk toplumuna ait özel günlerin özelliklerini söyleme.

1994 okul öncesi eğitim programı milli kavramlar açısından hedef /davranışlar boyutuyla incelendiğinde, programda milli kavramlara yönelik 4 hedef ve 16 davranış olduğu görülmektedir. Tablo 2’de yer alan bulgularda görüldüğü üzere, programda yer alan hedef davranışların milli kahramanlar (Atatürk) ve Türk toplumu ile ilgili olduğu görülmektedir.



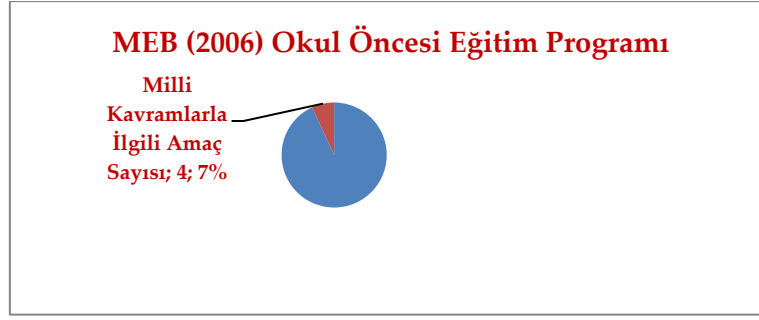
Grafik 2. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Milli Kavramlarla İlgili Hedefler

Grafik 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, 2002 okul öncesi eğitim programında toplam 43 hedefin yer aldığı ve bu hedeflerden yalnızca dört tanesinin milli kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Milli kavramlarla ilgili hedeflerin toplam hedeflere oranı yaklaşık % 11 düzeyindedir. Milli kavramlarla ilişkili olduğu düşünülen hedefler ve davranışlar aşağıda Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Milli Kavramlarla İlgili Hedef/Davranışlar

Eğitim Programı	Hedef Davranışlar
2002 Programı	-Kendi kültürünün belli başlı özelliklerini (misafirperverlik, yardımlaşma, yöresel giysiler, büyüklere saygı, bayramlara ilişkin davranışlar gibi) söyleme (D3)
	-Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme (H-8)
	1. Atatürk ile ilgili etkinliklere katılma
	2. Atatürk’le ilgili etkinliklerde aldığı sorumlulukları yerine getirme
	- Türkçeyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme (H-14)
	1. Tümcelerinde öğeleri doğru olarak kullanma
	2. Türkçedeki ekleri doğru olarak kullanma
	-Atatürk’ün yaşamı ve kişiliği ile ilgili özellikleri fark edebilme (H-18)
	1. Atatürk’ün hayatı ile ilgili özellikleri söyleme
	2. Atatürk’ün kişisel özelliklerini söyleme
-Atatürk’ün Türk Toplumunu için önemini fark edebilme (H-19)	
1. Atatürk’ün yaptığı işlere örnek verme	
2. Atatürk’ün düşüncelerini söyleme	

Tablo 3’de yer alan bulgulara göre, 2002 okul öncesi eğitim programı milli kavramlar açısından hedef /davranışlar boyutuyla incelendiğinde, programda milli kavramlara yönelik 4 hedef ve 9 davranış olduğu görülmektedir. Programda yer alan hedef davranışların milli kahramanlar (Atatürk), Türkçe ve Türk kültürü ile ilgili olduğu görülmektedir.



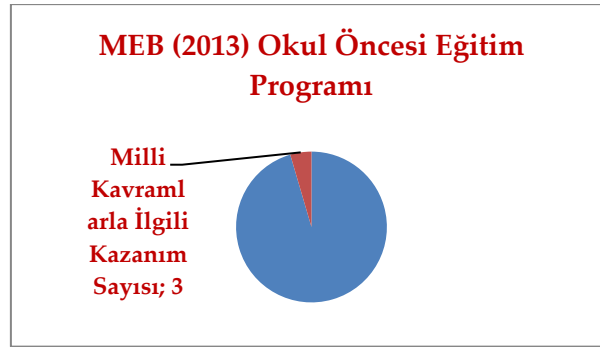
Grafik 3. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Milli Kavramlarla İlgili Hedefler

Grafik 3’de yer alan bulgular incelendiğinde, 2006 okul öncesi eğitim programında toplam 54 amaç yer aldığı ve bu amaçların yalnızca dört tanesinin milli kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Milli kavramlarla ilgili hedeflerin toplam hedeflere oranı yaklaşık % 8 düzeyindedir. Milli kavramlarla ilişkili olduğu düşünülen hedefler ve davranışlar aşağıda Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Milli Kavramlarla İlgili Amaç/Kazanımlar

Eğitim Programı	Amaç Kazanımlar
2006 Programı	<ul style="list-style-type: none"> -Kendi kültürünün belli başlı özelliklerini açıklar (K3) -Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme (A-15) <ol style="list-style-type: none"> 1. Atatürk ile ilgili etkinliklere katılma 2. Atatürk’le ilgili etkinliklerde aldığı sorumlulukları yerine getirme - Türkçeyi doğru kullanabilme (A-3) <ol style="list-style-type: none"> 1. Konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru olarak kullanır. 2. Konuşmalarında temel dil bilgisi kurallarına uygun konuşur. -Atatürk’ü tanıyabilme (A-20) <ol style="list-style-type: none"> 1. Atatürk’ün hayatı ile ilgili olguları söyler. 2. Atatürk’ün kişisel özelliklerini söyler. Atatürk’ün Türk toplumu için önemini açıklayabilme (A-21) <ol style="list-style-type: none"> 1. Atatürk’ün getirdiği yenilikleri söyler. 2. Atatürk’ün getirdiği yeniliklerin önemini açıklar.

Tablo 4’de yer alan bulgulara göre, 2006 okul öncesi eğitim programı milli kavramlar açısından amaç /kazanımlar boyutuyla incelendiğinde, programda milli kavramlara yönelik 4 amaç ve 9 kazanım olduğu görülmektedir. Programda yer alan amaç kazanımların milli kahramanlar (Atatürk), Türkçe ve Türk kültürü ile ilgili olduğu görülmektedir.



Grafik 4. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Milli Kavramlarla İlgili Hedefler

Grafik 4’de yer alan bulgular incelendiğinde, 2013 okul öncesi eğitim programında toplam 63 kazanım olduğu ve bu kazanımların yalnızca üç tanesinin milli kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Milli kavramlarla ilgili kazanımların toplam kazanımlara oranı yaklaşık % 5 düzeyindedir. Milli kavramlarla ilişkili olduğu düşünülen kazanım ve göstergeler aşağıda Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Milli Kavramlarla İlgili Amaç/Kazanımlar

Eğitim Programı	Kazanım Göstergeler
2013 Programı	-Atatürk’ü tanır ve Türk toplumu için önemini açıklar (K21) 1. Atatürk’ün hayatıyla ilgili belli başlı olguları söyler. 2. Atatürk’ün kişisel özelliklerini söyler. 3. Atatürk’ün değerli bir insan olduğunu söyler. 4. Atatürk’ün getirdiği yenilikleri söyler. 5. Atatürk’ün getirdiği yeniliklerin önemini söyler.
	-Farklı kültürel özellikleri açıklar. (K9) 1. Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. 2. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler.
	-Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır (K11) 1. Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır. 2. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.

Tablo 5’de yer alan bulgulara göre, 2013 okul öncesi eğitim programı milli kavramlar açısından kazanımlar / göstergeler boyutuyla incelendiğinde, programda milli kavramlara yönelik 3 kazanım ve 9 gösterge olduğu görülmektedir. Programda yer alan kazanım ve göstergelerin milli kahramanlar (Atatürk) ve Türk kültürü ve ile ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Milli Kavramlarla İlgili Kavramlar / Öğrenme Süreci ve Program İçeriği Boyutlarıyla İncelenmesine İlişkin Bulgular

Eğitim Programı	Kavramlar	Öğrenme Süreci	Program İçeriği
1994 Programı	Kavramlar içerisinde milli kavramlara yer verilmemiş.	-Atatürk ve Atatürkçülük (İşlenebilecek Konular) -Türk Kültüründe ve	-Çocuklarda Atatürk, vatan, millet, bayrak, sevgisi ile ilgili duygular uyandırılmalı ve manevî değerlere bağlılıkları sağlanmalıdır (Okul öncesi eğitimin ilkeleri)

2002 Programı	Kavramlar içerisinde milli kavramlara yer verilmemiş.	Farklı Kültürlerde Yaşam (İşlenebilecek Konular)	-Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak (Okul öncesi eğitimin amaçları)
		-Dini ve Milli Bayramlar (İşlenebilecek Konular)	-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına imkân verilmelidir (Okul öncesi eğitimin ilkeleri)
		-Türkçe Dil Etkinliği (Etkinlik Türleri)	-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak (Okul öncesi eğitimin amaçları)
2006 Programı	Kavramlar içerisinde milli kavramlara yer verilmemiş.	-Türkçe Dil Etkinliği (Etkinlik Türleri)	-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilir (Okul öncesi eğitimin ilkeleri)
		-Türkçe Etkinliği (Etkinlik Türleri)	-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak (Okul öncesi eğitimin amaçları)
2013 Programı	Kavramlar içerisinde milli kavramlara yer verilmemiş.	-Türkçe Etkinliği (Etkinlik Türleri)	-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir (Okul öncesi eğitimin ilkeleri)
		-Türkçe Etkinliği (Etkinlik Türleri)	-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak (Okul öncesi eğitimin amaçları).
			-Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir (Okul öncesi eğitimin ilkeleri)

Tablo 6’da yer alan bulgulara göre, okul öncesi eğitim programı milli kavramlar açısından “kavramlar” boyutuyla incelendiğinde, programda milli kavramlara yönelik herhangi bir içeriğin yer almadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim programı milli kavramlar açısından “öğrenme süreci” boyutuyla incelendiğinde, 1994 programında işlenebilecek konular başlığı altında, Atatürk ve Atatürkçülük, Türk Kültüründe ve Farklı Kültürlerde Yaşam, Dini ve Milli Bayramlar, Türkçe Dil Etkinliği (Etkinlik Türleri) temalarına yer verilmiştir. 2002, 2006 ve 2013 eğitim programlarında etkinlik türleri başlığı altında sadece Türkçe dil etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim programı milli kavramlar açısından “program içeriği” boyutuyla incelendiğinde, 1994 programında okul öncesi eğitimin ilkeleri ve amaçları başlığı altında, çocuklarda “*Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisi ile ilgili duygular uyandırılmak ve manevî değerlere bağlılıkları sağlanmalıdır, Atatürk, millet, vatan ve bayrak sevgisini kazandırmak*”, “*Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına imkân verilmelidir*” maddelerinin yer aldığı görülmüştür. 2002, 2006 ve 2013 programında okul öncesi eğitimin ilkeleri ve amaçları başlığı altında, çocukların “*Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önemin verilmesi*” maddelerinin yer aldığı görülmüştür.

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitim Programlarının Milli Kavramlarla İlgili Belirli Gün ve Haftalar ve Milli Kahramanlar Boyutlarıyla İncelenmesine İlişkin Bulgular

Eğitim Programı	Belirli Gün ve Haftalar	Milli Kahramanlar
1994	• Cumhuriyet Bayramı	-Mustafa Kemal Atatürk

Programı	<ul style="list-style-type: none"> • Atatürk Haftası • Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası • Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı • Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı 	
2002 Programı	<ul style="list-style-type: none"> • Cumhuriyet Bayramı • Atatürk Haftası • Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası • Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı • Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı 	-Mustafa Kemal Atatürk
2006 Programı	<ul style="list-style-type: none"> • Cumhuriyet Bayramı • Atatürk Haftası • Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası • Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı • Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı 	-Mustafa Kemal Atatürk
2013 Programı	<ul style="list-style-type: none"> • Cumhuriyet Bayramı • Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı • Atatürk Haftası 	-Mustafa Kemal Atatürk

Tablo 7'de yer alan bulgulara göre, okul öncesi eğitim programları milli kavramlar açısından "kutlanacak belirli gün ve haftalar" boyutuyla incelendiğinde, kutlanması gereken ulusal günler olarak 1994, 2002 ve 2006 eğitim programlarında, Cumhuriyet Bayramı, Atatürk Haftası, Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı başlıklarına yer verildiği, 2013 eğitim programında ise, Cumhuriyet Bayramı, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve Atatürk Haftası başlıklarına yer verildiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim programları milli kavramlar açısından "milli kahramanlar" boyutuyla incelendiğinde, tüm eğitim programlarında milli kahramanlar olarak yalnızca Mustafa Kemal Atatürk'e yer verildiği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi eğitim programlarının milli kavramlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında uygulanmaya başlanan okul öncesi eğitim programlarında yer alan, Hedefler, Kavramlar, Öğrenme Süreci, Program İçeriği, Belirli Gün ve Haftalar ve Milli Kahramanlar, milli kavramlar açısından incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, 1994 okul öncesi eğitim programında milli kavramlara yönelik 4 hedef ve 16 davranış, 2002 okul öncesi eğitim programında 4 hedef ve 9 davranış, 2006 okul öncesi eğitim 4 amaç ve 9 kazanım ve 2013 okul öncesi eğitim programında 3 kazanım ve 9 gösterge olduğu görülmüştür. Programlarda yer alan hedef davranışların milli kahramanlar (Atatürk) ve Türkçe ve Türk toplumu kategorilerine yönelik olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitim programları milli kavramlar açısından “kavramlar” boyutuyla incelendiğinde, eğitim programlarında milli kavramlara yönelik herhangi bir içeriğin yer almadığı görülmüştür.

Okul öncesi eğitim programı milli kavramlar açısından “öğrenme süreci” boyutuyla incelendiğinde, 1994 programında işlenebilecek konular başlığı altında, Atatürk ve Atatürkçülük, Türk Kültüründe ve Farklı Kültürlerde Yaşam, Dini ve Milli Bayramlar, Türkçe Dil Etkinliği (Etkinlik Türleri) temalarına yer verildiği görülmüştür. 2002, 2006 ve 2013 eğitim programlarında etkinlik türleri başlığı altında sadece Türkçe dil etkinliğine yer verildiği görülmüştür.

Okul öncesi eğitim programı milli kavramlar açısından “program içeriği” boyutuyla incelendiğinde, 1994 programında okul öncesi eğitimin ilkeleri ve amaçları başlığı altında, çocuklarda “Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisi ile ilgili duygular uyandırılmak ve manevî değerlere bağlılıkları sağlanmalıdır”, maddelerinin yer aldığı görülmüştür. 2002, 2006 ve 2013 programında okul öncesi eğitimin ilkeleri ve amaçları başlığı altında, “çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önemin verilmesi” maddelerinin yer aldığı görülmüştür.

Okul öncesi eğitim programları milli kavramlar açısından “kutlanacak belirli gün ve haftalar” boyutuyla incelendiğinde, kutlanması gereken ulusal günler olarak 1994, 2002 ve 2006 eğitim programlarında, Cumhuriyet Bayramı, Atatürk Haftası, Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Atatürk’ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı başlıklarına yer verildiği, 2013 eğitim programında ise, Cumhuriyet Bayramı, Atatürk Haftası ve Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı başlıklarına yer verildiği görülmüştür.

Okul öncesi eğitim programları milli kahramanlar açısından incelendiğinde tüm eğitim programlarında milli kahramanlar olarak yalnızca Mustafa Kemal Atatürk’e yer verildiği görülmüştür.

Literatürde okul öncesi eğitim programlarını milli kavramlar açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte okul öncesi eğitim programlarını değerler açısından inceleyen (Duman, 2014; Öz, 2015; Sapsağlam, 2016) çalışmaların literatürde yer aldığı ve çalışma sonuçlarına göre “değer” kavramına eğitim programlarında yeterince yer verilmediği ilgili araştırmalarda belirtilmektedir. Milli kavramlar aynı zamanda milli değerlerimizi ifade etmektedir. Dolayısıyla literatürde araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırma sonuçları arasında tutarlılık bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim programlarını “değer ve değerler eğitimi” açısından yetersiz görmektedir (Sapsağlam, 2015; Üner,2011; Yazar ve Erkuş, 2013).

Araştırma sonucuna göre milli kavramların okul öncesi eğitim programlarında yeterli düzeyde yer almadığı görülmüştür. Benzer şekilde Sapsağlam (2016) okul öncesi eğitim programlarını değerler açısından incelediği araştırmada, değerlere eğitim programlarında yeterli düzeyde yer verilmediğini belirtmektedir. Okul öncesi yıllar çocukların yeni kavramları öğrenmesinde en etkili dönemdir (Witt ve Kimple, 2008). Araştırmacılar okul

öncesi dönemde çocuklara; Vatan, Vatanseverlik, Yardımseverlik, Dürüstlük, Sorumluluk gibi kavramların (değerlerin) kazandırılabilceğini belirtilmektedir (Alpöge, 2011; Dinç, 2011; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Öztürk Samur, 2011; Sapsağlam, 2015; 2017).

Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitim programlarında milli kahraman olarak sadece Mustafa Kemal Atatürk'ün yer aldığı görülmüştür. Oysa çok sayıda milli kahramanı bulunan Türk milletinin diğer kahramanları da çocuklara tanıtılmalıdır. Sapsağlam (2016) çocukların değer ve kavramları öğrenmelerinde model alma ve özdeşim kurmanın yaygın olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla çocuklara örnek alabilecekleri, idealize edebilecekleri "milli kahraman portreleri" sunulursa çocukların kişilik gelişimleri bu durumdan olumlu etkilenecektir. Her toplum milli kahramanlarını çocuklara öğretmek için çaba sarf etmektedir. Fransızların milli kahramanı Napolyon, İskoçyalıların milli kahramanı William Wallace, İtalyanların milli kahramanı ise Giuseppe Garibaldi'dir. Milli kahramanlar milli kimliğin oluşmasına önemli katkılar sağlar (Llobera, 2007). Henüz 20. yüzyılın başlarına kadar eğitim müfredatlarında çocuklara tanıtılan Türk büyükleri arasında Fatih Sultan Mehmet ve Ulubatlı Hasan gibi kahramanlar en sık karşılaşılanlardı (Stathis, 1998). Baltacıoğlu (1995) vatanseverlik duygusunun kazandırılmasında Türk büyüklerinin önemli olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda;

- Okul öncesi eğitim programlarında "milli kavramlara" yönelik kazanımlara ve eğitim içeriklerine daha fazla yer verilmesi,
- Bin yıllık tarihe sahip Türk milletinin diğer önemli kahramanlarının da çocuklara tanıtılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değerler eğitimi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Arıcı, A. F. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türk Eğitim Dergisi*, 1 (1), 66-78.

Arslan, S., & İlkay, N. (2015). Okul öncesi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 22-32.

Aslan, M., Soyalp, H., Karahan, O., & Altuntaş, M. (2016). Okul öncesi eğitim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 657-683.

Aslan, M. & Uygun, N. (2019). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (BGSÜ) değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (200), 229-251.

Baltacıoğlu, I. H. (1995). *Talim ve terbiyede İnkılap*. İstanbul: MEB Yayınları.

Başaran, S. T. & Ulubey, Ö. 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.

- Bracken, B. & Shaughnessy, M. F. (2003). An interview with Bruce Bracken about the measurement of basic concepts in children. *North American Journal of Psychology*, 5 (3), 351-363.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.
- Duman, G. (2014). Evaluation of Turkish preschool curriculum objectives in terms of values education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 978 – 983.
- Durmuşoğlu, M. C. (2017). Teacher opinions on ministry of national education 2002, 2006, and 2013 preschool education curricula in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12 (20), 1015-1030.
- Gülçiçek, T., Tonga, F. E. & Erden, F. T. (2019). Examining Turkish early childhood education curriculum in terms of mainstream curriculum models. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 77-106.
- Kandır, A. & Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (3), 451-488.
- Kayhan E. & Gürol, M. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 4 (1), 48-67.
- Kılıçkaya, A. & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 200-212.
- Llobera, J. R. (2007). *Modernliğin Tanrısı-batı Avrupa'da milliyetçiliğinin gelişimi*. (Çev.: Emek Akman, Ebru Akman). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. Ankara: MEB.
- MEB (1994). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara.
- MEB (2002). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara.
- MEB (2006). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara.
- MEB (2010). *2010/53 sayılı ilk ders genelgesi*. Ankara.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara.
- MEB. (2016). *Fen ve matematik etkinlikleri (MEGEP)*.

- http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Fen%20ve%20Matematik%20Etkinlikleri.pdf adresinden 10.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Öz, E. D. (2015). Okul öncesi eğitim programı kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. II. Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi, 2-5 Kasım, Kırıkkale.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 63-73.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 683-700.
- Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42 (189), 287-303.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Social media awareness and usage in preschool children. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 9, (31), 728-746.
- Sapsağlam, Ö. (2019). Bebeklik döneminde ailede eğitim. (Edit. Serdal Seven), *Bebeklik dönemi gelişim ve eğitim içinde* (210-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Stathus, P. (1998). Yunan (ve Türk) tarih ders kitaplarında “ben” ve “öteki” imgeleri. Ali Berktaş, Hamdi Can Tuncer (Ed.), *Tarih eğitimi ve tarihte “öteki” sorunu içinde* (s. 125-133). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TDK. (2019). *Büyük Türkçe sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c967bc54f0dc6.75815779 adresinden 20.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Veldhuis, J., Koniin, E. A., & Seidell, J. C. (2012). Weight information labels on media models reduce body dissatisfaction in adolescent girls. *Journal Adolescent Health*, 50(6), 600-606.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language* (Edit. By. Alex Kozulin). London: MIT Press.
- Witt, S. D. & Kimple, K. P. (2008). ‘How does your garden grow?’ Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care*, 178 (1), 41-48. doi: 10.1080/03004430600601156.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, C., Özyurt, M. & Adıyaman, H. (2019). Okul öncesi öğrencilerinin programın kazanımlarına ulaşma durumlarının değerlendirilmesine ilişkin bir model önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (3), 237-252.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 1, s. 17-29

Öğretmenlerde Whistleblowing (Bilgi Uçurma): Bir Fenomenoloji Çalışması¹

Muhammet İbrahim AKYÜREK*

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşlerinden yararlanarak, öğretmenlerin bilgi uçurma davranışı gösterebilme durumlarını anlamak ve öğretmenleri bilgi uçurma davranışında bulunmasını engelleyen faktörleri inceleyip birtakım öneriler geliştirmektir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemini esas alan, olgubilim (fenomenoloji) araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara’da bulunan ilkokullarda görev yapan 2 İngilizce, 1 özel eğitim, 1 rehber öğretmen, 1 okul öncesi öğretmeninden oluşan toplam 5 branş ve 17 sınıf öğretmeninden oluşan 22 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme olarak nitelendirilen örneklem türü yardımıyla belirlenmiştir. Araştırma aracının geliştirilmesinde öncelikle; “Whistleblowing nedir ve neden gerçekleştirilir ya da gerçekleştirilmez?” sorusuna cevap aramak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bunlara bağlı olarak araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu çalışmada, “görüşme-standartlaştırılmış açık uçlu görüşme” tarzı kullanılmıştır. Görüşme tekniği kullanılarak verilere ulaşılmış bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okullarımızda birtakım etik dışı ve yasal olmayan durumların yaşandığı, bunların çoğunlukla açığa çıkarıldığı ve gerekli önlemlerin alındığına ulaşılmıştır. Ayrıca, karşılaşılan etik ve yasal olmayan davranışların yetkililerle paylaşılmasının önünde birtakım engellerin olduğu görülmüştür. Bu engelleri var eden algıların ortadan kaldırılması ancak uygulamadaki tavırlarla mümkün olabilir. Bu yüzden, bu gibi olumsuz davranışların paylaşılmasının önünü açıcı tavırların sergilenmesi ve olumlu atmosferin sağlanmasıyla örgütsel gelişime katkıda bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler

Bilgi uçurma
Bilgi uçuran
Öğretmen

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.02.2020

Kabul Tarihi: 24.04.2020

Elektronik Yayım Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Bu çalışma, II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Dr., MEB, i_akyurek56@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9122-471X

Whistleblowing (Knowledge) in Teachers: A Phenomenology Study¹

Muhammet İbrahim AKYÜREK*

Abstract

The purpose of this research is to understand the situations in which teachers can show whistleblowing behaviors, and to develop some suggestions by examining the factors that prevent teachers from whistleblowing. This study is a phenomenology research based on the qualitative research method. The study group of the research consists of 22 participants consisting of 2 English, 1 special education, 1 guidance teacher, 1 pre-school teacher, 5 branches and 17 classroom teachers working in primary schools in Ankara in the 2016-2017 academic year. The teachers participating in the study were determined with the help of the sampling type, which is considered as critical case sampling, which is one of the purposeful sampling methods. In developing the research tool, first of all; "What is whistleblowing and why is it performed or not?" to search for answers to the question, a literature review was conducted. It was then examined by three field experts. Accordingly, the data collection tool to be used in the research has been developed. In this study, "interview-standardized open-ended interview" style was used. In this research, descriptive analysis technique was used to analyze the data. As a result of the research; It has been reached that some unethical and illegal situations are experienced in our schools, these are mostly exposed and necessary measures are taken. In addition, it was observed that there are some obstacles to sharing the ethical and illegal behaviors encountered with the authorities. Elimination of the perceptions that create these barriers is only possible with attitudes in practice. Therefore, organizational development can be contributed by displaying attitudes that open the way for sharing such negative behaviors and providing a positive atmosphere.

Keywords

Whistleblowing
Whistleblower
Teacher

About Article

Sending Date: 19.02.2020
Acceptance Date: 24.04.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ This study was presented as an oral presentation at the "2nd International Congress of Contemporary Education Research

* Dr., MEB, i_akyurek56@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9122-471X

GİRİŞ

Problem Durumu

Türkçe alanyazında; whistleblowing kavramının büyük oranda “bilgi uçurma” (Aydın, 2003; Celep ve Konaklı, 2012; Toker Gökçe, 2014a, 2014b; Toker Gökçe ve Oğuz, 2015); “bilgi ifşası” (Uyar ve Yelgen, 2015), “olumsuz durumları ifşa etme” (Demirtaş, 2014); ‘açığa çıkarma’ (Özaslan ve Ünal, 2016) olarak dilimize çevrildiği ya da doğrudan kavramın İngilizce orijinalinin (Çiğdem, 2013) kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise kavram “bilgi uçurma” şekliyle açıklanmaya çalışılmıştır.

Günümüzde hızla değişen ve gelişmekte olan bilgi ve iletişim teknolojileri örgütlerde insan kaynakları yönetimini önemli bir şekilde etkilemektedir. Çünkü, bu hızlı değişimler insanı bir biçimde etkilemektedir; dolayısıyla etkilenen çeşitli özelliklere sahip bu insanlar örgütlerde yer almaktadır. Bu da yönetsel açıdan farklı yönetim stratejileriyle hareket edilmesini gerektirmektedir. Yönetimin farklı yönetim stratejileri izlemesi gereken durumlardan biri “bilgi uçurma (whistleblowing)” davranışı ile “bilgi uçuran (whistleblower)”lardır. Gelişmiş toplumlarda iş etiğinin yönetim uygulamalarında önemli bir yer edindiği görülmektedir. Bu çerçevede örgütlerde etik/yasal olmayan durumların etkin bir biçimde takip edilip, olumsuzluklara yol açmasının engellenmesi için bu gibi durumların açığa çıkarılması gibi bazı teknikler geliştirilmiştir (Cemaloğlu ve Akyürek, 2017).

Tarihin en büyük muhasebe sorunsalının yaşandığı Enron’da, 2001 yılında şirket çalışanlarından Sharon Watkins’in ve yine Wordcom şirketi başkan yardımcısı Cynthia Cooper’un kendi çalıştıkları şirkette yaşanan muhasebe hilelerini açığa çıkarmasının ardından “*whistleblowing*”, popüler bir kavram olarak çok sık kullanılmaya başlandı. Whistleblowing konusu, akademik literatürde de ciddi olarak araştırılmaya başlandı (Aktan, 2006).

Whistleblowing, örgütteki bilgilere ulaşabilme hakkına sahip bir kişi tarafından bir zorunluluk olmamasına rağmen isteyerek, örgüt dışında yer alan ve haksızlığı düzeltebilecek yetkiye sahip bir kişi/kuruma, örgüt kapsamında gerçekleşen gerçek/tahmin edilen bir haksızlık ya da önemli sayılabilecek bir hukuka aykırılık ile ilgili resmiyete geçirilecek bir açığa çıkarma (bilgi uçurma) davranışında bulunmasıdır (Jubb, 1999). Near ve Miceli (1985) ise kavramı, örgütte çalışmakta olan ya da çalışmış olan üyelerin, işverenlerinin denetimi altında meydana gelen etik olmayan ve yasadışı uygulamaları, bu konulara etki edebilecek yetkinlikteki kişi/kurumlara bildirmesi şeklinde tanımlamışlardır. Whistleblowing, örgüt içerisinde etik olmayan bazı davranışların, örgüt üyeleri tarafından açığa çıkarılması davranışı olarak tanımlanabilir (King, 1999).

Whistleblowing, örgüt içerisindeki yanlış ve kötü davranışlar ile eylemlerin açığa çıkarılması olgusudur. Whistleblowing, ahlaki bir davranıştır. Fakat uygulamada bazen bu etik davranış, birçok negatif anlam yüklü sözcüklerle ifade edilmeye çalışılmaktadır. Örneğin; Türkçe’de kullanılan “gammazlama, ispiyonculuk, ajanlık, jurnalcılık” gibi sözcükler bunlardan bir kısmıdır (Aktan, 2006). Etik dışı davranışların açığa çıkarılması, susmak yerine ıslık çalarak örgütteki etik ya da yasa dışı durumlara boyun eğmemek ve bu yanlış durumu engellemeye çalışmaktır. Dolayısıyla bu davranış, yapılması gereken insani bir davranıştır. İyi niyetle yapılan açığa çıkarma davranışını gerçekleştiren kişileri kötü algılayıp etiketlemek kesinlikle yanlış olur (Bouville, 2008). Çünkü, bu durumu ortaya

çıkarıcı kişi örgütsel verimlilik ve gelişime önemli bir katkıda bulunur (Cemaloğlu ve Akyürek, 2017).

Whistleblower, halkın sağlığını, güvenliğini ve özgürlüğünü tehlikeye atan, yasal olmayan ve israfa sebebiyet veren yönetim faaliyetlerini durdurmak ve önlem almak amacıyla ifşa eden kurum çalışanlarıdır. Kurum içi yozlaşmanın üst düzeyde olduğu durumlarda, ifşada bulunma vicdanına ve cesaretine sahip bu kişiler, genellikle, kurum içindeki amirleri ve arkadaşları tarafından “istenmeyen adam” olarak ilan edilmekte ve bir şekilde kurumdaki uzaklaştırılmaya çalışılmaktadırlar (Şen, 2010).

Whistleblower, etik sorunun çözümü konusunda kurumsal imkânların tükendiği yerde son çare olarak, kendisine yasaları ve etik değerleri temel alarak, ortak adalet anlayışını gerçekleştirmek amacıyla, kurumdaki sorunu açığa çıkarır. Bu yola ancak kurum içerisinde sonuç getirecek tüm hukuki yollar denenip tüketildikten sonra, son çare olarak başvurulur. Whistleblower bu eylemiyle, var olan kurumsal yapının temel ilkelerine veya kurumsal sözleşmeye doğrudan bir itirazda bulunmamaktadır. Bunun tersine whistleblower, bu temel ilkelerin ve sözleşmenin çiğnenmesinden duyduğu kaygıyı dile getirmek için bu yola başvurur. Dolayısıyla, whistleblowing kurumsal gizliliğe aykırı ama meşru bir eylemdir (Yılmaz, 2010). “Whistleblower” sayesinde, kamuda birçok etik olmayan faaliyet, hile, savurganlık ve suiistimaller ortaya çıkarılmakta ve kişisel çıkarlar hesabına yazılacak oldukça büyük miktardaki servetler tekrar devlet hazinesine döndürülebilmekte ya da baştan engellenebilmektedir. Örneğin; Amerika’da 1986-1994 arasında ‘whistleblower’lar dolayısıyla 1,8 milyar A.B.D. Doları, A.B.D. Hazinesi’ ne geri dönmüştür (Yüksel, 2005).

Whistleblowing ile ilgili yapılan araştırmalarda, bilgi uçurma faaliyetlerini etkileme durumu olan beş temel faktöre değinilmiştir (Hassink, Vries ve Bolle, 2007): *Kültürel/etik faktörler*; belli bir kültüre sahip olan kişilerin whistleblowing’e dönük algılamaları arasında bir farkın olabileceği, aynı zamanda yapılan çalışmaların da bu fikri desteklediği görülmektedir. Örneğin; Asya ülkelerindeki çalışanlar (Çin ve Japonya gibi), Batılılara göre (Amerika gibi) daha fazla whistleblowing davranışı sergilemektedirler. Aslında bu görüş, ortaklaşa yaşam kültürünün yaşandığı yerlerde bireyci kültürler göre daha çok whistleblowing davranışlarında bulunulduğunu göstermektedir. *Misilleme*; bir birey, etik olmayan bir davranışı açığa çıkardığında olumsuz sonuçlarla karşılaşacağına (sert bir ceza gibi) inanırsa whistleblowing davranışında bulunmaktan vazgecektir. *Psikolojik faktörler*; örgütsel ve içten bağlılık kavramları bu etmenler arasındadır. Örneğin; kurumuna içten bağlı bir çalışan, bu durum avantaj oluşturduğu sürece, örgütte yaşanan etik olmayan uygulamaları daha çok bildirecektir. *Yapısal faktörler*; whistleblowing’e ilişkin politika ve yasal düzenlemeleri içerir. Bir örgüt, whistleblowing’i teşvik edici politikalarla hareket ettiği sürece, bir çalışan daha fazla whistleblowing davranışı sergilemektedir. Aksi halde ise çalışanın whistleblowing’de bulunma olasılığı daha düşüktür. *Yanlış/etik dışı uygulamaların türü*; whistleblowing, yanlış/etik dışı uygulamaların türüne göre değişiklik göstermektedir.

Türkiye’de bilgi uçurma davranışı üzerine araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirme yapan kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Oysaki öğretmenlerin korkmadan bilgi uçurma davranışı gösterebilmeleri, eğitim sisteminin daha fazla geliştirilebilmesi için önemli bir etkililik mekanizması olabilir. Bunun sağlanmasının yolu da, teşvik edici ve engellemeyici bir yönetsel erkin varlığıyla mümkün olabilir. Bu şekilde, okullarda hem bireysel hem de örgütsel gelişim ve değişimler

yaşanabilir. Ayrıca bilgi uçurma yoluyla okullarda etik olmayan ve yasa dışı olayların önüne geçilerek etik okulların oluşturulmasına fırsat ve imkânlar yaratılabilir. Bu nedenle araştırmannın, eğitim kurumlarına ve eğitim bilimleri alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmannın amacı, öğretmenlerin görüşlerinden yararlanarak, öğretmenlerin bilgi uçurma davranışı gösterebilme durumlarını anlamak ve öğretmenleri bilgi uçurma davranışında bulunmasını engelleyen faktörleri inceleyip birtakım öneriler geliştirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Bugüne kadar çalışmış olduğunuz herhangi bir kurumda;

1. “Etik dışı veya yasal olmayan bir davranışa (yanlış ve olumsuz bir uygulamaya)” şahit oldunuz mu? Şahit olduysanız ne tür bir davranıştır?
2. Şahit olduğunuz bu davranışı yetkililerle paylaştınız mı? Paylaştığınızda yetkililerin olumlu ya da olumsuz nasıl bir tepkisi oldu?
3. Bu tür davranışları şikâyet etmediyseniz niçin etmediniz? (Sizi şikâyet etmekten alıkoyan faktörler nelerdir?)

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemini esas alan, olgubilim (fenomenoloji) araştırmasıdır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantıda çeşitli biçimlerde karşılaşılabilir. Ancak bu tanışıklık, olguların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini hazırlar. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçlar evrene genellenememekle birlikte, elde edilen sonuçlar, konuya ilişkin bir bakış açısı sağlaması bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara’da bulunan ilkokullarda görev yapan 2 İngilizce, 1 özel eğitim, 1 rehber öğretmen, 1 okul öncesi öğretmeninden oluşan toplam 5 branş ve 17 sınıf öğretmeninden oluşan 22 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme olarak nitelendirilen örneklem türü yardımıyla belirlenmiştir. Patton (1987)’a göre, olasılık temelli örnekleme temsiliyeti sağlama yoluyla evrene geçerli

genellemeler yapma konusunda önemli yararlar sağlarken, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Patton (1987)'a göre amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri de "kritik durum örnekleme"dir. Kritik durum örneklemesinde, kritik bir durum veya durumların varlığına işaret eden en önemli gösterge; "bu, burada oluyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olur" ya da tam tersine "bu, burada olmuyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olmaz" şeklinde bir ifadededir. Bu durumun başka bir göstergesi "bu grup belirli bir problemle karşılaşıyorsa, diğer bütün gruplar kesinlikle bu problemle karşı karşıya kalır" şeklinde bir yargının varlığı veya yokluğudur. Diğer taraftan bir veya birkaç kritik durumun çalışılması, benzer bütün durumlara ilişkin belirli genellemelerin yapılmasına olanak vermez. Buna rağmen araştırma sonucunda elde edilen veriye dayalı sonuçların zenginliği ve inandırıcılığı sınırlı ölçüde genellemeler yapılmasını olanaklı kılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ankara'da bulunan ilkokullarda farklı branşlarda görev yapan 22 öğretmenin örnekleme oluşturması kritik durumu örnekleme yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma aracının geliştirilmesinde öncelikle; "Whistleblowing nedir ve neden gerçekleştirilir ya da gerçekleştirilmez?" sorusuna cevap aramak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bunlara bağlı olarak araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Bu çalışmada, "görüşme-standartlaştırılmış açık uçlu görüşme" tarzı kullanılmıştır. Patton (1987)'a göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen şeyler anlamaya çalışılır. Bu süreçte, sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin görevidir. Patton (1987)'a göre görüşme yaklaşımlarından biri de "standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı"dır. Patton (1987)'a göre bu yaklaşım, "dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur". Bu yaklaşım, bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan *görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini* azaltır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilmesi olasılığını önemli ölçüde artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara'da bulunan ilkokullarda görev yapan branş ve sınıf öğretmenlerinden oluşan 22 öğretmenden ortalama bir saatlik yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yapılan görüşmelerdeki açık uçlu sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplar sözlü olarak alınıp, ses kaydı olmadan yazılı olarak kaydedilmiştir. Araştırmada veri kaybına yol açmaması adına, öğretmenlerin her söylediği yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Veriler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı mart ayı içerisinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme tekniği kullanılarak verilere ulaşılmış bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşım göre, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, veriler görüşme süreçlerinde kullanılan araştırma soruları dikkate alınarak sunulmuştur.

Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik kavramı araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu haliyle ve olabildiğince tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. İç geçerliği/inandırıcılığı sağlama konusunda araştırmacılardan hem veri toplama süreçlerinde hem de verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığın nasıl sağlandığı konusunda açıklama yapması beklenmektedir. Betimsel türden bir analizin kullanıldığı bir araştırmada, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların görüşleri incelenirken kullandıkları sözcük, cümle ve kavramlardan yola çıkılarak özellikle kendi ifadelerinde yer verdikleri kavramların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak ve öğretmen görüşlerini daha açık bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında ise, ortaya çıkan bulgular yorumlanarak sorunlar incelenmiştir. Ayrıca, katılımcıların gerçek ismi yerine takma isimler kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Ankara'da bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre "etik veya yasal olmayan davranışlara şahit olma ve whistleblowing davranışında bulunma" durumları aşağıda yer almaktadır. Bu aşamada her bir soru ve buna ilişkin görüşler açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Katılımcılardan A'nın görüşü: *"Evet, şahit oldum. Mesleğimin ilk yıllarımda görev yaptığım köyde, 3.sınıf erkek öğrencilerin açık ve boş bir alanda birbirlerine taciz ettiğine şahit oldum. Evet, paylaştım. İlk önce okul müdürüne söyledim; bunların yörede doğal olduğunu söyledi. Daha sonra müfettişe söyledim; gerekenin yapılacağını belirtti. Daha sonra bir gün okula gelen bir yazıda okula düşük bir not verildiğinden okul müdürü beni uyardı."* Taciz davranışıyla karşılaşılması ve bunun bildirilmesi yoluna gidilerek whistleblowing davranışında bulunulmuştur. Fakat olumsuz bir tepki ile karşılaşmıştır. Toker Gökçe ve Oğuz (2015) tarafından yapılan araştırma, "öğretmenlerin cinsel taciz vb olaylara tanık olduklarında, bilgi uçurabildikleri" sonucu ile bu bulguyu desteklemektedir.

Katılımcılardan B'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Spastik engelli bir öğrencimi annesi sürekli ısırtıyordu. Evet, paylaştım. Sosyal hizmetler kurumuna bildirdim; veliye gerekli uyarılarda bulunularak, tekrar etmesi halinde işlem yapılacağı söylendi."* Fiziksel şiddet davranışına şahit

olunması dolayısıyla, gerekli birimlere whistleblowing davranışında bulunulmuştur. Bunun sonucunda, birtakım uyarılarda bulunulmuştur.

Katılımcılardan C'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. 5.sınıftaki bir kız öğrencim, 30-35 yaşlarındaki biri tarafından sözlü taciz ediliyordu. Evet, paylaştım. Tacize uğrayan öğrencimle ilgili okula polis çağırdık, ders çıkışı takip edilerek şahıs gözaltına alındı."* Sözlü taciz davranışıyla karşılaşılması ve bunun bildirilmesi yoluna gidilerek whistleblowing davranışında bulunulmuştur. Bu duruma karşı gerekli girişimlerin başlatılması yoluyla olumlu bir tepkide bulunulmuştur.

Katılımcılardan D'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Görevlendirme çalıştığım bir okulda, müdür yardımcısının gereksiz yere fevri ve çok sinirli davranışları vardı; kendisi bazı öğretmenlere görünüşte dost canlısı olsa da, arkalarından onlara kızgınlığını dile getirmekte hatta öğretmenler odasının kapısını yumruklamaktaydı. Hayır, paylaşmadım. Bir üst yönetimin benim rahatsız olduğum bu davranışı, çok ciddiye alacağını düşünmedim."* Yönetimin sert ve gereksiz tavırlarıyla karşılaşılmasına rağmen, whistleblowing davranışında bulunulmamıştır. Çünkü, ciddiye alınmayacağı düşünülmüştür.

Katılımcılardan E'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Teknoloji öğretmenin dersine girdiği 2.sınıf çocuklarına cinsel tacizde bulunduğunu duydum. Evet, paylaştım. Ailelerine söyledim; müfettişler gelip işlem başlattılar. İdareye söylememiştim, çünkü idareye güvenmiyordum; zaten sonrasında bana, veliye şimdilik hiç söylemeseydin denilmişti."* Cinsel taciz olayıyla karşılaştığı ve bunun ilgili birimlere iletildiği görülmüştür. Gerekli işlemler başlatılmasına rağmen, yönetimin öğretmenden bunu ifşa etmemesine dönük uyarısı bulunmaktadır. Bu da, olumsuzlukları beraberinde getirebilir.

Katılımcılardan F'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Okulumdaki öğretmenler iki gruba ayrılmış; aralarında dargınlıklar ve sözlü tartışmalar başlamıştı. Evet, paylaştım. Yönetimle paylaştım; onlar da gruplara taraflı yaklaşıyordu."* Okulda görülen ayrışmalar ve olumsuz diyaloglar dolayısıyla whistleblowing davranışında bulunulmuştur. Fakat taraflı bir tepki ile karşılaşmıştır.

Katılımcılardan G'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Bir öğretmenin başka bir öğretmene mesai saatleri içinde hakaret edip dövmek için üzerine yürümesi. Hayır, paylaşmadım. Adalet sistemine inanmadığım, adaletin kişiye göre değişebildiğini gördüğüm için."* Şiddet davranışıyla karşılaşılması ve bunun bildirilmemesi yoluna gidilmiştir. Çünkü, adil bir tavır sergileneceğine inanılmamıştır.

Katılımcılardan H'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Kulüp çalışmalarında spor kulübünde beden eğitimi öğretmeni ile birlikte çalışıyordum. Beden eğitimi öğretmeni, gereksiz yere malzemeler alıyordu. Alınacak malzemelerde benim de imzam gerekiyordu, dayanamayarak tartıştım ve makbuzları artık imzalamadım. Hayır, paylaşmadım. Öğretmenlik kalitesini sorgulamanın bana düşmediğini düşündüm."* Etik ve yasal olmayan durumların yaşandığına şahitlik edilmiştir. Fakat bunun açığa çıkarılmaması yoluna gidilmiştir. Öğretmenliğin sorgulanmaması gibi bir duygu durumuna girilerek, yapılması gereken yapılmamıştır.

Katılımcılardan I'nın görüşü: *"Evet, şahit oldum. Köyde çalışırken, dört bayan arkadaş lojmanda kalıyorduk. Bir gece 5-6 kişilik bir grup ortaokul öğrencisi evimizi taşladı. Evet, paylaştım. Muhtar, müdür ve jandarmaya haber vermiştik. Muhtar, 'sizin yetiştirdiğiniz çocuklar' diye yanıt vermişti. Müdür, velilerine durumu ilettiler. Jandarma de düzenli aralıklarla okul çevresinde bulundu."* Öğretmenlere dönük fiziksel tepki durumuyla karşılaşmıştır. Bunun sonucunda,

whistleblowing davranışında bulunulmuştur. İlgili birimlerce gerekli önlemler alınmaya çalışılmasına rağmen, muhtar tarafından olumsuz bir tepki ile karşılaşılmıştır.

Katılımcılardan İ'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Nöbetim sırasında, okul bahçesine giren bir gencin saldırısına uğradım. Evet, paylaştım. Okul müdür yardımcısı, derhal polisi aradı ve gereken tüm işlemleri yaptı. O gün okul müdürümüz yoktu. Olayı öğrendiğinde doğal bir şeymiş gibi karşıladı. İnsan durumu öğrenince, öğretmenini en azından bir telefonla arar. İlgisiz biriydi. Çok üzülmiştim."* Öğretmene dönük fiziksel bir şiddet durumu söz konusudur. Bunun açığa çıkarılması sağlanmıştır. Fakat okul müdürünün ilgisiz tavrı, öğretmende hayal kırıklığına yol açmıştır.

Katılımcılardan J'nin görüşü: *"Hayır, şahit olmadım. Çalıştığım kurumlarda etik dışı bir davranışa rastlamadım, ama başka iş yerlerindeki arkadaşlarımla yaşadığını duydum."* Etik ve yasal olmayan bir davranışa şahitlik edilmemesi söz konusudur.

Katılımcılardan K'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Müdürümüzün yanlı davranışları beni çok rahatsız etmişti; taraf tutması ve bana zorla iş yaptırması, tehdit etmesi. Evet, paylaştım. İlçe milli eğitim müdürüne şikâyetimi ilettim, gayet olumlu yaklaştı; müdürü çağırıp uyarıda bulundu ve benden özür dilemesini sağladı."* Okul müdürünün taraflı davranması söz konusu olup, whistleblowing davranışında bulunulmuştur. Bunun sonucunda, okul müdürüne dönük gerekli uyarılarda bulunulmuştur.

Katılımcılardan L'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Çalıştığım bir dağ köyünde okul müdürü kişisel kurallar koyar ve tüm öğretmenlerin de bu kurallara uymasını isterdi. Kişisel ilişkilerine göre ödül ve ceza uygulamaları ile karşılaştık. Köyde lojmanda kalırdık. Müdür, gece gündüz demeden bayan erkek dinlemeden kapılara dayanır ve mesai saatleri dışında da bizleri oldukça rahatsız ederdi. Evet, paylaştım. Müdürün kişiliğinden ve yaptıklarından bunaldığımız ve onunla çalışmak istemediğimiz için tüm öğretmenler toplu halde İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne şikayette bulunduk. Yapılan soruşturma ile müdürün görev yeri değiştirildi."* Okul müdürünün, ilişki durumlarına göre muamelede bulunması ve kendine özel kurallar koyması söz konusudur. Bunun ifşa edilmesi yoluna gidilmiştir. Sonuç olarak, gerekli idari yaptırım uygulanmıştır.

Katılımcılardan M'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Öğretmenimin babası, hem anneye hem de öğrencime şiddet uyguluyordu. Evet, paylaştım. Yönetimle paylaştım; onlar da sadece tutanak tutup olayı takip etme kararı verdiler."* Bir babanın anne ve çocuğuna şiddet uyguladığıyla karşılaşılmaması söz konusu olup, gerekli bildirimlerde bulunulmuş. Fakat sadece uyarılma yoluna gidilmiştir.

Katılımcılardan N'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Mesleğe ilk başladığımda çalıştığım bir köyde her ay müfettişler teftiş amaçlı okula gelirlerdi. Yine geldikleri bir ay derse giren öğretmen arkadaşı dersinden çağırıp kendilerine salata yapmalarını söylediklerini biliyorum Hayır, paylaşmadım. Nasıl olsa onlara bir şey olmaz diye düşündüm; sonuçta onlar müfettiş ya!"* Müfettişlerce, öğretmenlerin asli görevlerinden alınarak özel işler için kullanılması söz konusudur. Fakat bunun, müfettişlere bir şey olmaz anlayışı ile yetkililerle paylaşılmaması yoluna gidilmiştir.

Katılımcılardan O'nun görüşü: *"Evet, şahit oldum. Yönetim tarafından gerçekleştirilen adam kayırma davranışları ve yasal olmayan maddi konular vardı. Hayır, paylaşmadım. Şikayet edecek kadar elimde belge olmuş olsaydı, alacağım (beklediğim) olumsuz tepkiyi düşünmem şikayette bulunurdum."* Kurumda etik ve yasal olmayan birtakım durumlarla karşılaşılmıştır. Bunların paylaşılması gerektiği düşünülmüş, fakat delil yetersizliğinden paylaşılammıştır.

Katılımcılardan P'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Ehliyet sınavımı yapacak olan okul müdürümdü. Aynı haftalarda açık öğretim ortaokul sınavında da ben gözetmenlik yapacaktım. Açık öğretim sınavına girecek bir kişiye kopya vermeme söyledim; aksi takdirde asla ehliyet alamayacağımı söyleyerek tehdit etti. Sınavda da o kişiye denk geldim ve müdür parmağıyla o kişiyi bana gösterdi, ben de dört soru göstermiştim. Hayır, paylaşmadım. Mesleğimin ilk senesinde işleyişe hâkim olmamakla beraber, çok aşırı korkuyordum; çünkü herkesin içinde çok aşağılayıp çok bağıırıyordu. Sanırım bu koşullar altında, kimsem yokken daha fazla şeyler olabilir diye endişelenmişim."* Direktif ve baskı sonucunda etik olmayan bir davranışta bulunulmuş. Fakat öğretmen, kendini yalnız hissetmesinden dolayı bu olumsuzlukları açığa çıkarmamıştır.

Katılımcılardan R'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Yönetim tarafından; 1.sınıf öğrenci dağılımları adil olmuyor ve mazeret izni konusunda öğretmenlere farklı davranılıyordu yani genel olarak, adam kayırma söz konusuydu. Hayır, paylaşmadım. Amirlerimle geliştirdiğim olumlu ilişkilerimin zarar görmesini istemedim."* Yöneticilerin adil olmayan tavırları ile karşılaşılması söz konusudur. Fakat ilişkilere zarar gelir endişesiyle yetkililerle paylaşılmaması yoluna gidilmiştir.

Katılımcılardan S'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Babanın, eşi ve çocuklarına karşı sadakatsizliği ve şiddeti söz konusuydu. Evet, paylaştım. İdare tarafından bu durum tutanak altına alındı; daha sonra şiddet gören kadın eşiyile barıştığını söylediğinden sonucu bilmiyorum."* Ailede yaşanan şiddet durumuyla karşılaşmıştır. Bunun sonucunda, whistleblowing davranışında bulunulmuştur. Devamında bir uzlaşma durumu gözükse de, sonu bilinmemiştir.

Katılımcılardan Ş'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Bazı kişilerce, bana görev yerimde saldırıda bulunuldu. Evet, paylaştım. Fakat bu durum bastırılmaya ve kapatılmaya çalışıldı; üzerime iftira atıldı ve okuldan sürüldüm."* Şiddet davranışıyla karşılaşılması ve bunun bildirilmesi yoluna gidilerek whistleblowing davranışında bulunulmuştur. Fakat durum örtülmeye çalışılarak, olumsuz bir tepki ile gösterilmiştir. Özasan ve Ünal (2016) tarafından yapılan araştırma, "açığa çıkarma davranışı gösteren öğretmenlerin karşılaşabileceği misillemelerden psikolojik baskı kurmak ve çalışma koşullarını zorlaştırmak olduğu" sonucu ile bu bulguyu desteklemektedir.

Katılımcılardan T'nin görüşü: *"Evet, şahit oldum. Ana sınıfındaki bir velim, çocuğuna kurallara uysun diye sesimi yükselttiğim için üzerime yürüdü, bağıırıp çağırdı hatta beni dövmeye çalıştı. Evet, paylaştım. Müdüre hanım da veliyi uyardı ve çocuğunu okuldan alması gerektiğini söyledi. Müdüre hanım, beni velime karşı koruyup velinin bana zarar vermesini engelledi."* Şiddet davranışıyla karşılaşılması ve bunun bildirilmesi yoluna gidilerek whistleblowing davranışında bulunulmuştur. Yetkililerce duruma hassasiyetle yaklaşılarak olumlu bir tepki gösterilmiştir.

Katılımcılardan U'nun görüşü: *"Hayır, şahit olmadım. Birtakım olumsuz ve yanlışlıkları, çalışma arkadaşlarımdan duyduğum ve görmediğim için yetkililerle paylaşmadım."* Etik ve yasal olmayan bir davranışa şahitlik edilmemesi söz konusudur.

SONUÇLAR

Etik ve yasal olmayan bir davranışa şahitlik etme durumu ile ilgili; 22 katılımcıdan 2 kişi şahit olmadığını ve 20 kişi ise şahit olduğunu belirtmiştir. Etik ve yasal olmayan bir davranışa şahit olan katılımcılardan; 13 kişi bilgi uçurma davranışında bulunarak ilgili olumsuz davranışı yetkililerle paylaşırken, 7 kişi ise çeşitli sebeplerle paylaşmamışlardır.

Yaşanan etik ve yasal olmayan davranışlar incelendiğinde; 10 “çeşitli şekillerde fiziksel şiddet ve mobbing”, 4 “yönetim uygulanan adam kayırma ve yanlı davranışlar”, 3 “taciz olayı (2’si cinsel, 1’i sözlü)”, 1 “psikopatik davranış”, 1 “gruplaşma”, 1 “devlet malını kötüye kullanma ve israf etme davranışlarına” şahitlik edilmiştir. Bu davranışları yetkililerle paylaşan ve paylaşmayan katılımcılar bulunmaktadır.

Bu sonuçlar incelendiğinde; başta şiddet ve mobbing davranışlarına, sonrasında adam kayırma ve yanlı davranışlar ile taciz durumlarına okullarımızda rastlanmaktadır. Bu davranış ve durumların okullarımızda yer bulmasının nedenleri araştırılarak, bütüncül olarak okul paydaşlarının gerekli eğitimlerden geçirilmesi sağlanabilir.

Bilgi uçurma davranışında bulunanların, karşılaştıkları bazı olumlu-olumsuz tepkiler bulunmaktadır. Bu tepkiler incelendiğinde; 10’u hakkında gerekli işlemler yapılarak ve önleyici tedbirler alınarak olumlu tepkide bulunulmuşken, 3’ü hakkında olayı kapatma tutumları ve yanlı tavırlar gösterilerek olumsuz tepkide bulunulmuştur.

Bu sonuçlar incelendiğinde; bilgi uçuranların çoğunlukla olumlu tepkiler ile karşılaştıkları görülmüştür. Bu da sağlıklı bir okul iklimi açısından önem arz etmektedir. Etik ve yasal olmayan davranışların ancak yetkililerle paylaşılması ile mevcut sorunların üstesinden gelinebilir.

Bilgi uçurma davranışında bulunmayanların, birtakım sebepleri vardır. Bu sebepler incelendiğinde; 3 “ciddiye alınmama, adil olmama ve nasıl olsa bir şey olmaz veya yapılmaz mantığı”, 2 “ilişkilere olumsuz yansımından endişelenme”, 1 “yeterli belge ve kanıt olmaması”, 1 “öğretmenlik kalitesinin sorgulanmasının yanlış olduğu” gerekçeleriyle etik ve yasal olmayan davranışlar yetkililerle paylaşılmamıştır.

Bu sonuçlar incelendiğinde; karşılaşılan etik ve yasal olmayan davranışların yetkililerle paylaşılmasının önünde birtakım engellerin olduğu görülmüştür. Bu engelleri var eden algıların ortadan kaldırılması ancak uygulamadaki tavırlarla mümkün olabilir. Bu yüzden, bu gibi olumsuz davranışların paylaşılmasının önünü açıcı tavırların sergilenmesi ve olumlu atmosferin sağlanmasıyla örgütsel gelişime katkıda bulunulabilir.

ÖNERİLER

1. Bütüncül olarak okuldaki öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticiler etik ve yasal olmayan davranışlar konusunda bilgilendirilebilir.

2. Etik ve yasal olmayan davranışların üstesinden gelmenin en önemli yolunun, bu konulara hassasiyetle yaklaşmak ve çözüm üretmek ile sağlanacağı bilinciyle hareket edilmelidir. Bunu da hayata geçirmek için, özellikle yöneticilerin ve yetkililerin bilgi uçurmanın olumlu bir durum olduğu doğrultusunda, bilgi uçuranlara karşı olumlu tepkide bulunmaları önemlidir. Bu hususta, yetkililer hizmet içi eğitimlere tabi tutulabilir.

3. Etik ve yasal olmayan davranışların yetkililere iletilmesinin, yani bilgi uçurmanın olumlu bir durum olduğu hususunda paydaşları bilinçlendirici çalışma ve etkinlikler düzenlenebilir.

4. Whistleblowing konusunda, ortaokul, lise ve üniversitelerde araştırmalar yapılabilir.

5. Whistleblowing kavramı ile mobbing, örgüt iklimi, örgüt kültürü gibi kavramlar ilişkilendirilerek korelasyonel araştırmalar yapılabilir.

6. Whistleblowing konusunda, nicel ve karma araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, U. (2003). İş hukuku açısından işçinin bilgi uçuşması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2),79-100.
- Aktan, Ç. C. (2006). Organizasyonlarda yanlış uygulamalara karşı bir sivil erdem, ahlaki tepki ve vicdani red davranışı: Whistleblowing, *Mercek Dergisi*, 1-12.
- Bouville, M. (2008). Whistle-blowing and morality. *Journal of Business Ethics*, 81, 579-585.
- Celep, C., & Konaklı, T. (2012). Bilgi uçuşma: eğitim örgütlerinde etik ve kural dışı uygulamalara yönelik bir tepki. *e-International Journal of Educational Research*, 3(4),65-88.
- Cemaloğlu, N. ve Akyürek, M. İ. (2017). Örgütlerde whistleblowing (bilgi uçuşma). *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 123-142.
- Çiğdem, S. (2013). Büro yönetiminde whistleblowing ve etik ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 93-109.
- Demirtaş, Ö. (2014). İşyerlerinde olumsuz durumları ifşa etmenin etik iklim üzerindeki etkisi: Yıldırma algısının moderatör rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 43(1), 136-156.
- Hassink, H., Vries, M., & Bollen, L. (2007). A content analysis of whistleblowing policies of leading european companies, *Journal of Business Ethics*, 75, 25-44.
- Jubb, P. B. (1999). Whistleblowing: A restrictive definition and interpretation. *Journal of Business Ethics*, 21(1), 77-94.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- King, G. (1999). The implications of an organization's structure on whistleblowing. *Journal of Business Ethics*, 20(4), 315-326.
- Near, J. P., & Miceli, M. P. (1985). Organizational dissidence: The case of whistleblowing. *Journal of Business Ethics*, 4(1), 1-16.
- Özaslan, G., & Ünal, G. (2016). Öğretmenlerde açığa çıkarma davranışı: Mevcut durum ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22 (3), 321-350.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Şen, M. L. (2009). Kamu yönetiminde etiğin önemi. *Kamu Görevlileri Etik Rehberi*. 13/04/2017 tarihinde <http://www.sgk.gov.tr/wps/wcm/connect/69fd6383-23e7-4205-9ad2-10f276f75246/etikrehberi.pdf?MOD=AJPERES> adresinden erişilmiştir.
- Toker Gökçe, A. (2014a). Öğretmenlerin farklı bilgi uçuşma tercihlerinde belirleyici olan değer yönelimleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-11.
- Toker Gökçe, A. (2014b). Okullarda bilgi uçuşma: İş doyumu ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 261-282.
- Toker Gökçe, A. ve Oğuz, E. (2015). Öğretmenlerin bilgi uçuşma tercihleri ile kültürel değerleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),51-64.

Uyar, S., & Yelgen, E. (2015). Bilgi ifşası (whistleblowing) ve denetim. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 85-106.

Vandekerckhove, W., & Commers, R.M.S. (2004). Whistleblowing and rational loyalty. *Journal of Business Ethics*, 53, 225-233.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, E. G. (2010). Kurumsal iletişim ve prensiplere dayalı kurumla uyumsuzluk davranışı: Whistleblowing. *Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1-32.

Yüksel, C. (2005). Devlette etikten etik devlete: Kamu yönetiminde etik. *TÜSİAD Devlette Etik Altyapı Dizisi*, 1(1).

Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Öğrencilerin Okuma Eğilimlerine Göre Değerlendirilmesi

Aslı Maden*

Aydın Önal**

Özet

Bu çalışmada, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma karma yöntemle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Giresun il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrenciler arasından rastgele (n=400) seçilmiştir. Ayrıca araştırmanın ders kitaplarına ilişkin veri kaynağı ise, aynı okulda kullanılmakta olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından oluşmaktadır. Ortaokul öğrencilerini okuma eğilimine ilişkin veriler *Okuma Eğilimi Anketi* ile toplanmıştır. Ders kitaplarının tür, konu ve yazar açısından özelliklerini belirlemek için doküman incelemesi tekniğine başvurulmuştur. Elde edilen veriler nitel analiz teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür, konu ve yazar açısından öğrencilerin okuma eğilimlerini yeterince karşılamadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte tür, konu ve yazar açısından öğrencilerin okuma eğilimlerinin tersi yönde metin seçiminin olduğuna dair tespitler önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Okuma eğilimi
Ders kitabı
Tür
Konu
Yazar

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.02.2020

Kabul Tarihi: 02.05.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

* Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, asli.maden@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3336-0198

** Öğrt., Giresun 15 Temmuz Şehitler İmam-Hatip Ortaokulu, aydnonall@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0930-9122

Evaluation of Texts in Turkish Textbooks According to The Reading Tendencies of Students

Aslı Maden*
Aydın Önal**

Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the texts in Turkish textbooks according to reading tendencies of secondary school students. The research was carried out according to the mixed model. The sample of the study was randomly selected from the students studying in a secondary school in Giresun city center (n=400). In addition, the data source of the research consists of 5, 6, 7 and 8th grade Turkish textbooks used in the same school. Data related to the reading tendency of secondary school students were collected by *Reading Tendency Questionnaire*. The document analysis technique was used to determine the characteristics of the textbooks in terms of form, subject and author. The data obtained were analyzed by qualitative analysis techniques. As a result of the research, it was determined that the texts in the secondary school Turkish textbooks did not suitability the reading tendencies of the students. However, the determination of the text selection in the opposite direction of the reading tendency of the students in terms of form, subject and author is among the important results.

Keywords

Reading tendency
Textbook
Form
Subject
Author

About Article

Sending Date: 27.02.2020
Acceptance Date: 02.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Okuma insanın en temel bilgi edinme yollarından biridir. Bu nedenle bir hayat boyu öğrenme becerisi olarak kazanılması ve gelişmiş biçimde bir alışkanlık olarak sürdürülmesi gerekir. Okuma Akyol (2012, s.1) tarafından “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak, Karatay (2010, s.459) tarafından ise “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümlene ve yorumlama gibi birbirinden farklı, duyuşsal ve bilişsel bileşenlerin eşgüdümü işletilmesine dayanan bir anlam kurma çabası” şeklinde tanımlanmaktadır. Okuma Türkçe Sözlük’te (TDK, 1998, s.1675) “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” ifadeleri ile karşılanmaktadır. Okuma alışkanlığı ise, “çocuğun temel okuma becerisini izleyen bireyin

* Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, asli.maden@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3336-0198

** Öğrt., Giresun 15 Temmuz Şehitler İmam-Hatip Ortaokulu, aydnnonall@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0930-9122

okuma eylemine şartlandırılması ve güdülenmesine bağlı olarak bu eylemin alışkanlığa dönüştürülmesidir” (Gürcan, 1999, s.37). Nitekim okuma becerisi ve alışkanlığının bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yaşam boyu istekle ve düzenli biçimde sürdürülmesi eğitim sistemlerinin üzerinde durduğu bir konudur.

Okuma becerisi ve alışkanlığı bireysel ve toplumsal gelişim için önemli bir konuma sahiptir. Bu nedenle ilkokul sıralarından, ilk okuma ve yazma evresinden başlamak suretiyle aşamalı biçimde geliştirilmelidir. Ancak bu becerinin temellerinin sağlam bir şekilde atılabilmesi için bu sürecin okul öncesinde ailede başlaması gereklidir. Okul öncesinde kitapla çocuk arasında bağ kurulmasında ve çocuğun okuma ihtiyacı hissetmesinde ailenin üstleneceği büyük sorumluluklar vardır. Okul döneminde ise, ana dili eğitimi kapsamında okumaya ilişkin kurallar aşama aşama öğretilmeli, bu kurallara dayalı olarak öğrencinin örnek ve ilgi çekici metinlerle okuduğunu anlayabilen ve okuyacağı kitabı seçebilen bir düzeye ulaşması hedeflenmelidir. Sözü edilen süreçte her öğrencinin farklı bir gelişim ve gereksinime sahip olacağı unutulmamalıdır. Dolayısıyla öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine cevap verebilecek örnek kitapların okunması ile alışkanlık desteklenmelidir.

Okuma alışkanlığı üzerinde okuldaki öğretim etkinlikleri ile birlikte bireysel farklılıklar, aile, okul, çevre ve kitap özellikleri de etkili birer unsurdur. Türkiye’deki okuma alışkanlığına dair paylaşılan istatistikler (Kurulgan ve Çekerol, 2008; Odabaş ve ark., 2008; Özbay ve ark., 2008; Tosunoğlu, 2002; Topçu, 2005) göz önünde alındığında okuma alışkanlığı kazandırmanın dil eğitimi için ne kadar değerli olduğu daha iyi anlaşılabilir. Ülkemizde okuma alışkanlığının düşük oranlarda olmasının nedenleri ile ilgili olarak Çocuk Vakfı’nın (2009) hazırladığı *100 Temel Eser Raporu*’nda çeşitli tespitler sunulmaktadır. Bu raporda okuma alışkanlığının önünde duran engeller sözlü kültür geleneğinden kaynaklanan nedenler, zihniyete yönelik nedenler, topluma yönelik nedenler, kültürel nedenler, eğitimle ilgili nedenler ekonomik (yoksulluk) nedenler, zamana ve döneme ilişkin nedenler, medya merkezli (özellikle televizyona bağlı) nedenler şeklinde sıralanmaktadır.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında okul döneminde edinilen deneyimlerin yeri yadsınamaz. Okuma öğretiminde kullanılan ders kitapları ve diğer metinlerin bu süreçte öğrencinin okuma becerisi için doğru örnekler oluşturması ve bu becerinin istekle sürdürülmesi için onları teşvik etmesi beklenmektedir. Nitekim Türkçe derslerinde en fazla kullanılan materyallerin ders kitapları olduğu (Özbay, 2006) gerçeği bu konuyu daha da önemli kılmaktadır. Özbay’a (2006, s.170) göre “Türkçe ders kitapları aracılığı ile çocuklara aktarılan Türk ve Dünya edebiyatının seçkin örnekleri, çocuklarımızın, Türkçenin kurallarını sezmelerine, bu sezgilerini davranışa dönüştürerek ifadelerinde kullanmasına ve kurallara uymayı alışkanlık haline getirmelerine vesile olur. ...Ayrıca kitaplarda bulunan metinler vasıtasıyla öğrencilerin, Türkçenin inceliklerini, güzelliklerini görmeleri, kurallarını öğrenmeleri ve Türk dilini en güzel şekilde kullanmaları sağlanır.” Dolayısıyla okuma alışkanlığı kazanma sürecinde, Türkçe derslerinde öğrencinin başvurduğu ve okumaya dair ilk deneyimlerini gerçekleştirdiği kitaplarının özenle hazırlanması zorunludur. Ders kitapları hazırlanırken biçim ve içerik özellikleri, görsellik ile beraber metinlerin öğrencilerin okuma ilgi ve isteklerini ayrıca eğilimlere cevap verebilmesi bu gereçlerin işlevini tam olarak gerçekleştirmesinde etkilidir. Maden ve Maden’in (2018) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik en fazla *metinlerin geçtiği kitapları ve yazarlarının araştırılmasını isteme, ders kitabındaki metinlerle ilgili kitap tavsiye etme ve bu doğrultuda en çok metnin konu ve türüne uygun kitap ve yazar önerme, metnin geçtiği kitabı derse*

götürerek bir bölüm okuma gibi yollara başvurduğu belirlenmiştir. Okuma eğitiminde ders kitabı dışında etkili olabilecek öğretim yöntem, teknik ve araç-gereçlerinden (Avcı ve Yüksel, 2011; Sidekli, 2010; Tan Hatun ve Kurtlu, 2019; Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013; Yıldırım, 2010) yararlanılmasına dikkat çeken araştırmalara da alanyazında rastlanabilmektedir.

Bireyin okuma faaliyetinin düzenli olarak sürdürülmesinde ilgi, motivasyon, tutum gibi duyuşsal özellikler belirleyici bir etkidir. Bu etkenlerin yanı sıra kişinin eğilimleri de okuma alışkanlığını doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden öğrencilerin okuma eğilimleri belirlenmeli ve eğilimlerine uygun kitaplarla karşılaşmaları sağlanmalıdır. Konuyla ilgili çalışmalarda (Aytaş ve Altunbay, 2016; Bınarbaşı, 2006; Arıcı, 2005 gibi) okuma eğilimi üzerinde birçok unsurun etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bunlar; kişisel-genetik kaynaklı unsurlar (*zekâ, bedensel ve ruhsal sağlık durumu, cinsiyet*), aile kaynaklı unsurlar (*eğitim düzeyi, maddi durum, kitap okuma durumu, kitaplık, tv izleme, internet bağlantısı*), çevre kaynaklı unsurlar (*çevrenin kültürel düzeyi, çevrenin okuma durumu, kitaba ve kütüphaneye ulaşım imkânı*), okul kaynaklı unsurlar (*Okul ve sınıf kitaplığı, kitaplıklardaki eserlerin tür ve sayısı, kitap okuma kültürü, kitap okuma ile ilgili etkinlik, yarışmalar*) ve kitapla kaynaklı unsurlar (*kitabın türü, konusu, sayfa sayısı, kapağı, adı, yazarı vb.*) şeklinde 5 ana grupta toplanmaktadır. Bu unsurların içerisinde okul kaynaklı olarak görülen bir unsur da öğrencinin kitaplıklarda karşılaşacağı kitapların türüdür. Ders kitapları da okula bağlı olarak oluşturulan ve edinilen bir kitap olduğu için bu özelliği taşıması, okuma eğilimini desteklemesi yerinde olacaktır. Alanyazında ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerine yönelik yapılan araştırmalarda (Arıcı, 2005; Aytaş ve Altunbay, 2016; Balcı, 2009; Batur, Özcan ve Sağcan, 2019; Bınarbaşı, 2006; Öрге Yaşar, 2006) genel olarak öğrencilerin eğilimleri ve okumaya dair tercihlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Buna karşın ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimleri ile ders kitaplarındaki metin tür, konu ve yazarlarının karşılaştırmasına dayalı araştırmalara rastlanılmaması bu konuda yapılacak tespitlerin önemini artırmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada aşağıdaki alt probleme cevap aranmıştır:

Türkçe ders kitaplarındaki metinler öğrencilerin okuma eğilimlerini (tür, konu, yazar) ne düzeyde karşılamaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma karma (çoklu) yönetime göre yürütülmüştür. Karma yöntem, araştırma sorusunun daha iyi anlaşılmasını ve anlama ile doğrulamanın genişliği ve derinliğini sağlamak amacıyla en az bir nicel ve nitel araştırmayı birleştiren araştırma yöntemi olarak tanımlanabilmektedir (Gardner, 2012; Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Creswell ve Plano Clark'a (2014) göre ise, karma yöntemde "Tek bir araştırmada veya bir araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanılmalıdır." Buna uygun olarak araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimleri nicel desenlerden tarama ile, ders kitaplarındaki metinlerin tür, konu ve yazar özellikleri ise nitel desenlerden doküman incelemesi ile tespit edilmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Giresun il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 400 öğrenci ve öğrencilerin kullandığı 5 (Anıttepe yayıncılık), 6 (Ekoyay yayıncılık), 7 (MEB yayınları) ve 8. sınıf (MEB yayınları) Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkesine göre hareket edilmiştir. Bu doğrultuda, Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izinler alınmış ve öğrencilere okuma eğilimi anketi Türkçe öğretmeni aracılığıyla uygulanmıştır. Örneklemdeki öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem sınıflara dağılımı

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>f</i>
5.Sınıf	105
6.Sınıf	108
7.Sınıf	100
8.sınıf	87
Toplam	400

Öğrencilerin sınıflara dağılımı; 5.sınıfta 105, 6.sınıfta 108, 7.sınıfta 100 ve 8.sınıfta 87 şeklindedir.

Verilerin Toplama Aracı

Okuma eğilimine ilişkin veriler *Okuma Eğilimi Anketi* ile toplanmıştır. Öğrencilerin eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılan anket, 12 kısa cevaplı soru içermektedir. Anketin hazırlanmasında alanyazındaki benzer ölçeklerden yararlanılmıştır. Oluşturulan taslak ankette; tür, konu, yazar ile kitap seçimine dair ad, sayfa sayısı, fiyatı, kapak, kullanım, anı, amaç, sıklık ile ilgili sorulara da yer verilmiştir. Anketin geliştirilmesi sürecinde alan uzmanlarından (n=3) alınan görüşler doğrultusunda bazı maddelerde değişiklik yapılmış ve 5 ortaokul öğrencisi üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Araştırma sürecinde sadece sınıf bilgileri ile tür, konu ve yazar maddelerinden elde edilen veriler kullanılmıştır (Ek-1).

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ilişkin verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniğine başvurulmuştur. Araştırmanın veri kaynaklarından olan ders kitapları doküman analizine tabi tutulmuş ve metinlere ilişkin tür, konu, yazar gibi veriler yönelik kısa cevaplı maddelerin olduğu bir forma işlenmiştir. Bu işlemler araştırmacılarla birlikte 1 Türkçe öğretmenin inceleme ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlere yönelik verilerin analizinde betimsel içerik analizi, öğrencilerin okuma eğilimlerine dair verilerin analizinde ise tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Okuma eğilimi ve metinlerle ilgili verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ulaşılan değerler tür, konu ve yazar kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Öğrencilerin eğilimi ile ders kitabındaki durumu karşılaştırabilmek için veriler, en çok tercih edilenden en aza doğru sıralanmıştır. Ancak ders kitaplarından elde edilen verilere göre 5. sınıfta 34, 6. sınıfta 34, 7. sınıfta 34 ve 8. sınıfta ise 38 farklı yazara ait metnin yer aldığı ve tüm sınıflar birlikte ele alındığında 127 yazardan metin seçilmiş olduğu

belirlenmiştir. Metin yazarları öğrenci eğilimleri ile karşılaştırırken kolaylık sağlamak için verilerin hepsi araştırmada kullanılmamıştır. Öğrencilerin yazar tercihleri ile ders kitaplarındaki yazarlar karşılaştırılırken ders kitabındaki metin yazarlarından sadece öğrencilerin tercih ettiklerine ilişkin veriler kullanılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, ortaokul Türkçe ders kitaplarının ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerini karşılama durumuna dair elde edilen sonuçlar aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırma amaç ve alt problemi doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimleri ve Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okuma eğilimlerini karşılama durumuna ilişkin veriler tür, konu ve yazar açısından değerlendirilmiştir.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimleri Açısından Değerlendirilmesi

Tür açısından karşılama durumu

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin türleri ve öğrencilerin tercih ettiği türler aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Metin türleri ve öğrencilerin tercih ettiği kitap türleri

Öğrenci Tercihleri				Ders Kitapları		
Sıra	Tür	f	%	Tür	f	%
1	Hikâye	191	18,56	Hikâye	38	23,75
2	Roman	172	16,72	Şiir	36	22,50
3	Efsane	132	12,83	Deneme	22	13,75
4	Fıkra	102	9,91	Kaynak (Ansiklopedi, Sözlük vb)	14	8,75
5	Masal	101	9,82	Masal	10	6,25
6	Çizgi Roman	71	6,90	Biyografi	7	4,38
7	Şiir	59	5,73	Anı	6	3,75
8	Dergi	54	5,25	Roman	6	3,75
9	Gazete	30	2,92	Tiyatro	5	3,13
10	Tiyatro	24	2,33	Efsane	4	2,50
11	Kaynak (Ansiklopedi, Sözlük vb)	22	2,14	Çizgi Roman	4	2,50
12	Anı	18	1,75	Gezi	3	1,88
13	Dini Kitaplar	16	1,55	Dini	1	0,63
14	Gezi	13	1,26	Destan	1	0,63
15	Deneme	8	0,78	Fıkra	1	0,63
16	Biyografi	8	0,78	Dergi	1	0,63
17	Destan	8	0,78	Gazete	1	0,63

Tablo 2’de görüleceği üzere öğrencilerin okumayı en fazla tercih ettiği tür *hikâye* (%18,56) olup ikinci sırayı *roman* (%16,72) üçüncü sırayı da *efsane* (%12,83) almıştır. En az tercih edilen türler ise %0,78 ile *deneme*, *biyografi* ve *destan*’dır. Yine Tablo 2’de ders kitaplarındaki metinlerde en fazla geçen türün *hikâye* (%23,75) olduğu, bunu *şiirin* (%22,50) takip ettiği daha sonra ise *deneme* (f=13,75) geldiği görülmektedir. Ders kitaplarında en az geçen türlerin ise %0,63 ile *fıkra*, *dergi* ve *gazete* olduğu tespit edilmiştir.

Türe ilişkin bulgular doğrultusunda, ders kitaplarındaki metinlere ve öğrencilerin tercih ettiği ilk 3 türe bakıldığında sadece hikâye türünün öğrenci tercihiyle uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşında öğrencilerin az tercih ettiği *deneme* ve *kaynak* (ansiklopedi, sözlük vb.) türleri için ders kitaplarında oldukça fazla metin örneğinin bulunması dikkat çekicidir. Bununla beraber ders kitabında türlerin dengeli dağılmadığı, bazı türlerde metin sayısının fazla bazı türlerde ise çok az olduğuna dair bulgular da önemlidir. Bu hâliyle ders kitaplarının öğrencilerin az tercih ettiği türlere fazla yer vermesi dışında her türden metin örneği içerdiğinden öğrencilerin okuma eğilimlerini kısmen desteklediği söylenebilir.

Konu açısından karşılaştırma durumu

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin konuları ve öğrencilerin tercih ettiği konular aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Metinlerin konuları ve öğrencilerin tercih ettiği konular

Öğrenci Tercihleri				Ders Kitapları		
Sıra	Konu	f	%	Konu	f	%
1	Macera	223	28,34	İnceleme-Araştırma	41	25,62
2	Duygusal	133	16,90	Duygusal	39	24,37
3	Bilim-Kurgu	120	15,25	Din-Ahlak	20	12,5
4	Tarih-Kahramanlık	80	10,17	Tarih-Kahramanlık	17	10,625
5	Doğa olayları	49	6,23	Doğa olayları	12	7,5
6	Hayvanlarla ilgili	45	5,72	Fantastik-Olağanüstü	9	5,62
7	Aile	44	5,59	Macera	10	6,25
8	Fantastik/Olağanüstü	39	4,96	Mizah	5	3,12
9	İnceleme-Araştırma	35	4,45	Hayvanlarla ilgili	3	1,87
10	Din-Ahlak	11	1,40	Aile	2	1,25
11	Mizah	8	1,02	Bilim-Kurgu	2	1,25

Tablo 3'te öğrencilerin okumayı en fazla tercih ettiği konunun *macera* (%25,62) olduğu, ikinci sırayı *duygusal* (%16,90) üçüncü sırayı da *bilim-kurgu* (%15,25) konusunun aldığı görülmektedir. Yine tabloya göre en az tercih edilen konular arasında *inceleme-araştırma* (%4,45), *din-ahlak* (%1,40) ve *mizah* (%1,01) bulunmaktadır. Ders kitaplarındaki metinlerde ise en fazla işlenen konu *inceleme-araştırma* (%25,62)'dir. Daha sonra *duygusal* (%24,37) konular ve üçüncü sırada *din-ahlak* (%12,5) konusu gelmektedir. Ders kitaplarındaki metinlerde en az işlenen konular arasında *hayvanlarla ilgili* (%1,87), *aile* (%1,25) ve *bilim-kurgu* (%1,25) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin tercih ettiği konular ile ders kitaplarındaki metinlerin konuları incelendiğinde, sadece duygusal konuları işleyen metinlerin öğrencilerin tercihi ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Yine öğrencilerin en az tercih ettiği *din-ahlak*, *inceleme-araştırma* konularında fazla metne yer verilmesi dikkat çeken bulgulardandır. Bu bulgudan yola çıkarak ders kitaplarındaki metinlerin konuları ile öğrenci eğilimleri arasında düşük bir oranda bir uyumun olduğu söylenebilir.

Yazar açısından karşılama durumu

Ankete katılan öğrencilerin tercih ettiği yazarlardan ders kitaplarında bulunanlar aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ders kitaplarında metni bulunan ve öğrencilerin tercih ettiği yazarlar

Sıra	Yazarlar
1	Arif Nihat Asya
2	Âşık Veysel Şatıroğlu
3	Bedri Rahmi Eyüpoğlu
4	Cahit Sıtkı Tarancı
5	Fazıl Hüsnü Dağlarca
6	Feyza Hepçilingirler
7	Gülten Dayıoğlu
8	Mehmet Akif Ersoy
9	Muzaffer İzgü
10	Necip Fazıl Kısakürek
11	Orhan Veli Kanık
12	Ömer Seyfettin
13	Reşat Nuri Güntekin
14	Tarık Uslu
15	Tolstoy

Örneklemdaki öğrencilerden 236'sı yazar tercihi belirtmiştir. Öğrencilerin okumayı tercih ettiği 119 farklı yazarın olduğu, buna karşın ders kitaplarında 127 farklı yazardan eserin yer aldığı tespit edilmiştir. Tablo 4'e bakıldığında ise ders kitaplarında öğrencilerin tercih ettiği yazarlardan sadece 15'ine ait metinlere yer verildiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin tercihleri arasında olan güncel yazarlardan metinler de bulunmamaktadır. Bu bulgu yazar açısından Türkçe ders kitaplarının öğrencilerinin eğilimlerini karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimleri açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin okumayı en fazla tercih ettiği tür *hikâye*'dir. İkinci sırada *roman* üçüncü sırada ise *efsane* gelmektedir. En az tercih edilen türler ise *deneme*, *biyografi* ve *destan* olarak tespit edilmiştir. Alanyazında ulaşılan sonuçlarla örtüşen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Sevmez (2009) çalışmasında öğrencilerin roman ve hikâye türünü tercih ettiğini ortaya koymuştur. Aytaş ve Altunbay (2016) da öğrencilerin en fazla tercih ettiği türlerin roman, hikâye ve masal olduğunu; en az tercih edilen türlerin ise deneme ve biyografi olduğunu tespit etmiştir. Maden'in (2019) araştırmasında ise, öğrencilerin en fazla efsane, hikâye ve roman türlerini okumayı tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ise en fazla tür *hikâye* türünde metne yer verildiği belirlenmiştir. Daha sonra *şiir* ve üçüncü sırada ise *deneme* türünde metinlere yer verildiği görülmektedir. En az yer verilen türler arasında ise *fıkra dergi ve gazete* vardır. Alanyazında bu sonuçları destekler nitelikte araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Yıldız ve arkadaşları (2019) ortaokul Türkçe ders

kitaplarında hikâye ve şiir türlerin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Temizyürek ve Delican (2016) ders kitaplarında bulunan metinlerin yaklaşık %50'sinin hikâye edici, %30'unun şiir ve %20'sinin bilgi verici metinlerden oluştuğunu belirlemiştir. Yılmaz ve Korkmaz (2016) da çalışmaları sonucunda ders kitaplarında ilk sırada hikâye edici, ikinci sırada şiir ve üçüncü sırada bilgilendirici metin türlerinin örneklerinin olduğuna ulaşımlardır. Ayrıca yapılan bu çalışmada ders kitabında türlerin dengeli dağılmadığına sonucuna da varılmıştır. Alanyazında benzer konuda yapılan araştırma sonuçları da bu bulguyu destek niteliktedir (Türkben, 2018; Solak ve Yaylı, 2009; Kolaç, 2009). Ancak bu çalışmada ders kitaplarında hemen hemen her türden metin örneklerinin olduğu da tespit edilmiştir. Konuyla ilgili araştırmalar da bu sonuçları desteklemektedir. Örneğin Çeçen ve Çiftçi (2007) mutlaka yer verilmesi gereken türlerin ders kitaplarında büyük oranda yer aldığına ulaşmıştır. Aynı şekilde Özbay ve Çeçen (2012) de araştırmalarında tür çeşitliliği açısından ders kitaplarının zengin olduğu sonucuna varmıştır. Dolayısıyla ders kitaplarının öğrencilerin az tercih ettiği türlere yönelik metinleri fazla içerdiği ve tür dağılımında bir orantısızlığın olduğu söylenebilir. Ancak 2018 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'ndaki birçok türden metin örneği içermesi de öğrencilerin okuma eğilimlerini kısmen karşıladığını göstermektedir.

Öğrencilerin okumayı en fazla tercih ettiği konu *macera*'dır. Öğrencilerin ikinci sırada *duygusal* konuları içeren eserleri sonrasında ise *bilim-kurgu* konusunu işleyenleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin en az tercih ettiği konular arasında *inceleme-araştırma*, *din-ahlak ve mizah* bulunmaktadır. Ders kitaplarındaki metinlerde ise en fazla *inceleme-araştırma* konusunda metnin olduğu belirlenmiştir. Bunu *duygusal* konuları işleyen metinlerin takip ettiği üçüncü sırada ise *din-ahlak* konularındaki metinlerin geldiği görülmüştür. Ders kitaplarındaki metinlerde en az işlenen konuların *hayvanlarla ilgili*, *aile ve bilim-kurgu* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu açısından ders kitapları ile öğrencilerin eğilimleri arasında (sadece duygusal eserler ile) kısmen bir uyumun olduğu dolayısıyla ders kitaplarındaki metinlerin konularının öğrenci eğilimlerini yeterince karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim öğrencilerin en az tercih ettiği *din-ahlak*, *inceleme-araştırma* konularında yüksek oranda metne kitaplarda yer verilmesi bunun kanıtıdır. Konuyla ilgili araştırmalarda (Temizyürek ve arkadaşları; Bayis, 2010; Sünbül ve arkadaşları, 2010; Keleş, 2006) da öğrencilerin *macera* ve *duygusal* konuları daha çok tercih ettiklerini buna karşın bilgilendirici metinleri daha az tercih ettiklerinin belirlenmesi bu sonuçları desteklemektedir.

Örneklemdaki öğrencilerin 119 farklı yazarı okumayı tercih ettiği, 5, 6, 7 ve 8. ders kitaplarında ise 127 farklı yazardan metne yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada ders kitaplarında öğrencilerin tercih ettiği sadece 15 yazarın metninin bulunduğu belirlenmiştir. Yine öğrencilerin tercih ettiği güncel yazarlardan eserlere de ders kitaplarında rastlanamamıştır. Kemiksiz (2018) konuyla ilgili çalışmasında, öğrencilerin farklı yazarlarla daha çok tanışmalarını sağlama adına, aynı isimlere kitaplarda sürekli yer verme yerine farklı yazar ve eserleri tercih etmenin uygun olacağını ifade etmektedir. Batur (2010) ders kitaplarına dair incelemesinde güncel yazarlara fazla yer verilmediğini, Kemiksiz (2018) de incelemiş olduğu ders kitaplarında aynı yazara birden fazla metinle yer verildiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar, ders kitaplarının öğrencilerin yazar tercihlerini karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir.

Sonuç olarak çalışmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür, konu ve yazar açısından öğrencilerin eğilimlerini yeterince karşılamadığı tespit edilmiştir. Bununla

birlikte tür, konu ve yazar açısından öğrencilerin okuma eğilimlerinin tersi yönde metin seçiminin olduğuna dair tespitler önemli görülmektedir.

Öneriler

Okuma alışkanlığı kazandırmada çocukların nitelikli ve farklı türde, konuda ve yazara ait kitaplarla buluşturulması gerekir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında Türkçe dersi oldukça önemlidir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarına metin seçilirken öğrencilerin ilgi, yetenek, tercih ve tutumlarına uygunluk dikkate alınmalıdır. Bunun için Türkçe ders kitaplarına metin seçilirken öğrencilerin istek ve eğilimleri dikkate alınarak çeşitli türde ve konuda metin örneklerine, öğrencilerin tercih edeceği yerli ve yabancı yazarlardan eserlerin bulundurulmasına özen gösterilebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (yeni programa uygun)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1285- 1300.
- Aytaş, G. ve Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin okuma eğilimleri bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (14), 165-190.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batur, Z. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayis, S. (2010). *4. 5. 6. ve 7. Sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları* (Çev. Y. Dede, S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeçen, M.A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çocuk Vakfı (2009). Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi raporu. http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf adresinden 15.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Delican, B. ve Temizyürek, F. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 5 (3), 842-856.
- Gardner, M. K. (2012). Mixed-methods research. J. R., Fraenkel, N. E., Wallen, & H. H. Hyun. (Eds.) *How to design and evaluate research in education* (555-586). McGraw-Hill.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3),255-274.
- Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. A. (2007). Toward definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 27, 457-475.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Yazar ve metin tercihleri bakımından Türkçe ders kitapları. *Tarih Okulu Dergisi*, XXXIII, 945-967.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G.S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (2), 237-258.
- Maden, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin e-okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), Özel Sayı*, 24-36. Doi: 10.21733/ibad.582657.
- Maden, S. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1-17.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. ve Polat C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*. 9 (2), 431-465.
- Örge Yaşar, F. (2006). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı eğilimleri. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılı*. 4(4),161-190.
- Özbay, M. ve Çeçen, M. A. (2012). Türkçe ders kitaplarında 6-8 sınıflarda yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 67-76.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117-136.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, H., Batur, Z. ve Sağcan, Y. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimlerinin incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 33-55.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ Eğitim Fakültesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sünbül, M., Çalışkan, M., Yılmaz, E., Çintaş, D., Alan, S., Demirer, V. ve Ceran, D. (2010). Lise Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu. Konya: Selçuk Üniversitesi Matbaası.
- Tan Hatun, E. ve Kurtlu Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 191-204.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B.K. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük* (9.Baskı). Ankara: TDK Yayınları
- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2152-2166.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(4), 1351-1365.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yonteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yıldız, D., Altun, K., Ceran, D., Dağ, A. ve Özgül, E. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, 7(4), 439-460.
- Yılmaz, M. ve Korkmaz, C. (2016). İlköğretim 1-5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 33-46.

Ek-1: Okuma Eğilimi Anketinin ilgili maddeleri:

Ne tür eserler okumayı seversiniz?

- () Hikâye () Masal () Efsane () Şiir () Roman () Çizgi Roman () Gazete () Dergi
 () Kaynak (*Ansiklopedi, Sözlük* gibi) () Fıkra () Tiyatro () Anı () Gezi () Deneme () Dinî
 () Biyografi () Destan

Okuduğunuz eserin konusu ne olmalıdır?

- () Bilim-Kurgu () Duygusal () Tarih-Kahramanlık () Macera () Hayvanlarla ilgili () Doğa olayları () Aile () Din-Ahlak () Mizah () İnceleme-Araştırma () Fantastik/Olağanüstü

En çok sevdiğiniz ve tercih ettiğiniz yazar kimdir?

.....

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 1, s. 42-55

Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları Örnekleri)¹

Bünyamin SARIKAYA²

Özet

Bu araştırmada amaç 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu belirlemektir. Çalışmada incelenen kazanımlar 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan 1.-8. sınıf yazma kazanımlarından oluşmaktadır. Veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 48 yazma kazanımından 19'unun yaratıcı yazmaya uygun olduğu, 29 yazma kazanımının ise yaratıcı yazmaya uygun olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 55 yazma kazanımından 23'ünün yaratıcı yazmaya uygun olduğu, 32'sinin ise yaratıcı yazmaya uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Kazanım
Yaratıcı yazma
Öğretim programı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.04.2020

Kabul Tarihi: 17.05.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Bu çalışma 26-28 Eylül 2019 tarihlerinde Van'da düzenlenen "Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu"nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, b.sarikaya@alparslan.edu.tr. ORCID ID: 0000-0002-8393-7127.

Suitability of Writing Achievements for Creative Writing (Examples Of 2015 and 2018 Turkish Course Teaching Programs)¹

Bünyamin SARIKAYA²

Abstract

The aim of this research is to determine the suitability of the writing achievements in the 2015 and 2018 Turkish Course Teaching Programs for creative writing. The achievements in the study are composed of the 1.-8. Class writing acquisitions included in the 2015 and 2018 Turkish Course Teaching Programs. The data were collected through document analysis and analyzed with descriptive analysis technique in line with expert opinions. As a result of the research, it was determined that 19 out of the 48 writing achievements in the 2015 Turkish Course Teaching Program are suitable for creative writing, and 29 writing achievements are not suitable for creative writing. On the other hand, it was concluded that out of the 55 writing achievements included in the 2018 Turkish Course Teaching Program, 23 are suitable for creative writing and 32 are not suitable for creative writing. The results obtained were discussed in line with the literature and suggestions were presented.

Keywords

Achievement/Acquisition
Creative Writing
Teaching Program
/Curriculum

About Article

Sending Date: 27.04.2020
Acceptance Date: 17.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Dilin iletişimdeki önemi şüphesiz ki büyüktür. Sadece bir iletişim aracı değil insanoğlunun düşünce ve eylemlerinin de merkezinde yer alan temel etkenlerdendir. Bu bağlamda insanoğlunun kullandığı en eski iletişim araçlarından biridir. Dil kadar önemli ve eski kavramlardan biri de yazmadır.

Yazma, bilginin kazanılmasında ve bilginin kalıcı olarak bellekte tutulmasında önemli yöntemlerden biridir. Yazma sayesinde insanlarda bilgi kültüre dönüşür ve zamanla insan hayatının bir parçası konumuna gelmektedir. İyi bir yazma becerisi kazanmış bireylerin dil gelişimi hızlanır ve aynı zamanda bireylerin kendine olan güvenlerinin yükselmesini sağlamaktadır (Ungan, 2007: 469). Benzer düşünceleri Akbayır (2006: 2) da dile getirmektedir. Ona göre yazı kişisel gelişimin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Yazma eylemi sayesinde bellek gelişir ve bilginin kalıcılığı sağlanmış olur. Aynı zamanda

¹ Bu çalışma 26-28 Eylül 2019 tarihlerinde Van'da düzenlenen "Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu"nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, b.sarikaya@alparslan.edu.tr. ORCID ID: 0000-0002-8393-7127.

belleğin canlı kalması, işlevselliğini sürdürmesi, disiplin kazanması ve biçimlenmesi noktalarında da önemli rol oynamaktadır.

Yazma eyleminin, bireylerde sadece bilginin geliştirilmesi ve korunmasının yanı sıra birçok kişisel donanıma da katkısı bulunmaktadır. Kasapoğlu (2007: 2) çalışmasında bu katkıları aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

- Yazma, bireylerde bilişsel gelişime katkı sunar.
- Yazma, algılamayı, duyguları ve düşünmeyi geliştirir.
- Öğrenmenin desteklenmesinde ve güçlendirilmesinde önemli rol oynar.
- Yazma, bireyleri araştırma-inceleme ve okuma becerisine yönlendirir.
- Yazma, bilgilerin organize edilmesi ve karar verme becerisine katkı sunar.
- Yazma sayesinde kişi kendini keşfeder ve tanır.
- Yazma, bireylere özgüven duygusu kazandırır.
- Empati kurmanın en önemli yollarından biridir.
- Yazma, bireyin kendini ifade etmesine yardımcı olurken aynı zamanda bireyi ezbere bilgiden de kurtarır.
- Yazma, bilgilerin pekiştirilmesine ve bireyde üretkenliğin oluşmasına katkıda bulunur.

Belet (2005: 16) yazmanın teknik boyutuna değindiği çalışmasında yazma becerisinin üç önemli boyutunun olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar:

- Yazma becerisinin bilişsel boyutu,
- Duyuşsal boyutu,
- Devinişsel boyutudur.

Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma alanyazında farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır:

- Yaratıcılığın kullanılarak dış dünyadan edinilen kazanımların bireyin öz hayal dünyasında farklı bir şekilde ortaya konarak yazılmasıdır (Bulut ve Çiftçi, 2014: 377).
- Alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücü aracılığıyla özgün düşünceler üretmek, özgürlüğe erişmek, zorlanmadan ve takılmadan yazmak ve yazıdan zevk almak yaratıcı yazmadır (Küçük, 2007: 11; Temizkan, 2010: 628).
- Mevcut bilgi, kavram ve olayların yeniden kurgulanıp birbirleriyle bağ kurarak yeni bir yazı üretme etkinliği ve zihninden geçen her şeyi özgürce kâğıda dökmesidir (Demir, 2012: 345). Benzer tanımları Oral (2008: 8) da yapmaktadır.
- Mevcut bilgi ve kavramların hayal gücü sayesinde ortaya yeni ürünler (beste, şiir, öykü, deneme, roman) koyması etkinliğidir (Güleryüz, 2006; Ak, 2011: 24).
- Bireylerin değişik yöntemlerle yazmaya hazırlandığı, ürün ve süreç temelli bir değerlendirmenin yapıldığı, bütün yazma basamaklarında yaratıcılığın ön planda olduğu,

bireysel ve işbirliğine dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı bir yazma türüdür (Maltepe, 2006: 15).

Yukarıda verilen tanımlamalar ve bilgiler doğrultusunda yaratıcı yazma, bireyin hayal dünyası aracılığıyla duygu ve düşüncelerini herhangi bir engel olmadan ve yeni bir ürün ortaya koyduğu yazma yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

Yaratıcı yazıda bulunması gereken bazı özellikler vardır. Rubin (2000) bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Bireylerin empati kurma becerisi, deneyim ve yazma imkânlarına sahip olması.
- Bireylerin kolaylıkla ulaşabileceği ve bilgi ve deneyim kazanabilecekleri zengin edebî çevreler.
- İyi yazım becerisi.
- Bireylerin her şeyi detaylıca düşünebildikleri zaman ve mekân ihtiyacı.
- Bireylerin/öğrencilerin kendi dünyalarında düşünebileceği ve diğer bireylere bu düşüncelerini kolaylıkla aktarabileceği ve psikolojik açıdan rahatlık duyacakları bir ortam.

Uyğun ve Çetin (2020: 3) de yaratıcı yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının desteklendiği özgür eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Spandel (2005: akt. Öztürk, 2007: 26-27) yaratıcı yazılarda bulunması gereken özellikleri şöyle açıklamaktadır:

1. Fikirler: Fikirler yazma parçalarının esasıdır. Öğrenciler ilginç fikri seçerler, onu sınarlar, ana fikir ve ayrıntıları kullanarak geliştirirler.

2. Organizasyon: Organizasyon yazmanın iskeletidir. Öğrenciler yazılarının başında okuyucuyu metne bağlar, amaçları tanımlar, mantıklı fikirler sunar, fikirler arasında geçiş sağlar ve önemli soruları cevaplandırarak tatmin edici bir sonla yazımı bitirirler. Öğrenciler ön yazma boyunca yazılarını organize ederler ve tasarılar yaparak planlarını izlerler.

3. Üslup: Yazarların ayırt edici stilleri üsluptur. Üslup bir yazma parçasındaki en önemli niteliktir. Öğrenciler tasarlama ve aşamaları gözden geçirme esnasında, kullandıkları kelimeler, oluşturdukları cümleler ve benimsedikleri tonlar yoluyla yazımlarındaki üslûbu tanımlarlar.

4. Kelime Seçimi: Dikkatli kelime seçimi, okurken yazıya açık anlam ve çekicilik katar. Öğrenciler canlı kelimeler, özel isim, sıfatlar ve fiiller seçmeyi, kelime resimleri yaratmayı, dilin ifade etme özelliklerini kullanmayı öğrenir. Öğrenciler, yazılarını tasarlayarak ve yeniden gözden geçirerek kelime seçimine odaklanırlar.

5. Akıcı cümle: Akıcı cümle, dilin ritmidir. Öğrenciler yazılarının uzunluğunu ve yapılarını çeşitlendirirler. Böylece yazılar doğal bir ritme sahip olur ve doğal sesle okunması kolaydır. Öğrenciler yazılarını tasarlayarak, yeniden gözden geçirerek ve sergileyerek cümle akıcılığını geliştirirler.

6. Mekanikler: Mekanikler, doğru telâffuz etme, büyük harf kullanma, noktalama ve dil bilgisidir. Yazma sürecinin yayınlanma aşamasında, öğrenciler yazılarının ön okumalarını gerçekleştirirler, telâffuz ve yazılarının daha kolay okunması için imlâ hatalarını düzeltirler.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin okulda çok sayıda yararı bulunmaktadır. Temizkan (2010: 629) yaratıcı yazma etkinlikleri sayesinde öğrencilerin sıkılmayan yazılar yazdıklarını, akıcı ve ilgi çekici bir biçimde düşüncelerini belirttiklerini, öğretmenlerin öğrencilerle daha rahat bir şekilde empati kurabildiğini belirtmektedir.

Yaratıcı yazma becerisi ve aynı zamanda yaratıcı yazma etkinliklerinin bu kadar önemli olduğu düşüldüğünde Uyğun ve Çetin (2020: 3) alanyazını detaylı bir şekilde taradıkları çalışmada öğretmenlerin yaratıcı yazma teknikleri konusunda hem bilgi hem de uygulama noktasında eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Türkçe öğretim programlarında öğrencilerin üst düzey düşünebilen, olayları analiz edebilen ve değerlendirebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşmada temel dil becerilerinin yeterli bir şekilde edinilmesi de istenmektedir. Bu bağlamda 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan yazma kazanımları, yaratıcı yazabilmesi istenen öğrencilerin bu hedeflerine destek vermesi bağlamında incelenmelidir. Bu temel amaç bağlamında uzman görüşleri doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1 ve 8. sınıflar) yer alan yazma kazanımlarından hangileri yaratıcı yazma becerisine uygundur?
2. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1 ve 8. sınıflar) yer alan yazma kazanımlarından hangileri yaratıcı yazma becerisine uygun değildir?
3. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1 ve 8. sınıflar) yer alan yazma kazanımlarından hangileri yaratıcı yazma becerisine uygundur?
4. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1 ve 8. sınıflar) yer alan yazma kazanımlarından hangileri yaratıcı yazma becerisine uygun değildir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemine dayalı gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar Creswell (2013)'e göre varsayımlar yoluyla başlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışmada 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu incelemek, mevcut olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmak (Büyüköztürk, vd., 2011) amaçlandığı için bu yaklaşımın uygun olacağı düşünülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Bu yöntem araştırılması hedeflenen olgu veya olguları ilgilendiren yazılı ürünlerin analiz edilmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2005). 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu belirlemek için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Söz konusu programlarda yer alan yazma kazanımlarının tamamı bir anket halinde 6 uzman görüşüne sunulmuştur. İlgili uzman kişiler Türkçe (4) ve Sınıf (2) eğitiminde görev yapan öğretim üyeleridir.

Değerlendirme için hazırlanan ankette her kazanım için “Uygun değil.”, “Kısmen uygun.”, “Uygun.” seçeneklerinden uygun olanının işaretlenmesi istenmiş veriler böylece toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada “betimsel doküman analizi” modeli uygulanmıştır. Bu modelde yapılması planlanan ilgili çalışmanın kayıt ve belgeleri bazı kurallar doğrultusunda kodlanıp incelenir. Aynı zamanda bu yöntem alan yazında belgesel tarama veya belgesel gözlem olarak da tanımlanmaktadır. Bu süreçte araştırmacılar çalışma ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları dikkatlice inceler, önemli gördüğü bilgileri not edinir ve bu veriler ışığında bazı değerlendirmelere ulaşır (Çepni, 2007: 76-77; Altunkaya, 2010: 79).

Veriler analiz edilirken altı alan uzmanı değerlendirmelerini özgürce yapmışlardır. Sonrasında bir araya gelmiş ve görüşler karşılaştırılmıştır. Araştırmada güvenilirlik için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Yapılan hesaplama neticesinde çalışmanın güvenilirliği % 83 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) araştırmalarda güvenilirlik için % 70’in geçerli bir oran olduğunu belirtmişlerdir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ulaşılan bulgular alt başlıklar bağlamında ele alınmıştır.

Alt Problem 1’e Yönelik Bulgular

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-8. sınıf) yazma kazanımlarından yaratıcı yazmaya uygun olan kazanımlar aşağıda verilmiştir.

Sıra No	Kazanımlar	Sınıf
1	Yazma materyallerini uygun biçimde kullanarak çeşitli boyama/çizgi çalışmaları yapar.	1,
2	Sınıf düzeyinde noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uyarak çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı anlatan, basit düzeyde bir düşünceyi ifade eden cümleler yazar.	1
3	Sınıf seviyesine uygun olarak dikte yoluyla, bakarak ve serbest yazma çalışmalarını sayfa ve yazım düzenine dikkate ederek yapar.	1, 2, 3
4	Çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı veya hikâyeyi anlatan, bir düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğü olan metin yazar.	2, 3
5	Çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı anlatan, bir düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip hikâyeye edici veya bilgilendirici metin yazar.	3
6	Çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı anlatan, bir düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip hikâyeye edici veya bilgilendirici (gerçek, kurgusal, şiir, anı, gözleme dayalı doğa-fen olaylarını anlatan yazılar vb.) metin yazar.	4
7	Çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı anlatan, bir	

	düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip hikâye edici veya bilgilendirici (gerçek, kurgusal, anı, gözleme dayalı doğa olaylarını anlatan yazılar, şiir vb.) metin yazar.	5
8	Yazım kurallarına uyararak ve noktalama işaretlerini doğru kullanarak çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı anlatan, bir düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip metinler yazar.	6
9	Yazım kurallarına uyararak ve noktalama işaretlerini doğru kullanarak çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı anlatan, bir düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip, farklı anlatım türlerini (betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı ve tartışmacı) kullanarak metinler yazar.	7, 8
10	Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar.	2, 3
11	Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
12	Yazarken işlem basamakları veya olaylar arasındaki ilişkileri zaman/sıra/sebeup-sonuç belirterek ifade eder.	3, 4, 5, 6, 7, 8
13	Yazma amacını belirleyerek amacına uygun bilgilendirici metin yazar.	3, 4, 5, 6, 7, 8
14	Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.	4
15	Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları, anlatım akışında ve iç tutarlılığında uyumsuzluklar varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.	5, 6, 7, 8
16	Metin yazımında özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özelliklerini kullanır.	6, 7, 8
17	Düş gücünü kullanarak şiir veya fantastik metin yazar.	7, 8
18	Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için sınıf seviyesine uygun çizim, grafik ve görseller kullanır.	3, 4, 5, 6
19	Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için sınıf seviyesine uygun çizim, grafik, görseller ve diğer çoklu medya öğelerini kullanır.	7, 8

Uzman görüşleri doğrultusunda 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8. sınıflar) yer alan 48 (%100) kazanımdan 19'unun (% 39,5) yaratıcı yazma becerisine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem 2'ye Yönelik Bulgular

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-8. sınıf) yazma kazanımlarından yaratıcı yazmaya uygun olmayan kazanımlar aşağıda verilmiştir.

Sıra No	Kazanımlar	Sınıf
1	Harfleri, rakamları ve matematiksel işaretleri tekniğine uygun yazar.	1
2	Büyük harf, nokta, soru işareti ve kısa çizgiyi uygun yerlerde kullanır.	1
3	Bitişik eğik yazıyı kullanarak okunaklı hece ve kelimeler yazar.	1

4	Yazdıklarını kontrol ederek ifade, harf, noktalama gibi yanlışları varsa bunları belirler ve düzeltir.	1, 2, 3
5	Yazdıklarını öğretmenin yönlendirmesi ile paylaşır.	1, 2, 3, 4
6	Büyük harf, nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanır.	2
7	Büyük harf, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretini uygun yerlerde kullanır.	3
8	Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru eki, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işaretini uygun yerde/doğru kullanır	4
9	Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru eki, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgül ve köşeli ayraç uygun yerde/doğru kullanır.	5
10	Duygu ve düşüncelerini destekleyici açıklamalar yaparken uygun bağlama ögelerini kullanır.	2, 3
11	Konuya bakış açısını, bir konudaki duygu veya düşüncelerini destekleyici açıklamalar için gerekçeler veya kanıtlar sunarken uygun bağlama ögelerini de kullanır.	3, 4, 5, 6, 7, 8
12	İçeriğe uygun, doğru kelimeler seçerek, kelimelerin gerçek, mecaz ve alana özgü anlamlarını kullanır.	3, 4
13	İçeriğe uygun atasözleri, deyimler, özdeyişler seçerek kelimelerin gerçek, mecaz ve alana özgü anlamlarını kullanır.	5, 6, 7, 8
14	Çekim eklerini (hal ekleri, iyelik ekleri ve çoğul eki) yerinde kullanır.	4
15	Çekim eklerini (hal ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hali) ve yapım eklerini doğru kullanır.	5
16	Çekim eklerini (hal ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hali) ve yapım eklerini doğru kullanır; kök bilgisi ile ilişki kurar.	6
17	Çekim eklerini (kişi ekleri, haber ve dilek kipleri) ve yapım eklerini doğru kullanır.	7
18	Yazılarında, isimleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.	4
19	İsim, isim tamlaması, sıfat ve zamirleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.	5
20	İsim, isim tamlaması, sıfat, sıfat tamlaması ve zamirleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.	6
21	Yazma çalışmalarında, kaynaştırma (y,ş,s,n) harflerini doğru kullanır.	5, 6
22	Yazdıklarında ünlü uyumlarını bilir; ünlü, ünsüz düşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi gibi ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	5, 6
23	Yazdıklarını yazılı/basılı olarak veya imkân ve fırsatlar ölçüsünde çoklu medya ortamlarını kullanarak paylaşır.	5
24	Yapım eklerini bilir; basit, birleşik ve türemiş sözcükleri ayırt eder.	6
25	Fiil, fiilimsi, zarf ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.	7
26	Dilbilgisine dayalı anlatım bozukluklarının farkına varır.	8
27	Cümlelerin ögelerini bilir; anlamına ve yapısına göre farklı cümle türlerini kullanır.	8
28	Ek fiili, isim türünden kelimeleri kip ve kişiyi gösterecek şekilde kullanır.	8
29	Yazdıklarını kontrol ederek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler ve düzeltir.	3

Uzman görüşleri doğrultusunda 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8. sınıflar) yer alan 48 (%100) kazanımdan 29'unun (% 60,4) yaratıcı yazma becerisine uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Alt Problem 3'e Yönelik Bulgular

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-8. sınıf) yazma kazanımlarından yaratıcı yazmaya uygun olan kazanımlar aşağıda verilmiştir.

Sıra No	Kazanımlar	Sınıf
1	Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.	1
2	Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.	1
3	Yazılarını görsel unsurlarla destekler.	1, 2
4	Yazma çalışmaları yapar.	1, 2
5	Yazma stratejilerini uygular.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
6	Şiir yazar.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
7	Bilgilendirici metin yazar.	4, 5, 6, 7, 8
8	Kısa metinler yazar.	2, 3, 5, 6, 7, 8
9	Hikâye edici metin yazar.	3, 4, 5, 6, 7, 8
10	Kısa yönergeler yazar.	2, 3
11	Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır	4
12	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
13	Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.	3
14	Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.	3
15	Yazılarında mizahi öğeler kullanır.	8
16	Bir işin işlem basamaklarını yazar.	5
17	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	6, 7, 8
18	Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.	4
19	Hayalî öğeler barındıran kısa metin yazar.	4
20	Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.	4
21	Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.	6
22	Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	7, 8
23	Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.	7, 8

Uzman görüşleri doğrultusunda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8. sınıflar) yer alan 55 (%100) kazanımdan 23'ünün (% 41,8) yaratıcı yazma becerisine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem 4'e Yönelik Bulgular

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-8. sınıf) yazma kazanımlarından yaratıcı yazmaya uygun olmayan kazanımlar aşağıda verilmiştir.

Sıra No	Kazanımlar	Sınıf
1	Harfleri tekniğine uygun yazar.	1
2	Hece ve kelimeler yazar.	1
3	Rakamları tekniğine uygun yazar.	1
4	Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	1, 2
5	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	1, 2
6	Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.	1, 3
7	Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	2, 4, 5

8	Yazdıklarını düzenler.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
9	Yazdıklarını gözden geçirir.	1
10	Yazdıklarını paylaşır.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
11	Formları yönergelerine uygun doldurur.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
12	Soru ekini kuralına uygun yazar	2
13	Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır	3, 4
14	Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.	3
15	Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar	3
16	Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.	3
17	Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.	4
18	İmza atar.	4
19	Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.	4
20	Sayıları doğru yazar.	4, 5
21	Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.	4
22	Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar	4
23	Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	5
24	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	5, 6, 7, 8
25	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır	7
26	Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	8
27	Cümle türlerini tanıır.	8
28	Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	8
29	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	3, 4, 5, 6, 7, 8
30	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	5, 6, 7, 8
31	Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.	4
32	Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	7, 8

Uzman görüşleri doğrultusunda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8. sınıflar) yer alan 55 (%100) kazanımdan 32'sinin (% 58,1) yaratıcı yazma becerisine uygun olmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (1-8. sınıflar) yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunun değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada toplam 103 yazma kazanımı incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 48 yazma kazanımından 19'unun yaratıcı yazmaya uygun olduğu, 29 yazma kazanımının ise yaratıcı yazmaya uygun olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 55 yazma kazanımından 23'ünün yaratıcı yazmaya uygun olduğu, 32'sinin ise yaratıcı yazmaya uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu bağlamında yapılan çalışmalar (Bulut ve Çiftçi, 2014; Uyğun ve Çetin, 2020) bulunmaktadır. Ancak her iki çalışmada da Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan ortaokul yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğuna bakılmıştır. Bu çalışmada ise programların sadece ortaokul kısmına yönelik yazma kazanımları değil programlarda yer alan bütün yazma kazanımları değerlendirilmiştir. Ayrıca her iki çalışmada da ilgili süreçte yürürlükte olan programlardaki yazma kazanımları irdelenirken bu çalışmada hem uygulamada olan

hem de bir önceki öğretim programında yer alan yazma kazanımları incelenmiştir. Araştırmanın bu yönüyle farklı olduğu ifade edilebilir.

Yapılan çalışmada elde edilen verilere uzman görüşleri doğrultusunda ulaşılmıştır. Bu yüzden kimi kazanımlar yaratıcı yazmaya kısmen uyarken kimilerinin ise tamamen uygun olduğunu ifade etmek gerekir. Nitekim bu çalışmayı inceleyecek okurların/araştırmacıların da zihninde benzer düşüncelerin olacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-8. sınıflar) yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygun olup olmadığını inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8. sınıflar) yer alan “Yazma materyallerini uygun biçimde kullanarak çeşitli boyama/çizgi çalışmaları yapar.” , “Sınıf seviyesine uygun olarak dikte yoluyla, bakarak ve serbest yazma çalışmalarını sayfa ve yazım düzenine dikkat ederek yapar.” , “Yazma amacını belirleyerek amacına uygun bilgilendirici metin yazar.” , “Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için sınıf seviyesine uygun çizim, grafik ve görseller kullanır.” gibi kazanımların uzman görüşleri doğrultusunda yaratıcı yazmaya ‘kısmen’ uygun olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan aynı programda yer alan “Çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı veya hikâyeyi anlatan, bir düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğü olan metin yazar.” , “Çevresindeki bir kişiyi veya bir nesneyi tanıtan, bir olayı anlatan, bir düşünceyi ifade eden ve kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip hikâye edici veya bilgilendirici (gerçek, kurgusal, şiir, anı, gözleme dayalı doğa-fen olaylarını anlatan yazılar vb.) metin yazar.” , “Düş gücünü kullanarak şiir veya fantastik metin yazar.” gibi kazanımların ise yaratıcı yazmaya tamamen uygun olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (1-8. sınıflar) yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygun olup olmadığını inceleyen sadece bir çalışmaya (Uygun ve Çetin, 2020) rastlanmıştır. İlgili çalışma programdaki bütün kazanımları değil programın ortaokul kısmını (5-6-7-8. sınıflar) ilgilendiren kazanımların irdelenmesini kapsamaktadır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8.sınıflar) “Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.” , “Yazılarını görsel unsurlarla destekler.” , “Kısa yönergeler yazar.” , “Bir işin işlem basamaklarını yazar.” , “Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.” , “Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.” gibi kazanımların uzman görüşleri doğrultusunda yaratıcı yazmaya ‘kısmen’ uygun olduğu tespit edilmiştir. İlgili kazanımların Uygun ve Çetin (2020: 9) tarafından yapılan çalışmada ise yaratıcı yazmaya uygun olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmadaki bu farklılığın uzmanların görüş ve bakış açılarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu çalışmada yer alan “Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.” kazanımının yerine geçebilecek ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan “Yazdığı Metni Görsel Materyallerle Destekler .” kazanımı Bulut ve Çiftçi (2014: 382) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı yazmaya uygun bulunmuştur.

Yaratıcılık zekânın bir işlevidir. Çok çeşitli biçimleri vardır, çok çeşitli kaynaklardan yararlanır ve hepimizin çok çeşitli yaratıcı güçlerimiz vardır. Yaratıcılık, insan zekâsının etkin bir biçimde katıldığı tüm faaliyetlerde mümkündür. İnsan zekâsının belirleyici ögesi, imgelem ve simgesel düşüncenin gücüdür (Robinson, 2008: 131). Yaratıcılık, özgün buluşlar ortaya koyma becerisidir (Dikici, 2001). Yaratıcı yazma ise Brookes ve Marshall (2004)’a göre kişisel bir ifade olduğu için standart bir biçimi izlemez. Tchudi (1991) öğrencilerin

yazılarındaki yaratıcılıklarını, “kelimeleri bir araya getirerek ve kendi sahip oldukları tecrübeleri ile başarabilirler” biçiminde ifade etmektedir. Bu bağlamda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8.sınıflar) yer alan “Yazma stratejilerini uygular.” , “Şiir yazar.” “Hikâye edici metin yazar.” , “Yazılarında mizahi öğeler kullanır.” , “Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.” , “Hayalî öğeler barındıran kısa metin yazar.” Kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine son derece uygun olduğu ifade edilebilir. Nitekim aynı bulguya Uyğun ve Çetin (2020: 7) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır.

Hem 2015 hem de 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8.sınıflar) yer alan dil bilgisi kazanımlarının çok büyük kısmının yaratıcı yazmaya uygun olmadığı tespit edilmiştir. Yaratıcılık kavramının ve yaratıcı yazmanın tanımı, özellikleri ve işlevi düşünüldüğünde bu bulgunun yerinde olduğu ifade edilebilir. Öte yandan her iki programdaki bir başka ortak nokta da programlarda yer alan ilkökul (1-4. sınıflar) yazma kazanımlarının çok azının yaratıcı yazmaya uygun olduğudur. Bu uygun olanların ise ‘kısmen’ uygun olduğu söylenebilir. Öğrencinin bilişsel düzeyi de düşünüldüğünde ortaya yaratıcı ve özgün bir ürün ortaya koyabilmesi ancak ortaokul kademesine (5-8. sınıflar) geçmesiyle mümkün olabilmektedir.

Alanyazında bu çalışmanın yanı sıra benzer konuyu irdeleyen diğer çalışmalar da (Bulut ve Çiftçi, 2014; Uyğun ve Çetin, 2020) göz önüne alındığında Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yaratıcı yazmaya hizmet eden yazma kazanımlarının az olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilerleyen süreçte hazırlanacak yeni programlarda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştiren daha fazla yazma kazanımlarına yer verilmelidir. Ayrıca alanyazında yaratıcı yazmaya uygun olduğu düşünülen kazanımların da araştırmacılar tarafından sahada ele alınması gerektiği önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, E. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Akbayır, S. (2006). Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki işlevleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Altunkaya, H. (2010). Eski ve Yeni II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretiminin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Belet, Ş.D. (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine ilişkin Tutumlara Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Brookes, I and Duncan, M.. (2004). Good Writing Guide. New York: Harap Publishers Ltd.

- Bulut, K.; Çiftçi, Ö. (2014). 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu. *International Journal of Language Academy* Volume 2/4. p. 375/384
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Edt. D. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 343-357.
- Dikici, A. (2001). Sanat Eğitiminde Yaratıcılık. *Milli Eğitim Dergisi*. S. 149.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kasapoğlu, B. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretim Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarında Yazma Eğitimi ve Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Küçük, S. (2007). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. C. 4, S. 2, s. 181-200.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles M.B.&Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. 2nd Edition. Calif: SAGE Publications.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz – okulda, işyerinde, evde kullanılacak yaratıcı yazı uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, E. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Robinson, K. (2008). Yaratıcılık – Aklın Sınırlarını Açmak. (Çev. Nihal Geyran Koldaş). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Rubin, D. (2000). Teaching Elementary Language Arts, “A Balanced Approach”. Boston: A Pearson Education Company.
- Tchudı, S. N. and Tchudı, S. J. (1991). The English Teacher’s Handbook: Ideas and Resource for Teaching English. Boynton. Cook Publishers.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. Tübar-XXVII. Bahar, 621-642.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. S. 23, s. 461-472.
- Uyğun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(1), 1-13.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 1, s. 56-68

Using 3d Hologram in Distance Education

Güray Tonguç*
Betül Özaydın Özkara**

Abstract

In a last few decades the use of rich content web pages, where interaction is important, has become very common. Although the interaction is important, it's known that there are difficulties in practice, as a result, students feel loneliness, tend to drop out of distance education. In this study, the use of three-dimensional holographic materials as distance education course material was proposed to avoid the situation mentioned above. The current use cases of two/three dimensional hologram technologies with distance education have been put forward and it has been tried to determine the integration of these two technologies, what might be done later in order to increase productivity in education. By integrating three-dimensional hologram technology in distance education in the following years, it's considered that students who are in a different space will be more interested in the lessons, interact more with other students and instructors, increase their satisfaction with education.

Keywords

Interaction
Hologram
Learning Technology
Interactive Learning Environments
E-learning

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.03.2020
Kabul Tarihi: 17.05.2020
Elektronik Yayım Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

* Öğr. Gör. Dr., Akdeniz University, Department of Informatics, 07070, Antalya, Turkey (Akdeniz Üniversitesi, Enformatik Bölüm Başkanlığı), guraytonguc@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5476-711

** Dr. Öğr. Üyesi, Distance Learning Vocational School, Isparta University of Applied Sciences, 32200, Isparta, Turkey (Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi), betulozaydin@isparta.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2011-1352

*This study was presented at the 6th International Conference on "Innovations in Learning for the Future" 2016: Next Generation (FL2016) in Istanbul, 24-26 October 2016.

Uzaktan Eğitimde Üç Boyutlu Hologram Kullanımı*

Güray Tonguç*
Betül Özaydın Özkara**

Özet

Son yıllarda etkileşimin önemli olduğu zengin içerikli web sayfalarının kullanımı oldukça yaygınlaşmıştır. Etkileşim önemli olmakla birlikte, uygulamada zorlukların yaşandığı, bunun sonucunda öğrencilerin yalnızlık hissettiği, uzaktan eğitimden ayrılma eğiliminde olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada, yukarıda belirtilen durumdan kaçınmak için üç boyutlu holografik materyallerin uzaktan eğitim dersi materyali olarak kullanılması önerilmiştir. Uzaktan eğitim ile iki ve üç boyutlu hologram teknolojilerinin mevcut kullanım durumları ortaya konmuş, bu iki teknolojinin entegrasyonu ve eğitimde verimliliği artırmak için neler yapılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Önümüzdeki yıllarda üç boyutlu hologram teknolojisini uzaktan eğitime entegre ederek, farklı alanda bulunan öğrencilerin derslerle daha fazla ilgileneceği, diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle daha çok etkileşime gireceği, memnuniyetlerinin artacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Etkileşim
Hologram
Eğitim Teknolojisi
Etkileşimli Eğitim Ortamı
E-Öğrenme

About Article

Sending Date: 06.03.2020
Acceptance Date: 17.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

INTRODUCTION

Moore and Kearsley (2011) state that the main principle of distance education is learning without the presence of teachers and learners in the same environment. As seen in Figure 1, in the computer and internet supported distance education system, students reach out for the resources offered to them through "Education Management System". Asynchronous and synchronous learning takes place in this environment. In the asynchronous learning process, communication refers to non-synchronous communication whereas synchronous communication refers to synchronous communication (Moore & Kearsley, 2011). In other words, students can access the lecture presentations made by the teacher in a synchronous manner, live in class hours, and at other times in asynchronous archive records. It can be accessed via a paging system, such as a pre-prepared web page format, animations, audio and video enriched course content, and a forum that allows communication between course participants.

* Öğr. Gör. Dr., Akdeniz University, Department of Informatics, 07070, Antalya, Turkey (Akdeniz Üniversitesi, Enformatik Bölüm Başkanlığı), guraytonguc@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5476-711

** Dr. Öğr. Üyesi, Distance Learning Vocational School, Isparta University of Applied Sciences, 32200, Isparta, Turkey (Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi), betulozaydin@isparta.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2011-1352

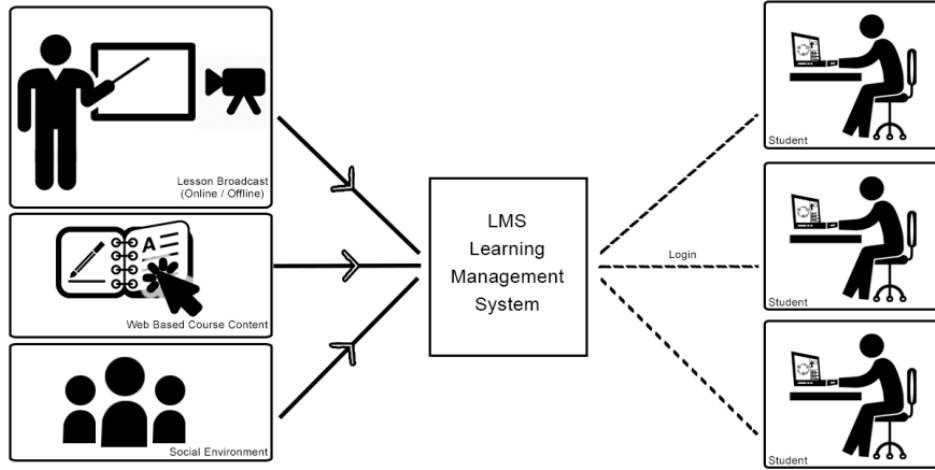


Figure 1. General handling of computer and internet supported distance education system

It is known that the history of distance education is based on the 1840s. (Rumble, 2001). One of the first universities to offer distance education diplomas was established in 1858 (Rao & Krishnan, 2015). As you can see, distance education is an old institution. Today, distance education continues to be widespread due to technological developments, opportunities and human needs. As education programs adopt the latest technologies for learning, the popularity of distance education is increasing. According to US reports, more than 12 million students at the university level during the 2006 - 2007 academic year studied in the distance learning environment (Parsad & Lewis, 2008). The other report; in the analysis made between 2012-2015, it was determined that general higher education enrollments in the USA decreased. However, it was determined that the tendency to distance education increased between these years. The number of students who took at least one course via distance education in 2015 is 29.7% of all students in higher education (Allen & Seaman, 2017). Turkey in the 2018-2019 academic year, the number of students enrolled in distance education university was determined to be 82 457. In the same year, the number of formal education students was 3.777.114, while the number of open education students was 3.880.931 (Yuksekoğretim Bilgi Yonetim Sistemi,2020). As seen, the number of distance education students is quite high. In a system that has so many students, it is seen as possible that students have expectations from the educational environment. One of the things that is needed to increase the quality is to provide interaction because it is known that interaction is crucial in the learning process. This situation is very important both in the synchronous and the asynchronous learning process in the distance education system where the students and the lecturers are away from each other. The history of distance education is expressed in five steps by Moore and Kearsley (2011). The first generation, called correspondence, includes home studies. Radio and television broadcasts, open universities, teleconferences and finally internet / web phases have formed the next generations. It has become possible to interact with the Internet / web generation through technology that has developed in the last stage.

It is possible to talk about different types of interaction in distance education. Moore (1989) refers to three types of interaction; student-student, student-teacher, and student-content. Anderson and Garrison (1998) mentioned teacher-teacher and content-content interaction among the types of interaction as seen in Figure 2. These types of interaction are crucial for the implementation of profound and meaningful learning.

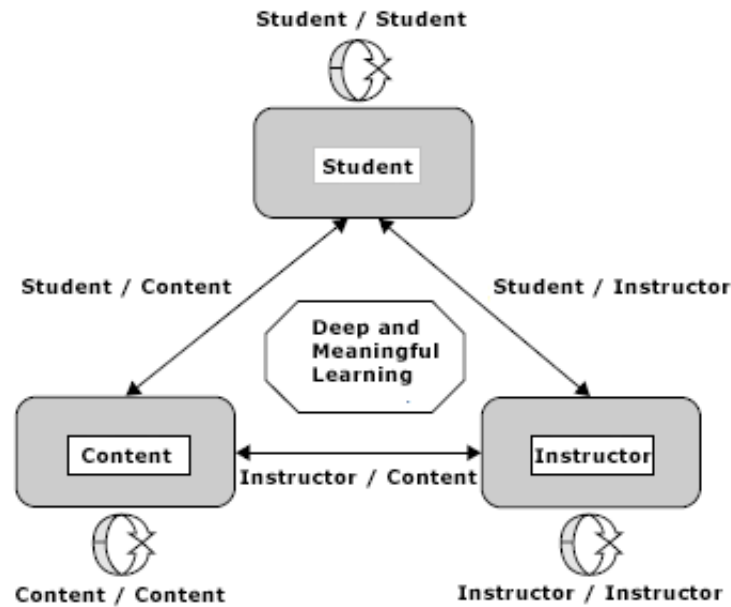


Figure 2. Interaction model in distance education (Anderson & Garison, 1998; Cited: Anderson, 2003, 133)

In student-student interaction, learning is realized as a result of students' sharing their ideas, knowledge and experiences with other students and discussions. Student-student interaction, which is a critical component in distance education, has been found to have many benefits as well as to increase motivation (Anderson, 2003).

Student-teacher interaction; this type of interaction, which takes place via teleconferencing or distance education, enables students to take advantage of the teaching teacher's experiences (Moore, 1989). Anderson (2003), using the results of different studies, stated that the interaction between student and instructor is an advantage, and it is an important influence on areas such as motivation, feedback and success.

Student - content interaction is expressed as the interaction of the student with the educational content in the online environment (Zhang, 2005). This type of interaction is of particular importance in adult education, as students spend most of their time with different educational content. The most important goal of student-content interaction in the online environment is to increase the content and process control of the learners along with participation (Zhang, 2005). In studies conducted in distance education it was found that student-content interaction was important (Daghan & Seferoglu, 2012), that this interaction led to an increase in performance (Northrup, 2001), and that both performance and satisfaction are higher if there is more student-content interaction (Zhang, 2005). Karatas, Ustundag and Gunes (2009) have noted that different levels of interaction can be achieved with content and classify it at four levels. According to this;

Level 1 interaction is passive interaction. text, graphics, charts and images can be used together. In this context, the students are provided with a back and forth button.

Level 2 interaction is there is limited interaction. In addition to the first level content, the content can include column matching, drop-down menus, multiple selection tools, and interactive animations. In this context, students cannot enter data but can follow their transactions.

Level 3 interaction is complex interaction exists. Students are allowed to make changes to information entries and graphical objects.

Level 4 interaction is level interaction. In this type of interaction, which is called real-time interaction, the student is included in an analogy which reflects the information contained in the content as it is. Real-time learning and evaluation are both involved and students interact with other students and teachers.

Many researchers emphasize the importance of interaction in the educational process (Anderson, 2003). This has also led to the fact that the most important role of the teacher in distance education is to provide high-level interaction (Kearsley, 2000). For this reason, it seems that there are many studies emphasizing the importance of interaction in distance education (Kauffman, 2015; Kuo, Walker, Belland & Schroder, 2013; Kuo, Walker, Schroder & Belland, 2014; Meyer, 2014; Navarro & Shoemaker, 2000; Summers, Waigandt & Whittaker, 2005). It has been determined that the majority of studies conducted are related to student satisfaction and performance (Anderson, 2003; Kauffman, 2015). Research on student satisfaction has also shown that distance education students value increased opportunities for interaction in online environments and that they prefer them (Navarro & Shoemaker, 2009; Vrasidas & Mclsaac, 1999). Studies related to interaction seem to emphasize social interaction (Augar, Raitman & Zhou, 2004; Muilenburg & Berge, 2005; Samuel, 2015; Thomas, 2002). Nandi, Hamilton and Harland (2015) also pointed out that although there are not many studies on student-content interaction, student-content interaction influences student satisfaction online, and is also ranked first (Chou, Peng & Chang, 2010; Strachota, 2006). It has also been determined that this interaction model is of great importance in terms of structuring knowledge in students (Nandi et al., 2015).

As you can see, interaction is considered to be one of the important elements of the educational process. Different methods can be used to increase interaction in the distance education environment. One of these methods is thought to be hologram. Aslan and Erdogan (2017) stated that hologram technologies are one of the methods that can be used to overcome the problem of not being able to practice as much as students in medicine, veterinary medicine and health discipline education. In this study, it is thought that one of the methods that can be used for solving the interaction problem in distance education is hologram technology.

Purpose

While interaction has a positive effect on the learning process, lack of interaction leads to tedious and difficult of education (Chang & Smith, 2008). It is also known that lack of interaction causes students to feel alone and isolated (Muilenburg & Berge, 2005). When compared with conventional education, it is seen that the drop-out rate in distance education is higher (Zhang, Zhao, Zhou & Nunamaker, 2004; Simpson, 2013). The distance education preferred by students due to their flexible structure was determined to have different factors in their drop out. It appears that lack of interaction appears to be among the reasons for dropping out of education (Willging & Johnson, 2009).

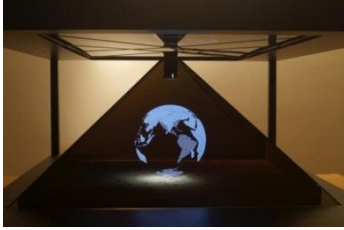
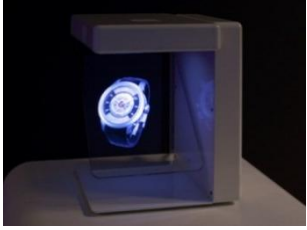

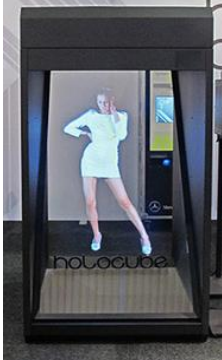
It seems that student-content interaction, one of the types of interaction in the distance learning environment, is important. By increasing this interaction, it is thought that the satisfaction and motivation of the students can be increased and they can be prevented drop out. One of the methods that can be used for this purpose is a three-dimensional hologram.

In this article, three dimensional hologram technology based tools have been suggested to be used in distance education in order to contribute to the solution of the aforementioned problem and several possibilities are examined in various aspects.

Hologram Technology and Existing Tools

Light is emitted as an electromagnetic wave consisting of an energy package called a photon. Light has properties such as frequency, wavelength, and amplitude like other waves (Beichner, 1995). In the color photograph, this information is also added to the wavelength (color) changes. Here, the picture is taken three times with three different color filters. In real life, images include not only amplitude and wavelength information, but also phase difference information which gives a sense of three dimensions.

Recording by recording the phase information of real images with laser beam is called hologram recording. The method used to obtain the hologram is called holography. Phase information is also recorded along with the brightness of the laser beam at any point during the processing of this information (Demirbilek, 2009). A hologram, therefore, is a three-dimensional photograph of a real object created with a laser beam. The hologram is formed by transferring three-dimensional visual information to the hologram plate with laser beams and storing and transferring the image to a multidimensional space by adding motion effects. Traces recorded to see the recorded hologram should be illuminated by a laser beam (Mehta, 2011).

Suitable for small size applications	 <p>a. Pyrobox (Musion Turkey, 2014)</p>	 <p>b. Holocube HC10 (Holocube, 2016a)</p>
Suitable for large size applications	 <p>c. Omni-Suite (Baxter, 2013)</p>	 <p>d. Holocube HC70 (Holocube, 2016b)</p>

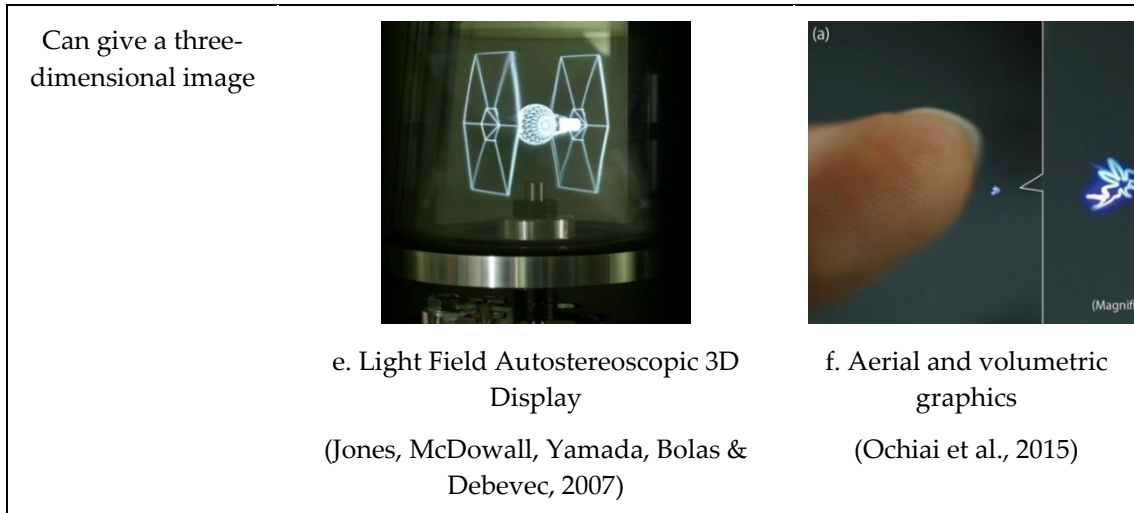


Figure 3. Certain devices that can be used to create hologram and hologram-like images

Currently, two methods are widely used for real-life transfer of computer generated hologram images. The image to be formed in the first method shown in Figures 3a, b, c, d is reflected on a thin, transparent, special screen. Also known as reverse projection film, this screen is mostly used in virtual showcases, virtual assistants, etc. applications. The image on the device shown in Figure 3.a reflects from the reflective plates placed in the pyramidal form of the two-dimensional images given inward from the top, resulting in an assembly result. Similarly, in the devices shown in Figures 3.b, c, and d, the two-dimensional images reflected from above are reflected on the transparent screen, allowing the images to hang in the air and awaken a three-dimensional feeling. Similar to this system, a three-dimensional image of artist Michael Jackson was created on stage during a prize-giving ceremony, five years after his death (Gallo, 2014). In 2013, a credit assessment company conducted interviews with customers physically located elsewhere (Baxter, 2013). In the device shown in Figure 3.e, the image is formed by a mirror mechanism rotating in the same way as reflected from the upper side and spreading around.

In the second method, usually called hologram, the images are formed in a way that the images are suspended in the air and are referred to as 3D holograms. In addition to the images that are attempted to be created by reflection, three-dimensional images are produced nearest to the reality by high-power laser beams forming the three-dimensional voxels in the air as in Figure 3.f.

How Can Hologram Technology be Used in Distance Education

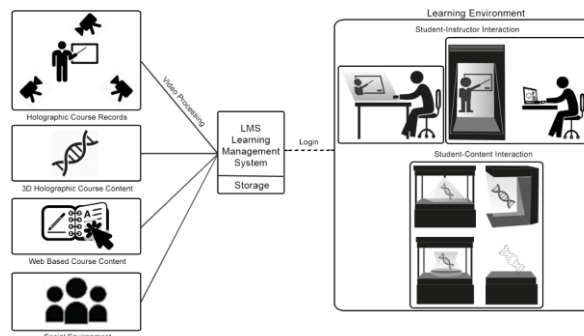


Figure 4. Recommended model for using hologram technology in distance education

In the model proposed in Figure 4, the traditional computer and internet supported distance education system is supported by the method of holographic image formation and the devices developed by considering this method.

In order to manage routine operations on the server side of the distance education system, related software is needed for training the management system, online or offline lecture / teleconference and course content publishing. Sakai and Moodle are among the widely used educational management system software. Adobe Connect, Big Blue Button, and Open Meeting are software for course publishing / teleconferencing. Although the number of people who can connect simultaneously with Adobe connect varies, it is seen that up to 1000 participants can be made for now (Adobe connect, 2020). It has been reported that up to 5 links have been successfully achieved with the current technology and technological infrastructure and special software are used to transfer the holographic images.

Some software is needed to organize distance education course contents and prepare them for publication. Design software such as Adobe Dreamweaver and Adobe Flash are used to prepare content for the web page, two-dimensional animation, and three-dimensional animation formats. For the preparation of three-dimensional hologram content, software such as Autodesk Maya or Adobe After Effect is usually required, although system specific software can be found.

In the existing distance education systems, the teacher's voice, image and screen display are transmitted to the students. This requires a computer system with an optional touch screen integrated in the studio, a camera with good quality images, and a microphone. Here, sound insulation and the quality of the used devices are increased and the quality of the image and sound broadcast is increased. In the proposed model, which is supported by three dimensional hologram technology, the hologram room where the course is to be carried out requires camera which can take 3 quality images., a microphone, a light system, a computer system and special devices for recording holographic images.

In a system using Adobe Connect for course publications, a 3-level (3/4) "Lan Connection" connection speed setting and a 1-hour course enrollment amount to approximately 100 MB of storage. Users are advised to have a minimum internet connection speed of 400 Kbps (Adobe Systems Incorporated, 2016) so that users can view lessons with a 1024x768 pixel resolution without any problems. In holographic views, approximately 5 minutes of content occupies 1 GB of storage space. This size is close to 120 times that of known distance education records. In 3D image transmission, the bandwidth requirement is changed according to the content size, and at least 20,000 Kbps (~ 20 Mbps) is recommended as the connection speed between the server and the student. There are also data transfer rate options in the holographic image transfer platform as well as in Adobe Connect software.

Contribution of The Work

Even if the usage of three-dimensional hologram technology does not seem possible in the near future, it may be possible to integrate with distance education if the required technological infrastructure is provided. In addition to traditional magnetic disks for the storage of holographic materials, the creation of storage units based on hologram technology, the development of cameras capable of recording hologram images in the normal environments instead of the dark scenes, the increase in fixed and mobile (DSL and GSM)

internet connection speeds It is among the developments. The development of 3-D and color holographic imaging technology is crucial to the quality of the course content in order to enable animation with richer colors. For the proposed system to be widespread among typical home users or distance education students, reasonable costs for three-dimensional hologram technology must be provided. In case of these developments that may occur in the coming years, it is useful to educate the human power of knowledge which is necessary to prepare the holographic contents. This study has brought the potential for use in the distance education environment in the coming years.

Results and Discussion

It has been determined that interaction in the distance education is important. Interaction increases motivation, satisfaction, performance, achievement of students and decreases dropout rate. It is emphasized that student-content interaction, one of the interaction types, is important in the studies conducted. It is thought that the student-content interaction will be achieved at the highest level thanks to the technology expressed as hologram. Although it is not yet a technology used in distance education, it is hoped that the use of three-dimensional hologram technology in the future will be an important development in distance education. Apple received a patent for hologram technology in 2010. This has given us the signals that holographic images may become widespread especially in the mobile environment (Kunz, 2010).

Existing devices that can be obtained by overcoming the cost problem, such as the above mentioned holographic image-generating devices, also produce two-dimensional images. The three-dimensional image producing devices are monochrome products that are still in operation in laboratories. 3D and color holographic imaging technology needs to be developed for these images to be rendered in richer colors and for better visual pleasure. It is understood that the above-mentioned hologram room will cost the initial installation costs to institutions that want to benefit from this technology according to the known distance education systems that can be carried out with a lower configuration. In addition, the holographic image recordings made in dark environments give better results, which is a disadvantage of the system for the time being. The standard desktop or laptop computer is sufficient for student participation in current distance education. But if holographic technology is to be utilized, the devices that need to be used to display three-dimensional holographic content will have serious costs with today's technology and prices.

As Cevik, Bardakcı & Kılıcer (2016) stated, three-dimensional hologram technology, which has the power to provide a highly innovative transformation in its educational vision and practices, is in the process of being developed and its costs are high, so concrete educational practices are limited. As mentioned above, holographic content retains about 120 times the amount of data currently stored in the unit during distance education. The increase in the amount of data directly affects the capacity of the server side storage units, internet connection speed and the server and students' quotas. As is known, the teleconferencing software used in distance education systems today is not suitable for transferring holographic image of teacher or holographic course material to students. Software developers need to make the necessary corrections or additions in their systems. High storage space may be needed to store the holographic content and related materials. As a solution to this problem, hologram technology based storage units as well as traditional

magnetic disks can be offered as a solution. If this system is used in distance education, it is obvious that more internet resources will be needed. In addition to the DSL connection types, the widespread use of GSM technology, which provides a more advanced communication infrastructure, will lead to distance learning using hologram tools.

References

- Adobe Connect. (2020). Retrieved from https://buyconnect.adobe.com/store/adbecnn/en_IE/Content/pbpage.LandingPage/currency.EUR
- Adobe Systems Incorporated. (2016). Adobe Connect bandwidth calculation. Retrieved from <https://helpx.adobe.com/adobe-connect/kb/connect-bandwidth-calculation.html>
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017. *Babson survey research group*.
- Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. Moore M.G. and Anderson W.G (Eds.), *Handbook of distance education*, pp.129-144. New Jersey.
- Anderson, T. and Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes*, pp.7-112, Madison.
- Aslan, R., and Erdoğan, S. (2017). 21. Yüzyılda hekimlik eğitimi: Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, hologram. *Kocatepe Veteriner Dergisi*, 10 (3), pp.204–212.
- Augar, N., Raitman, R., and Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer and R. Phillips (Eds.), *21st ASCILITE Conference: Beyond the Comfort Zone*, pp. 95-104, Western Australia.
- Baxter, M. (2013). Virtual reality comes to Ohio Credit Union. Retrieved from <http://www.cutimes.com/2013/07/24/virtual-reality-comes-to-ohio-credit-union>.
- Beichner, S. (1995). *Fen ve mühendislik için Fizik*. Palme Yayıncılık.
- Chang, S. H. H., and Smith, R. A. (2008). Effectiveness of personal interaction in a learner-centered paradigm distance education class based on student satisfaction. *Journal of research on technology in education*, 40 (4), pp.407-426. <https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782514>
- Chou, C., Peng, H., and Chang, C. Y. (2010). The technical framework of interactive functions for course-management systems: Students' perceptions, uses, and evaluations. *Computers & Education*, 55(3), pp.1004-1017.
- Çevik, V., Bardakçı, S., and Kılıçer, K. (2016). Öğrenme ve öğretilmede holografik görüntüleme. A. İşman, H. F. Odabaşı and B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016*, pp.439–462. Ankara. Retrieved from http://tojet.net/e-book/eto_2016.pdf
- Dağhan, G. and Seferoğlu, S. S. (2012). BÖTE lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tercihlerinin konjont analizi tekniğiyle incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13 (2), pp.13-32.

- Demirbilek, R. (2009). Holografi. İstanbul, Turkey, Yıldız Teknik Üniversitesi, Retrieved from <http://www.yildiz.edu.tr/~oscg/dersnotlari/holografi/D1.pdf>
- Gallo, P. (2014). Michael Jackson hologram rocks billboard music awards: Watch & go behind the scenes. Billboard. Retrieved from <http://www.billboard.com/articles/events/bbma-2014/6092040/michael-jackson-hologram-billboard-music-awards>
- Holocube. (2016a). Holocube HC10. Holocube. Retrieved from <http://www.holocube.eu/products/holocube-hc10/>
- Holocube. (2016b). Holocube HC70. Holocube. Retrieved from <http://www.holocube.eu/products/holocube-hc70v/>
- Jones, A., McDowall, I., Yamada, H., Bolas, M. and Debevec, P. (2007). Rendering for an interactive 360° light field display. ACM Transactions on Graphics, 26 (3), pp.40. <http://doi.org/10.1145/1276377.1276427>
- Karataş, S., Üstündağ, M. T. and Güneş, E. (2009). Parmaklar klavyede, peki ya zihinler nerede? E-Öğrenmede etkileşim. 9 Th International Educational Technology Conference (IETC2009). pp.745-750. Ankara. http://www.iet-c.net/publication_folder/ietc/ietc2009.pdf
- Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. Research in Learning Technology, 23. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>
- Kearsley, G. (2000). Online education: Learning and teaching in cyberspace. Wadsworth Publishing, USA.
- Kunz, B. (2010). Why Apple will turn to holograms. Bloomberg. Retrieved from <http://www.bloomberg.com/news/articles/2012-08-07/why-apple-will-turn-to-holograms>
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R. and Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 14(1), pp.16-39.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E. and Belland, B. R. (2014). Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. The Internet and Higher Education, 20, pp.35-50.
- Mehta, N. (2011). Applied physics for engineers. PHI Learning Private Limited, New Delhi.
- Meyer, K. A. (2014). Quality in distance education: Focus on on-line learning. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Washington.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. The American Journal of Distance Education, 3(2), pp.1-7. doi: 10.1080/08923648909526659
- Moore, M. G. and Kearsley, G. (2011). Distance education: A systems view of online learning (What's New in Education). Cengage Learning, Wadsworth.
- Muilenburg, L. Y. and Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. Distance education, 26(1), pp.29-48. doi: 10.1080/01587910500081269
- Musion Turkey. (2014). Pyrobox. Musion Turkey. Retrieved from <http://musion.com.tr>

- Nandi, D., Hamilton, M. and Harland, J. (2015). What factors impact student–content interaction in fully online Courses. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 7(7), pp.28-35. doi: 10.5815/ijmecs.2015.07.04.
- Navarro, P. and Shoemaker, J. (2000). Performance and perceptions of distance learners in cyberspace. *The American Journal of Distance Education*. 14(2), pp.15-35. doi: 10.1080/08923640009527052
- Northrup, P. (2001). A framework for designing interactivity into web-based instruction. *Educational Technology*, 41 (2), pp.31–39. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44428657>
- Ochiai, Y., Kumagai, K., Hoshi, T., Rekimoto, J., Hasegawa, S. and Hayasaki, Y. (2016). Fairy lights in femtoseconds: aerial and volumetric graphics rendered by focused femtosecond laser combined with computational holographic fields. *ACM Transactions on Graphics (TOG)*, 35(2). <https://doi.org/10.1145/2850414>
- Parsad, B. and Lewis, L. (2008). Distance education at degree-granting postsecondary institutions: 2006-07. US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, Washington. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009044.pdf>
- Rao, S. M. and Krishnan, V. (2015). Distance education. Fourth International Conference on Higher Education: Special Emphasis on Management Education, Nitte University, India, pp.29-30. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2600957>
- Rumble, G. (2001). Re-inventing distance education, 1971–2001. *International Journal of Lifelong Education*, 20, pp.31–43. doi: 10.1080/02601370010008246
- Samuel, A. (2015). Faculty perception of “Presence” in the online environment. *Adult Education Research Conference*, Manhattan. Retrieved from <http://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/47>
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>.
- Strachota, E. (2006). The use of survey research to measure student satisfaction in online courses. *Midwest Research to Practice Conference in Adult Continuing and Community Education*, University of Missouri-St. Louis.
- Summers J.J., Waigandt A. and Whittaker T.A. (2005). A comparison of student achievement and satisfaction in an online versus a traditional face-to-face statistics class. *Innovative Higher Education*, 29(3), pp.233-250.
- Thomas, M. J. (2002). Learning within incoherent structures: The space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 (3), pp.351-366. doi: 10.1046/j.0266-4909.2002.03800.x
- Vrasidas, C. and Mc Isaac, M. S. (1999). Factors influence interaction in an online course. *The American Journal of Distance Education*, 13 (3), pp.22-36. doi: 10.1080/08923649909527033

Willing, P. A. and Johnson, S. D. (2009). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13 (3), pp.115-127. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ862360>

Yuksekogretim Bilgi Yonetim Sistemi. (2020). Retrieved from::<https://istatistik.yok.gov.tr/>

Zhang, D. (2005). Interactive multimedia-based e-learning: A study of effectiveness. *The American Journal of Distance Education*, 19 (3), pp.149-162. doi: 10.1207/s15389286ajde1903_3

Zhang, D., Zhao, J. L., Zhou, L. and Nunamaker Jr, J. F. (2004). Can e-learning replace classroom learning?. *Communications of the ACM*, 47 (5), pp.75-79. doi: 10.1145/986213.986216.

8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Özkan Çetin**

Kenan Bulut***

Özet

Bu çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri özetleme becerileri bazı değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerinin *okuma ve dinleme öğrenme alanları, cinsiyet, okul başarı seviyesi, aylık okudukları kitap sayısı, anne ve babalarının eğitim durumu ve ailelerinin aylık gelir durumuna* göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelinde yürütülen çalışma nicel araştırma desenine göre yapılmıştır. Çalışma bir ilimizin Merkez ilçesindeki 8. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Merkez ilçedeki ortaokullar, başarı seviyesi yüksek, orta, düşük olarak üç seviye grubuna ayrılmıştır. Başarı seviyesi orta ve yüksek olan okullardan birer, düşük okullardan iki olmak üzere, toplam dört okul örneklem için belirlenmiştir. Çalışma materyali olarak bir dinleme bir de okuma alanından olmak üzere iki hikâye edici metin kullanılmıştır. Öğrencilerin bu metinlerden hareketle özet çıkarmaları istenmiştir. Çıkarılan özetler Okur (2011) tarafından geliştirilen Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği'ne göre değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde Bağımsız Ölçümler İçin t-Testi ve One Way Anova kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin özetleme becerilerinin *öğrenme alanına, cinsiyete, okul başarı seviyesine, baba eğitim durumuna* göre farklılık arz ettiği; *anne eğitim durumuna, aylık okudukları kitap sayısına ve ailelerinin aylık gelir durumuna* göre ise farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Hikâye edici metinler
Özetleme becerileri
8. sınıf öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.05.2020

Kabul Tarihi: 17.05.2020

Elektronik Yayım Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

* Bu makale, "8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu ve Dinlediği Farklı Türdeki Metinleri Özetleme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

** MEB, Öğretmen. ozkncetinn@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5082-9034

*** Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. kenanbulut80@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4771-0459

A Study of Eight-Grade Students' Skills of Summarizing The Narrative Texts According to Some Variables*

Özkan Çetin**
Kenan Bulut***

Abstract

In this study, eighth-grade students' skills of summarizing of narrative texts were analyzed comparatively according to some variables. For this purpose, tried to be determined that eighth-grade students' of skills of summarizing, whether differ according to the variables of *learning domain of listen to and read, gender, academic performance, number of books read per month, parents' education levels, and monthly family income*. In this study, a survey model based on a quantitative research method was used. The study was carried out with eighth-grade students in the Merkez district of our province. Secondary schools in the Merkez district were divided into three levels: high achievement, moderate achievement, and low achievement. A total of four schools, one school from each moderate and high achievement groups and two from the low achievement group, were determined for the sample. As study material, two narrative texts, one from the listening and one from the reading learning domain, were used. The students were asked to summarize those texts. The summaries were evaluated using the Summary Texts Evaluation Scale developed by Okur (2011). In the analysis of data, Independent Samples t-Test and One Way Anova were used. The results showed that the students' summarizing skills differed by *learning domain, gender, academic performance, father education levels, but not by mother education levels, number of books read per month, and monthly family income*.

Keywords

Narrative texts
Skills of summarizing
Eight-grade students

About Article

Sending Date: 05.05.2020
Acceptance Date: 17.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çağın bir gereği olarak her gün birçok bilgiyle karşılaşmaktayız. Kuşkusuz bu bilginin büyük çoğunluğu ya önemsiz olmakta ya da bizim için özel bir önem arz etmemektedir. Bu bilgi yoğunluğunun içinde bizim için yararlı sayılabilecek birtakım

* Bu makale, "8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu ve Dinlediği Farklı Türdeki Metinleri Özetleme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

** MEB, Öğretmen. ozkncetin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5082-9034

*** Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. kenanbulut80@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4771-0459

bilgileri seçebilmek önemlidir. Bu, olayları ve durumları doğru anlamının önemli bir adımıdır. Karşımıza çıkan bilgilerin birçoğu okuma ve dinleme/izleme materyalleri aracılığıyla olmaktadır. Okunan ve dinlenen/izlenen metinlerdeki sonsuz bilgi içerisinden işimize yarar olanları seçmek birtakım düşünme süreçlerinin bilinçli işletilmesiyle ancak mümkün olabilmektedir. Metinlerin anlatmak istediklerini ayrıntılarından arındırmak, dolayısıyla esas anlatılmak istenene ulaşip o metni kavramak özetleme becerisinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Dilidüzgün ve Genç (2014, s. 88), bir metnin özetini yazmanın, o metnin anlaşılmasının en iyi göstergesi olduğunu belirtmişlerdir.

Bulut (2013, s. 15)'a göre özetleme, "okuma sonrasında okuyucunun metindeki ana fikri bulması, gereksiz ayrıntıları çıkarması ve metnin yapısını ve düşünce akışını bozmadan kendi kelime ve cümleleriyle bazı stratejiler kullanarak metni kısaltmasıdır." Görgeç (1999, s. 22)'e göre özetleme "metni kapsayıcı ve metindeki önemli cümle yapılarını temsil edici bir yapıyı oluşturma" iken Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2010, s. 317)'a göre ise "bir anlatımdaki ayrıntıları bir kenara bırakarak onun ana hatlarının derli toplu bir şekilde sözlü ya da yazılı olarak anlatılması"dır. Özetleme becerisi etkili bir öğrenme yoludur (Deneme, 2009, s. 86; Epçaçan, 2018, s. 18). Akademik yaşamın hemen her kademesinde kullanılacak bir beceri olan özetleme, Ülper ve Karagül (2011, s. 146)'e göre okuma/dinleme becerisinin yanında yazma/konuşma becerisini kazandırma/geliştirme bakımından da önem taşır.

Sınıflama, ayırt etme gibi bilişsel işlemler gerektiren özetleme için yeterli zihinsel olgunluğa ulaşmış olmak, bu becerinin istenilen düzeyde kazanılması için önemlidir. Bazı araştırmacılar, lise öğrencilerinde bile özetleme becerisinin gelişiminin yavaş olduğunu söylemektedir (Brown ve Day, 1983). Akyol (2014, s. 50-51)'a göre ise çocuklar özetleme yaparken önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt etmede sorun yaşarlar ve genelde satır ya da paragrafların bir kısmını doğrudan yazma yoluna giderler. Özetleme becerisinin üst düzey bilişsel bir beceri olduğu ve bireyin bilişsel gelişiminin yaş ile doğru orantılı olarak geliştiği düşünülürse bu becerinin öğretimine yönelik çalışmalarda, hedef kitlenin yaşı ve bilişsel yeterlilik seviyesi göz önünde bulundurularak daha dikkatli davranılmalıdır. Öte yandan yeterli bilişsel seviyeye ulaşmış bireylerin de kendiliğinden bu beceriyi kullanmaları her zaman mümkün olmamaktadır. Bu sebeple özetleme becerisini edindirme çalışmalarında, özetleme etkinliğinin dayandığı birtakım stratejilerden yararlanmak gerekir. Bunların en önemlilerinden birisi Van Dijk ve Walter Kintsch'in çalışmaları sonunda ortaya çıkan "Anlamsal Planlama Kuralları - (Semantic Mapping Rules)"dır. Bu, aynı araştırmacıların "Büyük Ölçekli Yapı Modeli"ne dayanmaktadır. Bu modele göre bir metinde büyük yapı ve küçük yapı olmak üzere iki temel yapı vardır. Metnin ana fikri büyük yapıda; başlık-alt başlık, tematik cümleler, cümleler arası ilişkiler gibi unsurlar da küçük yapıda bulunmaktadır. Küçük yapı; büyük yapıya yani ana fikre ulaşmak için kullanılan ve özellikle dil bilgisel bağlantıların bulunduğu yapıdır. Bu iki araştırmacı metnin nasıl anlamlandırıldığı sorusu üzerinde durmuşlardır. Buna göre birey, metni anlamlandırırken küçük yapı unsurlarını kullanıp büyük yapıya ulaşmaktadır. Bunu yaparken de silme (deletion), genelleme (generalization), kurma ya da yapılandırma (construction) olarak adlandırılan "Anlamsal Planlama Kuralları"nın farkında olmaksızın kullanmaktadır (Van Dijk ve Kintsch, 1983, s. 190). Esasen kişi bu kuralları uygulamakla okuduğu/dinlediği metindeki gereksiz ayrıntıları atıp bazı genellemelerde bulunarak metni özetlemiş olmaktadır. Bu tespitten hareketle Van Dijk ve Walter Kintsch (1983), aslında metni kavramanın özetleyebilme olduğunu söylemişlerdir.

İlerleyen yıllarda özetleme becerisi ile ilgili ortaya konan kuralların birçoğu Dijk ve Kintsch'in Büyük Ölçekli Yapı Modeli'nden izler taşır. Ülper ve Karagül (2011)'ün ders kitapları ve öğretim programlarının özetleme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler bakımından nasıl bir görünüm sunduğunu araştırdıkları çalışmaları bunlardan birisidir. Söz konusu çalışmada özetleme ile ilgili şu kurallar belirlenmiştir:

1. Kaynak metnin ana düşüncesini belirlemek/oluşturmak,
2. Ana düşünceye bağlanan yardımcı düşünceleri belirlemek,
3. Önemsiz ve gereksiz tümceleri silmek,
4. Bazı tümceleri genellemek,
5. Bazı tümceleri yapılandırmak.

Özetlemeye kaynaklık edecek metinler, yaşamın hemen her yerinde karşımıza çıkabilir. Ulaşılmak istenen bilgilerin birçoğu dinleme/izleme ve okuma materyallerinin içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla bireyin temel dil becerilerini yeterli ölçüde kullanabilmesi, karşısına çıkan bilgileri doğru bir şekilde kavrama ve edinme noktasında mühim bir yer teşkil etmektedir.

Metin ve Hikâye Edici Metinler

Arapça kökenli bir kelime olan "metin", Osmanlıca-Türkçe lügatte "bir yazıyı şekil ve noktalama hususiyetleriyle birlikte meydana getiren kelimelerin topu" (Devellioğlu, 2000, s. 633) şeklinde tanımlanmıştır. Metin kavramı, dilbilimde, gündelik kullanımının sınırlarını aşarak tanımlanır. Bu bakış açısından hareketle metin "herhangi bir konu veya olayı dil vasıtasıyla yazılı veya sözlü olarak açıklamak/anlatmakla görevli kelimeler, ibareler, deyimler, cümle ve cümlecikler, paragraflardan oluşan 'söz ve söylem bütünü'dür" (Çetişli, 2006).

Metinler, birçok araştırmacı tarafından farklı tasniflere tabi tutulmuştur. *2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda ise metinler 'bilgilendirici metinler', 'hikâye edici metinler' ve 'şiiir' olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Buna göre hikâye edici metinler çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro (MEB, 2019a, s. 17) olarak ele alınmıştır.

Hikâyenin temelinde, anlatılan bir olay vardır. İnsanlar gerek gün içerisinde gerekse daha uzun bir zaman diliminde başından geçen olayları naklederken hikâye etme/öyküleme yöntemini kullanır. Hikâyede temel olan olay; zaman, yer ve kahraman unsurlarıyla aktarılır. Bu metin türleri anlattığı olay, durum ve vermek istediği ana düşüncenin ele alınması yönüyle bilgilendirici metinlerden farklılık arz eder. Bilgilendirici metinlerde aktarılmak istenen durum/ana düşünce genellikle doğrudan verilirken hikâyeye edici metinlerde aktarılmak istenen durum/olay/ana düşünce bir kurgu örüntüsü içinde ve dilin sanatsal imkânlarından yararlanılarak verilir. Bu sebeple her iki metin türünü okurken ya da dinlerken anlamak, çözümlenmek ve özetlemek birbirinden farklı stratejiler işletmeyi gerektirir.

Araştırmacılar, metin türlerinin özetlemeyi etkilediğine dikkat çekmişlerdir (Uzun-Subaşı, 2003; Gündüz ve Şimşek, 2011: 151; Dilidüzgün, 2013; Epçaçan, 2018). Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991, s. 588)'a göre öykü gibi belirli tipteki metinlerden önemli fikirleri seçmek, yorum türündeki diğer metinlerden seçmekten daha kolaydır. Öğrencilerin özellikle

bilgilendirici metinleri özetlerken aynı metni kaleme alma gibi yanlışlıklar yaptıkları belirtilmiştir (Epçaçan, 2018, s. 21).

Özetleme etkinliği için öğrencilerin en çok karşılaştıkları ve kullandıkları araçlar, kuşkusuz dinleme ve okuma metinleridir. Öğrencilerden, ders kitaplarında bulunan okuma metinleri ile öğretmenlerinden ya da etkileşimli tahtalar vasıtasıyla dinledikleri/izledikleri metinlerin özetini çıkarmaları istenir. Güneş (2017, s. 84)'in ifade ettiği gibi dinleme becerisi yalnızca iletişim kurma aracı değil; öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için de önemli bir öğrenme alanıdır aynı zamanda. Sarıkaya (2019, s. 71) ise dinlemenin zihinsel, fiziksel ve psikolojik bir sürece dayandığını ancak daha çok zihinsel bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında metinleri özetleme becerisine ilişkin çeşitli çalışmalar (Aslan, 2006; Karatay ve Okur, 2012; Özçakmak, 2015) olmakla birlikte okudukları ve dinledikleri hikâye edici metinleri birlikte ele alarak öğrencilerin özetleme becerilerini karşılaştırmaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Buna bağlı olarak öğrencilerin dinlediği ve okuduğu metinleri özetleme becerilerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla belirtilen genel amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 8. sınıf öğrencilerinin *dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri* özetleme becerileri *öğrenme alanına (okuma ve dinleme)* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. 8. sınıf öğrencilerinin *dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri* özetleme becerileri *cinsiyete* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. 8. sınıf öğrencilerinin *dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri* özetleme becerileri *okul başarı seviyesine* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. 8. sınıf öğrencilerinin *dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri* özetleme becerileri *öğrencinin aylık okuduğu kitap sayısına* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. 8. sınıf öğrencilerinin *dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri* özetleme becerileri *anne eğitim durumuna* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. 8. sınıf öğrencilerinin *dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri* özetleme becerileri *baba eğitim durumuna* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. 8. sınıf öğrencilerinin *dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri* özetleme becerileri *ailenin aylık gelir durumuna* göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma tarama modelinde tasarlanmış ve nicel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. Tarama çalışmalarında "araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde 'gözleyip' belirleyebilmektir" (Karasar, 2007, s. 77).

Evren ve Örneklem

8. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın evrenini bir ilin Merkez ilçesindeki on sekiz devlet ortaokulu oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu okullar içerisinde belirlenen dört devlet ortaokulundaki 182 öğrencidir. Örnekleme belirlerken Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından her yılın sonunda yapılan merkezî sınavın sonuçlarına göre ortaya çıkan okul başarı puanları ölçüt olarak kullanılmıştır. On sekiz ortaokul, başarı seviyesi “yüksek, orta, düşük” olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Çalışmayı bu okulların tamamında öğrenim görmekte olan öğrencilerle yürütmek çalışma koşullarını oldukça zorlayacağından, başarı seviyesi düşük okullardan iki, orta ve yüksek olan okullardan birer olmak üzere toplam dört okul örneklem için belirlenmiştir.

Veri Toplama ve Değerlendirme Araçları

Çalışma çerçevesinde öğrencilere bir hikâye edici metin dinletilmiş, bir hikâye edici metin okutulmuştur. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış Türkçe ders kitapları taranmış ve içerisinde yeterli sayıda metin belirlenmiştir. Bu metinler, öğrencilerin seviyelerine uygunlukları ve metin güçlükleri yönünden değerlendirilmek üzere beş Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Bu görüşlerden hareketle, dinleme metni için bir, okuma metni için bir olmak üzere toplam iki metin seçilmiştir. Çalışma için seçilen metinler ve yazarları şöyledir:

Metnin Adı	Türü	Öğrenme Alanı	Yazarı
Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?	Efsane	Dinleme metni	Hasan Lâtif Sarıyüce
Karanfiller ve Domates Suyu	Hikâye	Okuma metni	Sait Faik Abasıyanık

Bunun yanı sıra, çalışmanın amacı çerçevesinde öğrencilerin “cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık olarak okudukları kitap sayısı, ailelerinin aylık gelir durumu” bilgilerini elde etmek amacıyla bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

8. sınıf öğrencilerinin özet metinlerini değerlendirmek üzere Okur (2011) tarafından geliştirilen ve Dijk ile Kintsh’in “Büyük Ölçekli Yapı Modeli”ne dayanan “Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 13 maddeden oluşan ölçek “silme”, “genelleme” ve “yeniden kurma” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler, iki haftalık bir zaman diliminde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında ders öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Metinler birbirini takip eden iki haftalık zaman zarfında, sınıf ortamında, Türkçe dersinde uygulanmıştır. Her metnin özeti çıkartılmadan önce öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”nu doldurmaları sağlanmıştır. Dinleme metinleri ders öğretmeni tarafından, okuma metinleri ise öğrenciler tarafından en az iki defa okunup anlaşıldığına kanaat getirildikten sonra özetlerinin çıkarılması istenmiştir. Özet çıkarmaları için öğrencilere bir ders saati kadar (40 dk.) zaman verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma için öğrencilerden, toplamda 364 özet metni toplanmış ve bunları değerlendirmek amacıyla Okur (2011)’un geliştirmiş olduğu “Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek formundaki maddeler dikkate alınarak metinler tek tek

değerlendirilmiş, bu değerlendirmeler çerçevesinde her bir özet metni için bir ölçek formu doldurulmuştur.

Analiz sürecinde özet metinlerin bir kısmı araştırmacılardan birisi ve bir başka uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek puanlanmıştır. Daha sonra bu şekilde değerlendirilen ölçekler karşılaştırılmıştır. Ölçek maddelerinin puanlanmasına göre aynı şekilde değerlendirilen maddelerin puanlamaları kabul edilmiş, farklı değerlendirilen maddeler üzerinde gerekli tartışmalar yapılmış ve bu maddeler üzerinde de fikir birliğine varılmıştır. Bundan sonra geri kalan özet metinler, bu fikir birliğine dayalı olarak araştırmacılardan birisi tarafından değerlendirilerek puanlanmıştır.

Özetlerin değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmesinden sonra elde edilen 364 form, SPSS 21 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz yapılmadan önce Cronbach's Alpha katsayısı aracılığıyla verilerin güvenilirliğine bakılmış ve güvenirliliğin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca normallik testi yapılmış, verilerin normal dağıldığı görülmüş, bu nedenle analiz için parametrik testlerden t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi olan One Way Anova Testi kullanılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 27/03/2020 tarih ve 2020/02-18 sayılı kararı gereği, bu araştırmada kullanılan çalışma araçlarının ilgili kişilere uygulanmasında, Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bunlarla ilgili çeşitli yorumlar yapılmıştır. Çalışmanın bulguları her bir alt problem için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu *8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin öğrenme alanına (okuma ve dinleme) göre farklılaşp farklılaşmadığına* ilişkindir. Buna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme alanına göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri arasındaki farkı belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi

Öğrenme alanları	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Dinleme	183	44,72	10,70	362	3,41	,001
Okuma	181	40,49	12,85			

Yukarıdaki tabloya göre 8. sınıf öğrencilerinin *hikâye edici* metinleri özetleme becerilerinin öğrenme alanına (dinleme ve okuma) göre *dinleme* lehine farklılaştığı görülmektedir [$t_{(362)} = 3,41$, $p < ,05$ ($p = ,001$)]. Öğrencilerin 'dinleme'den aldıkları puan ortalaması $\bar{X}=44,72$ iken 'okuma'dan aldıkları puan ortalaması $\bar{X}=40,49$ 'dur. Öğrencilerin özetleme becerilerinin dinleme ve okuma alanlarına göre farklılık arz ettiği buradan da anlaşılmaktadır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkindir. Buna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri arasındaki farkı belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Erkek	194	41,42	11,99	362	-2,04	,042
Kız	170	43,98	11,88			

Yukarıdaki tabloya göre 8. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine farklılaştığı görülmektedir [$t_{(362)} = -2,04$, $p < ,05$ ($p = ,042$)]. Erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalaması $\bar{X}=41,42$ iken kız öğrencilerin puan ortalaması $\bar{X}=43,98$ 'dir. Öğrencilerin özetleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık arz ettiği buradan da anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin okul başarı seviyesine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkindir. Buna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3a. 8. sınıf öğrencilerinin okul başarı seviyelerine göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri ile ilgili betimsel istatistikler

Okullar	N	\bar{X}	S
Yüksek seviye	148	45,60	11,97
Orta seviye	112	42,42	11,10
Düşük seviye	104	38,57	11,84
Toplam	364	42,62	11,99

Tablo 3b. 8. sınıf öğrencilerinin okul başarı seviyesine göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri arasındaki farkı belirten tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	3025,598	2	1512,799	11,095	,000	Yüksek-düşük Orta- düşük
Gruplarıçi	49222,083	361	136,349			
Toplam	52247,681	363				

Tablo 3b'ye bakıldığında 8. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin okul başarı seviyelerine göre farklılık arz ettiği görülmektedir [$F(2, 361)=11,095$, $p < ,05$ ($p = ,000$)]. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre bu farkın başarı seviyesi yüksek olan okullar ile düşük olan okullar arasında ve başarı seviyesi orta olan okullar ile düşük olan okullar arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılık, seviyesi daha iyi olan okulların lehinedir. Tablo 3a'da yer alan betimsel istatistiklerdeki ortalamalarda da bunu görmek mümkündür.

Başarı seviyesi yüksek olan okullar ile orta olan okullar arasında ise önemli bir farkın olduğu ($p=,077$) ve bunun ,050 anlamlılık düzeyine yakın olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin öğrencinin aylık okuduğu kitap sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkindir. Buna yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4a. 8. sınıf öğrencilerinin aylık okuduğu kitap sayısına göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri ile ilgili betimsel istatistikler

Aylık okuduğu kitap sayısı	N	\bar{X}	S
0	13	39,46	11,28
1	15	40,33	11,77
2	103	42,33	12,50
3	112	41,91	11,58
4 ve yukarısı	120	44,31	11,92
Toplam	363	42,67	11,96

Tablo 4b. 8. sınıf öğrencilerinin aylık okuduğu kitap sayısına göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri arasındaki farkı belirten tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	616,897	4	154,224			
Gruplarıçi	51244,745	358	143,142	1,077	,367	---
Toplam	51861,642	362				

Tablo 4b'ye bakıldığında 8. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin aylık okuduğu kitap sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir [$F(4, 358)=1,077$, $p > ,05$ ($p = ,367$)]. Ancak Tablo 4a'daki betimsel istatistiklere göre aylık dört ve yukarısında kitap okuyan öğrencilerin özetleme becerilerinin aylık dörtten daha az kitap okuyan öğrencilerin özetleme becerilerine göre daha iyi olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca genel olarak kitap okuma sayısı arttıkça özetleme becerilerinin de iyileştiği tespit edilen bir başka bulgudur. Dolayısıyla kitap okuma ile kavramanın ön koşul olduğu özetleme becerisi arasında bir ilişkiden alt seviyede bile olsa söz edilebilir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkindir. Buna yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 5a. 8. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri ile ilgili betimsel istatistikler

Öğrencinin anne eğitim durumu	N	\bar{X}	S
Okuryazar değil	85	39,40	12,52
Okur-yazar	27	45,00	12,62
İlkokul mezunu	110	42,65	11,57
Ortaokul mezunu	91	43,90	11,58
Lise mezunu	24	44,16	11,77
Üniversite mezunu	26	44,00	11,84
Toplam	363	42,57	11,98

Tablo 5b. 8. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri arasındaki farkı belirten tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	1289,951	5	257,990			
Gruplarıçi	50688,716	357	141,985	1,817	,109	---
Toplam	51978,667	362				

Tablo 5b'ye bakıldığında 8. sınıf öğrencilerinin *hikâye edici* metinleri özetleme becerilerinin anne eğitim durumuna göre *farklılaşmadığı* görülmektedir [F(5, 357)=1,817, p > ,05 (p = ,109)]. Ancak Tablo 5a'daki betimsel istatistiklere bakıldığında annesi okur-yazar ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin özetleme becerilerinin annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin özetleme becerilerinden daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu 8. sınıf öğrencilerinin *dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına* ilişkindir. Buna yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 6a. 8. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri ile ilgili betimsel istatistikler

Öğrencinin baba eğitim durumu	N	\bar{X}	S
Okuryazar değil	19	34,47	12,75
Okuryazar	22	46,45	12,17
İlkokul mezunu	57	41,87	11,32
Ortaokul mezunu	83	40,95	12,31
Lise mezunu	109	44,48	11,66
Üniversite mezunu	68	43,50	11,52
Toplam	358	42,65	12,01

Tablo 6b. 8. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri arasındaki farkı belirten tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	2278,682	5	455,736			Okuryazar-Okuryazar değil
Gruplarıçi	49238,368	352	139,882	3,258	,007	Lise mezunu- okuryazar değil
Toplam	51517,050	357				Üniversite-okuryazar değil

Tablo 6b'ye bakıldığında 8. sınıf öğrencilerinin *hikâye edici* metinleri özetleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre *farklılık arz ettiği* görülmektedir [F(5, 352)=3,258, p < ,05 (p = ,007)]. Yani öğrencilerin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme

becerileri baba eğitim durumuna göre *farklılaşmaktadır*. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan *Tukey* testinin sonuçlarına göre bu farkın *babası okuryazar, lise ya da üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası okuryazar olmayan öğrenciler* arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılık baba eğitim durumu daha iyi olan öğrencilerin lehinedir.

Ayrıca Tablo 6a'daki betimsel istatistiklere göre *babası yalnızca okuryazar olan öğrencilerin* özetleme becerilerinin diğer grupların tamamından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu da dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu *8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına* ilişkindir. Buna yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 7a. 8. sınıf öğrencilerinin aylık gelir durumuna göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri ile ilgili betimsel istatistikler

Ailenin aylık gelir durumu	N	\bar{X}	S
1000 TL ve altı	40	39,85	11,63
1000-2000 TL arası	89	40,01	11,61
2000-3000 TL arası	95	44,83	11,41
3000-4000 TL arası	57	44,75	13,18
4000-5000 TL arası	28	43,71	10,55
5000-6000 TL arası	21	42,42	11,31
6000 TL ve üstü	23	43,17	12,02
Toplam	353	42,69	11,86

Tablo 7b. 8. sınıf öğrencilerinin aylık gelir durumuna göre hikâye edici metinleri özetleme becerileri arasındaki farkı belirten tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	1676,053	6	279,342			
Gruplarıçi	47880,117	346	138,382	2,019	,063	---
Toplam	49556,170	352				

Tablo 7b'ye bakıldığında 8. sınıf öğrencilerinin *hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin ailenin aylık gelir durumuna göre farklılaşmadığı* görülmektedir [$F(6, 346)=2,019$, $p < ,05$ ($p = ,063$)]. Yani öğrencilerin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerileri arasında ailenin aylık gelir durumuna göre önemli bir farkın olduğu ($p=,063$) ve bunun ,050 anlamlılık düzeyine yakın olduğu fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 7a'daki betimsel istatistiklere göre denilebilir ki aylık gelir durumu çok düşük ya da çok yüksek olan öğrencilerin özetleme becerilerinin daha zayıf olduğu görülmektedir. Bu da dikkat çekici bir bulgudur.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Özetleme becerisiyle kişi, okuduğu/dinlediği metnin temel fikirlerini ayrıntılardan ayıklar. Böylece metinde anlatılmak istenen iletiye ulaşarak okuma/dinleme amacını yerine

getirir. Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre sekizinci sınıf öğrencileri dinledikleri hikâye edici metni, okudukları hikâye edici metne göre daha iyi özetlemişlerdir.

Birey, dil becerilerinden ilk olarak dinlemeyi kullanır. Diğer dil becerileri dinleme becerisine bağlı olarak gelişir. Okul öncesi dönemde yaşama yönelik öğrendiği bilgilerin büyük bir çoğunluğunu dinleme sayesinde öğrenen kişi, okula başlamasıyla beraber okuma becerisini de bilgi edinmek için kullanmaya başlar. Kargın, Güldenöglü ve Ergül (2017), yaptıkları çalışmada dinlediğini anlamamanın, okuduğunu anlamamanın yordayıcısı olduğunu bulgulamış, buna bağlı olarak dinlediğini anlama becerisinin, okuduğunu anlama becerisi için ön koşul olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacıların vardığı bu sonuç, bu çalışmanın, öğrencilerin dinlediği hikâye edici metinleri okuduğu hikâye edici metinlere göre daha iyi özetlediği sonucunu desteklemektedir. Nitekim özetleme becerisinin temelinde dinlediğini ya da okuduğunu anlama becerisi yer alır. Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) de beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediği öyküleyici metinleri, okuduğu öyküleyici metinlere göre daha iyi anladıklarını tespit etmiştir.

Öğrenciler, okuldaki derslerinde edindiği bilgilerin büyük bir kısmını dinleme becerisiyle edinir. Şahin ve Temizyürek (2019), yaptığı çalışmada dinleme becerisi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Buna göre dinleme becerisi iyi olan öğrencilerin Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, İngilizce, din kültürü derslerinde de başarıları iyi düzeydedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre 8. sınıf seviyesindeki kız öğrencilerin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin, aynı sınıf seviyesindeki erkek öğrencilerin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerinden daha iyi olduğu görülmüştür. Özetleme becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların bazılarında bu çalışmada olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi özetleme yaptığı (Karatay vd., 2013; Kurnaz ve Akaydın, 2015; Özçakmak, 2015), bazılarında ise özetleme becerisi üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır (Aslan, 2006; Okur, 2011; Karatay ve Okur, 2012; Görgeç ve Altıntaş, 2015).

Özetleme becerisinin bir ön koşulu olan anlama becerilerinde kız öğrencilerin daha başarılı olduğu yönünde genel bir kanı mevcuttur. Alanyazındaki bazı çalışmalarda bu kanıyı destekleyecek şekilde, kız öğrencilerin okuduğunu anlama başarısında erkek öğrencilere göre daha iyi durumda olduklarına dair sonuçlarla karşılaşılmaktadır (Serarslan, 2008; Gelbal, 2008; Çiftçi ve Temizyürek, 2008). PISA 2018 Türkiye Okuma Becerileri Alanı sonuçlarına bakıldığında da kız öğrencilerin okuma alanındaki performansları, erkek öğrencilerin okuma alanındaki performanslarından daha iyi düzeyde bulunmuştur (MEB, 2019b). Ancak başka bazı çalışmalarda bu kanının tam tersine sonuçları görmek de mümkündür. Baştuğ ve Keskin (2012)'nin çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Ürün Karahan (2016) ise dinleme becerisi farkındalık düzeyinin üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2015) da dinleme stratejileri öğretiminin cinsiyete göre dinlediğini anlamaya etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan birisi de okul başarı seviyelerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu hikâye edici metinleri özetleme becerilerine anlamlı

katkı sağlamasıdır. Bu durum da okulların bulunduğu sosyoekonomik çevreyle yakından ilgilidir. Zira okulların başarısını belirleyen unsur öğrencilerdir. Öğrencilerin başarısı ise birçok değişkenin içinde bulunduğu bir aile ve çevre ile şekillenir. Çalışmada ulaşılan sonuca benzer olarak Karatay vd. (2013), akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin özetleme becerilerinin, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin özetleme becerilerinden daha iyi seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Ağırlıklı alanın okuma becerileri olduğu PISA 2018 Türkiye sonuçlarına bakıldığında da okul türlerine göre okuma başarı puanlarının değişmekte olduğu görülmektedir. Buna göre okuma becerisinde en yüksek başarıyı fen liseleri, ardından sosyal bilimler liseleri göstermiştir. En düşük başarıyı ise çok programlı Anadolu liseleri göstermiştir (MEB, 2019b). Buradan hareketle bu çalışmanın bu sonucu ile Türkiye geneli istatistiksel bilgi sunan PISA 2018 Türkiye sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Kitap okuma, anlama kabiliyetini geliştiren etkinliklerin başında gelmektedir. PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre evdeki kitap sayısının fazla olması öğrencilerin okuma başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Urfalı Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018). Sert (2010), düzenli kitap okuyan öğrencilerin düzenli kitap okumayan öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anladıklarını ifade ederken Yıldız (2015), öğrencilerin evlerine gelen gazete ve dergi oranıyla dinlediğini anlama arasında doğru orantı tespit ettiğini ifade etmiştir. Ön koşulu dinlenen ya da okunan metni yeterince anlama olan özetleme becerisi için de aynı durum söz konusudur. Karatay ve Okur (2012), öğretmen adaylarının özetleme becerilerinin okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Ancak bu çalışmaların sonuçlarından farklı olarak bu araştırmada aylık okunan kitap ile dinlenen ve okunan hikâye edici metinleri özetleme başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonucun, hikâye edici metinlerin özetlenmesinin bilgilendirici metinlere göre daha kolay olmasından (Akyol, 2006, s. 43) kaynaklandığı düşünülmektedir. Anderson, Hidi ve Babadoğan (1991) da yorum türündeki diğer metinlere göre öykü gibi belirli tipteki metinlerden önemli fikirleri seçmenin daha kolay olduğunu söylemektedir.

Çalışmada anne eğitim düzeyinin öğrencilerin özetleme becerilerine anlamlı bir etkide bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Buna karşın baba eğitim durumuna göre öğrencilerin özetleme becerilerinin farklılık arz ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Anne eğitim durumu ile baba eğitim durumu arasında etki düzeyinde bir farklılığın olmasının temelinde kültürel bir durumun olduğu düşünülmektedir. Türkiye aile yapısında daha baskın ve yönlendirici olan baba profilidir. Bu nedenle baba eğitim durumunun çocuğun başarısına etkisinin daha fazla olması olağan bir durumdur. Özellikle kırsal kesim nüfusunun daha yoğun olduğu bölgelerde bu durum belirgindir. Sert (2010), anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının okuduklarını daha iyi anladıklarını bulgulamıştır. PISA 2015 sonuçlarına göre de anne ve babanın eğitim durumu çocuklarının okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Buna göre eğitim düzeyi yüksek anne ve babanın çocuklarının okuma becerisindeki başarısı da yüksek olmaktadır (Urfalı Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018). Sözü geçen çalışmalarda okuma becerisindeki başarının anne-baba eğitim durumuyla orantılı olarak arttığı ifade edilmiştir. Ancak bu çalışmada ortaya çıkan sonuç bunlardan farklıdır. Çalışmada anne ve babası yalnızca okur-yazar olanların özetleme becerileri diğer grupların tamamından daha yüksektir. Bu grubu anne-babası lise mezunu olanlar, onları da anne-babası üniversite mezunu olanlar takip etmektedir. Bu sıralama anne ve baba eğitim durumları için değişmemektedir. Bu da tutarlı bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada dikkat çeken sonuçlardan birisi de ailenin aylık gelirinin öğrencilerin özetleme becerilerine olan etkisidir. Bu etki istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte anlamlılık sınırına çok yakındır (.063). Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları ekonomik imkânların öğrencilerin başarılarına etki ettiğini göstermektedir. Ailelerin aylık gelir durumunun öğrencilerin özetleme becerilerine etkisi üzerine herhangi bir çalışmayla karşılaşılmaştır. Ancak ailelerin ekonomik durumunun farklı alanlardaki (okuma becerisi, test başarısı vb.) etkisini incelemeye yönelik çalışmalar mevcuttur. Gelbal (2008)'ın yaptığı çalışmaya göre öğrencinin kendine ait bir çalışma masasının ve odasının olup olmaması Türkçe testindeki başarısına etki etmiştir. Buna göre evdeki olanakların artması öğrencinin Türkçe testindeki başarısını da artırmaktadır. Bazı araştırmalarda sosyoekonomik düzey artıka öğrencilerin okuduklarını anlama başarılarının arttığı gözlenmiştir (Çelenk ve Çalışkan, 2004; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kartal ve Çağlar Özteke, 2010; Baştuğ ve Keskin, 2012). Urfalı Dadandı, Dadandı ve Koca (2018) da Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 Türkiye sonuçlarına yönelik yaptıkları çalışmada, ailelerin maddi gelirinden çok, bu gelirini hangi kaynaklara ayırdığının çocuklarının okuma becerileri açısından daha belirleyici bir unsur olduğunu söylemektedirler. Araştırmacılar diğer taraftan mesleki statü ve sanat eseri gibi kültürel varlıklara olan yatırımın, o ailenin kültürel düzeyinin daha yüksek olduğunu gösterdiğini, dolayısıyla bahsi geçen ailelerin, çocuklarına zengin okuma materyalleri sunup okuma alışkanlığı aşılayabileceklerini dile getirmektedirler.

Ailenin aylık geliri, çocuklarının eğitim öğretim imkânlarına ulaşması için oldukça önemlidir. Fakat ailenin iyi bir gelire sahip olması çocuklarının başarısı için yeterli bir durum değildir. Nitekim istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bu çalışmada orta gelirli ailelerin çocuklarının özetleme becerilerinin puan ortalamaları, çalışmadaki en alt ve en üst gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının özetleme becerilerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuç da ailenin gelir durumunun çocuklarının başarısında tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir. Bunun yanında ailenin eğitimle ilgili yeterli bir bilinç düzeyine sahip olması şarttır.

Sonuç olarak öğrencilerin başarılarına birçok durumun birlikte etki ettiği, yukarıda sayılan faktörlerin hiçbirisinin tek başına başarıyı getiremeyeceği yadsınamaz bir gerçektir. Örneğin Gelbal (2008), 30.714 sekizinci sınıf öğrencisi ile yaptığı kapsamlı çalışmasında, evdeki olanakların artmasıyla beraber anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencinin Türkçe testindeki başarısını da anlamlı düzeyde arttırdığını belirlemiştir. Ancak araştırmacı, araştırma verilerine dayanarak anne eğitim düzeyinin başarı düzeyinin artmasında tek başına yeterli olmadığını, evdeki olanakların da oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları bir bütün olarak ele alındığında aynı sonuca varmak mümkündür. Dolayısıyla nitelikli bir eğitim ve gerçek bir başarı için buna etki eden bütün durumların eş güdümlü olarak iyileştirilmesi şarttır.

Bu çalışmada hedef kitle 8. sınıf öğrencileridir. İlköğretimin, özellikle ortaokul öğrencilerinin bütün sınıf seviyelerindeki öğrencilerine yönelik dinlediklerini ve okuduklarını anlama durumlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmalı, anlama problemlerinin ne olduğu sebepleriyle birlikte ortaya çıkarılmalıdır. Bu durum öğrencilerin özetleme becerilerine yönelik sorunları gidermede önemli bir etki oluşturacaktır. Ayrıca Türkçe derslerinde parçadan bütüne doğru bir yol takip edilerek önce küçük metin parçalarını özetleme etkinlikleri, ardından metin özetleme etkinlikleri öğrencilerin bu beceriyi yeterince

edinmesi noktasında olumlu bir uygulama olacaktır. ayrıca Türkçe dersi öğretim programlarında özetleme becerisi ile ilgili kazanımların artırılması, derslerde bu beceriye yönelik etkinliklerin daha sık ele alınmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, V., Suzanne, H. & Babadoğan, C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 587-594.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baştuğ, K. & Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (Basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Brown, A. L. ve Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Bulut, P. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinin özetleme stratejilerinin değerlendirilmesi: Türkçe dersi örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelenk, S. & Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(309), 24-33.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde 'edebî metin'in yeri ve anlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9), 109-129.
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2).
- Devellioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. & Genç, Ş. (2014). Metin türü odaklı özet çıkarma çalışmalarının özet çıkarma becerisini geliştirmeye etkisi. *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar* içinde, 87-103, Ankara: A Pegem Akademi Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde okumadan özet yazmaya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68.
- Epçaçan, C. (2018). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 74, 11-30.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 1-13.

- Görgeç, İ. & Altıntaş, S. (2015). Analyzing pre-service teachers' skill-level on summarizing informative texts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3005-3010.
- Görgeç, İ. (1999) Özetleme becerisinin öğrencilere öğretimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 62 (Nisan, Mayıs, Haziran), 22-28.
- Gündüz, O. & Şimşek, Tacettin. (2011). *Anlatma teknikleri 2: uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: A Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. & Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *International Journal of Social Science*, 5(7), 399-420.
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. & Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri, (Edt: C. Demir ve H. Parlakyıldız). Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan Türkçenin Eğitim ve Öğretimi içinde, Ankara: Akçağ Yayınları, 277-298.
- Kargın, T., Güldenöğlü, B. & Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kartal, E. & Özteke, H.Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 3/11, 372-380.
- Kurnaz, H. & Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 141-156.
- MEB. (2019a). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2019b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 10.
- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıkaya, B. (2019). Müzik eşliğinde okumanın Türkçe öğretmeni adaylarının anlama becerilerine etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(2), 70-85.
- Serarslan, H. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Urfalı Dadandı, P., Dadandı, İ. & Koca, F. (2018). PISA 2015 Türkiye Sonuçlarına Göre Sosyoekonomik Faktörler ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1239-1252.
- Uzun-Subaşı, L. (2003). Yazma süreci ve öğretimi, C. İleri (Ed.) *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* içinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 74-94.
- Ülper, H. & Karagül, S. (2011). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: Ders kitapları temelinde bir araştırma. Günay, D., Fidan, Ö., Çetin, B. ve Yıldız, F. (Ed.) *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* içinde, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 145-155.
- Ürün Karahan, B. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sonbahar S.1, 107-115.
- Van Dijk, T.A. & W. Kintsch. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press, Inc., Orlando, Florida.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, S. (2010). *Türkçe I - Yazılı anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. & Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3).
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 1, s. 86-102

On Yıl ve Üzeri Mesleki Kıdeme Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarının İncelenmesi

Mustafa BAŞARAN*

Özet

10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilişkin motivasyonlarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın yöntemi alan araştırmasıdır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul Esenler ve Fatih ilçelerindeki devlet okullarında çalışan ve 10 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden 212 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleğe ilişkin olumlu tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini başarılı hissettiği ancak eğitim sistemini veya çalıştığı kurumu başarısız buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim sisteminden, mesleğin zorluğundan, sosyal ve ekonomik durumdan kaynaklanan faktörler kendi aralarında kıyaslandığında, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını en çok düşüren nedenlerin eğitim sisteminden kaynaklandığı; bunu ekonomik şartlarının takip ettiği; mesleğin zorluğu ve sosyal nedenlerin ise diğer nedenlere göre daha az etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

İş Doyumu,
Mesleki Motivasyon,
Sınıf Öğretmenliği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.01.2020

Kabul Tarihi: 18.05.2020

Elektronik Yayım Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

* Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, mbasaran66@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1684-5852

The Professional Motivation Of 10 Years And Over Seniority Classroom Teachers

Mustafa BAŞARAN*

Abstract

Aim of this study is to research professional motivation of 10 years and over seniority classroom teachers. The method of this research is field study. In the study a questionnaire was used which was developed by the researcher. The universe of the study is classroom teachers who has been working for 10 years and over in the Istanbul Esenler and Fatih. 212 teachers were selected randomly and the questionnaire was applied. The results of study can be listed as follows: Teachers' positive attitude towards their profession is generally moderate. Teachers feel themselves as successful but they believe that the education system and their school are unsuccessful. The educational system is the most effective reason that reduce teachers' professional motivation. After this factor economic conditions of occupation, difficulty of the profession and social reasons comes respectively.

Keywords

Job Satisfaction
Professional Motivation
Classroom Teaching

About Article

Sending Date: 28.01.2020
Acceptance Date: 18.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Mesleki başarı ve ulaşılan başarıyı sürdürme üzerinde mesleğe ilişkin motivasyonun etkili olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmenlik mesleği gibi adanmışlık gerektiren mesleklere yüksek bir motivasyon ve bu motivasyonun devamı önemlidir. Zira öğretmenliğin yüksek fedakârlık ve adanmışlık gerektiren ancak kimi zaman zorlu fiziki veya sosyal şartlarda yapıldığı, genellikle ekonomik olarak çok tatmin edici olmayan bir meslek olduğu da söylenebilir. Sınıf öğretmenliği söz konusu olduğunda mesleki şartların daha da ağırlaştığı söylenebilir. Ayrıca insani duyarlılığın da öğretmenlik mesleği açısından son derece önemli olduğu unutulmamalıdır. Bu sebepten öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin, hizmet vereceği kişilere karşı yeterli bir duyarlılık düzeyine sahip, fedakâr ve adanmış olmaları gerekmektedir (Argon ve Ertürk, 2013; Prick, 1989; Yazıcı, 2009).

Öğretmenin verimliliği, kendisini işine motive edebildiği ölçüde ortaya çıkacaktır. Diğer bir deyişle öğretmenin öğrenci, aile, kurum ve sosyal çevre ile olan ilişkileri ile bilgi ve

* Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, mbasaran66@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1684-5852

becerileri aktarmadaki başarısı da öğretmenin mesleki motivasyonuna bağlıdır. Öğretmenler ülkenin, eğitim sisteminin ve geleceğin şekillenmesinin en önemli unsurlarıdır. Bu sebepten bir eğitim sisteminin iyileştirilmesi öncelikle öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sosyo-ekonomik durumların iyileştirilmesiyle gerçekleşebilir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin kendine özgü zorluklarının yanında profesyonel iş hayatının zorluklarıyla da karşılaşmaktadırlar. Zira mal ya da hizmet, üretilen ne olursa olsun, işverenler ve tüketiciler (öğrenci velileri, MEB, kamu ve özel işletme sahipleri vb.) çalışanlardan (öğretmenlerden) üst düzeyde performans beklemektedir. Bu durumda ister istemez öğretmenler stres, verimlilik, iş doyumunu ve işle bütünleşme gibi alanlarda sorunlar yaşanabilmektedir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013). Tüm bu şartlar altında öğretmenlerin mesleğini yüksek bir motivasyonla sürdürebilmesi son derece önemlidir.

Latincede faaliyete geçirme anlamında kullanılan “movere” kelimesinden türetilen motivasyonunun (Gökay ve Özdemir, 2010; Eccles ve Wigfield, 2002; Porter, Bigley ve Steers, 2003; Kara, 2008) özde aynı olmakla birlikte ilgili literatürde farklı tanımlarına rastlanmaktadır: Örneğin Güney’e (2011) göre motivasyon, kişiyi harekete geçirmek için etkileme ve isteklendirme; Emir ve Kanlı’ya (2009) göre ise, organizmanın dürtülerinin etkisiyle harekete hazır hale gelmesi ve amacına yönelik davranışta bulunması; amaca ulaştıktan sonra rahatlaması; Akbaba (2006), ise motivasyonu, insanı davranışa yönlendiren, davranışların şiddet ve enerji düzeyini etkileyen, davranışlara yön veren ve davranışların sürekliliğini sağlayan iç ve dış nedenler ve bunların işleyiş mekanizması olarak tanımlamaktadır. Mitchell (1987), ise motivasyonu, hedefleri belirleyen, yoğun, sabırlı ve amaca yönelik bir şekilde organizmayı harekete geçiren psikolojik bir süreç olarak tanımlamaktadır.

İnsanları harekete geçirme birdenbire ve kendiliğinden oluşacak bir olay değildir. Motivasyon daha çok bireylerin harekete geçmesini sağlayan hedefleriyle ilgilidir (Güney, 2011). Bu bağlamda motivasyonu kaynağına göre içsel ve dışsal kaynaklı olmak üzere sınıflandırmak mümkündür. Bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilere içsel motivasyon denir. İçsel motivasyonun kaynağı bireyin içinden gelen merak, ilgi, bilme, anlama, yeterli olma gelişme vb. duygulardır. Dışsal motivasyon ise bireyin dışından gelen etkileri içermektedir. Dışsal motivasyon ise, içsel motivasyonun tersine ödül ve cezaya dayanmaktadır. Kişi, bir makam kazanma, terfi etme gibi amaçlarla hareket etmektedir. Başka bir deyişle, bireyi eylemin kendisi değil, eylemin kazandıracakları ilgilendirmektedir (Akbaba, 2006; Ergün, 2011).

Motivasyon, insanların yaşama isteğini artıran; bireyin yapacağı işte başarılı olmasını sağlayan ve çalışanların performansını doğrudan etkileyen bir güçtür. Ayrıca motivasyon bireylerin toplumsal hayatta başarılı olmalarını sağlayan faktörlerin başında gelmektedir (Ayık ve Ataş 2014; Özdemir ve Muradova, 2008). Sosyal yaşantı kadar iş yaşantısında da başarı için motivasyon oldukça önemlidir. Zira motive edilen birey işini zevkle yapmakta ve bu da hem kendisinin hem de kurumun verimliliğini olumlu yönde etkilemektedir (Güney, 2011; Receptoğlu, 2012).

Mesleki motivasyonla ilgili olarak incelenmesi gereken diğer bir kavram da iş doyumudur. Bireyin mutlu, başarılı ve üretken olabilmesinin en önemli gereklerinden biri olan mesleki doyum, işinin kişiye sağladıklarının algılanmasıyla oluşan tatmin olma duygusudur. Tüm çalışanlar, çalışma koşullarının iyileştirilmesini, çalışma yaşamına ilişkin ekonomik, psikolojik ve toplumsal gereksinmelerinin, özlem ve isteklerinin karşılanmasını

istemektedirler (Silah, 2005). Öğretmenler için iş doyumu, “öğretmenin öğrencilerine ve okuluna ilişkin tutumları” yahut “öğretmenin işine ilişkin duyduğu hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk” olarak tanımlanabilir (Akçamete, Kamer ve Sucuoğlu, 2001; Vural, 2004).

İlgili literatür incelendiğinde bir kurumda iş doyumları yükseldikçe çalışanlar, işyerinde daha sağlıklı ve daha mutlu olmakta; mutluluğunu iş dışına taşıyıp, yaşamın diğer alanlarında da tedricen mutlu olmaya başlamaktadır. İş doyumu işe devamsızlığı azaltmakta, çalışanların gönüllü olarak çalışma davranışları artmakta, mesai arkadaşlarıyla iletişimleri gelişmekte ve verimlilikleri artmaktadır. Ters durumlarında ise, yabancılaşma, işin anlamsızlaşması, saldırgan tepkiler, olumsuz iletişim tarzı, değişime direnç, huzursuzluklar, yoğun dedikodu, işi geciktirme, verimsizlik, kurallara uymama ve benzeri birçok olumsuz sonuç ortaya çıkabilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Rhodes, Nevill ve Alan, 2004). Yapılan araştırmalara göre bir meslek grubu olarak sınıf öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörleri Yaş, kıdem, öğrenim durumu, cinsiyet, medeni durum, çalışılan okulun fiziksel koşulları, öğrencilerle ilişkiler, öğretmenlerle ilişkiler, üst yöneticilerle ilişkiler, kendi düşüncelerini uygulama fırsatı, tatiller, ekonomik güvence, ücret, çalışma koşulları, kişisel ilgileri gerçekleştirme, çalışma saatleri, işin niteliği, yükselme olanağı, denetim, iş güvenliği, kişiliğe saygı ve takdir edilme olarak örneklendirmek mümkündür (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Gamsız, Yazıcı ve Altun, 2013; Vural, 2004). Bu araştırmada ise küçük yaştaki öğrencilerle uzun süre çalışmak durumunda kalan mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını düşüren nedenlerin ortaya çıkarılması; bu faktörlerin hangi alanlarda yoğunlaştığı ve motivasyon üzerinde etkili olan değişkenlerin tespiti amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi, olayları ve olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir. Bu araştırmalar örneklem grubunun gerçek hayatlarındaki davranışlarını ortaya çıkarmaya çalışır bu sebepten laboratuvar araştırmalarında olduğu gibi bir kurgu yahut yapaylık söz konusu değildir. Sonuçlar genel olarak betimsel istatistik tekniklerle gösterildiği için bu araştırmalara betimsel araştırma da denilebilir (Balcı, 2004; Karasar, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada öğretmenlere ait demografik özelliklerle öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için alan araştırması yaklaşımlarından ilişkisel tarama kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul Esenler ve Fatih ilçelerinden bulunan devlet ilkokullarında görev yapan 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilip kendilerine ulaşılan 212 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu örnekleme yöntemi evreni oluşturan deneklerin sosyo-demografik özellikler açısından kümeleşme göstermediği diğer bir deyişle evrenin araştırmanın özellikleri açısından homojen bir yapıda olduğu evrenlerde bulunan her birimin/bireyin örneğe seçilme şansı birbirine eşit olduğu bir örnekleme yöntemidir (Balcı, 2004; Karasar, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu öğretmenlerden 44’ü kadın (%20,8) 168’i (79,2) erkektir. Örneklem alınan sınıf

öğretmenlerinin 64'ü (% 30,2) 11-15 yıl; 64'ü (%30,2) 16-20 yıl ve 84'ü (%39,7) ise 20+ yıl mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 44'ü (%20,8) ön lisans mezunu iken 160'ı (%78,5) lisans ve 8'i (% 3.5) ise yüksek lisans mezunudur. Ayrıca öğretmenlerin 152'si (%71,1) sınıf öğretmenliği bölümü mezunu iken 60'ı (%28,3) diğer bölümlerden mezun olmuştur. Son olarak örnekleme dahil edilen sınıf öğretmenlerinin 180'i (%84,9) bir eğitim sendikasına üye iken 32'si (%15,1) bir eğitim sendikasına üye değildir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilişkin tutumlarını ve mesleki motivasyonlarını düşüren nedenleri belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen bir envanter kullanılmıştır. Envanter üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerinin (yaş, cinsiyet) tespiti amacıyla hazırlanan sorular; ikinci bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin tutumlarının tespiti amacıyla hazırlanan bir tutum ölçeği yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren faktörlere ilişkin sorulardan oluşan anket bulunmaktadır.

Envanterin ikinci bölümünde ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, "katılmıyorum", "kararsızım" ve "katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar, olumlu ifadeler için katılmıyorum'dan katılıyorum'a 1'den 3'e doğru puanlar verilerek, olumsuz ifadeler için ise tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Kapsam geçerliliği sınıf öğretmenliği alanında uzmanlığını tamamlamış iki ve doktorasını tamamlamış bir alan uzmanının görüşleri alınarak sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için, 80 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen verilerle yapılan faktör analizinde toplam varyansın %55.342'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmıştır. Maddelerin tamamının faktör yükleri .45'ten fazladır. Tutum ölçeğinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin üçüncü bölümünde yer alan anketin geçerliliği 10 alan uzmanının görüşü alınarak sağlanmıştır. Görüşü alınan uzmanların beşi sınıf öğretmeni; ikisi il milli eğitim müdürlüğünde idareci ve üçü de sınıf öğretmenliği alanında doktorasını tamamlamış alan uzmanıdır. Taslak anket formu tüm bu uzmanlara gönderilmiş uzmanlar anket formunu incelemiş ve düzeltmeye yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öneriler doğrultusunda anket düzenlenmiş ve uzmanlara tekrar gönderilmiştir. Tüm uzmanların onayından sonra ankete son şekli verilmiştir. Ankette likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Anket hazırlanırken ilgili çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan da faydalanılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Ölçme aracı 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından elden ulaştırılmış ve araştırmacının olduğu ortamda uygulanmıştır. Uygulamaya sadece gönüllü sınıf öğretmenleri katılmıştır. Uygulanan anketler yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçme aracı uygulandıktan sonra, veriler SPSS 20.0 programı yardımıyla çözümlenmiştir. Toplanan verilerin işlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, t-testi ve korelasyon (r) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Tutumları

Mesleğe ilişkin tutumu		
Düşük	F	76
	%	35,8
Orta	F	92
	%	43,4
Yüksek	F	44
	%	20,8

Tablo 1.'de öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları gösterilmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin 76'sının (%35.8) mesleğe ilişkin tutumları düşük; 92'sinin (%43,4) orta seviyede ve 44'ünün ise (%20,8) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin mesleğe ilişkin olumlu tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.-a Öğretmenlerin Mesleki Olarak Kendilerini Başarılı Hissetme Durumları

Mesleki olarak başarılı hissetme		
1-4 puan	F	12
	%	5,7
5-8 puan	F	140
	%	66
9-10 puan	F	60
	%	28,3

Tablo 2.-b Öğretmenlerin Çocuklarını Çalıştıkları Okula Devam Etmesini İsteme Durumları

Çocuğunuzun şu an devam ettiğiniz okula devam etmesini ister misiniz?		
Evet	F	61
	%	28,7
Hayır	F	121
	%	57,0
Kararsızım	F	30
	%	14,1

Tablo 2.'de öğretmenlerin "mesleki açıdan başarıya 10 üzerinden kaç puan verirsiniz?" sorusunu verdikleri cevaplar görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin 12'si (%5,7) 1-4 puan verirken; 140'ı (%66) 5-8 arası ve 60'ı ise (28,3) 9-10 puan vermektedir. Bu bulgular öğretmenlerin %64'ünün kendini mesleki açıdan orta ve yüksek derecede başarılı bulduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin yarısından fazlası (%71) "çocuğunuzun şu an çalışmakta olduğunuz okula devam etmesini ister misiniz?" sorusuna hayır veya kararsızım cevabı vermişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini başarılı hissettiği ancak sistemi veya çalıştığı kurumu aynı şekilde başarılı bulmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Olarak Değişim veya Gelişime İlişkin Görüşleri

Sorular	Evet		Hayır	
	F	%	F	%
Yüksek lisans yaptınız mı?	8	3,8	204	96,2
Yapmadı iseniz yapmayı düşünüyor musunuz?	72	34,7	132	66,3
Bir eğitim sendikasına üye misiniz?	180	84,9	32	15,1
Mesleğinizle ilgili bir kuruluşa (dernek, meslek örgütü vb.) üye misiniz	8	3,8	204	96,2
Mesleki kurs veya diğer etkinliklere gönüllü olarak katılmak ister misiniz?	132	66,3	72	37,7

Tablo 3'e göre örnekleme alınan öğretmenlerin sadece 8'i (%3,8) yüksek lisans yapmış olmakla birlikte yapmayan öğretmenlerden sadece 72'si (%34,7) yüksek lisans yapmayı istemektedir. Öğretmenlerin 180'i (%84,9) bir eğitim sendikasına üye iken sadece 8'i (%3,8) mesleği ile ilgili bir kuruluşa üyedir. Ancak öğretmenlerin yarısından fazlası (%62,3) mesleki kurs ve etkinliklere katılma konusunda istekli olduğunu söylemiştir. Bu bulgular öğretmenlerimizin mesleki olarak kendilerini geliştirmeye niyetli olduğu ancak bu amaç için neredeyse hiçbir çaba göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarını Düşüren Ekonomik Sebepler

Mesleki Motivasyonu Düşüren Ekonomik Nedenler	Hiç düşürmüyor		Az düşürüyor		Orta derecede düşürüyor		Düşürüyor		Kesinlikle düşürüyor	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Okulda yapmak zorunda kaldığım birçok ek işe ek ücret ödenmemesi	32	15,1	20	9,4	52	24,5	48	22,6	60	28,3
Ek ders ödemelerindeki düzensizlikler	44	20,8	28	13,2	40	18,9	36	17,0	64	30,2
Ek ders ücretlerinin düşük olması	28	13,2	20	9,4	56	26,4	20	9,4	88	41,5
Öğretmen maaşlarının düşüklüğü	32	15,1	28	13,2	48	22,6	32	15,1	72	34,0
(Öğretmen olmak için harcadığım emek/yıl/para vb. ile öğretmen olduktan sonra kazandıklarım kıyaslandığında) öğretmen olmak için harcadığım kaynağa değmemesi	24	11,3	20	9,4	76	35,8	32	15,1	60	28,3

Tablo 4.'te öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren ekonomik sebepler görünmektedir. Tabloya göre öğretmenlik mesleğinin ekonomik koşulları öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını genel olarak düşürmektedir. Bu nedenler içinde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını özellikle maaşların düşüklüğü ile ek ders ücretlerinin düşüklüğü olumsuz yönde daha çok etkilemektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde ek işe ek ücret ödenmemesi seçeneğinin fazla bir etkisinin olmaması, genel olarak öğretmenlerin okulda yaptıkları işi bir angarya olarak görmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarını Düşüren Sosyal Sebepler

Mesleki Motivasyonu Düşüren Sosyal Nedenler	Hiç düşürmüyor		Az düşürüyor		Orta derecede düşürüyor		Düşürüyor		Kesinlikle düşürüyor	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Okulda çalışan diğer öğretmenlerin bana karşı olumsuz tutumları	92	43,4	56	26,4	12	11,3	24	5,7	28	13,2
Okulda çalışan diğer öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yakışmayan davranışları	64	30,2	44	20,8	32	30,2	64	15,1	8	3,8
Okulda çalışan diğer öğretmenlerin mesleki başarısızlıkları	64	30,2	40	18,9	28	26,4	56	11,3	28	13,2
Okulda çalışan personelin olumsuz tutumları	56	26,4	24	11,3	36	34,0	72	18,9	20	9,4
Görev yaptığım il-ilçe-köyün sosyal ve kültürel yetersizliği	24	11,3	32	15,1	36	34,0	72	15,1	52	24,5
Çalıştığım okulun bulunduğu mahallenin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik yetersizlikleri	32	15,1	36	17,0	28	26,4	56	26,4	32	15,1
Toplumun sınıf öğretmenliğinin zorluğunu ve değerini anlamaması	12	5,7	24	11,3	24	22,6	48	22,6	80	37,7
Yöneticilerin öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması	28	13,2	12	5,7	18	17,0	36	18,9	96	45,3
Diğer meslek gruplarındaki personele kıyasla öğretmenlerin birçok sosyal/ekonomik imkândan yararlandırılmaması (yemek, yıpranma payı, erken emeklilik, vb.)	16	7,5	12	5,7	30	28,3	60	15,1	92	43,4
Ailemden uzak bir ilde görev yapıyor olmam	76	35,8	40	18,9	18	17,0	36	17,0	24	11,3
Öğrenci ailelerinin yüksek beklentileri	32	15,1	20	9,4	40	37,7	80	32,3	12	5,7

Tablo 5.'te öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren sosyal sebepler görülmektedir. Bu sebeplerden “yöneticilerinin ve toplumun öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması” ile “diğer meslek gruplarındaki personele kıyasla öğretmenlerin birçok sosyal/ekonomik imkândan yararlandırılmamasının” öğretmenlerin mesleki motivasyonunu düşüren en önemli faktörler olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, meslektaşların ve diğer okul çalışanlarının tutumları ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşürme konusunda nispeten daha az etkili olmaktadır.

Bu bulgular öğretmenlerin okul içindeki öğrenci, çalışan ve meslektaş etkileşiminden diğer bir deyişle okulda bulunanların hal, tavır ve söylemlerinden ziyade toplumun genelinin ve yöneticilerin öğretmenlere karşı takındıkları tavır, hal ve söylemlerinden rahatsız oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarını Düşüren Mesleğin Zorluğuyla İlgili Sebepler

Mesleki Motivasyonlarını Düşüren Mesleğin Zorluğuyla İlgili Sebepler	Hiç düşürmüyor		Az düşürüyor		Orta derecede düşürüyor		Düşürüyor		Kesinlikle düşürüyor	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Öğretmenlikten kaynaklanan hastalıklar (farenjit, varis vb.)	32	15,1	56	26,4	56	26,4	32	15,1	36	17,0
Öğretmenlik mesleğinin yorucu olması	12	5,7	24	11,3	64	30,2	56	26,4	56	26,4
Öğretmenlik mesleğinin tüm zamanımı alması (aileme ve kendime zaman ayıramamam)	36	17,0	24	11,3	68	32,1	68	32,1	16	7,5
Okuldaki sorunlu öğrenciler (çeteleşme, silahlı gezme, alkol-uyuşturucu vb kullanımı)	36	17,0	40	18,9	52	24,5	48	22,6	36	17,0
Sorunlu öğrencilere nasıl davranılacağı (veya sorunların nasıl çözüleceği) hakkındaki bilgilerimin yetersiz olması	44	20,8	40	18,9	68	32,1	48	22,6	12	5,7
Öğrenci başarısızlığı	20	9,4	32	15,1	72	34,0	56	26,4	32	15,1
Öğrenci ilgisizliği	28	13,2	28	13,2	60	28,3	60	28,3	36	17,0
Öğrencilerin ailelerinin ilgisizliği	24	11,3	20	9,4	52	24,5	44	20,8	72	34,0
Sınıfların kalabalık olması	20	9,4	28	13,2	64	30,2	64	30,2	36	17,0
Sınıfların fiziki (havalandırma, ışık vb.) şartlarının yetersizliği	24	11,3	12	5,7	68	32,1	68	32,1	40	18,9
Sınıfta/okulda yeterli eğitim öğretim malzemesinin olmaması	4	1,9	24	11,3	56	26,4	72	34,0	56	26,4

Tablo 6.'da öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren mesleğin zorluğundan kaynaklanan faktörler gösterilmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin mesleki motivasyonunu sırasıyla, öğrenci ailelerinin ilgisizliği, gerekli öğretim malzemesi yetersizliği ve mesleğin yoruculuğu düşürmekte; öğretmenlik mesleğinin çok zaman alması ve sorunlu öğrencilerle uğraşmak ise nispeten daha az etkili olmaktadır. Tablodaki veriler öğretmenlerin mesleği icra ederken değil; mesleği icralarını zorlaştıran nedenleri ortadan kaldırırken daha çok zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarını Düşüren Eğitim Sistemi ile İlgili Sebepler

Mesleki Motivasyonlarını Düşüren Eğitim Sistemi ile İlgili Sebepler	Hiç düşürmüyor		Az düşürüyor		Orta derecede düşürüyor		Düşürüyor		Kesinlikle düşürüyor	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
(Uzman ve başöğretmenlik vb). Başarıyı ödüllendiren sistemlerin uygulanmaması	28	13,2	4	1,9	52	24,5	56	26,4	72	34,0
Mesleki başarılarının yöneticiler tarafından ödüllendirilmemesi.	44	20,8	16	7,5	32	15,1	40	18,9	80	37,7
Çalıştığım kurumun kişisel gelişim (sosyal, sanatsal, sportif, hobi vb.) için yeterli olanak sağlamaması	28	13,2	32	15,1	68	32,1	44	20,8	40	18,9
Bakanlık yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini tam olarak anlamaması	16	7,5	24	11,3	28	13,2	56	26,4	88	41,5
Merkezi sınavların öğrenciler üzerindeki etkisi	44	20,8	40	18,9	48	22,6	48	22,6	32	15,1
Sendikaların ayrımcı tutumu	44	20,8	40	18,9	40	18,9	48	22,6	40	18,9
Sendikaların öğretmenlerin imajını zedelemesi	44	20,8	32	15,1	40	18,9	48	22,6	48	22,6
Sendikaların gereğinden çok siyasallaşmaları	24	11,3	40	18,9	28	13,2	68	32,1	52	24,5
Sendikaların eğitimin niteliğini arttırmak veya öğretmen haklarını savunmaktan çok atama/görevlendirme gibi durumlarda rol alması	40	18,9	32	15,1	24	11,3	52	24,5	64	30,2
Okullun spor salonu, resim, müzik, etkinlik odası vb. yetersizliği	12	5,7	24	11,3	44	20,8	60	28,3	72	34,0
Gün içindeki eğitim öğretimin başlama ve bitiş saatleri	24	11,3	16	7,5	28	13,2	80	37,7	64	30,2
Derslerin özel ihtiyaçları için para toplamak zorunda kalmam.	32	15,1	24	11,3	40	18,9	48	22,6	68	32,1
Dönem içinde okulda devam eden tadilat vb.	28	13,2	28	13,2	64	30,2	32	15,1	60	28,3
Okul yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları	32	15,1	16	7,5	44	20,8	60	28,3	60	28,3
Milli Eğitim Müdürlüğündeki yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları	24	11,3	16	7,5	36	17,0	56	26,4	80	37,7
Eğitim müfettişlerinin olumsuz tutumları	32	15,1	12	5,7	44	20,8	48	22,6	76	35,8
Eğitim sisteminde bir değişiklik olacağına görüşlerimin alınmaması.	12	5,7	16	7,5	36	17,0	52	24,5	96	45,3
Milli eğitim sitemi içinde üye olunan sendika, siyasi görüş vb. kriterlerin, mesleki başarıdan daha önemli görülmesi	12	5,7	20	9,4	44	20,8	52	24,5	84	39,6
Milli eğitim siteminde çalışanla çalışmayanın bir farkının olmaması.	16	7,5	8	3,8	40	18,9	76	35,8	72	34,0
Mesleki gelişim için yeterli hizmet içi eğitimin verilmemesi	24	11,3	24	11,3	72	34,0	52	24,5	40	18,9
MEM ve okul yöneticilerinin seçimi ve atanmasında kullanılan kriterler	16	7,5	16	7,5	44	20,8	56	26,4	80	37,7
Sorunlu öğrencilerle ilgili problemlerde yalnız	12	5,7	24	11,3	64	30,2	56	26,4	56	26,4

birakılmam (ekonomik, idari, güvenlik vb.)											
Veli ile öğretmenin karşı karşıya kaldığı durumlarda öğretmenin olağan şüpheli gibi görülmesi	20	9,4	16	7,5	44	20,8	36	17,0	96	45,3	
Öğretmenler için uygulanan kılık kıyafet zorunluluğu	40	18,9	28	13,2	40	18,9	44	20,8	60	28,3	
RAM'ın görevini yeterince yapmaması	16	7,5	20	9,4	56	26,4	48	22,6	72	34,0	
BİLSEM'in görevini yeterince yapmaması	32	15,1	16	7,5	44	20,8	60	28,3	60	28,3	
Rehberlik Servisinin görevini yeterince yapmaması	12	5,7	20	9,4	44	20,8	52	24,5	84	39,6	

Tablo 7.'de öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren eğitim sistemi ile ilgili faktörler görülmektedir. "öğretmenin olağan şüpheli gibi görülmesi", "eğitim sisteminde değişiklik olacağında öğretmenlerin görüşünün alınmaması", "milli eğitim sistemi içinde üye olunan sendika, siyasi görüş vb. kriterlerin, mesleki başarıdan daha önemli görülmesi", "milli eğitim sisteminde çalışanla çalışmayanın bir farkının olmaması", "bakanlık yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini tam olarak anlamaması" seçeneklerinin, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu en çok düşüren nedenler olduğu görülmektedir. "mesleki başarıların yöneticiler tarafından ödüllendirilmemesi", "başarıyı ödüllendiren sistemlerin uygulanmaması", "sendikaların eğitimle ilgili olmayan uygulamaları", "okullarda spor salonu, resim, müzik ve etkinlik odaları olmaması", "öğretmenlerin para toplamak zorunda kalması", "milli eğitim müdürlüğündeki yöneticilerinin ve eğitim müfettişlerinin adaletsiz uygulamaları", "milli eğitim sisteminde çalışanla çalışmayanın bir farkının olmaması", "tayin veya görevlendirmelerdeki adaletsizlikler", ve "ram ve rehberlik servisinin işlevlerini yerine getirmemesi" ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren diğer nedenlerdir. Sendikaların siyasallaşması, meslek içi eğitimin yetersizliği, kılık kıyafet zorunluluğu, okul yöneticilerin tutumları, merkezi sınavlar ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını daha az düşürmektedir. Öğretmenler okul içinde işleyen sistemden ziyade genel olarak eğitim sisteminden; okul idareci ve çalışanlarının tutum ve performansından ziyade MEB/MEM/RAM/ rehberlik servisi çalışanlarının tutum ve performansından rahatsız olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sendikaların siyasallaşmasından ziyade, eğitsel olmayan uygulamalarından rahatsız olduğu da söylenebilir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonların Düşüren Nedenler Üzerindeki Etkisi

Mesleki motivasyonu düşüren nedenler Sd=110	K (N=44)		E (N=168)		t	p
	X	S	X	S		
	Diğer meslek gruplarındaki personele kıyasla öğretmenlerin birçok sosyal/ekonomik imkândan yararlandırılmaması	4,727	,631	3,571		
Öğrenci başarısızlığı	4,454	,670	2,904	1,048	6,576	,000
Öğrenci ilgisizliği	4,454	,670	2,904	1,178	5,910	,000
Merkezi sınavların öğrenciler üzerindeki etkisi	2,181	1,052	3,119	1,374	2,974	,000

Sınıfta/okulda yeterli eğitim öğretim malzemesinin olmaması	4,454	,670	3,523	1,035	3,995	,000
Okullarda spor salonu, resim, müzik, etkinlik odaları vb. yetersizliği	4,363	1,002	3,571	1,205	2,834	,000
Eğitim müfettişlerinin olumsuz tutumları	4,363	1,398	3,381	1,352	3,013	,000
Milli eğitim sistemi içinde üye olunan sendika, siyasi görüş vb. kriterlerin, mesleki başarıdan daha önemli görülmesi	4,545	,670	3,642	1,257	3,240	,000

Tablo 8. ilgili betimsel verilerle beraber incelendiğinde, mesleki motivasyonu düşüren nedenlerden, diğer meslek gruplarındaki personele kıyasla öğretmenlerin birçok sosyal/ekonomik imkândan yararlandırılmaması, öğrenci başarısızlığı, öğrenci ilgisizliği, sınıfta/okulda yeterli eğitim öğretim malzemesinin olmaması, eğitim müfettişlerinin olumsuz tutumları, milli eğitim sistemi içinde üye olunan sendika, siyasi görüş vb. kriterlerin, mesleki başarıdan daha önemli görülmesinin kadın öğretmenlerin motivasyonunu erkek öğretmenlere kıyasla daha çok düşürdüğü; merkezi sınavların öğrenciler üzerindeki etkisinin ise erkek öğretmenlerin mesleki motivasyonun daha fazla düşürdüğü görülmektedir ($p<.05$).

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Doyumu Ve Mesleki Motivasyonlarını Düşüren Nedenler Arasındaki İlişki

Mesleki motivasyonu düşüren nedenler/mesleki doyum (N=212)	r	p
Ek ders ücretlerinin düşük olması	-,287**	,003
Uzman ve başöğretmenlik gibi başarıyı ödüllendiren sistemlerin uygulanmaması	-,276**	,004
Mesleki başarılarının yöneticiler tarafından ödüllendirilmemesi.	-,365**	,000
Bakanlık yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini tam olarak anlamaması	-,297**	,002
Öğretmenlik mesleğinin yorucu olması	-,280**	,004
Öğretmenlik mesleğinin tüm zamanını alması (aileme ve kendime zaman ayıramamam)	-,288**	,003
Öğrenci başarısızlığı	-,323**	,001
Okul yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları	-,393**	,000
Milli Eğitim Müdürlüğündeki yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları	-,334**	,000
Eğitim müfettişlerinin olumsuz tutumları	-,294**	,002
Eğitim sisteminde bir değişiklik olacağına görüşlerimin alınmaması.	-,347**	,000
Milli eğitim sistemi içinde üye olunan sendika, siyasi görüş vb. kriterlerin, mesleki başarıdan daha önemli görülmesi	-,348**	,000
Milli eğitim sisteminde çalışanla çalışmayanın bir farkının olmaması.	-,306**	,001

Tablo 9.'da öğretmenlerin mesleki doyumları ile mesleki motivasyonlarını düşüren etkenler arasındaki ilişki görülmektedir. Tabloya göre mesleki doyum ile ek ders ücretlerinin düşük olması, uzman ve başöğretmenlik vb. başarıyı ödüllendiren sistemlerin uygulanmaması ve öğretmenlik mesleğinin yorucu olması arasında negatif yönlü düşük bir ilişki vardır. Tabloya göre öğretmenlik mesleğinin çok zaman alması, mesleki başarılarının yöneticiler tarafından ödüllendirilmemesi, bakanlık yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması, ülke yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması, öğrenci başarısızlığı, okul yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları,

milli eğitim müdürlüğündeki yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları, eğitim müfettişlerinin olumsuz tutumları, eğitim sisteminde (ülke bazında) bir değişiklik olacağına öğretmen görüşünün alınmaması, milli eğitim sistemi içinde üye olunan sendika, siyasi görüş vb. kriterlerin, mesleki başarıdan daha önemli görülmesi ve milli eğitim sisteminde çalışanla çalışmayanın bir farkının olmaması arasında yine negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulgular, öğretmenlerin iş doyumunu en çok düşüren nedenlerin genel olarak eğitim sisteminden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleğe ilişkin olumlu tutumları orta düzeydedir ve öğretmenler mesleki olarak kendilerini başarılı hissetmekte ancak genel olarak sistemi veya çalıştığı kurumu başarısız bulmaktadırlar. Öğretmenlerin yarından fazlası çocuğunun çalıştığı okulda eğitim görmesini istememektedir. Örnekleme alınan öğretmenlerin il merkezindeki okullarda çalıştığı düşünüldüğünde bu bulgu oldukça manidardır.

Öğretmenler genel olarak mesleki kurs ve etkinliklere katılma konusunda isteklidir. Ancak örnekleme alınan öğretmenlerin çok azı yüksek lisans yapmış çok daha azı da mesleği ile ilgili bir kuruluşa üye olmuştur. Buna mukabil neredeyse tamamı bir eğitim sendikasına üyedir. Bu durumda öğretmenlerimizin mesleki olarak kendilerini geliştirmeye niyetli olduğu ancak bu amaç için neredeyse hiçbir çaba göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren en önemli ekonomik faktörler maaşlarının ve ek ders ücretlerinin düşüklüğü iken en önemli sosyal faktörler ise toplumun sınıf öğretmenliğinin zorluğunu ve değerini anlamaması, yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinin zorluğunu ve değerini anlamaması ve diğer meslek gruplarındaki personelle kıyasla öğretmenlerin yeteri kadar sosyal/ekonomik imkândan yararlandırılmamasıdır. Mesleğin zorluğu ile ilgili faktörlerden, öğrenci ailelerin ilgisizliği öğretmenlerin mesleki motivasyonunu düşüren en önemli nedendir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu düşüren ve eğitim sisteminden kaynaklanan faktörlerden en önemlileri ise eğitim sistemindeki herhangi bir değişiklikte öğretmen görüşünün alınmaması ile RAM ve özellikle okul rehberlik servislerinin işlevsizliğidir.

Eğitim sisteminden, mesleğin zorluğundan, mesleğin sosyal ve ekonomik durumundan kaynaklanan faktörler kendi aralarında kıyaslandığında ise, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu en çok düşüren nedenlerin eğitim sisteminden kaynaklandığı ve ekonomik şartların sistem kaynaklı şartlar kadar olmasa da öğretmenlerin mesleki motivasyonunu düşürdüğü söylenebilir. Mesleğin zorluğu faktörü öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını, diğer faktörlere göre daha az etkilemektedir. Bu sonuç farklı ülkelerde örneğin Çin, (Zhongshan, 2008) Singapur, (Tin ve Marican, 1992) Norveç, (Mykletun, 1984) veya Tanzanya'da (Ngimbudzi, 2009) yapılan öğretmen motivasyonu ile ilgili çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Tüm veriler beraberce incelendiğinde, öğretmenlerin mesleğin toplum nezdindeki itibarından oldukça rahatsız olduğu ve eğitim sisteminin en önemli parçası olmaları hasebiyle sistemdeki her değişim kararına da ortak edilmeleri gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmen adayları dahil, değişik branşlarda ve çalışma evrenlerinde yapılan farklı çalışmaların (Akbaba, 2006; Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Ayık ve Ataş, 2014; Gamsız vd. 2013; Inayatullah ve Jehangir, 2012; Öztürk ve Dünder, 2003; Yazıcı, 2009; Zembylas ve Papanastasiou, 2006) sonuçları da dikkate alındığında öğretmenlerin

genel olarak mesleğin zorluğundan çok, mesleğin sosyal çevrede algılanışından ve ekonomik şartlarından rahatsız oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki doyumunu düşüren en önemli faktörler ayrıntılı incelendiğinde ise en etkili faktörlerin şu şekilde sıralanabilir: Okulda yapılan ek işe ek ücret ödenmemesi, ek ders ücretlerinin düşüklüğü, başarıyı ödüllendiren sistemlerin uygulanmaması, mesleki başarıların yöneticiler tarafından ödüllendirilmemesi, öğretmenlik mesleğinin yorucu olması, öğretmenlik mesleğinin çok zaman alması, öğrenci başarısızlığı, yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları, eğitim sisteminde bir değişiklik olacağına öğretmen görüşünün alınmaması, milli eğitim sistemi içinde üye olunan sendika, siyasi görüş vb. kriterlerin, mesleki başarıdan daha önemli görülmesi ve milli eğitim sisteminde çalışanla çalışmayanın bir farkının olmaması. Tüm bu faktörler milli eğitim sisteminin öğretmen odaklı olmaktan ziyade sistemin gerekleri, eğitim yöneticilerinin tutumları ve politik beklentiler dolayısıyla veli beklentileri ile öğrenci merkezli eğitimin yanlış yorumlanması sonucu öğretmenliğin sınıf içi etkinliklerdeki özerkliğini kısıtlamaktadır. Öğretmenin, öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile kendi eğitim anlayışını bütünleştirip derslerini yürütmek yerine beklentilere cevap verecek şekilde etkinlikler planlayıp uygulaması, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşürmenin yanında mesleki doyuma ulaşmalarını da engellemektedir (Pearson ve Moomaw, 2005).

Öğretmenlik ülkelerin geleceğini şekillendiren en önemli mesleklerin başında gelmektedir (Steyn, 2002) ve sistemdeki her bir değişikliği uygulayacak olanlar ve sistemi en iyi tanıyanlar öğretmenlerdir. Ayrıca öğretmen motivasyonu sistemin ve dolayısıyla öğrencilerin başarılarını doğrudan etkilemekte; öğretmenin motivasyonundaki düşüş öğrencilerin başta akademik başarıları olmak üzere gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Alam ve Farid, 2011; Bishay, 1996). Bu sebepten öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yükseltecek önlemler alınmalıdır. Bu önlemlerin başlıcaları şu şekilde sıralanabilir:

Eğitim politikalarını belirleyen erklerin eğitim sisteminde yapmayı düşündükleri değişikliklerde veya yapılan değişikliklerin değerlendirmesinde öğretmenlerin görüş ve onaylarının alması gerektiği söylenebilir. Eğitim sistemindeki her bir yönetici ve denetici öğretmenlere işlerini öğretmek yerine öğretmenlerin işlerini yapmasını kolaylaştırıcı önlemleri araştırmaya ve uygulamaya yoğunlaşmalıdır (Süslü, 2006). Öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılacak tüm etkinliklere öğretmenlerin katılımı kolaylaştırılmalıdır. Örneğin sınıf eğitimi alanında yürütülen yüksek lisans programları mesai saatleri dışında ya da hafta sonlarında yapılabilir veya öğretmenlerin alanlarıyla ilgili bilimsel toplantılara katılmaları için izin verilebilir; gerekli maddi destek sağlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin kıdemle beraber düşmeye başlayan mesleki motivasyonlarının tekrar yükseltilmesi için psikolojik destek dahil rehabilitasyon çalışmaları yapılabilir. Ulusal medyada veya sosyal medya araçlarında öğretmenlerin itibarını düşürücü haberlere ve paylaşımlara alet olamamaları ve bu medya vasıtalarını etkili kullanmaları için meslek içi eğitim verilebilir. Ancak burada asıl görevin ülke yöneticilerine, MEB yetkililerine ve eğitimle ilgili sivil toplum örgütlerine düştüğü unutulmamalıdır. Öğretmenliğin itibarını yükseltici ekonomik önlemler de alınmalıdır. Örneğin öğretmenlerin maaşlarında ve ders ücretlerinde diğer meslek gruplarında olduğu gibi makul iyileştirmeler yapılabilir ayrıca sistem içinde yapılacak her fazladan iş için öğretmenlere ödeme gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin kullanımına sunulmak üzere lojman, tatil köyü vb. sosyal olanaklar sağlanabilir. Son olarak toplum ve ülke yöneticileri eğitim sistemindeki her başarısız sonucun

veya olumsuzluğun sebebi olarak öğretmenleri görmek yerine, sistemdeki her olumsuzlukta sistemin tüm taraflarının sorumluluğu olduğu bilinciyle hareket etmelidir. Ülkemizde 2006-2020 yılları arasında programların üç kez değiştiği ve bu arada bu üç program üzerinde bazı değişiklikler yapıldığından hareketle sadece eğitim öğretim müfredatlarında düzenlemeler yaparak yahut okullar inşa ederek eğitim kalitesinin arttırılamayacağı aşikardır. Eğitim kademelerinin her düzeyinde ve mesleki kıdemin hemen başında (Lam ve Yan, 2011) olsa da öğretmenlerin mesleki motivasyonları yukarıda sayılan nedenlerden ötürü azalmaktadır. Dolayısıyla öğretmen motivasyonunu arttıracak böylesi önlemlerle öğretmenlerin düşen mesleki motivasyonları yeniden yükseltip dolayısıyla eğitimin kalitesi de arttırılabilir (Jesus ve Lens, 2005; Shen, 1997; Thoonen vd. 2011; Wu ve Wu, 2001). Burada sayılan öneriler sadece mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler için değil tüm sınıf öğretmenleri için hayata geçirilebilir. Öğretmenlerin özellikle sınıf öğretmenlerinin zamanla düşen iş doyumunu ve mesleki motivasyonlarının süreç esnasında belirlenmesine yönelik boylamsal ve sırasal araştırmalar yapılarak elde edilen sonuçlardan hareketle sosyal, ekonomik ve sistemle ilgili alanlarda gerekli iyileştirmeler belirlenip uygulanabilir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonlarını düşüren farklı nedenlerin olup olmadığı da araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçamete, G., Kamer S. ve Sucuoğlu B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alam, M. T. ve Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Altunkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71.
- Argon, T ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik alguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 159-179.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (4.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journals of Undergrad Science*, 3, 147-154.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Psychol*, 53(1), 109-132.
- Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-79.
- Ergün, M. (2011). *Sınıfta motivasyon*. *Sınıf Yönetimi* (Edt: E. Karip). Ankara: Pegem Akademi. 119-135.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Turkish Studies*, 8(8), 1475-1488.

- Gökay, M. ve Özdemir, S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 237-251.
- Gündüz, G., Çapri, Ç. ve Gökçakan, G. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Inayatullah, A. ve Jehangir, P. (2012). Teacher's job performance: The role of motivation. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5(2), 78-99.
- Jesus, S. N.ve Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119-134.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lam, B. ve Yan, H. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors. *Teacher Development*, 15(3), 333-348.
- Mykletun, R. J. (1984). Teacher stress: Perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28(1), 17-45.
- Ngimbudzi, F. W. (2009). *Job satisfaction among secondary school teachers in Tanzania: The case of Njombe district* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Eğitim Yönetimi Enstitüsü Jyväskylä Üniversitesi
- Özdemir, S. ve Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University*, 24, 146-153.
- Öztürk, Z. ve DüNDAR, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Prick, L. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 363-377
- Porter, L. W., Bigley, G. A. ve Steers R. M. (2003). *Motivation and work behavior*. (7. Baskı). New York: McGraw Hill/Irwin.
- Recepoglu, E. (2012). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 574-588.
- Rhodes, C., Nevill, A. ve Alan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local authority, *Research in Education*, 71(1), 67-80.
- Shen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools. *The Journal of Educational Research*, 91, 81-88.

- Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Steyn, G. M. (2002). A theoretical analysis of educator motivation and morale. *Educare*, 31(1-2), 83-101.
- Süslü, S. (2006). Motivation of ESL teachers. *The Internet TESL Journal*, 12(1), 1-8.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Wu, H. J. ve Wu, Y.n . (2001). A study on elementary school teachers job satisfaction and its relationship with their social network, job characteristics. *Bulletin of Educational Research*, 46(1), 147-180.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tin Low, G. ve Marican, M. (1992). Selected factors and characteristics of staff motivation in singapore primary schools. *Educational Research Quarterly*, 16(2), 11-17.
- Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.
- Zhongshan, Z. (2008). Study of job satisfaction among elementary schools in Shanghai. *Chinese Educational Society*, 40(5), 40-46.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 1, s. 103-113

Ters Yüz Öğrenme Modeline Göre Ders Planı Hazırlama (Osmanlıca Dersi Örneği)¹

Emine AKIN*

Erhan AKIN**

Özet

Bu çalışmada, Ters Yüz Öğrenme Modeli dikkate alınarak Osmanlıca Dersi ders planı taslağı oluşturulmaya çalışılmıştır. Osmanlıca Dersi'nin beceriye dönük bir ders olmasından dolayı ters yüz öğrenme modelinin becerilerin geliştirilmesi için uygun bir model olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu modelle dil becerilerinin öğretiminde uygulamaya daha çok zaman ayrılabilir. Böylece öğrenciler derslerde teorik bilgiden çok uygulamaya dönük ders işlemiş olurlar. Buradan hareketle ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanmış Osmanlıca Dersi ders planı; "hazırlık, dersin işlenişi ve değerlendirme" aşamalarından oluşmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla yürütülmüş ve veriler bu yolla toplanmıştır. Ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanmış Osmanlıca ders planı bilişim çağının gereği olarak teknolojinin imkânlarından yararlanmaya dönüktür. Böylece öğrenciler ve öğretmenler teknolojiden uzak kalmadan dersleri daha zevkli işleyebilirler. Bunun için derslerden önce, dersi verecek kişinin ders ile ilgili iyi bir hazırlık yapması, uygun ders sunularını hazırlaması ve öğrencileriyle paylaşması gerektiği belirtilmiştir. Yapılan bu hazırlık sonrası dersi uygulamaya dönük daha etkili ve öğrenci merkezli olarak yürütmesi gerektiği, derste eğitsel oyunlar, görsel ve işitsel araçlar kullanılarak Osmanlıca Dersinin verimli ve etkili ilerlemesinin sağlanabileceğine dikkat çekilmiştir. Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise öğrencilerle birlikte ders hakkında değerlendirmenin yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Ders planı
Ters Yüz Öğrenme Modeli
Osmanlıca Dersi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.05.2020

Kabul Tarihi: 19.05.2020

Elektronik Yayım Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11.11111/ted.xx

¹Bu çalışma 21-23 Haziran 2019 tarihleri arasında Atatürk Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATASEM) tarafından Erzurum'da gerçekleşen 'II Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

* Öğretmen, MEB, emineakin4936@gmail.com . ORCID: 0000-0002-1799-3673

** Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, 56100, Siirt/Türkiye, erhanakin49@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2372-9331

Preparing A Course Plan According To Reverse Face Learning Mode (Ottoman Turkish Course Example)¹

Emine AKIN*

Erhan AKIN**

Abstract

In this study, it has been tried to form a lesson plan of Ottoman Turkish Course by considering the Reverse Face Learning Model. Due to the fact that Ottoman course is a skill-oriented course, the reverse face learning model is considered to be a suitable model for the development of skills. Because with this model, more time can be allocated to practice in teaching language skills. So, the students will be able to apply more practical courses than theoretical knowledge. From this point of view, the lesson plan of Ottoman course prepared according to the reverse face learning model; consists of "preparation, course processing and evaluation" stages. The study was conducted through document analysis of qualitative research methods and the data were collected in this way. The Ottoman Turkish lesson plan prepared according to the reverse face learning model is aimed at benefiting from the possibilities of technology as a requirement of the informatics age. Thus, students and teachers can make the lessons more enjoyable without being distant from technology. In order to do this, it was stated that the lecturer should make a good preparation about the course, prepare the appropriate course presentations and share it with his / her students. It is pointed out that after this preparation, the course should be conducted more effectively and student-centered, and the course will be able to make efficient and effective progression of the Ottoman Turkish course by using educational games, visual and audio tools. It is considered that it is appropriate to make evaluation about the course together with the students in the final stage.

Keywords

Lesson plan,
reverse face learning model
Ottoman Turkish lesson

About Article

Sending Date: 08.05.2020
Acceptance Date: 19.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

¹Bu çalışma 21-23 Haziran 2019 tarihleri arasında Atatürk Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATASEM) tarafından Erzurum'da gerçekleşen 'II Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

* Öğretmen, MEB, emineakin4936@gmail.com . ORCID: 0000-0002-1799-3673

** Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, 56100, Siirt/Türkiye, erhanakin49@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2372-9331

GİRİŞ

Ters Yüz Öğrenme Modeli son yıllarda ülkemizde de üzerinde durulan ve çalışmalar yapılan öğrenme modelidir. Bu modelle birlikte teknolojiye daha nitelikli olarak faydalanılmaya başlanabilir. Teknoloji eğitimin merkezindeki yerini alabilir. Çünkü teknolojik gelişmeler günlük hayatın hemen hemen her alanında yer almış durumdadır. Eğitimciler teknolojinin öğrencilerin üzerinde olumsuz etki bıraktığı konusunda tartışmalar yapabilmektedir. Ters Yüz Öğrenme Modeli ile birlikte teknoloji artık öğrenciler için uzak durmaları gereken tehlikeli bir durum olmaktan çıkabilir. Bunun için Ters Yüz Öğrenme Modeli ile birlikte öğrenci evde, okulda, her yerde teknolojik araçları eğitim amaçlı kullanma durumunda kalabilir. Öğreticilerin dersleri için hazırladıkları sunumları öğrencilerine ulaştırırlar. Öğrenciler ise kendilerine ulaştırılan ders sunumlarını derse gelmeden önce izleyip dersin teorik kısmı hakkında bilgi sahibi olurlar. Böylece öğrenciler derse gelmeden ders hakkında fikir sahibi olur ve derste artık uygulama, tartışma, grupla etkileşim gibi yöntemlerle konuyu pekiştirirler. Nitekim dünyada ve ülkemizde bu konuda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Literatür incelendiğinde Ters Yüz Öğrenme Modeli hakkında genel olarak şu sonuçlara ulaşılabilir: Eğitim ortamına büyük bir heyecan kattığı ve öğrencileri genel olarak motive ettiği görülmüştür. Çünkü öğrenci derste öğreneceği teorik bilgiyi evde videolar yoluyla öğrenir ve ders hakkında bilgi sahibi olarak okula gelir. Evde öğrendiği teorik bilgiye kendisi de araştırmalar yaparak bu bilgisine bilgi katabilir ve sınıf ortamında daha aktif olabilir. Öğrenci bu modelle sınıf ortamına bağlı kalmadan kendisini geliştirebilir ve bireysel farklılıktan kaynaklanan öğrenme eksikliklerini giderebilir. Öğretmen ise dersi daha etkili ve öğrenciye dönük işleme olanağına sahip olabilir. Araştırmalarda elde edilen diğer önemli bir sonuç ise bu modelle öğrencinin başarısının arttığı ya da derse yönelik motivasyonlarının yükseldiğidir (Bergman ve Sams, 2012; Davies, Dean ve Ball, 2013; Demiralay, 2014; Fautch, 2015; Findlay ve Mombourquette, 2013; Gençer, 2015; Johnson ve Renner, 2012; Kapçık, 2014; Mason, Shuman ve Cook, 2013; McGivney-Burelle ve Xue, 2013; Missildine, Fountain, Summers ve Gosselin, 2013; Sever, 2014; Temizyürek ve Ünlü, 2015; Touchton, 2015; Tunc, Sturek ve Basile, 2013). Sonuç olarak öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yeni stratejilerin uygulanması bir çok açıdan öğrencilerin akademik başarılarına (Sönmez, 2019), okuma becerilerine etki ettiği ve önemli olanın ise öğretim etkinliklerinin tasarlama sürecinde çeşitli hususlara (Sönmez, 2020, Sönmez, 2019) dikkat etmek olduğu vurgulanmaktadır.

Ters Yüz Öğrenme Modeli ile öğrencilerin başarısını arttırmak ya da motivasyonlarını yükseltmek için derslerin yürütücüler tarafından iyi planlanması ve uygulanması gerekir. Çünkü bu modelle öğretmenler daha çok görev ve sorumluluk üstlenmek durumunda kalabilirler. Bunun için derslerin önceden planlanması öğretmenlerin işini kolaylaştıracak ve derslerin etkili işlenmesini sağlayacaktır. Çünkü ders planı işlenecek dersin önceden tasarlanmasıdır. Planla birlikte öğretmenler, konuları ne zaman ve nasıl işleyeceklerini önceden hazırlarlar. Öğretmenler tarafından öğretim süreci üç aşamalı olarak planlanabilir: Bunlar, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarıdır. Öğretim süreci etkili ve iyi bir şekilde planlanırsa sürecin başarısı da o derecede iyi olabilir (Senemoğlu, 2004). Ders planının hazırlanması öğretmen ve öğrenciler için iyi sonuçlar ortaya çıkarabilir. Belirlenen amaçlara ulaşabilmenin en kolay ve kısa yolu bu işi iyi planlamaktır.

geçmektedir. İyi bir plan ders öncesi ve sonrası eğitimin bütün paydaşlarına büyük yarar sağlayabilir.

"Planlama etkinlikleri, gelecekte yapılacak eylemlerin belirlenmesi olarak görülmektedir. Planlama, süreç olarak görüldüğü gibi, bir sonucun oluşturulması, dersin somut bir biçimde ortaya konulması olarak da görülmektedir. Bu anlamda planlama, bir planı oluşturan alternatif etkinliklerin örgütlenmesiyle birlikte düşünülmelidir (Seel, 2004: 136). Bu doğrultuda, ders planı bir yol haritasına benzetilebilir. Planın amacı, öğretilecek materyalde izlenecek aşamalar ya da yolları belirlemektir. Planlama doğal olarak, bir dersi ya da üniteyi plan çerçevesinde organize etmenin en iyi yoludur (Sprinthall & Sprinthall, 1990: 364). Ders planları; derste ulaşılmak istenilen amaçlar, öğrencilerin özellikleri, dersin içeriği, içinde bulunulan koşullar, öğretmenin bilgi ve becerileri, benimsenen öğretim yaklaşımı ya da yaklaşımları, eğitim felsefesi ve yasal zorunluluklara göre, çeşitli biçimlerde hazırlanabilir. Buna göre, buluş yoluyla öğrenmeyi sağlamak isteyen bir öğretmenin düzenleyeceği ders planları ile sünüş ya da çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenmeyi gerçekleştirmek isteyen bir öğretmenin hazırlayacağı ders planları birbirinden farklı özellikler taşır. Günlük ders planları incelendiğinde, planlamada birçok noktanın dikkate alındığı görülmektedir (Akt. Oğuz, 2009; Sönmez, 2004; Ünver ve Demirel, 2004; Demirel, 2006)."

Ders öğretmenin plan hazırlama hususunda gerekli yeterliliğe sahip olması planın başarıya ulaşmasında etkili olmaktadır. Çünkü planı yapan kişinin planın her aşamasına hâkim olması ve uygulama için gerekli öngörüye sahip olması gerekmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenler kendilerini bu konuda yetiştirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Eğitimin ilk kademesinden üniversite eğitimine kadar plan her ders öğretmeni için iyi bir rehber olma konumunda olabilir. Bunun için ders öğretmenin bu konuda çok titiz davranması gerekmektedir. Ters yüz eğitim modeli için durum daha da önemli olabilir. Çünkü ders öğretmeni dersi ile ilgili gerekli bilgi ve sunuyu önceden hazırlamalı ve öğrencilerine ulaştırmalıdır. Bunu yaparken nerde, ne zaman ve nasıl yaptığı büyük önem taşımaktadır. İyi bir plan sonucunda Ters Yüz Öğrenme Modeli hayata geçirilebilir. Bunun için planlama aşaması çok titizlikle yapılmalı ve dersin işleniş kısmında zamanın çok iyi kullanılması için gerekli tedbirler alınmalıdır. Öğretmen ders planını hazırlama aşamasında amacını net olarak belirtmeli ve hazırlayacağı planın bu amaca ulaşmada etkili olmasına dikkat etmelidir. Hazırlana plan tutarlı, etkili, dersin tüm aşamalarını yansıtıcı nitelikte olmalı (Yılmaz ve Sümbül, 2000).

Söz konusu ders Osmanlıca Dersi ile ilgili ise dersi planlayanların bu durumda daha da titiz olmaları gerekmektedir. Çünkü dil becerilerini geliştirmek ve dersi ona göre planlamak emek ve zaman isteyen bir iştir. Osmanlıca Dersi'nde dil becerilerinin öğretimi esnasında iyi planlanmış bir dersin hedefine ulaşması daha kolay olabilir. Ters Yüz Öğrenme Modeli beceri dersi olan Osmanlıca Dersinde kullanılması iyi sonuçlar verebilir. Bu modelle birlikte teorik konular öğrenciler tarafından evde öğrenilmekte ve öğrenciler derse hazırlıklı gelmektedirler. Böylece derste daha çok uygulamaya zaman ayrılabilir ve beceriler daha iyi kazanılabilir. Özellikle üniversitelerde Osmanlıca Dersi öğretimi esnasında öğrencilerin sıkıntı çektikleri, dersi çok ilgi çekici bulmadıkları ve derse ilişkin motivasyonlarının çok yüksek olmadığı bilinmektedir (Başkan ve Altunkaya, 2019: 813). Çünkü tamamıyla beceriye dönük olan bu derste uygulama sınırlı olursa öğrenme de o derece az olabilir. Ayrıca tarihi birikimin kaynağı olan Osmanlıca Türkçesinin öğrenilmesi için bütün yolların denenmesi

gerektiği düşünülmektedir. Bu yollardan birisi de çalışmamızın konusu olan ters yüz öğrenme modelidir. Bu modele göre hazırlanmış Osmanlıca Dersi planının bu dersin öğretiminde bu modelin kullanılabilirliğine dikkat çekebilme açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ters yüz öğrenme modeline göre Osmanlıca Dersi planı hazırlama denemesidir. Buradan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanan Osmanlıca Dersi planının hazırlık aşaması nasıl düzenlenmelidir?
2. Ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanan Osmanlıca Dersi planının dersin işleniş aşaması nasıl düzenlenmelidir?
3. Ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanan Osmanlıca Dersi planının değerlendirme aşaması nasıl düzenlenmelidir?

Yapılacak bu çalışma farklı bir yöntem ile işlenmek istenen Osmanlıca Ders planını oluşturma önerisini içerdiği için alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Ters Yüz Öğrenme Modeli dikkate alınarak Osmanlıca Dersi ders planı taslağı oluşturulmaya çalışılan bu araştırma doküman incelemesi yolu ile ilerletilmiştir. Doküman incelemesi yolu ile araştırmanın amacı doğrultusunda olaylar, olgular ile ilgili bilgilerin yer aldığı hem yazılı materyallerin hem de işitsel veya görsel elektronik kaynakların incelendiği ve değerlendirildiği nitel araştırma tekniklerinden biridir. Dil bilimciler, sosyologlar, tarihçiler ve diğer birçok alanda araştırma yapanlar bu tekniği sıkça kullanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Kara ve Şihlaroğlu Yıldırım, 2017). Bu yöntemle alan yazın taranmış ve Ters Yüz Öğrenme Modeli dikkate alınarak Osmanlıca Dersi ders planı taslağı oluşturulmaya çalışılmıştır:

Bulgular ve Yorum

1. Ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanan Osmanlıca Dersi planının hazırlık aşaması nasıl düzenlenmelidir? sorusundan hareketle Osmanlıca Dersi için öğreten ve öğrenenlerin yapmaları gereken hazırlıklar üzerinde durulmuştur. Osmanlıca Dersi öğrencilere bir beceri ve bunun sürecini kazandırmayı hedefleyen bir derstir. Buradan hareketle bu ders için yapılacak hazırlık aşamasının uygulamaya dönük olması gerekmektedir. Öğretenlerin öncelikle anlatacakları konuyu sınırlamaları gerekmektedir. Neyi, ne zaman ve ne kadar sürede anlatacağını net olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu durum hazırlanacak ders sunumlarının kalitesini ve öğrencileri üzerinde etkili olmasını etkiler. Öğretenlerin ilk olarak öğrencileriyle beraber videoları paylaşacakları platformları belirlemelidir. Bu, sosyal ağlar, e-mail ya da başka ortamlar olabilir. Sonrasında dersle ilgili video sunusu hazırlamaları ya da konuya uygun başka kaynaklardan dersin amacına uygun olan sunumları kullanmaları gerekir. Bu sunuların süresinin konu ve öğrencilere göre ayarlanması gerekmektedir. Çünkü uzun videolar öğrencileri olumsuz etkileyebilir. Bu videolar dersin teorik kısmı ile ilgili olmalıdır. Öğrenciler derse gelmeden konu hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencilere konunun genel hatlarını iyi açıklayacak çeşitli görsel ve işitsel uyaranlar içermelidir. Örneğin alfabe öğretilcekse Arap harflerinin tarihsel gelişimi hakkında kısa bilgiler verilmeli ve öğrencilerin konuya odaklanmaları sağlanmalıdır. Daha sonra harflerin telaffuzu ile ilgili

seslendirmeler verilmelidir. Arap harflerin yazımı uygulamalı olarak gösterilmelidir. Bu harflerden ayrı yazılan ve bitişik yazılanlarla ilgili örnekler gösterilmelidir. Ders sunumlarında öğretmenlerin videolarda gerçek ortamları kullanması daha etkili olabilir. Harfler öğretilirken bu harflerin renkli olarak gösterilmesi, önemli hususların farklı tonlarda renklerle sunulması, tahta kullanılarak videoların sınıfta hazırlanması videoların etkililiğini arttırabilir. Videolar, onları hazırlayan ya da mümkünse başka bir alan uzmanı tarafından baştan sona izlenmeli ve varsa eksiklikler giderilmelidir. Böylece videolara son şekli verilmelidir. Videolar, tam olarak hazırlandıktan sonra öğrencilerin videolardan neler öğrenebileceği hususu netleştirilmelidir. Bununla ilgili olarak elektronik ortamda çalışma yaprakları hazırlanmalıdır. Video öncesi ve sonrası için kısa, net ve konuya uygun olarak sorular hazırlanmalıdır. Video öncesi sorular sayesinde öğrenciler, videoları izlemeden önce bu videoları neden izleyecekleri konusunda fikir sahibi olur. Ayrıca video öncesi öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasını sağlar. Video sonrası içinse bu videolardan öğrendikleri ile ilgili olarak sorulan soruları cevaplamalıdır. Bu sorular sayesinde öğrenciler öğrendikleri hakkında kendilerini değerlendirmiş olacaklar ve videoları izlediklerini kanıtlamış olacaklardır. Bu da uygulayıcıların videoların izlenme durumu hakkında fikir sahibi olmasını sağlayabilir ve derste daha rahat uygulama ortamına sahip olabilir. Hazırlanan ders sunumları ve çalışma yaprakları bir kez daha gözden geçirildikten sonra öğrencilerle birlikte belirlenmiş platforma yüklenir. Bu işlem yapılırken yüklemenin yapılacağı zaman hakkında önceden öğrenciler bilgilendirilmelidir. Uygulamaların yükleneceği bu platformlar ile ilgili olarak uygulayıcıların iyi düzeyde bilgi sahibi olması ve öğrencilerini sürekli takip edebilmesi sürecin daha iyi işlenmesini sağlayabilir. Öğrencilerin uygulayıcılar tarafından kendilerine gönderilen ders sunumlarını ve çalışma yapraklarını derse gelmeden önce izlemeleri ve gerekli bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu yolla işlenecek derse ait bilgi elde etmiş olacaktır. Örneğin Arap harfleri ile ilgili bilgi sahibi olacak, telaffuzlarını görecektir, nasıl yazıldıkları uygulamalı olarak görecektir. Böylece derste daha çok soru sorma, uygulama yapma, grupta çalışma ortamı bulacaktır. Öğrenciler dersle ilgili bilgi sahibi olacağı için derse yönelik olumlu tutum sahibi olabilir. Bu da dersin başarısını olumlu yönden etkileyebilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yapacakları hazırlıklar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1: Öğretmenlerin ve öğrencilerin ders öncesi yapacakları hazırlıklar

Öğretmenin yapacağı hazırlık	Öğrencilerin yapacağı hazırlık
Öğretmenlerin, ilk olarak öğrencileriyle beraber videoları paylaşacakları platformları ve bunların yükleneceği zamanı belirler.	Öğrenciler, öğretmenlerle beraber videoların paylaşılacağı platformları ve yükleneceği zamanı belirler.
Konu belirlenir	Derse gelmeden önce ders sunumları ve çalışma yapraklarını takip eder.
Konu ile ilgili sunumlar hazırlanır ya da uygun olan sunumlar belirlenir	Konu hakkında fikir sahibi olur. Çalışma yaprakları sayesinde öğrendiğini değerlendirir.
Hazırlanan sunumlar uzmanlarla birlikte gözden geçirilir ve son şekli verilir.	Konu hakkında bilgi sahibi olduğu için ders hakkında olumlu tutum sahibi olur.
Ders sunumları öncesi ve sonrası için sorular hazırlanır.	Derse motivasyon düzeyi iyi olarak gelir.
Hazırlanan sorular sunumlarla birlikte tekrar gözden geçirilir	-
Ders sunumları ve çalışma yaprakları belirlenen platforma yüklenir.	-

Yükleme sonrası platformda öğrenciler takip edilir.

2. Ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanan Osmanlıca Dersi planının dersin işleniş aşaması nasıl düzenlenmelidir? sorusundan hareketle Osmanlıca Dersi planının ders işlenmesi aşaması üzerinden durulmuştur. Hazırlık aşamasında belirtilen hazırlıklardan sonra öğrenciler sınıfa konu hakkında bilgi sahibi olarak gelirler. Öğretenerin ilk işi bu durumu tespit etmek için dersle ilgili çalışma yapraklarında belirtilen bazı sorular hakkında öğrencileri konuşturmak olur. Bunun dışında ders sunumlarından kazanmalarını beklediği bilgiler hakkında öğrencileri konuşturur. Herkesin ders sunumlarını izlediklerini teyit eder. Bunun aksi bir durum varsa problemin kaynağını öğrenerek önlemini alır.

Derse yapılan kısa girişten sonra uygulamaya geçer. Örneğin Arap harfleri ile ilgili olarak öğrencileri tahtaya kaldırıp harfleri tanımlarını sağlar. Sonrasında tahtada yazma çalışması, telaffuz çalışması yaptırılır. Böylece öğretener tahtaya harfleri yazmadan, harflerle ilgili teorik bilgi vermeden, harflerin telaffuzunu göstermeden uygulamaya geçmiş olur. Fakat zaman zaman bu çalışmaları yapmak zorunda kalabilir. Bütün öğrencilere uygulama fırsatı sunulur ve herkesin derse katılmaları sağlanmış olur. Bu sırada yine görsel ve işitsel uyaranlar kullanılabilir. Eğitsel oyunlarla harflerin daha öğrenilmesi için uygulama ortamı oluşturulabilir. Sonrasında grupta çalışma ortamı oluşturulabilir. Öğrencilerin birbirleriyle konu hakkında iletişime geçmeleri sağlanabilir. Örneğin her bir grup belirli harfleri temsil eder ve kendi özellikleri hakkında uygulama yapar. Birbirleriyle bitişik yazılan harflerin grubu, ayrı yazılan harflerin grubu gibi gruplar oluşturulur. Bunun sayesinde dersler daha eğlenceli ve verimli geçebilir. Öğreterlerden öğrenilemeyen bazı konular, grup içi ya da gruplar arası çalışmalar sayesinde öğrenilebilir. Bireysel farklılıklardan kaynaklanan eksiklikler bu yolla giderilebilir. Ders sonunda konunun genel tekrarı gruplar ya da bireysel olarak öğrencilere yaptırılabilir ya da öğretener tarafından yapılabilir. Konu ile ilgili olarak tartışma ortamı sağlanabilir. Öğreterler, dersin işleniş sürecinde iyi bir gözlemci olmalı ve aksayan yönlerini iyi tespit etmelidir. Derste iyi bir yol gösteren olmalıdır. Dersi bütün öğrencilerle yönlendirmeye ve uygulamaya çalışmalıdır. Alınacak bütün kararlarda öğrenciler ortak edilmelidir. Hazırlanan ders sunumları, çalışma yaprakları hakkında öğrencilerin fikrini almalıdır. Bu yolla hem ders tekrarı yapılmış olur hem de sonraki sunumların hazırlanmasında daha titiz davranılmış olur. Son olarak bir sonraki ders için hazırlanan sunumların yükleneceği zamanı söyler ve bununla ilgili olarak gerekli gördüğü uyarıları yaparak dersine son verir.

Tablo 2: Öğreterlerin ve öğrencilerin dersin işleniş aşamasında yapmaları gereken hususlar

Öğreterler	Öğrenciler
Derse dikkat çekici sözlerle başlar	Derse hazırlıklı gelir.
Ders sunumları ve çalışma yaprakları hakkında öğrencileri konuşturur.	İzledikleri sunumlar ve çalışma yaprakları hakkında konuşur
Ders ile ilgili uygulamaya geçer. Görsel ve işitsel uyaranlar kullanır. Eğitsel oyunlarla harfler tanıtılır.	Derste yapması gereken uygulamaları yapar. Görsel ve işitsel uyaranları takip eder. Eğitsel oyunlarla harfleri tanımaya çalışır.
Gruplar oluşturur.	Gruplarını belirler.
Grup içi ve gruplar arası etkileşimi sağlar.	Grup içi ve gruplar arası etkileşimde bulunur.
Konunun genel hatlarıyla tekrarlanmasını sağlar.	Konuyu genel olarak tekrarlar.
Ders sunumları hakkında eleştirileri alır.	Ders sunumları ile ilgili olarak eleştiride bulunur.

Sonraki ders sunumu hakkında öğrencilerin fikirlerini alır ve bu sunumların paylaşılacağı zamanı belirler. Bir sonraki sunumlar hakkında görüş belirtir ve sonraki ders için sunumların paylaşılacağı zamanı öğrenir.

3. Ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanan Osmanlıca Dersi planının değerlendirme aşaması nasıl düzenlenmelidir? sorusundan hareketle Osmanlıca Dersi planının ders değerlendirme aşaması üzerinden durulmuştur. Dersin işlenmesi aşamasında belirtilen çalışmalardan sonra öğrenciler konu hakkında gerekli bilgi sahibi olur ve yeterince uygulama çalışması yapmış olurlar. Böylece öğrenilenler hakkında gruplar arası tartışma ortamı oluşturulur. Grup içi ya da gruplar arası öğrencilerin birbirlerine konu hakkında soru sormaları sağlanabilir. Zaman zaman bu sürece öğretmenler müdahale edebilir. Yapılacak değerlendirme çalışma yapıları üzerinde olabilir. Özellikle ders sunumlarının izlenmesinden sonra çalışma yapılarındaki sorular tekrar sorulabilir.

Görsel ve işitsel araçlar kullanılarak değerlendirme yapılabilir. Örneğin harfler tahtaya yansıtılarak öğrencilerden bu harflerle ilgili hem teorik olarak bilgi vermeleri istenebilir hem de telaffuz ve yazma çalışması yaptırılabilir. Yine perdeye yansıtılacak kısa metinlerden hareketle öğrencilere harfler ve harflerin kullanımı ile ilgili sorular sorulabilir. Dersin sonunda ders ve uygulama ile ilgili olarak şu sorular sorulabilir: Ne öğrendin? Öğrencilerden bu sorunun cevabını listelemeleri istenebilir. Nerede ve hangi yolla öğrendin? Bu soru sayesinde öğrenme sürecindeki paydaşlar ve araç-gereçler hakkında bilgi sahibi olunur. Öğrencilerden konu ve uygulama ile ilgili olarak sorular hazırlanmaları istenebilir. Bu yolla öğretmenin unuttuğu ya da ihmal ettiği sorunlar tespit edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dünyada üzerinde sıkça çalışılan ve ülkemizde de artık kendisine eğitimde yer bulan ters yüz öğrenme modelinin Osmanlıca Dersinde kullanımı ile ilgili olarak hazırlanacak ders planının üç aşamalı olarak hazırlanabileceği üzerinde durulmuştur. Hazırlık aşamasında öncelikle konun belirlenmesi ve konu hakkında öğretmenler tarafından gerekli ders sunularının hazırlanması gerektiği görülmüştür. Bu sunumların kısa ve konuyu tam anlatır nitelikte olması gerektiği üzerinden durulmuştur. Ders sunuları ile ilgili olarak çalışma yapılarının hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ders sunularının paylaşılacağı platformların öğrencilerle birlikte belirlenmesi gerektiği hususuna dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin bunu iyi takip etmeleri ve öğrencilerin bu süreci sağlıklı yürütmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Dersin işleniş aşamasında, derse girişte çalışma yapıları ile ilgili olarak sınıfta konuşma ortamının oluşturulması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ders sunularının izlenip izlenmediğinin takibinin yapılması gerektiği hususu vurgulanmıştır. Dersin uygulamaya dönük işlenmesi, derste grupların oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin grup içi ve gruplar arası etkileşimle derse daha etkili ve eğlenceli işlenmesi zeminin oluşturulması gerektiği görülmüştür. Eğitsel oyunlar yoluyla harflerin daha pratik ve uygulamalı olarak öğretilmesinin etkili bir yol alabileceği vurgulanmıştır. Ders işlenmesi aşamasında görsel ve işitsel araçlar kullanılarak bireysel farklılıklardan kaynaklanabilen öğrenme sorunlarının ortadan kaldırılabilmesine dikkat çekilmiştir. Dersin işlenişinde öğretmen bilgi aktaran değil sadece yol gösteren rolünde olması gerektiği belirtilmiştir.

Dersin değerlendirme aşamasında da görsel ve işitsel araçlar kullanılarak değerlendirme yapılabileceği hususu belirtilmiştir. Öğrencilere öğrenme süreci hakkında

çeşitli sorular sorulabilir. Örneğin: Ne öğrendin? Öğrencilerden bu sorununu cevabını listelemeleri istenebilir. Nerede ve hangi yolla öğrendin? Bu soru sayesinde öğrenme sürecindeki paydaşlar ve araç-gereçler hakkında bilgi sahibi olunur. Öğrencilerden konu ve uygulama ile ilgili olarak sorular hazırlanmaları istenebilir. Bu yolla öğretmenin unuttuğu ya da ihmal ettiği sorunlar tespit edilebilir. Bu yolla dersin değerlendirme bölümünde hem öğretmenin yaptığı değerlendirmeler hem de öğrencilerin öz değerlendirme yaparak daha iyi sonuçların elde edilebileceği belirtilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonlarını, başarılarını arttırdığı, dersin daha çok uygulamaya dönük işlenmesine olanak tanıdığı, öğrenme sürecinde bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunları giderebildiği, teknolojik araç-gereçlerin kullanılması sonucunda dersi daha eğlenceli hale getirdiği, ters yüz öğrenme modeliyle dersler daha etkili ve verimli işlendiği görülmüştür (Balta ve Türel, 2013; Burmabıyık ve Karamete, 2014; Deperlioğlu ve Köse, 2010; Findlay ve Mombourquette, 2013; Love, Hodge, Grandgenett ve Swift, 2014; Ormancı ve Şaşmaz-Ören, 2010; Temizyürek ve Ünlü, 2015; Tezci ve Perkmén, 2013; Tune, Sturek ve Basile, 2013; Verleger & Bishop, 2013). Ters yüz öğrenme modeline göre hazırlanacak Osmanlıca Dersi ders planı ile ilgili olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenler ters yüz modeli ile ilgili gerekli bilgi sahibi olmalıdır.
2. Bu model için hem öğretmenler hem de öğrencilerin kullanacağı araç-gereçler temin edilmeli ve bunların kullanımı için gerekli alt yapı hazırlanmalıdır.
3. Öğretmenlerin ders sunularını etkili ve nitelikli hazırlamaları gerekir.
4. Ters yüz öğrenme modelinin kullanımı ve özelde de Osmanlıca Dersinde kullanımı ile ilgili üniversitelerde uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır.
5. Ters yüz öğrenme modelinin diğer derslerde kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
6. Üniversitelerin bünyesinde bu modelin uygulanması ile ilgili özel birimler oluşturulabilir.

Kaynakça

- Balta, Y. ve Türel, Y.K., (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bir İnceleme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8/3, 37-45. Ankara.
- Başkan, A. ve Altunkaya, H. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Osmanlı Türkçesi Dersine Yönelik Öğrenen Güçlenmesi Düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 808-815.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Alexandria, VA: International Society for Technology in Education.
- Burmabıyık, A. ve Karamete, A. (2014). Tabletler ve etkileşimli tahtalar için 3 boyutlu geometri etkinlikleri geliştirme süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 209-222.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.

- Demiralay, R. (2014). Evde Ders Okulda Ödev Modelinin Benimsenmesi Sürecinin Yeniliğin Yayılımı Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi . Yayınlanmamış Doktora Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Gazi Üniversitesi . Ankara.
- Demirel, Ö. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı. (10. Baskı). Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). *Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı*. XII. Akademik Bilişim Konferansı, Muğla.
- Fautch, J. M. (2015). The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: is it effective?*Chemistry Education Research and Practice*, 16, 179-186.
- Findlay-Thompson, S., Saint, M., & Mombourquette, P. (2013). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 8(2), 63-70.
- Gençer, Büşra Gamze (2015). Okullarda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına Yönelik Bir Vaka Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Johnson, L. W., & Renner, J. D. (2012). *Effects of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement*. Unpublished phd thesis, University of Louisville.
- Kapçık, A. C. (2014). *Fipped Classroom Eğitim Modelinin Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi*. TUBİTAK 45. Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması. İstanbul.
- Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(3), 317-324.
- Mason, G.S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435.
- McGivney-Burelle, J. & Xue, F. (2013). Flipping calculus. *PRIMUS: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 23(5), 447 - 486.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52, 597-599.
- Oğuz, A. (2009). İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Ders Planı Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 456-477.
- Ormancı, Ü., ve Şaşmaz-Ören, F. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci eğitim fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara:Gazi Kitabevi.

- Seel, N. M. (2004). "Curriculum Development, Instructional Design, and Information Technology". (Editor: Seel, N. M.) Curriculum, Plans and Processes in Instructional Design: International Perspectives. Mahwah, NJ. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2),27- 42.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990). Educational Psychology: A Developmental Approach. (Fifth Edition). New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Sönmez, V. (2004). Program Gelistirmede Öğretmen Elkitabı. (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, H. (2019). Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel temelli hikâye değerlendirme stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1079-1119.
- Sönmez, H. (2019). The effectiveness of cognitive and metacognitive/ affective strategies in story writing process. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 109-125.
- Sönmez, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Okuma Güçlüklerine Uygun Okuma Stratejilerini Kullanmalarına İlişkin Bir İnceleme. *ASEAD CİLT 7 SAYI, S 1-18*
- Temizyürek F. ve Ünlü, N. A. (2015)Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: "Flipped Classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(1), s. 64 – 72.
- Tezci, E., ve Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. Çağiltay, K. ve Göktaş, Y. (Ed.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (s.185-211). Ankara: PEGEM
- Touchton, M. (2015). Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: Evidence from a quasi-experiment. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 28- 44.
- Tune, J.D., Sturek, M., & Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advan in Physiol Edu*, 37(4), 316-320.
- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). "Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Araştırma". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 188–195.
- Verleger, M. A., & Bishop, L. J. (2013). The flipped classrom: A survey of the research. 120th ASEE Conference & Exposition. American Society for Engineering Education. 20-26 June 2013"

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 1, s. 114-123

Okuma-Yazma Bilmeyen Kadınlar ile İlgili Bir İnceleme (Muş-Bulanık Örneği)¹

Erhan AKIN*

Emine AKIN**

Özet

Özet Bu araştırmanın temel amacı okuma-yazma bilmeyen kadınların bu konu hakkındaki görüşlerini incelemek ve okuma-yazma öğretiminde yeni yollar bulmaktır. Bu amaçtan hareketle okuma-yazma bilmeyen kadınlara; okuma-yazma bilmemelerin sebebi ve bunların sonuçlarına yönelik benzer sorular sorularak kadınların bu konu ile ilgili bakış açılarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Okuma-yazma bilmeyen kadınların hayatın her alanında karşılaştıkları sorunların tespiti ve çözümüne bu çalışmanın katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş ili Bulanık ilçesinde ikâmet eden 30 okuma-yazma bilmeyen evli kadın oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken yaş sınırlamasına gidilmemiştir. Araştırmacı tarafından uzman görüşünden sonra çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülen 5 soruluk görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme için kadın araştırmacıdan yardım alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce kadınlara çalışmanın amacı ile ilgili ön bilgi verildikten sonra kadınlara sorular sorulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmada bağımsız kodlama yoluyla kadınların verdikleri cevaplar iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde doğrudan aktarmalarda K1, K2, K3...şeklinde kodlama yapılmıştır. Fazla tekrarlanan veya önemli görülen görüşler doğrudan aktarılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okuma
yazma
kadın
neden
Muş-Bulanık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.04.2020

Kabul Tarihi: 19.05.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

¹Bu çalışma 21-23 Haziran 2019 tarihleri arasında Atatürk Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATASEM) tarafından Erzurum'da gerçekleşen 'II Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

* Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, 56100, Siirt/Türkiye, erhanakin49@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2372-9331

** Öğretmen, MEB, emineakin4936@gmail.com ORCID: 0000-0002-1799-3673

An Investigation On Illiterate Women (Muş- Bulanık Example)¹

Erhan AKIN*
Emine AKIN**

Abstract

The main purpose of this study is to examine the views of illiterate women on this subject and to find new ways of teaching reading and writing. For this purpose, women who are illiterate; By asking similar questions about the reason of illiteracy and their consequences, it was tried to reach women's perspectives on this issue. It is thought that this study will contribute to the determination and solution of the problems faced by illiterate women in every aspect of life. Interview technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the study consisted of 30 illiterate married women living in Bulanık district of Muş province. The study group was determined by using purposeful sampling method. No age limit was determined in the study group. After the expert opinion of the researcher, a 5-question interview form which was considered to be suitable for the purpose of the study was prepared. The female researcher was consulted for the interview. Before the discussions were started, women were asked questions about the purpose of the study. The interviews were recorded with a voice recorder. The data were analyzed descriptively. In the study, the responses of women by independent coding were analyzed by two experts. In the conducted analyzes, K1, K2, K3... were coded in direct transfers. The views that were overly repeated or important were directly transferred.

Keywords

Literacy
women
causes
Muş-Bulanık

About Article

Sending Date: 28.04.2020
Acceptance Date: 19.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Bireyler ve toplumlar kadınlar sayesinde varlıklarını sürdürmelerine rağmen kadınlar toplumda istenilen düzeyde rol sahibi olamamaktadır. Bunun en büyük sebeplerinden birisi de kadınların okuma-yazma bilmemeleridir. Çünkü okuma-yazma bilmeyen bir kadın toplumda kendisine biçilen rolün dışına çıkamamakta ve kadın kimliğinin gereğini yapamamaktadır. Türkiye’de kadın kimliği erkek kimliğine nazaran kendini ortaya koyabilmekte daha çok engelle karşılaşmaktadır. Değişen ve gelişen dünya düzeninde kadınlar yine erkekler kadar kimliklerini yaşama konusunda etkili olamamaktadır. Kentleşme, eğitim, sağlık, göç, ulaşım ve teknolojiadaki gelişmelere rağmen

¹Bu çalışma 21-23 Haziran 2019 tarihleri arasında Atatürk Üniversitesi Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATASEM) tarafından Erzurum’da gerçekleşen ‘II Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni’nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

* Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, 56100, Siirt/Türkiye, erhanakin49@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2372-9331

** Öğretmen, MEB, emineakin4936@gmail.com ORCID: 0000-0002-1799-3673

bu durum çok değişmemiştir. Kadınların halen karar almada, aile içi ya da sosyal hayatta kimlikleri istenilen düzeyde (Ereş, 2006) değiller. Bu da kadınları toplumda erkeklere nazaran daha az söz sahibi kılmakta ve kendilerinden beklenen etkiyi göstermelerini engellemektedir. Bu engelleme ile kadınlar temel bazı haklarını da kullanamamaktadır. Bu durum toplumlar için ülkeler için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Çünkü kadınların tam olarak haklarını koruyamadığı ya da kadınlara gereken sosyal veya kültürel roller verilmediği zaman toplumlar ve ülkeler geri kalan toplum ve ülkeler arasında yer alabilir.

İnternet çağı olan bu çağımızda kadınların eğitim alma ya da eğitimin içinde yer alma durumları toplumların gelişmişlikleri ile doğru orantılı olarak kabul edilmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında kadınların erkekler ile aynı derece eğitim hakkını kullanmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Sargın, 2016). Hem bireysel hem de toplumsal kalkınma için kadınların eğitimde yerlerini almaları gerekmektedir. Eğitimli bir kadın eğitimli bir aile yetiştirir. Eğitimli aileler eğitimli bir toplumun temellerini atar ve dolayısıyla eğitimli ve kalkınmış bir ülke için gerekli şartlardan belki de en önemlisi sağlanmış olur. Gökçe ve Yıldız (2018) çalışmalarında okur-yazarlıkla ilgili olarak şunları aktarmaktadır:

"Günümüzde sözel, sayısal ve teknoloji kullanımı gibi okur-yazarlığı esas alan çekirdek becerilerin toplumdaki dağılımı, ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren önemli parametrelerden biri haline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında aralarında Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülke için okur-yazarlık, ciddi bir sorun alanı olmaya devam etmektedir. Oysa Türkiye'de okuma-yazma bilmeme durumuyla olan savaşın yüz yılı aşan bir tarihi söz konusudur. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana okur-yazarlığı geliştirmek amacıyla ulusal düzeyde altı büyük okuma-yazma kampanyası (1928, 1960, 1971, 1981, 2001 ve 2007 yıllarında) düzenlenmiş ve tüm çağ nüfusunun okullaşmasına yönelik önemli girişimlerde bulunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinden de görülmektedir ki; tüm bu çabalarla Cumhuriyetin kuruluş yıllarında yaklaşık % 10 olan okur-yazarlık oranı, 1980 yılında % 67,2'ye, 1990'da % 80'e, 2000 yılında % 86,5'e, 2015 yılında da % 95'e yükselmiştir (MEB, 2016; TÜİK, 2016)".

Fakat tüm bu güzel çabalara rağmen ülkemizde kadınların yeterince eğitimden yararlanmadıkları bilinmektedir. Bu durum için büyük çabalar gösterilmekte ve olumlu sonuçlar alınmaktadır. Tüm bu çabalara rağmen istenilen düzeye gelinememiştir. Bu da çeşitli sebeplere dayandırılabilir. Nitekim İlhan Tunç (2009: 242) çalışmasında erken evlilik ve hızlı nüfus artışının ailede ikinci annelik rolünün kızlara verilmesi gibi hususların kızların eğitimine engel teşkil eden hususlar olduğunu belirtir. Bu konuda UNICEF'in (2003) araştırmalarına değinerek kızların eğitim görmemelerinin önündeki engelleri şöyle belirtir:

- Gelenek ve dini inançlar
- Kalıplaşmış cinsiyet rolleri
- Öğretim programları ve çocuk bakım-eğitiminde yeniden üretilen cinsiyet rolleri
- Kadının düşük statüsü
- Erken evlilikler
- Eğitimin toplumda kabul edilen rollerle çelişkili görülmesi

Bu ve benzeri sebepler kadınların okuma-yazma öğrenmelerine engel teşkil etmektedir. Kadınların okur-yazar olmaları ile ilgili önemli bir meselede okur-yazar olmanın sadece okuma-yazma ile sınırlı olamadığı meselesidir. Çünkü okuma-yazma sayesinde bireyler statüsünü, toplumsal cinsiyetini, eğitim geçmişini ve irksal arka planını nasıl

eleştirel değerlendirebileceği ile ilgili bilgi sahibi olur (Akt. Gökçe ve Yıldız 2018; Freire & Macedo, 1998; Shor, 1992; Street, 2003). Bunun için kadınların sadece okur-yazar olmaları yetmemektedir. Okuma-yazma kadınların hayata yönelik eleştirel bakış açısına sahip olmalarını sağlamalıdır. Bu durum başlı başına bir çalışma konusu olarak ele alınması gereken bir konu olduğu için bu çalışmada sadece kadınların okuma-yazma bilmemeleri üzerine bir inceleme yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı okuma-yazma bilmeyen kadınların bu konu hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu amaçtan hareketle okuma-yazma bilmeyen kadınlara aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Okuma-yazma bilmemenizin sebebini söyler misiniz?
2. Anneniz okuma-yazma biliyor mu?
3. Okuma-yazma bilmek ister miydiniz ? Neden?
4. Okuma-yazma öğrendiğinizde yapmak istediğiniz ilk şey nedir? Neden?
5. Ailenizde kararları kim alıyor? Neden?

Okuma-yazma bilmeyen kadınların hayatın her alanında karşılaştıkları sorunların tespitine ve çözümüne bu çalışmanın katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Okuma-yazma bilmeyen kadınların bu konu hakkındaki görüşlerine dayalı olarak iletlenen araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme tekniği yoluyla elde edilmiştir. Bu teknik, kişi ya da kişilerin görüşmeyi yapan kişi tarafından sorulan sorular karşısında kendi davranış, düşünce ve hisleri doğrultusunda sunmuş olduğu bilgileri toplamaya yarar (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007). Bu tekniği; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme şeklindedir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sabit seçenekli cevaplamaı sağladığı gibi ilgili alanda derinlemesine bilgi edinmeye de imkân verir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu çalışmanın evreni; 2018 yılında da Muş ilinde bulunan ve okuma-yazma bilmeyen kadınları kapsamaktadır. Çalışmanın örnekleme ise Muş ili Bulanık ilçesinde ikâmet eden 30 okuma-yazma bilmeyen evli kadın oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Bu şekilde araştırmalarda daha rahat ilerleme sağlanabilir (Patton, 1987, Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Okuma-yazma bilmeyen kadınların tespitinde yaş sınırlaması yapılmamıştır. Okul çağını geçmiş ve evli olan her kadın okuma-yazma bilmeyen kategorisine alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Okuma-yazma bilmeyen kadınların bu konu hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla yapılan alan taraması sonucunda; araştırmacılar tarafından yapılandırılmış bir görüşme formu soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu bir öğretim üyesi ve araştırmacının yapıldığı ilçede görev yapan bir kadın sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda beş soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Bu görüşmeler okuma-yazma bilmeyen kadınların bu konu hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Görüşme için kadın araştırmacı çalışma grubundaki kadınlardan randevu talep ederek görüşmeler başlatılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce kadınlara çalışmanın amacı ile ilgili ön bilgi verildikten sonra kadınlara sorular sorulmuştur. Görüşmelerin dört tanesi kadınların bir arada oldukları bir zamanda gerçekleşirken diğer 5 görüşme bireysel olarak yapılmıştır. Toplu görüşmelerde kadınların birbirinden etkilenmemeleri için ayrı odalarda sorular katılımcılara sorulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla (telefon) kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu yolla elde edilen veriler soruların sorulardan hareketle ortak başlıklar halinde ya da soruların cevaplarından hareketle oluşan ortak kodlamalara göre çözümlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada bağımsız kodlama yoluyla kadınların verdikleri cevaplar iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde doğrudan aktarmalarda K1, K2, K3...şeklinde kodlama yapılmıştır. Fazla tekrarlanan veya önemli görülen görüşler doğrudan aktarılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Okuma-yazma bilmeyen kadınların bu konu hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada amaçta belirtilen sorulardan hareketle bulgular sunulmuştur.

1. Soruya ait bulgular ve buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 1: Kadınların Okuma-yazma Bilmemelerinin Sebeplerine Ait Görüşleri

Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
"Okula gitmek şimdiki gibi zorunlu değildi ki." "Mecburiyet yoktu."	Eğitimin zorunlu olmamasından	25	75
"İsteyen gönderirdi ama biz kızları kimse göndermiyordu pek"	kaynaklanmaktadır.		
"Köyümüzde okul yoktu ki"	Köyde Okul Yoktu	9	27
" Abim yatılıya gitti ama beni göndermediler." "köyümüz küçük olduğu için okul yapmadılar"			
"Öğretmen yoktu bizim köyde."	Öğretmen Yoktu	7	21
"Okula gideceğimiz sene öğretmen gitti." "Öğretmen bize sıra gelince gitti."			
"Ailem okumama izin vermezdi ki."	Ailem İzin Vermedi	13	39
"babaannem bırakmadı gideyim."			
"Kardeşlerim küçük olduğu için anneme yardım ediyordum." "o			

zaman kızların okuması güzel değildi."			
"Okula gidecek paramız yoktu." "Önlük alamazdık bile."	Ekonomik Yetersizlik	25	75
"Hatırlamıyorum." "Bilmiyorum." "Anneme sor.."	Bilmiyorum	5	15
"Abim beni dövünce gidemedim."	Aile İçi Şiddet	1	3

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde kadınların N (30) bu soruya verdikleri cevaplar "eğitimin zorunlu olmamasından kaynaklanmaktadır N (30), köyde okul yoktu N (9), öğretmen yoktu N (7), ailem izin vermedi N (21), ekonomik yetersizlik N (25), bilmiyorum N (5)" şeklinde kodlar altında toplanmıştır. Bazı kadınlar;

"(K 10) Okula gitmek eskiden çok zorla değildi. Onun için göndermediler."

"(K 3) Okula gitmek mecburi değildi."

"(K 8) Okul sadece erkeklere için açıktı."

"(K 15)biz kızları göndermiyorlardı okula."

"(K 1)Okula abimle gitmek istedim ama ailem izin vermedi."

"(K 13)Abim yatılıya gitti ama beni göndermediler."

"(K 9) Kardeşlerim küçük olduğu için anneme yardım ediyordum."

"(K 28) "Öğretmen bize sıra gelince gitti." şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Kadınlar okuma-yazma bilmemelerini yukarıda da belirtildiği gibi çeşitli sebeplere bağlamışlardır. Özellikle ailelerin izin vermemesi, ekonomik yetersizlik gibi sebepler dikkat çeken önemli sebeplerdendir. Tüm bu açıklamalara bakıldığında kadınların okuma-yazma bilmemelerine sebep olarak dış etkenleri N (75) göstermiştir. Bu da aslında literatürde okum yazma bilmeyen kadın kavramı yerine okuma-yazma öğrenmeleri engellenen kadın şeklinde yer alabilir.

2. Soruya ait bulgular ve buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 2. Kadınların Okuma-yazma Bilmek İster Miydiniz, Neden? Sorusuna Ait Görüşleri

Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
"En çok hastaneye gidince." "Postahannede para almaya gittiğim zaman isterdim." "Çocuğum için okula gittiğimde bilmediğim zaman utanıyorum."	Resmi Kurumda İşler Olduğu Zaman	28	84
"İstanbul'a oğlumun yanına giderken bilmek isterdim." "kayseri'ye askerdeki oğlumun ziyaret edince." "Eşim beni tatile götürdüğü zaman okuma yazmayı çok isterdim."	Büyük Şehre Çocukların Yanına Giderken Bu Eksikliği Hissettiğini	12	36
"Umreye gidince havaalanında yolumu bulamadığım zaman."	Havaalanında Bu Eksikliği Hissettiğini	2	6
"Oğlum eve gelmediğinde karakolda"	Karakola Gittiği Zamanı	3	9

oğlumu sorarken yazı istediler benden. O zaman çok istedim yazmayı."

"Bilmiyorum Valla"	Bilmiyorum	1	3
"Çocuklarıma masal okumak isterim."	Kitap okumak	1	3

Tablo 2'ye göre araştırmada görüşmeye katılan kadınların N (29) tamamına yakını okuma-yazma bilmek istemeleri ile ilgili somut gerekçeler sunmuştur. Bir tanesi sebep belirtmemiştir. Neden sorusuna ise kadınların verdiği cevaplara bakıldığında; tamamına yakını N (28); resmi bir kuruma işleri düştüğü zamanda okum yazma bilme isteklerinin en üst düzeyde çıktığını vurgulamıştır.

"(K 7) postahaneye çocuk parası almaya gidince bilmek isterdim."

"(K 6) Çocuğumun okula gittiğimde."

"(K 22)Eşim beni tatile götürdüğü zaman okuma yazmayı çok isterdim."

"(K 5) Çocuklarıma masal okumak isterim." şeklinde görüş belirtmiştir.

Büyük bir şehre çocuklarının yanına gidenler N (12) sayısı da az değildir. Bunlardan; (K 17), oğlunun evine giderken kimseden yardım istemeden gitmek istediğini sebep olarak gösterirken; (K10) da askerdeki oğlunu ziyaret ettiği zamanı vurgulamıştır. Kadınlardan bazıları; (K 13 ve 14), umreye giderken havaalanında yollarını şaşırduklarını ve bu yüzden okum yazma bilmek istediklerini dile getirmiştir. (K 18, 3 ve 30), Karakola gidince özellikle yazma ihtiyaçlarını belirtmişlerdir. (K 29) ise bilmiyorum diyerek herhangi bir neden belirtmemiştir. Yukarıdaki bulgular incelendiğinde kadınların sosyal hayatta yer almalarına engel teşkil edebilecek sebeplerden birisinin de okuma-yazma olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3. Soruya ait bulgular ve buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 3. Kadınların Annelerinin Okuma-yazma Bilip Bilmediğine Ait Görüşleri

	frekans	yüzelik
Evet	3	9
Hayır	27	81

Tablo 3 incelendiğinde araştırmada görüşmeye katılan kadınların N (27) büyük çoğunluğunun anneleri okuma-yazma bilmediği görülmektedir. Buradan hareketle annenin okum yazma bilmemesinin kız çocukların okum yazma bilmeleri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

4. Soruya ait bulgular ve buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 4. Kadınların Okuma-yazma Öğrendiğinizde Yapmak İsteddiğiniz İlk Şey Nedir? Neden? Sorusuna Ait Görüşleri

Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
"Hastaneye kendim gideceğim"	Kendi İşlerini Yapabilmek	30	100
"Postaneye gidince kendi işimi kendim yapacağım."			
"Çocuklarıma yanına giderek onları sevindirecem."			

"İlk işim ehliyete yazılmak olacak"	Ehliyet Almak isterim	3	9
"Tatile daha rahat gideceğim."	Tatile Gitmek	1	3
"Okul aile birliğine üye olacağım."	Okul Aile Birliğine Üye olmak	1	3
"Çocuklarıma masal okumak isterim."	Çocuklarıma masal okumak	1	3

Tablo 4 incelendiğinde görüşmeye katılan kadınların N (30) tamamı okuma-yazma öğrenince yapmak istedikleri ilk iş kendi ilerini kendi yapmaları şeklinde olmuştur. Kadınlardan bazıları;

"(K 11) Postaneye gidince kendi işimi kendim yapacağım."

"(K 24) İstanbul'a çocuklarıma yanına giderek onları sevindirecem." Şeklinde görüş belirtirken (K 13, 17, 19, 21, 29) hastaneye daha rahat gideceklerini dile getirmişlerdir.

Kadınlardan bazıları N (3) ehliyet almayı ilk iş olarak belirtirken bir kısmı da N (1) okul aile birliğine üye olmak istemiştir. Çocuklarına masal okumayı yapacağı ilk iş olarak belirten kadın da dikkati çekenler arasındadır. Okuma-yazma öğrendikten sonra hemen tatile gideceğini dile getiren kadın çalışmada elde edilen önemli bulgulardan biri olmuştur. Tüm bunlardan hareketle kadınların okum yazma bilmeleri hayatın her alanında onlara fırsatlar sunacağı ve eksikliklerini gidereceği şeklinde yorumlanabilir.

5. Soruya ait bulgular ve buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 5. Kadınların Ailenizde Kararları Kim Alıyor? Neden? Sorusuna Ait Görüşleri

	frekans	yüzdeler
Anne (Kendi)	4	12
Baba- Dede	20	60
Erkek Kardeşler	6	18

Tablo 5 incelendiğinde araştırmada görüşmeye katılan kadınların büyük kısmı N (20) ailede kararların baba ya da dedeleri tarafınca alındığını vurgulamıştır. Kadınlarla ilgili olumsuzluklara rağmen bazı kadınların N (4) evdeki kararların kadınlar tarafınca verildiği şeklinde cevap vermesi dikkat çekici niteliktedir. Bir kısım kadın ise N (6) evde kararların erkek kardeşleri tarafınca verildiğini söylemiştir. Bu da gösteriyor ki kadın anne de olsa bazen ataerkil ailede erkeğin üstünlüğünü yenemediği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Literatürde okuma-yazma bilmeyen kadın kavramı yerine okuma-yazma öğrenmeleri engellenen kadınların olduğu görülmüştür.
- Bulgular incelendiğinde kadınların sosyal hayatta yer almalarına engel teşkil eden sebeplerden birisinin de okuma-yazma bilmemeleri olduğu anlaşılmıştır.
- Annenin okuma-yazma bilmemesinin kız çocukların okum yazma bilmemeleri üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Kadınların okuma-yazma bilmeleri hususu; hayatın her alanında onlara fırsatlar sunacağı ve eksikliklerini gidereceği düşünülmektedir.

- Kadın anne de olsa çoğu zaman ataerkil ailede erkeğin üstünlüğünü yenemediği anlaşılmıştır.

Alan yazında benzer çalışmalara bakıldığında özellikle erken evliliklerin kadınların eğitim almaları önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Ayrıca kızların okumasına olumlu bakılmaması, ön yargılar, ailede kız çocuklarına anne yardımcısı olarak görülmesi, kızların belli bir yaştan sonra okuldan mahrum bırakılması, erkeklerin baskın olması (Özaydınlık, 2014) gibi nedenler de kadınların eğitim hayatlarını engelleyen etmenlerdir.

Gökçe ve Yıldız (2018) çalışmalarında okuma-yazma bilmeyen kadınların bu durumu ataerkil toplumsal yapıdan kaynaklandığını söylerler. Devamında kadınların toplumsal rol olarak aile içinde çocuk ve yakın akraba ya da komşu ile sadece iletişim kurabildiği bu durumun da kadının okuma-yazma ihtiyacını azalttığını dile getirirler. Kentleşme sonucunda da bu hususların çok değişmediği ve kadının halen eve bağlı bir rolle yaşamını sürdürdüğü vurgulanır.

Tor ve Ağlı (2016) çalışmasında eğitimin bir ülkenin kalkınmasının itici bir gücü olmasına rağmen bu itici güçte kadınlar halen gerektiği kadar yer almamaktadır. Gerek ekonomi, siyasi, sosyal gerekse aile ve toplumsal gelişim için kadının mutlaka eğitimde hak ettiği yeri alması gerekir. Kadınların eğitim aldığı ve yaşamın her kademesinde yer aldığı bir toplumda (Güven, 2016) çok şey değişecek ve güzelleşecektir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar; kız çocuklarının eğitiminin önündeki engeller şu şekilde sıralanabilir:

1. Küçük yerlerde okula gönderim önceliğinin erkek çocuktan yana olması.
2. Kalabalık ailelerin olması.
3. Ekonomik olarak düşük gelire sahip olunması.
4. Erken evlilikler.
5. Aile içinde kız çocuklarına anne rolünün verilmesi.
6. Ayrıca programların gündelik hayata dair beklentileri karşılayamaması (İlhan Tunç, 2009).

Türkiye’de, yapılan birçok araştırma sonuçlarından anlaşılıyor ki eğitim ve diğer sosyal rollerle ilgili olarak kadınlara, erkeklere tanın fırsatların tanınmadığı ve bu yüzden de kadın erkek eşitsizliğinin (Seven ve Engin, 2007) halen devam ettiği anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Ereş, F. (2006). Türkiye’de Kadının Statüsü Ve Yansımaları, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,40-52
- Gökçe, N., & Yıldız, A. (2018). Türkiye’de okuma-yazma bilmeyen kadınlar ve okuma-yazma kurslarına katılmama nedenleri: “Ne edeyim okumayı, hayatım mı değişecek?”. Kastamonu Education Journal, 26(6), 2151-2161. doi:10.24106/kefdergi.2737
- Güven, Z. Z. (2016). Eğitim ve Kadın İşgücü: Dünyada Kadın İşgücü Kadın İşgücü ve Disiplinlerarası Bir Bakış. B. Afşar ve B. Büyükdoğan (Ed.). (ss.115-124).Ankara: Gazi Kitabevi.

- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde kadın ve eğitim. Sosyal Politikaları Çalışmaları Dergisi, 14(33), 93-112
- Sargın, N. (2016). Eğitim ve Kadın İşgücü: Türkiye’de Kadın ve Eğitim. B. Afşar ve B. Büyükdoğan (Ed.), Kadın İşgücü ve Disiplinlerarası Bir Bakış.(ss.199-208).Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, M.A. ve A.O Engin. (2007). Türkiye’de Kadının Eğitimi Alanındaki Eşitsizlikler, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1),177-188
- Tor, H. ve Ağlı, E (2016). Kadın ve Eğitim. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Cilt:5 Özel Sayı, 67-74.
- İlhan Tunç, A. (2009). Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri Van İli Örneği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,6(1). 237-269.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A., Mil, B. ve Bilim, Y. (2007). Nitel Araştırma: Neden, Nasıl, Niçin? Detay Yayıncılık, Ankara.

Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmalardaki Eğilimler: Bir İçerik Analizi

Oğuzhan Sevim*

Özet

Bu çalışmanın amacı çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalardaki eğilimlerin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde 1987-2020 yılları arasında yapılan 677 lisansüstü çalışma oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak her bir değişkene ilişkin sonuçlar tablolar hâlinde sıklık ve yüzde değerleriyle ifade edilmiştir. Araştırmanın sonunda çocuk edebiyatıyla ilgili en çok lisansüstü çalışmanın yapıldığı üniversitenin Ankara Üniversitesi olduğu, her geçen dönem tez sayısının arttığı, özellikle 2016'dan sonra bu artışın neredeyse iki katına ulaştığı, en fazla çalışmanın yüksek lisans düzeyinde yapıldığı, lisansüstü tezlerin çoğunun betimsel nitelikli olduğu, araştırmaların çok büyük bir kısmının herhangi bir yazarın ya da eserinin çocuk edebiyatı açısından incelenmesi şeklinde gerçekleştiği, lisansüstü çalışmalarda en çok ele alınan konunun çocuğa/çocuk edebiyatına uygunluk olduğu ve tezlerde en fazla kullanılan anahtar kavramların sırasıyla çocuk edebiyatı, çocuk ve değerler eğitimi olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Çocuk Edebiyatı
Lisansüstü Çalışmalardaki Eğilimler
İçerik Analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.04.2020

Kabul Tarihi: 19.05.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yoncalık Yerleşkesi ERZURUM, o.sevim@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7533-4724

Trends in Postgraduate Studies on Children's Literature: A Content Analysis

Oğuzhan Sevim*

Abstract

Abstract abstract abstract abstract abstract abstract abstract
The aim of this study is to reveal the trends in postgraduate studies related to children's literature. For this purpose, content analysis method was used in the research. The study group consists of 677 postgraduate studies conducted in the National Thesis Center of the Higher Education Council (YÖK) between 1987-2020. Document analysis technique was used to collect research data. The data obtained were digitized and the results for each variable were expressed in tables in with frequency and percentage values. At the end of the research, it was understood that the university where the most postgraduate studies related to children's literature is carried out is Ankara University, the number of theses increases each semester, especially after 2016, this increase has almost doubled, the most studies are made at graduate level, most postgraduate theses are descriptive, the vast majority of the researches are carried out in the form of a study of an author or her/his work in terms of children's literature, the most handled subject in graduate studies is suitability to child / child literature and the most used key words in theses were in order of children's literature, education of children and values.

Keywords

Children's Literature
Trends In Postgraduate Studies
Content Analysis

About Article

Sending Date: 24.04.2020
Acceptance Date: 19.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak kaleme alınmış eserlerden oluşan edebiyata çocuk edebiyatı denilmektedir. Çocukların dilsel, bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olarak yazılmış çocuk edebiyatı eserleri ile çocukların duyuş, düşünce ve sosyal gelişimlerine yardımcı olunmaya çalışılmaktadır. Çocukların hayallerine, duygularına, düşüncelerine ve zevklerine hitap edilerek eğlenirken öğrenmelerine; edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmelerine katkı sunulmaktadır (Şirin, 2000; Turan ve Gerez Taşgın, 2018; Yalçın ve Aytaş, 2008). Çocuk edebiyatı kapsamında ortaya konulan ürünlerle çocuğun ergenlik dönemine kadar dilsel-sözel zekâsının gelişimi desteklenmekte, çocukta estetik zevk uyandırılmaya çalışılmaktadır (Sever, 2007). Çocuğun beyin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkan öğrenme isteğinin karşılanmasında önemli bir yeri olan okuma-anlama becerisinin etkin bir şekilde kullanılması da yine kaliteli çocuk edebiyatı ürünlerinin varlığına bağlıdır (Kaya, 2013; Sever, 2013; Yavuzer, 2012). Çocuk edebiyatı, dışarıdan bir

* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yoncalık Yerleşkesi ERZURUM, o.sevim@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7533-4724

zorunluluk unsuru olarak değil; çocuğun hem anlama hem de anlatma becerilerinin gelişim sürecinde bir ihtiyaç olarak çocuğun hayatında yer almaktadır.

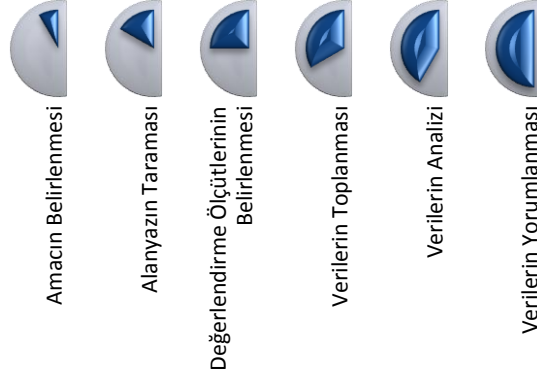
Çocuk dünyasının bir yetişkinin dünyasından farklı özelliklere sahip olarak merak, hayal ve eğlence üzerine kurulu olması, çocuğun duygu ve düşüncelerine hitap eden bir edebiyat fikrini kaçınılmaz hâle getirmiştir (Huck, 1976; Kinloch, 2005). Çocuk edebiyatının doğuşu ile çocuğa yönelik algı ya da bakış arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Çocukluğun öneminin farkında olunmadığı eski zamanlarda çocuğa ilişkin gelişim özelliklerinin de bir önemi yoktu. Dolayısıyla çocuk edebiyatının bir edebiyat türü olarak ortaya çıkışının, çocuğun ve gelişim dönemlerinin fark edilmesiyle eş zamanlı olarak gerçekleştiği söylenebilir. Rönesans'tan sonra çocuğun toplumsal yapı içerisinde bir birey olarak algılanmaya başlanması, çocuğa yönelik bir edebiyat fikrinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle Aydınlanma Çağı ile birlikte çocuğun bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişim özelliklerinin keşfedilmesi, edebî bir tür olarak çocuk edebiyatının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Şimşek, 2014; Tüfekçi Can, 2013; Zornado, 2002). Bu yeni edebiyat türü ile İngiltere'de çocuklar için yazılan kitapların niteliğine dikkat edilirken aynı zamanda çocuk kitaplarında yapılan resimlendirmelerle birlikte niceliksel olarak da özen gösterildiği anlaşılmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2008). Kısaca toplumların sosyokültürel ve değerler bağlamında yaşadıkları değişim ile birlikte çocukluk algısı da değişim göstererek günümüzdeki tanımına ulaşmıştır (Şirin, 2000). Günümüzde çocuk, çocuk gelişimi, çocuk eğitimi gibi kavramlar modern toplumlar açısından çok anlamlı ve özeldir. Modern toplumlar teknolojik, bilimsel, ekonomik ve pek çok alanda gösterdikleri kayda değer ilerlemelerin ancak geleceğe yani çocuğa yapılacak yatırım ile anlam kazanacağını farkındadırlar. Nitelikli insan yetiştirmeyi hedefleyen toplumlar açısından çocuk edebiyatı, çocuğa sunulacak model için ideal alanlardan biri olarak görülmektedir (Alver, 2005; Dellal, 2007; Turan, 2005). Dilin ve düşüncenin estetik bir şekilde en üst düzeyde işlendiği çocuk edebiyatından, geleceğin insanını hazırlamada çok önemli işlevleri yerine getirmesi beklenmektedir. Çocuğun sosyokültürel ve psikolojik gelişimi açısından oldukça önemli bir yeri olan çocuk edebiyatı son zamanlarda araştırmacıların dikkatlerini üzerine çekmeyi başarmış ve pek çok açıdan araştırma konusu olmuştur. Çocuk edebiyatı alanyazınına bakıldığında çocuk edebiyatına ilişkin yapılan araştırmalarda çocuklar için yazılan kitapların, çocuk dergi ve gazetelerinin ve diğer pek çok edebî türün araştırma konusu yapıldığı anlaşılmaktadır. Yapılan incelemelerde bu araştırmalardan kiminin derleme, herhangi bir kavramı açıklama ya da alanda yaşanan gelişmeleri değerlendirme amacıyla yapıldığı (Açık Önkaş, 2009; Çetin, 2012; Çıkla, 2009; Dilidüzgün, 2003; Doğan, 2011; Göçer, 2010; Güleriyüz, 2006; Karatay, 2011; Neydim, 1998), kiminin de çocuk edebiyatı ürünlerini bir araç olarak kullanıp çocuğun duyuşsal ve bilişsel becerilerine etkisini test etmeyi amaçladığı (Chavis ve Gabriel, 2011; Chew ve Eau, 2017; Cumming, 2007; Edgington, 2002; Karakuş, 2006; Kaya, 2013; Palamut, 2008) görülmüştür. Yapılan bu araştırmada ise çocuk edebiyatıyla ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda eğilimlerin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalarda eğilimlerin incelendiği bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi herhangi bir konudaki araştırmaların içeriksel ya da yöntembilimsel varlıklarının incelenerek

sayısallaştırıldığı bir araştırma tekniğidir (Seggie ve Bayyurt, 2015). İçerik analizi yöntemine tabi tutulan araştırmalarda geçen kavram, deyim, kelime ya da temalar sistemli olarak analiz edilir ve nesnel bir şekilde ifade edilir (Berelson, 1952) . Böylece ele alınan pek çok çalışma hakkında daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinme imkânı sağlanmış olur. Araştırma süresince takip edilen işlem basamakları Şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. İşlem Basamakları

- Araştırmanın amacının belirlenmesi: Çalışmanın temel problemi “Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmalardaki eğilimlerin incelenmesi” olarak belirlenmiştir.
- Alanyazın taraması: Çocuk edebiyatına yönelik alanyazın taraması Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi kataloğu üzerinden yapılmıştır. Tarama esnasında çocuk edebiyatı, çocuğa görelilik, çocuk edebiyatına uygunluk ve çocuk edebiyatı türleri anahtar kavramları kullanılmıştır. Bu terimlerden çocuk edebiyatı ile 683, çocuğa görelilik ile 53, çocuk edebiyatına uygunluk ile 2 ve çocuk edebiyatı türleri ile 14, toplamda ise 752 lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır.
- Çalışmaların değerlendirilme ölçütlerinin belirlenmesi: Araştırma kapsamında incelenecek çalışmaların Türkiye’deki üniversiteler tarafından çocuk edebiyatı konusunda yapılmış olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Anahtar kavramlarla yapılan alanyazın taraması ile ulaşılan 752 lisansüstü çalışmadan 62’sinin diğer anahtar kavramlarla yapılan taramada ulaşılan sonuçlar olduğu tespit edilerek bu çalışmalar örneklem sayısına dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 685 lisansüstü çalışmadan ise 8’inin dizinlenirken çocuk edebiyatı kavramlarına da yer verildiği fakat çalışmaların doğrudan çocuk edebiyatıyla ilgili olmadığı görülmüş ve bu çalışmalar değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Dolayısıyla araştırmada 677 lisansüstü çalışma üzerinde incelemelerde bulunulmuştur. Araştırmada uygulanan diğer değerlendirme ölçütleri ise şu şekildedir:
 - Lisansüstü çalışmaların üniversitelere ve türlerine göre dağılımlarına bakılırken 677 çalışmanın tamamı dikkate alınmıştır.
 - Lisansüstü çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımlarına bakılırken yöntembilimsel açıdan daha sağlıklı verilerin alınabilmesi ve doğru bir tasnifin yapılabilmesi için erişim izni verilmeyen 68 tez çalışması değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur.
 - Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmaların konuları ele alış biçimlerine ve lisansüstü çalışmalarda ele alınan konu başlıklarına

bakılırken erişim izni olmayan 68 tezden 63'ü de değerlendirme kapsamına alınarak 672 tez çalışması incelenmiştir.

- Lisansüstü çalışmalarda en fazla kullanılan anahtar kavramlara bakılırken anahtar kavramlarına ulaşılamayan 174 çalışma değerlendirme kapsamına alınmamış, geri kalan 492 çalışmanın anahtar kavramları betimsel olarak incelenmiştir.
- Verilerin toplanması: Doküman analizi tekniğiyle toplanan veriler araştırmacı tarafından oluşturulan Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmalardaki Eğilimler Formu'nda belirtilen araştırma başlıklarına girilerek elde edilmiştir.
- Toplanan verilerin analizi: Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.
- Elde edilen verilerin yorumlanması: Araştırma kapsamında elde edilen veriler, ilgili alanyazın ile yapılan karşılaştırmalar ve ilişkilendirmelerle yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Ulusal Tez Merkezi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada 1987-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiş 682 lisansüstü çalışma üzerinde incelemelerde bulunulmuştur. Bu çalışmalardan 5'i anahtar kavram ile taramada çocuk edebiyatı çalışması olarak tespit edilmesine rağmen, incelendiğinde doğrudan çocuk edebiyatı ile ilgisinin olmadığı anlaşıl原因 araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 677 çalışmanın 609'una erişim imkânı bulunurken 68 çalışmanın yazar tarafından erişiminin kısıtlandığı belirlenmiştir. Erişimi kısıtlanmış olan çalışmaların ise özetlerinden yararlanılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizi, geçmişteki olguların izlerini taşıyan belge (resim, film vb.) ya da eserlerin (kitap, dergi, gazete vb.) belirli ölçütler doğrultusunda incelenmesine dayanan bir nitel veri toplama tekniğidir (Karasar, 2008). Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bu çalışmada değerlendirme kapsamındaki lisansüstü çalışmalar; yayımlandıkları üniversiteler, yayın yılları, tez türleri, araştırma türleri, konuların ele alınış biçimleri, tezlerde ele alınan konular ve kullanılan anahtar kavramlar bağlamında doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak her bir değişken kapsamında tablolar hâlinde sıklık ve yüzde değerleriyle ifade edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular tablolaraştırılarak sıklık ve yüzde değerleriyle birlikte verilmiştir.

Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Yayımlandıkları Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımına bakılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.Lisansüstü Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Sıra	Üniversite	f	%	Sıra	Üniversite	f	%	Sıra	Üniversite	f	%
1	Ankara	51	7,53	29	Fatih	7	1,03	57	İstanbul Arel	2	0,30
2	Gazi	42	6,20	30	Trakya	7	1,03	58	Niğde Ömer Halisdemir	2	0,30
3	Hacettepe	37	5,47	31	Ege	6	0,89	59	Ordu	2	0,30
4	İstanbul	33	4,87	32	Kırıkkale	6	0,89	60	Sivas Cumhuriyet	2	0,30
5	Çanakkale Onsekiz Mart	32	4,73	33	Muğla Sıtkı Kocaman	6	0,89	61	Yaşar	2	0,30
6	Atatürk	28	4,14	34	Ağrı İbrahim Çeçen	5	0,74	62	Adıyaman	1	0,15
7	Afyon Kocatepe	25	3,69	35	Dumlupınar	5	0,74	63	Akdeniz	1	0,15
8	Dokuz Eylül	24	3,55	36	Giresun	5	0,74	64	Altınbaş	1	0,15
9	Sakarya	24	3,55	37	Mustafa Kemal	5	0,74	65	Bahçeşehir	1	0,15
10	Selçuk	22	3,25	38	İstanbul Aydın	5	0,74	66	Batman	1	0,15
11	Marmara	20	2,95	39	Adnan Menderes	4	0,59	67	Çankırı Karatekin	1	0,15
12	Mersin	20	2,95	40	Bayburt	4	0,59	68	Dicle	1	0,15
13	Van Yüzüncü Yıl	19	2,81	41	Mehmet Akif Ersoy	4	0,59	69	Fatih Sultan Mehmet	1	0,15
14	İnönü	15	2,22	42	Pamukkale	4	0,59	70	Gaziosmanpaşa	1	0,15
15	Necmettin Erbakan	14	2,07	43	Ahi Evran	3	0,44	71	İstanbul 29 MAYIS	1	0,15
16	Yıldız Teknik	14	2,07	44	Boğaziçi	3	0,44	72	İstanbul Teknik Üniversitesi	1	0,15
17	Abant İzzet Baysal	13	1,92	45	Fatih Sultan Mehmet Vakıf	3	0,44	73	Kadir Has	1	0,15
18	Balıkesir	12	1,77	46	Kafkas	3	0,44	74	Kahramanmaraş Sütçü İmam	1	0,15
19	Erciyes	12	1,77	47	Kocaeli	3	0,44	75	Kastamonu	1	0,15
20	Bülent Ecevit	10	1,48	48	ODTÜ	3	0,44	76	Mehmet Akif Ersoy	1	0,15
21	Fırat	10	1,48	49	Siirt	3	0,44	77	Mimar Sinan Güzel Sanatlar	1	0,15
22	Ondokuz Mayıs	10	1,48	50	Süleyman Demirel	3	0,44	78	Nevşehir Hacı Bektaş Veli	1	0,15
23	Bursa Uludağ	9	1,33	51	Atılım	2	0,30	79	Okan	1	0,15
24	Uşak	9	1,33	52	Başkent	2	0,30	80	Özyeğin	1	0,15
25	Çukurova	8	1,18	53	Bilkent	2	0,30	81	Recep Tayyip Erdoğan	1	0,15
26	Erzincan	8	1,18	54	Bingöl	2	0,30	82	Sabancı	1	0,15
27	Gaziantep	8	1,18	55	Celal Bayar	2	0,30	83	Yeditepe	1	0,15
28	Anadolu	7	1,03	56	Eskişehir Osmangazi	2	0,30		Toplam	677	100

Tablo 1 incelendiğinde çocuk edebiyatına yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların 83 farklı üniversiteye dağıldığı ve çocuk edebiyatıyla ilgili en fazla lisansüstü çalışmanın yapıldığı üniversitenin Ankara Üniversitesi olduğu anlaşılmaktadır. Sıralamaya bakıldığında ilk üç sırada yer alan ve toplam tez çalışmalarının %19,20'sinin yapıldığı üniversitelerin üçünün de Ankara'da bulunduğu görülmektedir.

Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Çocuk edebiyatıyla ilgili yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	<i>f</i>	%
1990 ve Öncesi	4	0,59
1991-1995 yılları	17	2,51
1996-2000 yılları	27	3,99
2001-2005 yılları	37	5,47
2006-2010 yılları	126	18,61
2011-2015 yılları	165	24,37
2016 ve Sonrası	301	44,46
Toplam	677	100

Tablo 2’ye bakıldığında beşer yıllık dilimlerle verilen lisansüstü araştırma sayılarının giderek arttığı, en büyük artışın ise 2016 ve sonrasında yaşandığı görülmektedir.

Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Çocuk edebiyatına yönelik lisansüstü çalışmaların türlerine göre dağılımlarına bakılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Lisansüstü Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Tezin Türü	<i>f</i>	%
Yüksek Lisans	593	87,59
Doktora	83	12,26
Sanatta Yeterlilik	1	0,15
Toplam	677	100

Tablo 3’e bakıldığında çocuk edebiyatına yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların %86,95’inin yüksek lisans, %12,17’sinin ise doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular çocuk edebiyatına ilişkin lisansüstü araştırma konularının çok büyük bir oranda yüksek lisans düzeyinde değerlendirildiğini göstermektedir.

Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Yöntembilimsel açıdan ele alınan çalışmaların 128’inde yöntemle ilişkin bir model adının belirtilmediği tespit edilmiştir. Yöntemle ilişkin model adının belirtildiği lisansüstü araştırmalarda ise yöntembilimsel terim olarak açımlayıcı desen, alan araştırması, araştırmacı ve yorumlayıcı tarih yöntemi, arketipçi eleştiri, belgesel tarama, betimleyici tarama, betimsel araştırma, betimsel nitelikli durum çalışması, betimsel tarama, çeşitleme deseni, deneysel desen, doküman analizi, durum çalışması, eleştirel söylem analizi, eleştiri yöntemi, yapısalci eleştiri yöntemi, yabancılaştırıcı çeviri yöntemi, eylem araştırması, eser inceleme, gömülü desen, gösterebilimsel analiz, içerik analizi, ilişkiyel tarama, karma

yöntem, karşılaştırma yöntemi, karşılaştırmalı tarama, kaynak taraması, literatür taraması, nitel araştırma, temel nitel araştırması, olgubilim, tarihsel yöntem, tarihsel çözümleme yöntemi ve tümevarım gibi farklı yöntembilimsel terimlere yer verildiği görülmüştür. Yöntembilimsel olarak bu karmaşıklığı daha sade, anlaşılır kılmak ve yönetime ilişkin bir model adının belirtilmediği tez çalışmalarını da değerlendirmeye dâhil edebilmek için araştırmacıların, tez çalışmalarında ortaya koydukları amaçları ve yöntemle ilgili açıklamaları dikkate alınarak bu çalışmalar betimsel, ilişkisel, deneysel ve karma araştırmalar şeklinde sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Erişim izni olan 609 çalışma genel araştırma türleri bağlamında yöntembilimsel olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma türü	<i>f</i>	%
Betimsel araştırma	538	88,34
İlişkisel araştırma	44	7,22
Deneysel araştırma	19	3,12
Karma araştırma	8	1,31
Toplam	609	100

Tablo 4'e bakıldığında çocuk edebiyatına ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların %88,34'ü betimsel, %7,22'sinin ilişkisel, %3,12'sinin deneysel, %1,31'inin ise karma nitelikli çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4'ten hareketle lisansüstü araştırmaların çok büyük bir bölümünün betimsel nitelikli çalışmalardan oluştuğu söylenebilir.

Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmaların Konuları Ele Alış Biçimlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular:

Çoğunlukla betimsel yöntemlerin kullanılarak yapıldığı lisansüstü araştırmaların konuları ele alış biçimlerine bakıldığında herhangi bir yazarın hayatına, sanatına ya da eserlerine farklı açılardan yaklaşıldığı; çizgi film, çocuk dergisi ya da çocuk gazetelerinin incelendiği; ders kitabı ya da öğretim programının çözümlendiği; çocuk edebiyatına ilişkin görüş, tutum ve değerlendirmelerin alındığı ve çocuk edebiyatı öğretimine dönük araştırmaların yapıldığı yüksek lisans ve doktora tezlerinin olduğu görülmüştür. Yapılan bu analizlerde erişim izni verilmemesine rağmen özeti bulunan 63 lisansüstü çalışma da değerlendirme kapsamına alınmıştır. 672 lisansüstü çalışmanın konuları ele alış biçimlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Lisansüstü Çalışmaların Konuları ele Alış Biçimleri

Sıra	İnceleme Türü	<i>f</i>	%
1	Bir eseri çocuk edebiyatı değişkenleri açısından inceleme	350	52,08
2	Çocuk edebiyatına ilişkin alanyazın inceleme	130	19,35
3	Çocuk dergilerini çocuk edebiyatı açısından inceleme	59	8,78
4	Öğretim sürecinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisini inceleme	33	4,91
5	Bir eseri yazarıyla birlikte çocuk edebiyatı değişkenleri açısından inceleme	30	4,46
6	Ders kitaplarını çocuk edebiyatı açısından inceleme	25	3,72
7	Çocuk edebiyatına ilişkin uzman görüşlerini inceleme	25	3,72
8	Bir yazarın sanat anlayışını çocuk edebiyatı açısından inceleme	8	1,19
9	Çocuk gazetelerini çocuk edebiyatı açısından inceleme	5	0,74

10	Öğretim programlarını çocuk edebiyatı açısından inceleme	4	0,60
11	Çizgi filmleri çocuk edebiyatı açısından inceleme	2	0,30
12	Çocuk dergilerini ve gazetelerini çocuk edebiyatı açısından inceleme	1	0,15
Toplam		672	100

Tablo 5 incelendiğinde çocuk edebiyatına yönelik yapılan çalışmaların büyük bir kısmının herhangi bir yazarın ya da eser(ler)inin çocuk edebiyatı değişkenleri açısından incelenmesi [f: 388; % 57,73] şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Yazar/eser incelemelerinden sonra alanyazına dayalı çalışmaların [f: 130; % 19,35] ve üçüncü sırada süreli yayınlar üzerine yapılan araştırmaların (dergi ve gazete) [f: 65; % 9,67] geldiği anlaşılmaktadır. Tablo 5'e göre araştırmacıların en az ilgilendikleri araştırma türünün ise çizgi filmlerin çocuk edebiyatı açısından ele alındığı araştırmalar [f: 2; % 0,30] olduğu görülmektedir.

Konuları ele alış biçimlerine göre ele alınan 672 çalışmanın 321'ine eserleriyle konu olan 169 yazar bulunmaktadır. Bu yazarlardan sıklık değeri en az iki ve üzeri olanlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eserleriyle Lisansüstü Çalışmalara Konu Olmuş Yazarlar

Sıra	Yazar	f	%	Sıra	Yazar	f	%	Sıra	Yazar	f	%
1	Gülten Dayıoğlu	15	4,67	19	Rifat Ilgaz	4	1,25	37	Fatih Erdoğan	2	0,62
2	Muzaffer İzgü	11	3,43	20	Seza Kutlar Aksoy	4	1,25	38	Feridun Oral	2	0,62
3	Mustafa Ruhi Şirin	10	3,12	21	Yavuz Bahadıroğlu	4	1,25	39	Hidayet Karakuş	2	0,62
4	Aytül Akal	8	2,49	22	Zeynep Cemali	4	1,25	40	İpek Ongun	2	0,62
5	Behiç Ak	8	2,49	23	Bestami Yazgan	3	0,93	41	Jules Verne	2	0,62
6	Mavisel Yener	8	2,49	24	Fazıl Hüsnü Dağlarca	3	0,93	42	Koray Avcı Çakman	2	0,62
7	Christine Nöstlinger	7	2,18	25	Gülsüm Cengiz	3	0,93	43	Mehmet Seyda	2	0,62
8	Kemalettin Tuğcu	7	2,18	26	Nezihe Meriç	3	0,93	44	Memduh Şevket Esendal	2	0,62
9	Mevlana İdris Zengin	6	1,87	27	A. Vahap Akbaş	2	0,62	45	Mevlana	2	0,62
10	Yalvaç Ural	6	1,87	28	Abdulla Şaik	2	0,62	46	Michael Ende	2	0,62
11	Cahit Zarifoğlu	5	1,56	29	Ahmet Yılmaz Boyunağa	2	0,62	47	Necdet Neydim	2	0,62
12	Miyase Sertbarut	5	1,56	30	Ali Ulvi Elöve	2	0,62	48	Peyami Safa	2	0,62
13	Nur İçözü	5	1,56	31	Ayla Çınaroğlu	2	0,62	49	Samed Behrengi	2	0,62
14	Sevim Ak	5	1,56	32	Ayla Kutlu	2	0,62	50	Serpil Ural	2	0,62
15	Erich Kaesner	4	1,25	33	Aysel Gürmen	2	0,62	51	Sulhi Dölek	2	0,62
16	Hasan Kallıncı	4	1,25	34	Bilgin Adalı	2	0,62	52	Talip Apaydın	2	0,62
17	Hasan Latif Sarıyüce	4	1,25	35	Cahit Uçuk	2	0,62	53	Ülker Köksal	2	0,62
18	Ömer Seyfettin	4	1,25	36	Çetin Öner	2	0,62	54	Üzeyir Gündüz	2	0,62

Tablo 6'ya göre eserleriyle çocuk edebiyatına yönelik lisansüstü çalışmalara en fazla konu olan ilk on yazar sırasıyla (1) Gülten Dayıoğlu [f: 15; % 4,67], (2) Muzaffer İzgü [f: 11; % 3,43], (3) Mustafa Ruhi Şirin [f: 10; % 3,12], (4) Aytül Akal [f: 8; % 2,49], (5) Behiç Ak [f: 8; % 2,49], (6) Mavisel Yener [f: 8; % 2,49], (7) Christine Nöstlinger [f: 7; % 2,18], (8) Kemalettin Tuğcu [f: 7; % 2,18], (9) Mevlana İdris Zengin [f: 6; % 1,87], (10) Yalvaç Ural [f: 6; % 1,87]'dir. Sıklık değeri 1 olan ve Tablo 6'da gösterilmeyen diğer yazarların isimleri ise Ek 1'de verilmiştir.

Çocuk edebiyatına ilişkin alanyazın incelemelerinde ise üzerinde en çok durulan konuların sırasıyla yabancı dil eğitime katkı (f: 5), çeviri metin inceleme (f: 4), içerik değerlendirme (f: 4), Arap çocuk edebiyatı (f: 3), çocuk eğitimi (f: 3), çocuk şiirleri (f: 3) ve söz varlığı (f: 3) olduğu görülmüştür. Süreli yayımlar üzerine yapılan incelemelerde ise araştırmacılar tarafından 92 farklı çocuk dergisi ile 22 çocuk gazetesinin çocuk edebiyatına uygunluk, çocuk edebiyatına katkı, çocuğa görelilik, şekil, muhteva, yazar kadrosu, tematik analiz, çocuk eğitimi, değer eğitimi, yeni alfabeyle aktarma açısından ele alınmıştır. Çocuk dergileri üzerine yapılan bir yüksek lisans çalışmasına erişim izni olmadığı için bu çalışmadaki dergi isimlerine ulaşılamamıştır. Tablo 7’de lisansüstü çalışmalarda en fazla incelenen ilk on çocuk dergisi ve gazetesi sıklık ve yüzde değerleriyle verilmiştir.

Tablo 7. Lisansüstü Çalışmalarda Ele Alınan Dergi ve Gazeteler

Sıra	Dergiler	f	%	Gazeteler	f	%
1	Çocuk Dünyası	9	5,17	Mektepli	4	15,38
2	Sevimli Mecmua	5	2,87	Afacan	2	7,69
3	Arkadaş	4	2,30	Akın Gazetesi	1	3,85
4	Çocuk Bahçesi	4	2,30	Asrın Çocuğu	1	3,85
5	Çocuk Yıldızı	4	2,30	Ateş	1	3,85
6	Doğan Kardeş	4	2,30	Azınlık Postası Gazetesi	1	3,85
7	Mektebli	4	2,30	Çalışkan Çocuk	1	3,85
8	Musavver Çocuk Postası	4	2,30	Çocuk Dostu	1	3,85
9	Resimli Dünya	4	2,30	Çocuk Sesi	1	3,85
10	Talebe Defteri	4	2,30	Çocuk Tiyatrosu	1	3,85

Tablo 7’ye bakıldığında en çok incelenen çocuk dergisinin Çocuk Dünyası, çocuk gazetesinin ise Mektepli olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 7’de ismi belirtilmeyen diğer çocuk dergi ve gazeteleri Ek 2’de sıklık değerleriyle birlikte verilmiştir.

Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmalarda Ele Alınan Konulara İlişkin Bulgular:

Çocuk edebiyatına ilişkin yapılan lisansüstü araştırmalarda ele alınan konulara bakıldığında ise 672 çalışmada birbirinden farklı 387 konunun işlendiği, tekrar eden konu başlıkları ile birlikte bu sayının 868 olduğu, işlenen bu konular içerisinde en çok tekrar eden ilk 20 konu başlığının ise Tablo 8’deki gibi dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 8. Lisansüstü Çalışmalarda Ele Alınan Konu Başlıkları

Sıra	Konu	f	%
1	Çocuğa/Çocuk edebiyatına uygunluk	107	12,09
2	Değerler eğitimi	52	5,99
3	Eseri temalar açısından inceleme	50	5,76
4	Çocuk edebiyatına katkı	46	5,30
5	Çeviri metin inceleme	32	3,69
6	Çocuk eğitimi	21	2,42
7	Söz varlığı	18	2,07
8	Eğitsel iletiler	17	1,96
9	İçerik değerlendirme	13	1,50
10	Türkçe öğretimine katkı	11	1,27
11	Türkçe Dersi öğretim Programı’na göre değerlendirme	10	1,15
12	Fantastik öge	8	0,92
13	Karşılaştırmalı analiz	8	0,92

14	Çeviri soruları	7	0,81
15	İllüstrasyon analizi	7	0,81
16	Biçimsel değerlendirme	6	0,69
17	Karakter eğitimi	6	0,69

Tablo 8'e bakıldığında çocuk edebiyatına yönelik yapılan lisansüstü çalışmalarda ele alınan konular içerisinde en fazla tekrar eden ilk beş konunun sırasıyla çocuğa/çocuk edebiyatına uygunluk [f: 107; % 12,09], değerler eğitimi [f: 52; % 5,99], çocuk edebiyatına katkı [f: 46; % 5,30], çeviri metin inceleme [f: 32; % 3,69] ve çocuk eğitimi [f: 21; % 2,42] olduğu görülmektedir. Diğer konu başlıkları ise Ek 3'te frekans değerleriyle birlikte verilmiştir.

Çocuk Edebiyatıyla İlgili Lisansüstü Çalışmalarda Kullanılan Anahtar Kavramlara İlişkin Bulgular:

Çocuk edebiyatına yönelik 672 lisansüstü çalışmanın anahtar kavramları da analiz edilmek istenmiş ve Ulusal Tez Merkezi'ndeki özetleri de dâhil olmak üzere 174 çalışmada anahtar kavramların belirtilmemiş olduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan 492 çalışmanın anahtar kelimeleri çözümlenmiş, çalışmalarda 1043 farklı anahtar kelimenin, toplamda ise 2383 anahtar kavramın kullanıldığı belirlenmiştir. En çok tekrar eden ilk 20 anahtar kavram Tablo 9'da sıklık ve yüzdeleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 9. Lisansüstü Çalışmalarda En Fazla Kullanılan Anahtar Kavramlar

Sıra	Konu	f	%	Sıra	Konu	f	%
1	Çocuk Edebiyatı	332	13,93	11	Çocuk Eğitimi	21	0,88
2	Çocuk	83	3,48	12	İleti	20	0,84
3	Değerler Eğitimi	50	2,10	13	Çocuk Romanı	18	0,76
4	Çocuk Kitapları	31	1,30	14	Değerler	17	0,71
5	Edebiyat	31	1,30	15	Türkçe Öğretimi	17	0,71
6	Türkçe Eğitimi	28	1,17	16	Söz Varlığı	15	0,63
7	Değer	27	1,13	17	Tema	15	0,63
8	Eğitim	27	1,13	18	Şiir	14	0,59
9	Hikâye	25	1,05	19	Çocuk Dergileri	13	0,55
10	Masal	24	1,01	20	Çocuk Romanları	13	0,55

Tablo 9'a bakıldığında çocuk edebiyatına ilişkin lisansüstü tezlerde en fazla tekrar eden ilk beş anahtar kavramın sırasıyla çocuk edebiyatı [f: 332; % 13,93], çocuk [f: 83; % 3,48], değer eğitimi [f: 50; % 2,10], çocuk kitapları [f: 31; % 1,30] ve edebiyat [f: 31; % 1,30] olduğu görülmektedir. Tabloda belirtilmeyen diğer anahtar kavramlar sıklık değerleriyle birlikte Ek 4'te belirtilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında incelenen 677 lisansüstü çalışmanın yayınlandıkları üniversitelere bakılmış ve çocuk edebiyatıyla ilgili en çok lisansüstü çalışmanın yapıldığı ilk üç üniversitenin sırasıyla Ankara, Gazi ve Hacettepe üniversiteleri olduğu anlaşılmıştır. Demircan'ın (2007) 1987-2003 yılları arasında çocuk edebiyatıyla ilgili 54 lisansüstü çalışma üzerine yaptığı araştırmada bu sıralamanın Hacettepe, İstanbul ve Gazi Üniversitesi şeklinde olduğu belirlenmiştir. Beyazıt'ın (2011) 2010 yılına kadar çocuk edebiyatıyla ilgili yapılan 42 yüksek lisans ve doktora tezini incelediği araştırmada ise sıralama İstanbul, Afyon Kocatepe ve Ankara Üniversitesi şeklindedir. Yazıcı'nın (2013) 1980-2012 yılları arasında yayınlanan

249 lisansüstü çalışma üzerinde yaptığı araştırmada ise ilk üç sırada yer alan üniversitenin Ankara, Hacettepe ve İstanbul üniversiteleri olduğu tespit edilmiştir. Balta'nın 2011-2018 yılları arasında çocuk edebiyatı konusunda 278 lisansüstü çalışmayı incelediği araştırmada ise en fazla tezin yayınlandığı ilk üç üniversitenin Ankara, Atatürk ve Hacettepe üniversiteleri olduğu görülmüştür. Yine Atalay Yakar (2019) tarafından 620 tez üzerinde yapılan incelemelerde bu sıralamanın Ankara, Hacettepe ve Gazi Üniversitesi şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmaların yayınlandıkları üniversitelerle ilgili benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla bu araştırmadan elde edilen sonuçların, incelenen tarih aralığı ve ulaşılan tez sayısına bağlı olarak farklılıklar arz ettiği, Atalay Yakar (2019) tarafından elde edilen sonuçlarla büyük oranda örtüştüğü belirlenmiştir.

Araştırmada her geçen dönem çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışma sayısının arttığı, özellikle 2016'dan sonra bu artışın neredeyse iki katına ulaştığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir (Atalay Yakar, 2019; Balcı, 2012; Balta, 2019; Bayazıt, 2011; Demircan, 2007; Yazıcı, 2013). Yapılan incelemelerde Ulusal Tez Merkezi kataloğundaki en eski tez olarak Gültekin (1987) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezine ulaşılmış fakat Gürel'in (1992) bibliyografya çalışmasında Ulusal Tez Merkezi kataloğunda olmayan 1974 tarihli bir tezin bulunduğu, bunun da Tuncer (1974) tarafından hazırlanan Türkiye'de Yayınlanmış Resimli Çocuk Kitapları 1960-1972 adlı doktora tezi olduğu anlaşılmış fakat Ulusal Tez Merkezi'ne kayıtlı olmayan bu çalışma değerlendirilmemiştir. Çocuk edebiyatı araştırmalarındaki bu kademeli artış, araştırmacıların her geçen dönem çocuk edebiyatına daha çok ilgi duyduklarını göstermesi açısından önemlidir.

Araştırmada 677 lisansüstü çalışmanın türüne de bakılmış ve en fazla çalışmanın %86,95'lik oranla yüksek lisans düzeyinde yapıldığı anlaşılmıştır. Lisansüstü araştırmaların %12,17'sinin ise doktora düzeyinde yapıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir (Atalay Yakar, 2019; Balcı, 2012; Balta, 2019; Bayazıt, 2011; Demircan, 2007; Tiryaki, 2016; Yazıcı, 2013). Çoğu üniversitenin doktora düzeyinde eğitim verebilecek yeterli sayıda akademik personele sahip olmaması, yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısının yaklaşık yedi katı kadar olmasının en önemli gerekçesi olarak düşünülebilir (Demircan, 2007). Diğer bir neden olarak ise çocuk edebiyatının bağımsız bir ana bilim dalı ya da bilim dalı olarak düzenlenmemiş olması görülebilir (Balcı, 2012). Ayrıca çocuk edebiyatı alanında yüksek lisans yapan uzmanların bilgi birikimlerini doktora düzeyine taşımadaki isteksizlikleri de böyle bir sonucun ortaya çıkmasında önemli bir etken olarak düşünülebilir (Atalay Yakar, 2019). Tüm bu nedenler Türkiye'de çocuk edebiyatına ilişkin doktora tezi düzeyindeki araştırmalara olan ihtiyacı teyit eder niteliktedir (Bayazıt, 2011). Lisansüstü araştırma sürecinin ilk basamağı yüksek lisanstır. Bu süreçte araştırmacı bilimsel bir araştırmanın nasıl yapıldığına dair yeteneklerini geliştirip alanı tanımaya çalışırken yaptığı hataların ve kendinde tespit ettiği eksikliklerin de farkına varır. Lisansüstü araştırma sürecinde derinleşme ve yüksek lisans sürecinde elde edilen kazanımların etkin bir şekilde kullanıldığı dönem ise doktora tezi sürecidir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu sonuçtan hareketle çocuk edebiyatı araştırmalarında beklenen derinleşmenin henüz sağlanmadığı söylenebilir.

Çocuk edebiyatıyla ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin araştırma türlerine bakıldığında ise tezlerin %88,34'ünün betimsel, %7,22'sinin ilişkisel, %3,12'sinin deneysel ve

%1,31'inin karma araştırma niteliğinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir (Atalay Yakar, 2019; Balta, 2019; Bayazıt, 2011). Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında çocuk edebiyatına yönelik yapılan araştırmaların metin merkezli olmasının, yapılan çalışmalarda yöntem olarak sıklıkla doküman incelemesi ve tarama metotlarının kullanılmasının ve veri analizinde sıklıkla betimsel analizler ve içerik analizlerinin yapılmasının etkisi oldukça büyüktür (Balta, 2019). Ayrıca çocuk edebiyatı araştırmalarının çoğunda, var olan bir durumun ortaya konulması ya da bir durum veya kavramın tanımlanması amaçlandığı için araştırmacılar özellikle betimsel ve ilişkisel araştırma yöntemlerine yönelmekte, çocuk edebiyatının bir araç olarak kullanılarak etki oluşturduğu deneysel yöntemleri ihmal etmektedir (Bayazıt, 2011). Bu durum ise çocuk edebiyatı alanında deneysel araştırmalara olan ihtiyacı artırmaktadır.

Çocuk edebiyatına yönelik yapılan lisansüstü araştırmalarda konuların ele alınış biçimlerine bakıldığında araştırmaların çok büyük bir kısmının herhangi bir yazarın ya da eserinin çocuk edebiyatı açısından incelenmesi şeklinde gerçekleştiği anlaşılmıştır. Yazar/eser incelemelerinden sonra en çok üzerinde durulan çalışma şekli alanyazın incelemesidir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç benzer çalışmaların (Atalay Yakar, 2019; Balcı, 2012; Balta, 2019; Bayazıt, 2011; Demircan, 2007; Yazıcı, 2013) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Lisansüstü çalışmalara eserleriyle ya da çocuk edebiyatına yaptıkları katkılarla en fazla konu olan ilk iki yazarın sırasıyla Gülten Dayıoğlu ve Muzaffer İzgü olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Atalay Yakar'ın (2019) çalışmasından elde edilen sonuç ile örtüşmektedir. Balta (2019) ve Yazıcı (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise bu sıralamanın Gülten Dayıoğlu ve Mustafa Ruhi Şirin şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu iki benzer araştırma ile sıralama farklılıklarının ise incelemeye konu olan tezlerin tarih aralığı ile sayısından kaynaklandığı düşünülebilir. Zira bu araştırmada 1987-2020 yılları arasında yayınlanmış 677 tez çalışması incelenmişken Balta (2019) tarafından yapılan araştırmada 2011-2018 yılları arasında yayınlanan 278 lisansüstü çalışma, Yazıcı (2013) tarafından yapılan araştırmada ise 2012 yılına kadar 249 tez çalışması üzerinde durulmuştur.

Yapılan incelemelerde konuların ele alınış biçimleri açısından süreli yayınların da araştırmacılar tarafından sıklıkla lisansüstü araştırma kapsamında değerlendirildiği görülmüştür. Süreli yayınlar üzerine yapılan incelemelerde araştırmacılar tarafından 92 farklı çocuk dergisi ile 22 çocuk gazetesinin çocuk edebiyatına uygunluk, çocuk edebiyatına katkı, çocuğa görelilik, şekil, muhteva, yazar kadrosu, tematik analiz, çocuk eğitimi, değer eğitimi, yeni alfabe aktarma açısından incelendiği anlaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından en çok incelenen çocuk dergisinin ise Çocuk Dünyası olduğu tespit edilmiştir. Yazıcı (2013) ve Atalay Yakar (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da çocuk edebiyatı tezlerinin odaklandığı araştırma konularından birinin süreli yayınlar olduğu belirtilerek bu araştırmalarda süreli yayınların tarihî gelişiminin, yayın politikasının, niteliklerinin, çocuk eğitimine katkılarının ve bazen de metinlerin incelendiği ifade edilmiştir. Fakat bu çalışmalardan hiçbiri deneysel bir işleme sahip değildir. Süreli yayınlar aracılığıyla çocukların okuma alışkanlığını kazanması veya okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesine dönük müdahaleli araştırmaların yapılabilmesi mümkünken araştırmacıların daha çok doküman incelemesi araştırmalarını tercih ettikleri anlaşılmıştır.

Yapılan bu araştırmada çocuk edebiyatına yönelik yapılan lisansüstü çalışmalarda en çok ele alınan ilk beş konunun sırasıyla çocuğa/çocuk edebiyatına uygunluk, değer eğitimi,

eseri temalar açısından inceleme, çocuk edebiyatına katkı ve çeviri metin analizi olduğu anlaşılmıştır. Benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarda (Atalay Yakar, 2019; Balcı, 2012; Balta, 2019; Bayazıt, 2011; Demircan, 2007; Yazıcı, 2013) bu sıralama her ne kadar farklılıklar gösterse de konu dağılımı açısından örtüşmenin olduğu görülmektedir. Lisansüstü araştırmalarda ele alınan konulara genel olarak bakıldığında araştırmacıların çocuk edebiyatıyla ilgili eserleri belli bir yönden ele alan metin odaklı araştırmaları tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Tezlerde ele alınan konulara genel olarak bakıldığında 2000 yılından 2020 yılına kadarki 20 yıllık süreçte araştırma konularında belirgin bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Oysaki çocuk edebiyatı sosyoloji, psikoloji, estetik, dilbilim ve teknoloji alanlarıyla doğrudan ilişkili, disiplinler arası çalışmalara oldukça uygun bir alandır. Araştırmacıların bir kısır döngü içerisindeymiş gibi birbirlerinin çalışmalarını tekrar eder nitelikte araştırmalar yapmaktan vazgeçerek daha özgün, beceri kazandırmaya ve geliştirmeye dönük araştırmalara yönelmelerinin, çocuk edebiyatının geleceği açısından daha etkili sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü araştırmaları konu edinen çalışmalar içerisinde tezlerde kullanılan anahtar kavramları da değerlendirme kapsamına alan ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Demircan (2007) tarafından yapılan araştırmada tez kayıtlarında yer alan dizinler ele alınmış; bu tezlerde 122 farklı dizinin kullanıldığı, en fazla kullanılan ilk beş dizinin ise çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, çocuklar, kitaplar ve Türkiye olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise anahtar kavramlarına ulaşılan 492 tezde 1043 farklı anahtar kavramın kullanıldığı, en çok kullanılan ilk beş anahtar kavramın ise çocuk edebiyatı, çocuk, değerler eğitimi, çocuk kitapları ve edebiyat kavramları olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, özellikle son dönemlerde değerler eğitimini konu edinen lisansüstü çalışmalardaki artışı göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Araştırma kapsamında incelenen 677 lisansüstü çalışmanın 68'inin erişim izninin olmadığı görülmüştür. Alanyazındaki çalışmaların araştırmacılar tarafından erişim engeli olmadan değerlendirilebilmesi için lisansüstü tezlere erişim engeli bir seçenek olmaktan çıkarılıp tüm çalışmalar araştırmacıların hizmetine sunulabilir.

- Çocuk edebiyatı alanında çalışan lisansüstü öğrenciler, içerisinde deneysel süreçleri de barındıran ve disiplinler arası araştırmaları gerektiren daha özgün araştırma konularına yönlendirilebilirler.

- Yüksek lisansını çocuk edebiyatı alanında tamamlamış olan bir öğrencinin doktorasını da çocuk edebiyatı alanında yapması teşvik edilerek çocuk edebiyatındaki derinleşme sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açık Önkaş, N. (2009). Çocuk edebiyatı kitaplarında şiirin yeri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-12.
- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 19 – 34.

- Atalay Yakar, F. (2019). Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü çalışmaların içerik ve yöntem açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları). *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 464-489.
- Bayazıt, Z. (2011, Ekim). Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (5-7 Ekim 2011)'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Illinois: The Free Press, Glencoe.
- Chavis, G. G. (2011). *Poetry and story therapy: The healing power of creative expression*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Chew, F. P., & Eau, K. L. (2017). Creativity teaching through e-book reading program among the Children in Malaysia. *Advanced Science Letters*, 23(3), 2043-2047.
- Cumming, R. (2007). Language play in the classroom: Encouraging children's intuitive creativity with words through poetry. *Literacy*, 41(2), 93-101.
- Çetin, Z. (2012). Yaratıcılığın gelişimi. Elif Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi içinde* (82-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Çıkla, S. (2009). Şiir ve hikâyenin çevresinde oluşan iki tür: Manzum hikâye ve öykü şiir. *TÜBAR*, 25, 51-85.
- Demircan, C. (2007). Çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar ile ilgili bir durum araştırması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 23-35.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Doğan, N. (2011). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde* (167-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Edgington, W. D. 2002. To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Journal of Social Studies*, 93(3), 113- 116.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *TÜBAR*, 27, 342-369.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gültekin, A. (1987). *Turkishce und Westdeutsche Kinderliteratur (Ein vergleich in modelltextler)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürel, Z. (1992). Dünya çocuk yılından günümüze çocuk edebiyatı üzerine bir bibliyografya denemesi. *Littera Dergisi*, 7, 175-225.
- Huck, C. S. 1976. *Children literature in elementary school*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Karakuş, I. Ş. (2006) *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*. 6(1), 1398-1412.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 50-96.

- Kinloch, V. F. (2005). Poetry, literacy, and creativity: Fostering effective learning strategies in an urban classroom. *English Education*, 37(2), 96-114.
- Neydim, N. (1998). Çocuk ve edebiyat-çocukluğun kısa tarihi, edebiyatta çocuk figürleri. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Palamut, İ. (2008). Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma (Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). Çocuk ve edebiyat. Ankara Kök Yayınları.
- Sever, S. (2013). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem.
- Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili Dergisi*, 756, 15-58.
- Şirin, M. R. (2000). 99 Soruda çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Tiryaki E. N. (2016, Ekim) çocuk edebiyatı alanındaki tezlerin okuma yazma kültürü açısından değerlendirilmesi. 3. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda (21-22 Ekim 2016) sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Tuncer, N. (1974). Türkiye'de yayınlanmış resimli çocuk kitapları 1960-1972. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik ve Dokümantasyon Enstitüsü.
- Turan, L. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözümede çocuk edebiyatından yararlanma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 124-135.
- Turan, L., & Gerez Taşgın, F. (2018). çocuk edebiyatında "şiddet dili" farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 232-248.
- Tüfekçi Can, D. (2013). Çocuk edebiyatında dilin ideolojisi: Anlatı bilimsel yaklaşım. *Dil araştırmaları*, 12(12), 191-213.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2008). Çocuk edebiyatı. (4. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (2012). Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yazıcı, N. (2013). Çocuk edebiyatı alanında üniversitelerde yapılan lisans sonrası çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 441-452.
- Zornado, J. L. 2002. *Inventing the child culture, ideology and the story of the child*. New York: Garland.

Ek 1. Eserleriyle Lisansüstü Çalışmalara Konu Olmuş Yazarlar

Abdullah Ziya Kozanoğlu (1), Abziy Kıdırov (1), Adnan Özyalçiner (1), Ahmet Efe (1), Ahmet Rasim (1), Ahmet Ümit (1), Alıkul Osmanoglu (1), Ali Ekrem Bolayır (1), Ali Nazimâ (1), Alphonse Daudet (1), Aslı Der (1), Aydoğan Yavaşlı (1), Ayşe İlker (1), Ayşe Yamaç (1), Aziz Nesin (1), Behçet Necatigil (1), Bekir Yıldız (1), Berdibek Sokpakhbayev (1), Bertrand Russell (1), Betül Avunç (1), Bican Veysel Yıldız (1), Birsen Ekim Özen (1), Charles Dickens (1), Charles Perrault (1), Dav Pilkey (1), Deniz Erbulak (1), Doktor Rüştü (1), Durali Yılmaz (1), E. B. White (1), Eich Kastner (1), Else Günther (1), Enver Naci Gökşen (1), Enver Tuncalp (1), Ernest Harms (1), Fakir Baykurt (1), Fazlullah-i Muhtedî (Subhî) (1), Ferzan Gürel (1), George Macdonald (1), Gianni Rodari (1), Gökhan Akçiçek (1), Grimm kardeşler (1), Gülçin Alpöge (1), Gülnar Kandeyer (1), Gülsevin Kıral (1), H. R. Haggard (1), H. Salih Zengin (1), Halide Nusret Zorlutuna (1), Hasan Ali Toptaş (1), Heinrich Böll (1), Hikmet Temel Akarsu (1), Hovhannes Tumanyan (1), Hüşeng Murâdî-i Kirmânî (1), Hüseyin Yurttaş (1), İbrahim Alaettin Gövsa (1), İbrahim Örs (1), İbrahim Ünsal (1), İbrahim Zeki Burdurlu (1), İhsan Oktay Anar (1), İrfan Gürkan Çelebi (1), İsmail Bilgin (1), İsmet Kür (1), J.K. Rowling (1), Johanna Spyri (1), Jonathan Swift (1), Kâmil Keylânî (1), Kasım Nurdadov (1), Kâzım Karabekir (1), Kenji Miyazawa (1), Lewis Carroll (1), M.Yaşar Kandemir (1), Manastırlı Mehmet Rifat (1), Mark Twain (1), Marlen Haushofer (1), Mehmet Güler (1), Mehmet Şemseddin (1), Mikayıl Müşfik (1), Muallim Naci (1), Mustafa Balal (1), Mustafa Orakçı (1), Mustafa Rahmi Balaban (1), Mükrem Kâmil (1), Naki tezel (1), Narnia Günlükleri (1), Nehir Aydın Gökduman (1), Norton Juster (1), Numan Kartal (1), Oğuz Tansel (1), Özlem Aytekin (1), Penelope Lively (1), Peter Bichsel (1), Peter Haertling (1), R. M. Ballantyne (1), Rakım Çalpalpa (1), Refik Özdek (1), Rene Goscinny (1), Reşat Ekrem Koçu (1), Roald Dahl (1), Ronald Goldman (1), Sara Gürbüz Özeren (1), Sedat Girgin (1), Sema Maraşlı (1), Sevinç Kuşoğlu (1), Siraceddin Hasircioğlu (1), Sulayman Rıspayev (1), Susan Taghdıs (1), Süleyman Bulut (1), Şaban Akbaba (1), Tarık Dursun K. (1), Tefik Fikret (1), Turar Kocomerdiyev (1), Ulviye Alpay (1), Ursula K. le Guin (1), W. H. G. Kingston (1), Zekeriya Tamir (1), Ziya Gökalp.

Ek 2. Lisansüstü Çalışmalarda Ele Alınan ve Sıklık Değeri En Fazla 5 olan Konu Başlıkları

Çocuk eğitime katkı (5); Çocuk gerçekliği (5); Çocuk şiirleri (5); Dil özellikleri (4); Din eğitimi (4); Eleştirel düşünme becerileri (4); Evrensel değerler (4); İletiler (4); Arap çocuk edebiyatı (3); Arketipsel inceleme (3); Başarı (3); Çeviri yazı-inceleme (3); Çocuk gelişimi (3); Değer aktarımı (3); Derlem uygulaması (3); Dil ve üslup (3); Dinleme becerileri (3); Doğa sevgisi (3); Eğitim (3); Engelliler (3); Mizah unsurları (3); Okunabilirlik açısından değerlendirme (3); Şiddet (3); Toplumsal cinsiyet olgusu (3); Toplumsal cinsiyet rolleri (3); Türkçe eğitime katkı (3); Barış eğitimi (2); Benlik algısı (2); Çeviri stratejileri (2); Çocuk edebiyatı ürünleri (2); Çocuk edebiyatında tür incelemesi (masal) (2); Çocuk imajı (2); Çocuk romanları (2); Dil gelişimi (2); Duyarlık eğitimi (2); Eğitim öğeleri (2); Eserlerde karakter incelemeleri (2); Kavram gelişimi (2); Okuma alışkanlığı (2); Okuma kültürü (2); Okuma kültürü edindirme (2); Okumaya yönelik tutum (2); Ölüm teması (2); Türkçe öğretimi açısından değerlendirme (2); Ahlaki iletiler (1); Aile büyüklerinin sunuluş biçimleri (1); Aile kavramı (1); Aile kurumu (1); Ailenin çocuk eğitimindeki rolü (1); Ali Nazimâ ve II. Meşrutiyet devri siyasi politikaları (1); Almanya imgesi (1); Amerikan çocuk edebiyatı (1); Ana dili eğitime katkı (1); Anı türü (1); Anlatım teknikleri (1); Anlatma becerileri (1); Atasözleri ve deyimler (1); Atatürk ve Cumhuriyet değerleri (1); Baskıcı eğilimler (1); Liderlik (1); Betimleyici çeviri araştırması (1); Bilimkurgu romanı (1); Bilişsel iletiler (1); Bilişsel ve duyuşsal gelişim (1); Bilişsel yaklaşım (1); Bulgaristan'daki Türk çocuk edebiyatı (1); Cinsiyet rolleri 2 (1); Cumhuriyet Dönemi çocuk dergi ve gazeteleri (1); Çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri (1); Çağdaş İspanyol çocuk edebiyatı 2 (1); Çağdaş Kosova Türk çocuk edebiyatı (1); Çeviri biçimi analizi (1); Çeviri çocuk edebiyatında çevirmen ve yayınevi yaklaşımları (1); Çeviri çocuk kitabı (1); Çeviri eserlerin algılanması (1); Çeviri kitaplardaki iletiler (1); Çeviri masallar (1); Çeviri politikasının çocuk edebiyatına etkileri (1); Çeviribilimsel ölçütler (1); Çevirmen kararları (1); Çevre bilinci geliştirme (1); Çevreci eleştiri (1); Çevresel tutum (1); Çocuğa ve çocuk eğitime bakış (1); Çocuğun dil ve kişilik gelişimine katkı (1); Çocuğun dil-kavram gelişimi (1); Çocuğun gelişim alanları (1); Çocuğun toplumsal yansımaları (1); Çocuğun yaratıcılığı (1); Çocuk dergiciliği (1); Çocuk dergilerinde grafik tasarım (1); Çocuk edebiyatçısı (1); Çocuk edebiyatı dersine yönelik görüşler (1); Çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi (1); Çocuk edebiyatı metinlerinin nitelikleri (1); Çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma (1); Çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri (1); Çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özellikler (1); Çocuk edebiyatına bakış (1); Çocuk edebiyatına dair görüşler (1); Çocuk edebiyatına kuramsal yaklaşım (1); Çocuk edebiyatına uyarlanmış klasik destanlar (1); Çocuk edebiyatına yönelik farkındalık (1); Çocuk edebiyatında çeviri (1); Çocuk edebiyatında gerçeklik (1); Çocuk edebiyatında kurmaca gerçekliği (1); Çocuk edebiyatında üstkurmaca (1); Çocuk edebiyatının araç olarak kullanımı (1); Çocuk edebiyatının gelişimi (1); Çocuk edebiyatının okul programlarına yansımaları (1); Çocuk edebiyatıyla ilgili görüş (1); Çocuk eğitimi bakımından sosyal yaşam (1); Çocuk eğitimindeki işlev (1); Çocuk eserlerinde Korku (1); Çocuk eserlerinde şiddet (1); Çocuk figürlerine toplumsal bakış açısından yüklenen işlevler (1); Çocuk hakları (1); Çocuk hakları (1); Çocuk hikâyeciliği (1); Çocuk hikâyelerindeki kahramanların çocuklara rol - model olma durumları (1); Çocuk kimliği tasarımı (1); Çocuk kitabı kriterlerinin belirlenmesi (1); Çocuk kitabı seçim kriterleri (1); Çocuk kitabı tasarımı (1); Çocuk kitaplarına ilişkin ebeveyn tutumları (1); Çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri (1); Çocuk kitaplarına karşı tutum ve davranış (1); Çocuk kitaplarında dil sorunu (1); Çocuk kitaplarında evin anlam ve temsili (1); Çocuk kitaplarında muhteva (1); Çocuk kitaplarında oyun ve oyuncak (1); Çocuk kitaplarındaki başkahramanların yaşadıkları çatışmaları çözmeye yöntemleri (1); Çocuk kitaplarındaki tarihî bilgiler (1); Çocuk kitaplarını resimlemede dijital teknoloji (1); Çocuk kitaplarının dil ve anlatım özellikleri (1); Çocuk kitaplarının disiplinler arası öğretimde kullanımı (1); Çocuk kitaplarının eğiticilik ve görsellik özellikleri (1); Çocuk kitaplarının taşınması gereken nitelikler (1); Çocuk kitaplarının Türkçeye aktarımı (1); Çocuk macera romanlarında sömürgeci ideoloji (1); Çocuk modeli (1); Çocuk oyunlarında tekerlemeler (1); Çocuk öykülerindeki figürler ve didaktik işlevleri (1); Çocuk resimli kitaplarının tasarımı (1); Çocuk romanlarında eğitim (1); Çocuk romanlarındaki karakterler (1); Çocuk sorunları (1); Çocuk şiiri (1); Çocuk temsilleri (1); Çocuk tiyatrosu (1); Çocuk ve gençlik yazını (1); Çocuk ve gotik (1); Çocuk yaşamı (1); Çocuklar için hazırlanan şiir antolojileri (1); Çocuklar için yazılmış biyografi kitapları (1); Çocuklara yönelik ekoeleştirel iletiler

(1); Çocukların dil gelişimi (1); Çocukların gelişim dönemi özellikleri (1); Çocuklarının yaratıcılıklarına etki (1); Çocukluk felsefesi (1); Çocukluk kültürü (1); Çocukluks duyarlılık (1); Çok kültürlülük (1); Dedektif öyküleri (1); Değerlerin davranışa yansımaları (1); Ders kitabı (1); Ders tasarımı önerisi (1); Deyimlerin günlük iletişimdeki yeri (1); Dış dünya (1); Dış yapı özellikleri (1); Dil bilgisi kurallarını öğrenme (1); Dil öğretimindeki yansımalar (1); Dil zenginliği (1); Dilbilimsel analiz (1); Dilin kullanımı (1); Dilin şiddet aracı olarak kullanımı (1); Dini içerikli çocuk kitapları (1); Dini içerikli çocuk kitaplarına ilişkin görüşler (1); Dini konulu çocuk kitaplarının yapısal ve eğitsel nitelikleri (1); Dinî motifler (1); Dinî-ahlâkî muhtevâ (1); Duygusal okuryazarlık (1); Duygusal zekâ yetisi (1); Ebeveyn tutumları (1); Ebeveyn-çocuk ilişkisi (1); Edebiyat değerleri (1); Eğitimsel göstergeler (1); Eğitim bilimleri açısından değerlendirme (1); Eğitim değerleri (1); Eğitim görüşleri (1); Eğitim odaklı değerler (1); Eğitim ve dil özellikleri (1); Eğitime katkı (1); Eğitimi teması (1); Eğitimle ilgili görüş (1); Eğitimsel işlev (1); Eğitsel kavramlar (1); Eğitsel nitelik (1); Eğitsel öneriler (1); Ekolojik bağlam (1); Eleştirel okuma (1); Eleştirel okuma etkinlik önerileri (1); Empati becerisi (1); Empati becerisinin gelişimi (1); Enformel eğitim durumları (1); Erdemler (1); Eserdeki cümle türleri (1); Eserlerin eğitim değeri (1); Eserlerin iç ve dış yapısal özellikleri (1); Eski harfli çocuk dergileri (1); Estetik öğeler (1); Eşduyumsal eğilim (1); Fantastik bilim kurgu türü (1); Fantastik çocuk kitabı çevirileri (1); Fantastik roman (1); Gelişim alanları (1); Göç ve göçmenlik olgusu (1); Görsel dil (1); Grafik tasarımı (1); Halk bilimi ürünleri (1); Halk edebiyatı öğeleri (1); Halk edebiyatı ürünleri bağlamında inceleme (1); Halk edebiyatının çocuk edebiyatındaki yansımaları (1); Hayal gücüne katkı (1); Hayvan hikâyeleri (1); Hayvan imgesi (1); Hayvan karakterlerin geliştirilme yolları (1); Hikâye anlatıcılığı (1); Hikâyeyi hatırlama becerisi (1); İçerik değerlendirmesi biçim değerlendirmesi (1); İdeoloji (1); İdeoloji ve iktidar ilişkileri (1); İletilerin aktarım biçimi (1); İletişim engelleri (1); İlkokul çocuklarıyla felsefe yapmak (1); İlkokul düzeyindeki çocuklar için hazırlanmış biyografiler (1); İmgesel dil kullanımı (1); İngiliz Çocuk Edebiyatında oryantalizm (1); İran çocuk edebiyatı (1); İran çocuk şiiri (1); İslâmî duyarlılık (1); İspanya çocuk edebiyatı (1); İzleksel ve kurgusal dünya (1); Kahraman-Mekân ilişkisi (1); Karakter güçler (1); Karakter yaratımı bağlamında çocuk (1); Karakterler aracılığıyla verilen iletiler (1); Kavram hataları (1); Kelime serveti (1); Kişilerarası çatışmalar ve çatışma çözme süreçleri (1); Kitap tasarım ilkeleri (1); Kosova'da Türk çocuk edebiyatı (1); Kötu ikiz motifi (1); Kronolojik dizin (1); Kur'ân-ı Kerim'deki kıssaların yansımaları (1); Kurgu ve gerçeklik (1); Kültür (1); Kültürel değerlendirme (1); Kültürel miras (1); Kültürel öğeler (1); Kültürel semboller (1); Kürt edebiyatı (1); Makedonya'daki Türk çocuk edebiyatı (1); Masal kitabı tasarımı (1); Masal kitaplarının okul öncesi çocuklarının gelişimi üzerindeki etkileri (1); Masal müzeciliği (1); Masallar ile desteklenmiş beslenme eğitimi (1); Masallardaki çocuk figürleri (1); Masallardaki kadın imajının yeniden kurulması (1); Masallarının eğitimsel gücü (1); Masalsı öğeler (1); Meslekler (1); Metin dışı unsurlar (1); Metin elementleri düzeyleri (1); Metin-inceleme (1); Metinlerarası evrensel öğeler (1); Metinlerinin sınıf düzeylerine uygunluğu (1); Metin-resim ilişkisi (1); Mısır çocuk edebiyatında Kâmil Keylânî (1); Mizah gazetesi (1); Mizah unsurları (1); Moral değerler sistemi (1); Muhteva özellikleri (1); Muhteva ve yazar kadrosu (1); Mülteci sorunu (1); Okuma becerisinin geliştirilmesi (1); Okuma eğitimi (1); Okuma gelişimi (1); Okuma teknikleri (1); Okuma tutumları (1); Okumaya güdülenme (1); Olağanüstü güçler (1); Öğretim aracı olarak deneme (1); Öğretim elemanı (1); Öteki imgesi (1); Öykü türünün Türkçe eğitimindeki önemi (1); Öyküleyici çocuk kitaplarının niteliği (1); Özerkleştirici eğilimler (1); Özüne duyarlılık (1); Politik söylemler (1); Problem çözme becerisi (1); Resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüş (1); Resimli çocuk kitaplarının özellikleri (1); Resimli hikâyelerin çocuk eğitimindeki rolü (1); Resimli hikâyelerin oluşturulmasında izlenecek kriterler (1); Resimli kitaplardaki karakterlerin duyu durumları (1); Resimli öykü kitapları (1); Resimli öykü kitaplarındaki coğrafi kavramlar (1); Resimli öykü kitaplarındaki duyu ifadeleri (1); Resim-metin ilişkisi (1); Sağlık teması (1); Savaş teması (1); Serteller ve çeviri çocuk edebiyatı (1); Serüven romanları (1); Sevgi ve korku motifleri (1); Sistematik indeks (1); Sosyal bilgiler öğretimi amaçları (1); Sosyal karakterler (1); Suriye'deki çocuk edebiyatı (1); Süreli çocuk yayını (1); Süreli çocuk yayınlarında edebî türler (1); Şekil (1); Şiir-manzume (1); Tabiat sevgisi bağlamında çocuk (1); Tanım tür ve teori (1); Telif çocuk kitaplarındaki eğilimler (1); Temel becerilerin kazandırılması (1); Terbiye (1); Topluluk ruhu (1); Toplumsal cinsiyet inşası (1); Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları (1); Toplumsal eleştiri (1); Türk aydınlanması (1); Türk çocuk edebiyatı altında alımlanma (1); Türk çocuk edebiyatı eserlerinde aile (1); Türk çocuk edebiyatına katkı (1); Türk çocuk tiyatrosu (1); Türk halk edebiyatı türleri (1); Türk işçi çocuğu imajı (1); Türkçe (1); Türkçe çeviri ve sözlük çalışması (1); Türkçe eğitimi açısından iletiler (1); Türkçe eğitimi bağlamında değerlendirme (1); Türkçe eğitimi bağlamında değerler (1); Türkçe öğretiminde çocuk romanları (1); Türkmenistan çocuk edebiyatı (1); Uydurma sözcükler (1); Yabancılar bakiş açısı (1); Yansıma sözcükler (1); Yapı özellikleri (1); Yapılandırıcı yaklaşım açısından değerlendirme (1); Yapısal özellikler açısından değerlendirme (1); Yaratıcı düşünme becerileri (1); Yaşama sevinci bağlamında çocuk (1); Yayınevlerinin çeviri çocuk edebiyatı üzerindeki etkisi (1); Yazı çevirimi (1); Yazı farkındalığı (1); Yazınsal kurgu (1); Yeni alfabe aktarım ve inceleme (1); Yorumlayıcı anlam kuramı (1); Yöntem değerlendirmesi (1); Zaman (1).

Ek 3. Lisansüstü Çalışmalarda Ele Alınan ve Sıklık Değeri En Fazla 3 Olan Dergi ve Gazeteler

Bilim Çocuk (3); Bizim Mecmua (3); Çıtı Pıtı (3); Çocuk Dostu (3); Çocuk Duygusu (3); Çocuklara Rehber (3); Çocuklara Talim (3); Gürbüz Türk Çocuğu (3); Mektepliler Alemi (3); Musavver Küçük Osmanlı (3); Mümeyyiz (3); TRT Çocuk (3); Türk Çocuğu (3); Yeni Yol (3); Bahçe (2); Beyaz Bulut (2); Çocuk (2); Çocuk Yurdu (2); Çocuklar Alemi (2); Çocuklara Arkadaş (2); Çocuklara Kıraat (2); Çocuklara Mahsus Gazete (2); Diyanet Çocuk (2); Ebe Sobe (2); Haftalık Resimli Gazetemiz (2); Hür Çocuk (2); Küçükler Gazetesi (2); Mekteplilere Arkadaş (2); Mekteplilere Arkadaş (2); Mini Mini (2); Türk Yavrusu (2); Türkçem (2); Afacan Çocuk (1); Aile (1); Aliş (1); Araştırmacı (1); Ayine (1); Batı Trakya (1); Bilge Çocuk (1); Ciddi Karagöz (1); Ciddi Karagöz (1913) (1); Çiçek Mecmuası (1); Çocuk Bahçesi (1); Çocuk Dergisi (1); Çocuk Haftası (1); Çocuk Sesi (1); Çocuk ve Yuva (1); Debistan-I Hired (1); El-Arabıyyu's-Sağır (1); Eftal (1); National Geographic Kids Türkiye (1); Hacıyatmaz (1); Haftalık Çocuk Gazetesi (1); Hazine-i Eftal (1); İleri Yavrutürk (1); Kırlangıç (1); Lane (1); Mavi Kırlangıç (1); Mecmua-i Nevresidegan (1); Mektep (1); Mektepli (1); Meraklı Minik (1); Minika Go (1); Nûbihar (1); Numune-İ Terakki (1); Öğretmen Dergisi (1); Penguen (1); Pınar (1); Sadakat Eftal (1); Sevgi Bir Kuş (1); Sevinç (1); Süper (1); Şen Çocuk (1); Tahliî Fihrist (1); Talebe (1); Talebe Mecmuası (1); Tercüman Çocuk (1); Tercüman-I Hakikat (1); Türk Folklor Araştırmaları (1); Türkiye Çocuk (1); Uçurtma (1);

Vasıta-i Terakki (1); Gelincik (1); Gündem Gazetesi (1); Haftalık Resimli Gazetemiz (1); Küçük Adam (1); Küçükler Gazetesi (1); Mini Mini (1); Musavver Çocuk Postası (1); Olgun Çocuk (1); Resimli Dünya (1); Sabah (1); Yavrutürk (1); Yeni Yol (1).

Ek 4. Lisansüstü Çalışmalarda kullanılan ve Sıklık Değeri En Fazla 12 Olan Anahtar Kavramlar

Eğitsel İlet (12); Roman (12); Çocuğa Görelik (11); Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri (11); Okul Öncesi Dönem (11); Çeviri (10); İllüstrasyon (10); Öykü (10); Çocuk Dergisi (9); Çocuk Şiiri (9); Değer Eğitimi (8); Dil (8); Eğitsel İletiler (8); İnceleme (8); Karakter (8); Mustafa Ruhi Şirin (8); Resimli Çocuk Kitapları (8); Çocuk Gelişimi (7); Çocuk Kitabı (7); Eski Harfli Çocuk Dergileri (7); Karakter Eğitimi (7); Muzaffer İzgü (7); 100 Temel Eser (6); Aytül Akal (6); Behiç Ak (6); Çocuk Yazını (6); Ders Kitabı (6); Gülten Dayıoğlu (6); Kültür (6); Masallar (6); Mevlâna İdris Zengin (6); Okuma Alışkanlığı (6); Okuma Kültürü (6); Türk Edebiyatı (6); Ana Dili (5); Edebî Türler (5); Gençlik Edebiyatı (5); Grafik Tasarım (5); Mavisel Yener (5); Metin (5); Miyase Sertbaru (5); Nur İçözü (5); Okuma (5); Okunabilirlik (5); Türkçe (5); Türkçe Ders Kitabı (5); Aile (4); Çevre (4); Çizgi Roman (4); Çocuk Dergi Ve Gazeteleri (4); Çocuk Gerçekliği (4); Çocuk Hikâyesi (4); Dergi (4); Dil Ve Anlatım (4); Din Eğitimi (4); Eleştirel Düşünme (4); Evrensel Değerler (4); Hasan Kallıncı (4); Kelime Hazinesi (4); Konu (4); Mizah (4); Resimli Kitap (4); Rıfat Ilgaz (4); Toplumsal Cinsiyet (4); Yalvaç Ural (4); Yavuz Bahadroğlu (4); Bilişsel Gelişim (3); Cahit Zarifoğlu (3); Cumhuriyet Dönemi (3); Çocuğa Görelik İlkesi (3); Çocuk Edebiyatı Tarihi (3); Çocuk Edebiyatı Türleri (3); Çocuk Tiyatrosu (3); Çocuk Yayınları (3); Çocuklar (3); Çoğuldizge Kuramı (3); Dinleme (3); Dinleme Eğitimi (3); Edebiyatı (3); Eğitsel Değerler (3); Erken Çocukluk (3); Fantastik Edebiyat (3); Hasan Lâtif Sarıyüce (3); Kahraman (3); Karşılaştırmalı Edebiyat (3); Kitap (3); Kosova (3); Mektepli Gazetesi (3); Necdet Neydim (3); Okul Öncesi (3); Resimli Öykü Kitapları (3); Seza Kutlar Aksoy (3); Sıklık (3); Sosyal Bilgiler (3); Temsil (3); Tipografi (3); Türkçe Ders Kitapları (3); Türkçe Öğretim Programı (3); Yaratıcılık (3); A. Vahap Akbaş (2); Abdulla Şaik (2); Ahlaki Gelişim (2); Ahmet Yılmaz Boyunağa (2); Alçı (2); Alman Dili Ve Edebiyatı (2); Arap (2); Atatürk (2); Ayla Çınaroğlu (2); Ayla Kutlu (2); Aysel Gürmen (2); Balkanlar (2); Barış Eğitimi (2); Bestami Yazgan (2); Betimsel Analiz (2); Biçim (2); Bilgin Adalı (2); Biyografi (2); Çeviri Bilim (2); Çeviri Eleştirisi (2); Çeviri Kuramı (2); Çeviri Normları (2); Çeviri Stratejileri (2); Çevre Bilinci (2); Çocuğun Dil Ve Kavram Gelişimi (2); Çocuk Dergiciliği (2); Çocuk Edebiyatı Çevirisi (2); Çocuk Eserleri (2); Çocuk Hikâyeleri (2); Çocuk Kütüphaneleri (2); Çocuk Masalı (2); Çocuk Masalları (2); Çocuk Öyküleri (2); Çocuk Şiirleri (2); Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı (2); Çocuk Ve Gençlik Yazını (2); Değer Aktarımı (2); Derlem (2); Derlem Dilbilim (2); Destan (2); Dil Gelişimi (2); Dil Zenginliği (2); Din (2); Dini İçerikli Çocuk Kitapları (2); Dinleme Etkinlikleri (2); Dinleme Türleri (2); Doğa Sevgisi (2); Doküman İncelemesi (2); Duyarlık (2); Duyarlık Eğitimi (2); Duygu (2); Edebiyat Eğitimi (2); Edebiyat Temelli Karakter Eğitimi (2); Empati (2); Empatik Eğilim (2); Erek Odaklı Yaklaşım (2); Erich Kästner (2); Eşdeğerlik (2); Fabl (2); Fantastik (2); Fazıl Hüsnü Dağlarca (2); Feridun Oral (2); Gelenek (2); Gerçeklik (2); Göç (2); Görsel Tasarım (2); Gülsüm Cengiz (2); II. Meşrutiyet (2); İçerik Analizi (2); İçerik Özellikleri (2); İdeoloji (2); İlkokul (2); İndeks (2); İnsan Hakları (2); Kabul Edilebilirlik (2); Kavram (2); Kelime Dünyası (2); Kelime Türleri (2); Kemalettin Tuğcu (2); Korku (2); Masal Kitapları (2); Musavver Çocuk Postası (2); Okul Öncesi Hikâye Kitabı (2); Okulöncesi Dönem (2); Okuma Eğitimi (2); Öğretim (2); Öğretim Programı (2); Öğretmen Adayları (2); Ömer Seyfettin (2); Psikoloji (2); Resimli Çocuk Kitabı (2); Resimli Dünya (2); Resimli Öykü Kitabı (2); Savaş (2); Server Bedî (2); Sevim Ak (2); Sevimli Mecmua (2); Sözlü Kültür (2); Suriye (2); Şiddet (2); Tarihî Roman (2); Tasarım İlkeleri (2); Toplumsal Gerçekçilik (2); Türk Çocuk Edebiyatı (2); Uyarlama (2); Üslup (2); Üzeyir Gündüz (2); Yazınsal Çocuk Kitapları (2); Yeterlilik (2); 0-14 Yaş Gelişim Özellikleri (1); 1940'lı Yıllar (1); Değirmenimden Mektuplar (1); 1950 Sonrası Çocuk Edebiyatı (1); 21. Yüzyıl (1); 23 Nisan Ulusal Egemenlik Ve Çocuk Bayramı (1); 60-72 Aylık Çocuklar (1); 6-10 Yaş (1); Abziy Kıdırov (1); Adnan Özyalçın (1); Afacan (1); Afacan Gazetesi (1); Ağaçkakanlar (1); Ahlak (1); Ahmet EFE 'Nin Çocuk Öyküleri (1); Ahmet Ümit (1); Aile İçi Etkileşim (1); Aile İçi Etkileşim Eğitimi (1); Akım (1); Ana Dili Öğretimi (1); Anaerklilik (1); Anı Kitapları (1); Anı Türü (1); Anket Ve Anket Değerlendirilmesi (1); Anlambilim (1); Anne (1); Anneannem Serisi (1); Ayrıntıcılık (1); Çocuk Ve Çocuk Edebiyatı (1); Canan ALPLER YALÇIN (1); Alçı Dil Gelişimi (1); Ali Ekrem Bolayır (1); Ali Nazimâ (1); Alman Edebiyatı (1); Almanca (1); Almanca Deyimler (1); Alphonse Daudet (1); Alternatif Yöntemler (1); Anne-Babalar (1); Anti-Otorite (1); Antoñita La Fantástica (1); Arap Dünyası (1); Arap Edebiyatı (1); Arap Edebiyatında Çocuk Şiiri (1); Arap Şiiri (1); Arkadaş (1); Arketip (1); Aslı Der (1); Atasözü (1); Aydınlanma (1); Aydoğan Yavaşlı (1); Aygen Sibel-Çelik (1); Ayşe Yamaç (1); Aytül Akal'ın Öyküleri (1); Aytül Uncu Akal (1); Baba (1); Babasız Evler (1); Bacaksız'ın Başından Geçenler (1); Balalık Şakka Sayahat (1); Barış (1); Barış Eğitimi Bileşenleri (1); Başarı Güdüsü (1); Başkahraman (1); Batı (1); Batı Trakya (1); Behçet Necatigil (1); Behiç Ak'ın Çocuk Kitapları (1); Bekir Yıldız (1); Berdibek Sokpakyayev (1); Besinler (1); Beslenme Eğitimi (1); Betimsel Çözümleme (1); Beyazbulut Dergisi (1); Bibliyoterapi (1); Bican Veysel Yıldız (1); Biçim Özellikleri (1); Biçimsel Analiz (1); Bilgi (1); Bilimkurgu (1); Bilişsel (1); Bilişsel Dilbilim (1); Bilişsel Edebi Yaklaşım (1); Bireyselleşme (1); Birinci Dünya Savaşı (1); Birsın Ekim Özen (1); Biyografiler (1); Borita Casas (1); Bugüncülük-Anakronizm (1); Büyülü Gerçekçilik (1); BYU-BNC And Antconc 3.2.1 Derlem Araçları (1); C. S. Lewis (1); Cahit Uçuk (1); Cahit Uçuk'un Çocuk Hikâye Ve Masalları (1); Cahit Uçuk'un Çocuk Romanları (1); Carroll (1); Christine Nöstlinger (1); Cinsiyet Roller (1); Cinsiyet Roller (1); Coğrafi Kavramla (1); Coğrafya (1); Cumhuriyet (1); Cumhuriyet Dönemi Çocuk Dergi Ve Gazeteciliği (1); Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (1); Cümle Çeşitleri (1); Cümle Türleri (1); Çağdaş Çocuk Şiiri (1); Çanakkale Savaşı (1); Çankırı (1); Çatışma (1); Çatışma Çözme (1); Çatışma Çözme Şekilleri (1); Çetin Öner (1); Çeviri Analizi Ve Eleştirisi (1); Çeviri Çocuk Edebiyatı (1); Çeviri Çocuk Kitabı (1); Çeviri Çocuk Kitapları (1); Çeviri İncelemesi (1); Çeviri Metin (1); Çeviri Sorunları (1); Çeviri Yöntemleri (1); Çeviribilim (1); Çeviri-yazı-İnceleme (1); Çevirmen (1); Çevirmen Ve Yayınevi Yaklaşımları (1); Çevre Eğitimi (1); Çizgi Dizi (1); Çizgi Film (1); Çocuğa Uygun Olma (1); Çocuğa Uygunluk (1); Çocuğun Gelişim Sahaları Ve Özellikleri (1); Çocuk Anlatıcı (1); Çocuk Çocuk Edebiyatı Ergenlik Eğitimi Sınava (1); Çocuk Dergilerinde Biçim (1); Çocuk Dergilerinde İçerik (1); Çocuk Dergilerinin Değerlendirilmesi (1); Çocuk Dostu (1); Çocuk Dünyası (1); Çocuk Dünyası Dergisi (1); Çocuk Edebiyatı Dersi (1); Çocuk Edebiyatı Dersi (1); Çocuk Edebiyatı Eserleri (1); Çocuk Edebiyatı Hedefleri (1); Çocuk Edebiyatı Metinleri (1); Çocuk Edebiyatı Öğretimi (1); Çocuk Edebiyatı Ürünleri (1); Çocuk Edebiyatı (1); Çocuk Edebiyatında Estetik Ölçütler (1);

Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri (1); Çocuk Edebiyatının Temel Unsurları (1); Çocuk Esirgeme Kurumu (1); Çocuk Gençlik Yazını (1); Çocuk Hakları (1); Çocuk Hakları Sözleşmesi (1); Çocuk Hikâye Kitapları (1); Çocuk Hikâye Ve Romanları (1); Çocuk İmajı (1); Çocuk Kavramı (1); Çocuk Kimliği (1); Çocuk Klasikleri (1); Çocuk Kütüphanesi (1); Çocuk Macera Romanları (1); Çocuk Medyası (1); Çocuk Okuyucu (1); Çocuk Oyunları (1); Çocuk Öykü Kitabı (1); Çocuk Öykü Kitapları (1); Çocuk Sorunları (1); Çocuk Şiiri Antolojisi (1); Çocuk Şiiri Ölçütleri (1); Çocuk Tasarımı (1); Çocuk Ve Edebiyat (1); Çocuk Ve Edebiyatı (1); Çocuk Yayıncılığı (1); Çocuk Yazını Çevirisi (1); Çocuk Yıldızı Dergisi (1); Çocuklar İçin Felsefe (1); Çocuklar İçin Mobil Kitap Uygulamaları (1); Çocuklara Kıraat (1); Çocuklara Rehber (1); Çocuklara Talim (1); Çocuklara Yönelik Çeviriler (1); Çocukluğun Sosyal İnşası (1); Çocukluk (1); Çocuklukta Din Eğitimi (1); Çocuksu Duyarlılık (1); Çocuksu Fantastik (1); Çocukta Dil Ve Kavram Gelişimi (1); Çocukta Mizah Gelişimi (1); Çoğuldizge (1); Çok Kültürlü Çocuk Edebiyatı (1); Çok Kültürlü Eğitim (1); Çok Kültürlülük (1); Çok Satan (1); Çok Satılan Kitap (1); Çözümleme (1); Çocuk (1); Çocuk Edebiyatı (1); Çocukluk Dönemine Yolculuk (1); Das Austauschkind (1); Dav Pilkey (1); Dede (1); Dede Korkut Hikayeleri (1); Dedektif Romanı (1); Değer Kavramı (1); Değerlendirme (1); Değerlendirme Sözlük (1); Değişim (1); Delphi Tekniği (1); Demokrasi (1); Deneme Türü (1); Dergi (Mecmua) (1); Dergi Tasarımı (1); Derleme Dayalı Öğrenme (1); Derlem-Tabanlı Uygulamalar (1); Derme Geliştirme (1); Ders Materyali (1); Ders Tasarımı (1); Devlet Tiyatroları (1); Deyim (1); Deyim Ve Atasözü (1); Deyimler (1); Didaktik (1); Dijital İllüstrasyon (1); Dil İçi Gasp (1); Dil Ve Anlatım Unsurları (1); Dil Ve Edebiyat (1); Dil Ve Edebiyat Eğitimi (1); Dil Ve Edebiyat Öğretimi (1); Dil Ve Üslup (1); Dilbilim (1); Dil-Düşünme İlişkisi (1); Diller Arası Etimolojik Ve Morfolojik Ayrımlar (1); Dilsel Kullanım Alanları (1); Dini Gelişim (1); Dini Gelişim Kuramları (1); Dinî Motifler (1); Dinleme Becerileri (1); Disiplin (1); Disiplinler Arası (1); Disiplinler Arası Öğretim (1); Diyalektik (1); Diyanet Çocuk Dergisi (1); Dizin (1); Doğa (1); Doğan Kardeş Dergisi (1); Doğu (1); Dolunay Dedektifleri (1); Dört Dil Becerisi (1); Dört Kardeşiler (1); Durali Yılmaz (1); Duygular (1); Duygusal Okuryazarlık (1); Duygusal Zekâ (1); Düşük Seviyede İngilizce Öğrenen Öğrenciler (1); Düşünen Çocuk (1); E. B. White (1); Ebeveyn Tutumları (1); Edebi Metin İnceleme (1); Edebi Metinler (1); Edebi Nitelikli Çocuk Kitabı (1); Edebi Türler (1); Edebiyat Çevirisi (1); Edebiyat Ve Dil Öğretimi (1); Ege Yazarları (1); Eğitici İleti (1); Eğitici (1); Eğitim Bilimleri (1); Eğitim Fakültesi (1); Eğitim Öğeleri (1); Eğitsel Kavram (1); Eğitsel Unsur Ve İletiler (1); Eğitsellik (1); Ekoeleştirici (1); Ekolojik Sorunlar (1); Ekonomi (1); Ekran Kuşağı (1); El-Arabiyyu's-Sağır Dergisi (1); Eleştirel Düşünme Becerileri (1); Eleştirel Okuma (1); Eleştirel Söylem Çözümlemesi (1); Eleştirel Söylem Analizi (1); Eleştirel Söylem Çözümlemesi (1); Eleştirel (1); Else Günther (1); Empati (1); Engelli Karakter (1); Engellilik (1); Enver Naci Gökşen (1); Enver Tuncalp (1); Erdem (1); Erek Odaklı Çeviri (1); Erelleştirme (1); Ergen (1); Erkeklik (1); Erken Okuryazarlık (1); Estetik (1); Estetik Ölçütler Kontrol Listesi (1); Etkileşimli Kitap Okuma (1); Fadiş (1); Fantastik Anlatım (1); Fantastik Bilim Kurgu (1); Fantastik Çocuk Edebiyatı (1); Fantastik Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı (1); Fantastik Çocuk Yazını (1); Fantastik Yazın (1); Fantezi (1); Farkındalık (1); Fatih Erdoğan (1); Felsefe (1); Feminist Çeviri (1); Feminizm Eleştirisi (1); Ferzan Gürel (1); Figür (1); Folklor (1); Fransızca Öğretimi (1); Garip Akımı Ve Sanatçıları (1); Geceleri Mızıkça Çalan Kedi (1); Gelişim Alanları (1); Gelişim Psikolojisi (1); Genç (1); Gençlik Edebiyatı Çevirisi (1); General Francisco Franco (1); Gideon Toury (1); Gotik (1); Gotik Edebiyatı (1); Göçmenlik (1); Gökhan Akççek (1); Gökyüzü (1); Gökyüzü Çiçekleri (1); Görsel Algı (1); Görsel İletişim (1); Göstergebilim (1); Grafik (1); Greimas (1); Gulliver'in Seyahatleri (1); Gülçin Alpöge (1); Gülnar Kandeyer (1); Gülsevin Kırıl (1); Gülsüm Cengiz (1); Gümüş Kanat (1); Günlük İletişimde Kullanılan Deyimler (1); Gürbüz Türk Çocuğu (1); Güten Dayıoğlu (1); H. Salih Zengin (1); Hakkâri Halk Anlatıları (1); Halk Bilimi (1); Halk Bilimi Ürünleri (1); Halk Edebiyatı2 (1); Halk Edebiyatı Türleri (1); Halk Masalları (1); Halkbilimi (1); Harry Potter (1); Hasan Latif Sarıyüce"Nin Romanları (1); Hatırlama Becerisi (1); Hayvan Hikâyesi (1); Hayvan Karakterler (1); Hayvan Sevgisi (1); Hazine-İ Kıraat Yahut Çocuklara İki Yüz Hikâye (1); Hedef Odaklı Yaklaşım (1); Heinrich Böll (1); Heng Dergisi (1); Hidayet Karakuş (1); Hidayet Karakuş'un Çocuk Hikâyeleri (1); Hikâyât-I Müntahabe (1); Hikâye Anlatıcılığı (1); Hikâye Anlatım Teknikleri (1); Hikâye Anlatımı (1); Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (1); Hikâye Haritası (1); Hikâye İncelemesi (1); Hikâye Kitapları (1); Hikâye Öğretimi (1); Hikâye Yazma (1); Hikâyeler (1); Hikmet Temel Akarsu (1); Hüşeng Murâdî-İ Kırmânî (1); Hüseyin Yurttaş (1); İbrahim Örs (1); İbrahim Ünsal (1); İbrahim Zeki Burdurlu (1); İç Savaş (1); İçerik (1); İçerik Çözümlemesi (1); İçerik İncelemesi (1); İçeriksel Analiz Ve Sanatsal Analiz (1); İfade Edici Dil (1); İfade Edici Dil Gelişimi (1); İhsan Oktay Anar (1); İki Dilli Kitaplar (1); İkinci Meşrutiyet (1); İkinci Meşrutiyet Dönemi (1); İktidar İdeolojisi (1); İletiler (1); İletişim (1); İletişim Becerileri (1); İletişim Engelleri (1); İletişimsel Yaklaşım (1); İlkokuma (1); İlkokuma Ve Yazma Öğretimi (1); İlköğretim İkinci Kademe (1); İlköğretim İkinci Kademe (1); İlköğretim Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı (1); İllüstrasyon Tarihi (1); İmgelem (1); İmgesel Dil (1); İnfomal Eğitim (1); İngilizce Dilbilgisi Öğrenimi (1); İnkılaplar Ve Cumhuriyetin Tesisi (1); İnsan Hakları Eğitimi (1); İnsan Hakları Eğitimi Programı (1); İpek Ongun (1); İran Çocuk Ve Genç Edebiyatı (1); İran Edebiyatı (1); İrfan Gürkan Çelebi (1); İslâmî Çocuk Edebiyatı (1); İslâmî Duyarlılık (1); İsmail Bilgin (1); İstisnâcılık (1); İzleksel (1); Japonya (1); Jonathan Swift (1); Jung (1); Kadın Hâkimiyeti (1); Kadın İmajı (1); Kadın Temsili (1); Kadın Yazar Ve Dönem (1); Kahramanlaştırma (1); Kalıp Yargı (1); Kâmil Keylânî (1); Kanon Yazını (1); Kapitalizm Eleştirisi (1); Kaptan Düşükdon Serisi (1); Karakter Geliştirme Yolları (1); Karakter Geliştirme Yöntemleri (1); Karakter Güçler (1); Karakter Özellikleri (1); Karakter Tasarımı (1); Karakter Yaratımı (1); Karşıt Söylem (1); Kaşıkay Türkleri (1); Katkı (1); Kavram Gelişimi (1); Kavramlar (1); Kavramlar (1); Kaynak Odaklı Yaklaşım (1); Kazak Edebiyatı (1); Kazanımlar (1); Kebûter-İ Tûy-İ Kûze (Testi İçindeki Güvercin) (1); Kelime Edinim Yaşı (1); Kelime Oyunları (1); Kelime Öğretimi (1); Keloğlan Masalları (1); Kemalettin Tuğcu Romanları (1); Kendilik Algısı (1); Kırgız Çocuk Tiyatrosu (1); Kissadan Hisse Hikâyeler (1); Kissalar (1); Kijî-Bürüs (1); Kişilerarası Çatışma (1); Kişilik (1); Kişilik Gelişimi (1); Kişilik,Toplumsal (1); Kitap Okuma Etkinlikleri (1); Kitap Seti (1); Kitap Sevgisi (1); Kitap Süsleme Sanatları (1); Klasikler (1); Kocombeydiye (1); Konu Analizi (1); Koray Avcı Çakman (1); Koray Avcı Çakman (1); Kök Değerler (1); Kötü İkiz (1); Kriter (1); Kur'an (1); Kurgu (1); Kurgusal (1); Kurgusal Çocuk Romanı (1); Kurgusal Metin (1); Kurmaca Eğitimi (1); Kurmaca Gerçeklik (1); Kuş (1); Kuşların Dili (1); Kutlar Aksoy (1); Kutlu Doğum Haftası (1); Küçük Şehzade (1); Kültür Aktarımı (1); Kültür Unsurları (1); Kültüre Özgü Unsurlar (1); Kültürel Çeşitlilik (1); Kültürel Farklılıklar (1); Kültürel Miras Eğitimi (1); Kültürlerarasılık (1); Kürt Çocuk Dergileri (1); Kürtçe (1); Lessing (1); Lettres De Mon Moulin (1); Liderlik (1); Lisansüstü Tezler (1); Macdonald (1); Makbul Vatandaş (1); Makedonya (1); Makedonya Çocuk Edebiyatı (1); Makedonya Türk Çocuk Edebiyatı (1); Makedonya Türk Edebiyatı (1); Makedonya Türk Edebiyatı (1); Manastırlı

Mehmet Rifat (1); Manipülasyon Okulu (1); Manzum Metinler (1); Mark Twain (1); Marshall Planı Ve Amerikan Bord Neşriyat (1); Martıncık İle Tilki (1); Masal Türleri (1); Masal Türü (1); Masal Ve Hikâye (1); Masallarla Çocuk Eğitimi (1); Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (1); Mavi Kırlangıç (1); Meddah (1); Medya (1); Mehmet Güler (1); Mekân (1); Mektebli (1); Mektebli Dergisi (1); Memduh Şevket Esendal (1); Meraklı Minik (1); Meslek (1); Mesnevi (1); Metin Değerlendirmesi (1); Metin Dışı Unsurlar (1); Metin Temelli Karakter Eğitimi (1); Metin Türleri (1); Metinlerarasılık (1); Metinlerin Çocuğa Göreliliği (1); Metnin İşleniş Süreci (1); Metot (1); Mevlana (1); Michael Ende (1); Mikayıl Müşfik (1); Milli Değerler (1); Millî Eğitim (1); Milli Kültür (1); Mizah Basını (1); Modern Arap Edebiyatı (1); Modern Azerbaycan Şiiri (1); Montessori'nin Barış Eğitimi Anlayışı (1); Moral Değerler (1); Motivasyon (1); Motorlu Kuş (1); Muğlak Metin (1); Muhafazakârlık (1); Muhteva (1); Mustafa Balel (1); Mustafa Orakçı (1); Mustafa Rahmi Balaban (1); Mülteci (1); Müze (1); Naki Tezel (1); Narnia Günlükleri (1); Narsistik Kültür (1); Nehir Aydın Gökduman (1); Nel Noddings (1); Nesir (1); Nezihe Meriç (1); Nine (1); Nobel Ödülü (1); Nötlinger'ın Mini Serisi (1); Nûbihar Dergisi (1); Nuhbetül'-Etfâl (1); Numan Kartal (1); Okul (1); Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı (1); Okul Öncesi Çocukları (1); Okul Öncesi Öğretmenleri (1); Okul Öncesi Öğretmenleri (1); Okul Öncesinde Seramik Eğitimi (1); Okulöncesi Çocuk Kitapları (1); Okulöncesi Eğitim (1); Okulöncesi Eğitimde Barış (1); Okuma Becerileri (1); Okuma Edimi (1); Okuma Eğilimi (1); Okuma Metni (1); Okuma Sevgisi (1); Okuma Tutumu (1); Okuma Yönelik Tutum (1); Okur Tepki Kuramı (1); Olağanüstü Güç (1); Olaya Ve Duyguya Dayalı Türler (1); Olumlu Ve Olumsuz Özellikler (1); On Dokuzuncu Yüzyıl (1); Ortaokul Ders Kitapları (1); Ortaokul Türkçe Ders Kitapları (1); Osmanlı'Da Reklam (1); Osmanlıca Çocuk Dergileri (1); Otorite (1); Oulipo (1); Oyun (1); Oyuncak (1); Oz Büyücüsü (1); Ödüllü Çocuk Edebiyatı Yapıtları (1); Ödüllü Roman (1); Öğrenci Velileri (1); Öğrenciler (1); Öğrenme Stilleri (1); Öğretici Çocuk Kitapları (1); Öğretmen (1); Öksüzlük (1); Ölüm Teması (1); Öykü Kitapları (1); Özdeşim (1); Özdeşim Kurma (1); Özel Alan Derlemleri (1); Özgürlük (1); Özlem Aytek (1); Özüne Duyarlılık (1); Peri (1); Peyami Safa (1); Peygamber Kıssaları (1); Polisiye Roman (1); Popüler Edebiyat (1); Popüler Roman (1); Postkolonyal Okuma (1); Program Değerlendirme (1); Program Geliştirme (1); Psikodilbilimsel Veritabanı (1); Psikopedagoji (1); Radyo Çocuk Piyasaları (1); Rakım Çalapa (1); Realizm (1); Refik Özdek (1); Renk Algısı (1); Resim Ve Metin Analizi (1); Resimleme (1); Resimleme (1); Resimli Ay (1); Resimli Çocuk Dergisi (1); Resimli Çocuk Kitaplarında Barış (1); Resimli Hikâye Kitabı (1); Resimli Kitap (1); Resim-Metin İlişkisi (1); Reşat Ekrem Koçu (1); Roald Dahl (1); Robin Hood (1); Rol-Model Olma (1); Röportaj (1); Sabah Gazetesi (1); Sabiha Ve Zekeriya Sertel (1); Sabri Esat Siyavuşgil (1); Sağaltıcı Anlatı (1); Sağlama (1); Sağlık (1); Samed Behrengi (1); Sanat Anlayışı (1); Sanat Eğitimi (1); Sanatsal Yaratıcılık (1); Sara Gürbüz Özere (1); Sayfa Düzeni (1); Schwartz Değerler Listesi (1); Schwartz'ın Değer Sınıflandırması (1); Seçme Metinler (1); Seçme Metinler (1); Sedat Girgin (1); Selen'in Öyküleri (1); Sema Maraşlı (1); Sen İslık Çalmayı Bilir Misin? İki Gözüm Üzümüm (1); Seramik (1); Seramik Eğitimi (1); Serçekuş (1); Serpil Ural (1); Ses Temelli Cümle Yöntemi (1); Sevgi Bir Kuş (1); Sevinç Dergisi (1); Sevinç Kuşoğlu (1); Sığınmacı (1); Sınıf Bilinci (1); Skopos (1); Sosyal Katılım Becerisi (1); Sosyal Roman (1); Sosyopedagoji (1); Sovyet Dönemi Edebiyatı (1); Soyut Dönem (1); Sömürgeci İdeoloji (1); Sömürgeci Söylem (1); Söylem (1); Söz Öbekleri (1); Sözcük Bilgisi (1); Sözcük Türleri (1); Sulayman Ruspayev (1); Sulhi Dölek (1); Susan Taghdis (1); Süleyman Bulut (1); Süreli Yayınlar (1); Şaban Akbaba (1); Şiddet Türleri (1); Şiir Demeti (1); Şiir İncelemesi (1); T.C. Kültür Bakanlığı (1); Tabiat Sevgisi (1); Tahkiyeli Metinler (1); Talebe Defteri (1); Talip Apaydın (1); Tâmir (1); Tanıklı Dizin Satırları (1); Tarık Dursun K. (1); Tarih (1); Tarih Bilinci (1); Tarihi Çocuk Romanı (1); Tarihsel (1); Tarihsel Gerçeklik (1); Tarihsel Süreç (1); Tasarım Ögeleri (1); Tekerleme (1); Tekinsiz (1); Temalar (1); Tematik İnceleme (1); Temel Beceriler (1); Terbiye (1); Tercüman Çocuk Dergisi (1); The Phantom Tollbooth (1); Tiyatro (1); Tom Sawyer'ın Maceraları (1); Tomurcuk Dergisi (1); Toplulukçuluk (1); Toplum (1); Toplum Dili (1); Toplumcu Gerçekçilik (1); Toplumsal Cinsiyetin Temsili Annelik (1); Toplumsal Eleştiri (1); Toplumsal Gelişim (1); Toplumsal Roman (1); Torrance (1); Toury'nin Normları (1); TRT Çocuk (1); Tutarlılık (1); Tutum (1); Tuvaca (1); Tür (1); Türk Çocuk Şiiri (1); Türk Dil Reformu (1); Türk Folklor Araştırmaları (1); Türk Gazeteciliği (1); Türk Gotik Edebiyatı (1); Türk Halk Edebiyatı (1); Türk Hikâyesi (1); Türk İkizleri (1); Türk Kadını (1); Türk Kültürü (1); Türk Kültürünün Çocuk Hikâye Kitaplarına Yansıtılması (1); Türk Kültürünün Tarihsel Oluşumu (1); Türk Öyküsü (1); Türk Romanı (1); Türk Sineması (1); Türkçe Dersi (1); Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı (1); Türkçe Dersi Öğretim Programı (1); Türkçe Deyimler (1); Türkçe Öğretmeni (1); Türkçe Temel Dil Becerileri (1); Türkçem (1); Türkçem Dergisi (1); Türkçülük (1); Türkiye (1); Ulviye Alpay (1); Uydurma Sözcükler (1); Ülker Köksal (1); Üstün Zekâli/Yetenekli Öğrenciler (1); Vatandaşlık (1); Vedat Çorlu (1); Vladimir Propp (1); Wir Pfeifen Auf Den Gurkenkönig (1); Yabancı Dil Eğitiminde Deyim Kullanımı (1); Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında Deyimler (1); Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Deyimler (1); Yabancı Dil Öğretimi (1); Yabancılaştırma (1); Yakınsama Kültürü (1); Yalvaç Ural'ın Çocuk Kitapları (1); Yansıma (1); Yansıma Sözcük (1); Yapı (1); Yapılandırıcı Yaklaşım (1); Yapısal Özellikler (1); Yapısalcılık (1); Yaratıcı Çevirmen (1); Yaratıcı Drama (1); Yaratıcı Düşünme (1); Yaratım (1); Yaşama Sevinci (1); Yaşar Kemal (1); Yazı Farkındalığı (1); Yazılı Kültür (1); Yazın Çevirisi (1); Yazınsal Kurgu (1); Yazınsal Metinler (1); Yazma (1); Yeniden Çeviri (1); Yeniden Üretim (1); Yeniden Yaratma (1); Yerelleştirme (1); Yetişkin Edebiyatı (1); Yiyecek Ögeleri (1); Yok Saymacılık (1); Yoksulluk (1); Yorumbilim (1); Yönlendirmecilik (1); Yöntem (1); Yugoslavya (1); Yürek Dede İle Padişah (1); Zaman (1); Zekeriya (1); Zihin Okuma (Zihin Kuramı) (1); Zihinsel Gelişimi (1).

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değer Aktarımı Bağlamında İncelenmesi

Yunus Şakiroğlu*

Özet

Bu çalışmanın amacı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan metinleri 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kök değerler ve Schwartz'ın Değer Grupları Tablosuna göre incelemektir. Araştırmada verilerin derlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki 24 okuma metni incelenmiş olup dinleme/izleme ve serbest okuma metinleri değerlendirmeye alınmamıştır. Metinlerde değer ifadesi barındıran cümleler ilgili değer kategorisine dâhil edilmiş, her değer için frekansları metinlere göre ayrı ayrı hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik alt değerlerinden; Schwartz'ın Değer Grupları ise güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenek, uyum ve güvenlik alt değerlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metinlerde kök değerlere 163 defa yer verildiği ve bunların içinde vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin en sık kullanılan değerler olduğu adalet ve dürüstlük gibi iki önemli kök değere çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra aynı metinlerde Schwartz'ın Değerler Tablosunda yer alan değerlere ise 168 defa yer verildiği tespit edilmiştir. İyilikseverlik, güvenlik, evrenselcilik, hazcılık ve gelenek değerleri sık kullanılan değerler olarak öne çıkmakta iken başarı, uyarılım ve uyum ise diğer değerlere oranla az kullanılan değerler olmuştur.

Anahtar Kelimeler

Schwartz'ın Değer Grupları
Kök değerler
Türkçe ders kitabı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.04.2020

Kabul Tarihi: 19.05.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

* Arş. Gör.. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi ABD, y.sakiroglu@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6151-7984

Analysis of the 6th Grade Turkish Textbook in the Context of Value Transfer

Yunus Şakiroğlu*

Abstract

The aim of this study is to analyze the texts in the 6th Grade Turkish Textbook according to the root values in the 2019 Turkish Course Teaching Program and the Value Groups Table of Schwartz. In the research, document review, one of the qualitative research methods, was used to compile the data. Descriptive analysis method was used to analyze the research data. Within the scope of the research, 24 reading texts in 6th Grade Turkish Textbook were examined and listening / watching and free reading texts were not evaluated. The sentences containing value expression in the texts were included in the relevant value category, and the frequencies of each value were calculated separately according to the texts. The root values of the research constitute justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness low values while Schwartz's Value Groups are composed of power, success, hedonism, arousal, self-direction, universalism, benevolence, tradition, harmony and security low values. As a result of the research, it was determined that the root values are included 163 times in the texts in the 6th Grade Turkish Textbook among which patriotism, love and benevolence were the most frequently used ones but two important root values such as justice and honesty are rarely mentioned. In addition, it was found that the values in Schwartz's Values Table are given 168 times in the same texts. While benevolence, security, universalism, hedonism and tradition values stand out as frequently used values, success, stimulation and harmony seem to be used less compared to other values.

Keywords

Schwartz's Value Groups
Root values
Turkish textbook

About Article

Sending Date: 11.04.2020
Acceptance Date: 19.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecinde kullanılan ders araç-gereçlerinin başında ders kitapları gelmektedir. Öğrenciye istendik davranışların kazandırılmasında ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Ders kitapları öğretim programını en iyi şekilde yansıtan öğretim materyalleridir. Bu nedenle ders kitaplarındaki konuların öğretim programlarında yer alan içeriği tamamen kapsamayı ve programda yer verilen hedefleri gerçekleştirici nitelikte

* Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi ABD, y.sakiroglu@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6151-7984

olması gerekir. İyi ve doğru hazırlanmış bir ders kitabı, hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük yarar sağlar. Hatta diğer araç gereçler olmadığında bile öğretmene yol gösterip istenen sonuca ulaşılmasına yardımcı olur. Ders kitapları eğitim ve öğretim sürecindeki etkinliklere kılavuzluk edip öğretmeni ve öğrenciyi amaçlar doğrultusunda yönlendirir (Yılmaz ve Korkmaz, 2017, s. 112).

Eğitim sisteminden geçmiş bir öğrencinin zihninde yapılandırmış olduğu kazanımlar, olması gerektiğinden uzak bir durumda ise eğitimin bileşenlerinin sorgulanması gerekir. Eğitim sistemindeki hedeflerin amacına ulaşması için, ders kitaplarının en az hata ile öğrenciye ulaştırılması gerekir. Türkçe dersi, diğer derslerin öğretiminde de büyük öneme sahiptir. Bu yönüyle Türkçe dersinin kendi kazanımlarını gerçekleştirme ve dili geliştirerek diğer derslerin öğrenilmesine temel teşkil etmesi açısından önemi büyüktür.

Türkçe ders kitapları, dil becerilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesinde temel ders araçlarıdır. Son zamanlarda ders kitaplarında artarak devam eden bir çeşitlilik söz konusudur. Bu durum en iyi ders kitabını seçebilme konusunu ortaya çıkarmaktadır. Ders kitapları, öğrenciyi bilgilendirmeyi ve birçok duyuşsal özelliği edindirmeyi hedefleyen materyallerdir (Çeçen, 2008, s. 151). Özbay (2003, s. 7), ders kitapları üzerine yaptığı çalışmada Türkçe dersi öğretmenlerinin, ders kitabından yüzde 94,44 gibi yüksek bir oranda faydalandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu tespit, öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerde yararlandıkları materyallerin başında ders kitaplarının geldiğini göstermektedir (Sarıkaya, 2019, s. 564).

Türkçe öğretmeni, derste etkinliklerin birçoğunu kitapla başlatıp kitapla devam ettirmektedir. Buradan hareketle, Türkçe öğretimi için kaynak ve kılavuz görevi teşkil etmesi gayesiyle hazırlanan ders kitapları, sürekli eleştirilerin hedefi olmaktadır. Bu durum ders kitaplarının; kolay ulaşılabilir, en sık ve en yaygın kullanılan materyaller olmasıyla izah edilebilir.

“Ders kitabı, özellikle Türkçe derslerinde, öğrencilere, temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev, kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkçe derslerinde, bütün dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır” (Çeçen ve Çiftçi, 2007, s. 39).

Alanyazında bazı araştırmacıların (Allport, Vernon ve Lindzey, 1960; Schwartz, 1996; Rokeach, 1973; Güngör, 1998; Kinnier, Kernes ve Dautheribes, 2000; Ercan, 2001; Şahin, 2018; Özlem, 2002; Acat ve Aslan, 2012 vb.) değerleri çeşitli şekillerde kategorize ettikleri görülmektedir. Değerlerin gruplandırılmasına bu çalışmalar bazen evrensel bazen de ulusal nitelikte ele alınmaktadır.

Türkçe dersinde amaç; çocuğa görelilik ilkesi bağlamında doğru ve güzel bir şekilde okuyabilmeyi ve yazabilmeyi, etkili dinleyebilmeyi, dil bilgisi kurallarına dikkat etmeyi veya etkili konuşabilmeyi gerçekleştirmenin yanında; bireyin ahlâkî, millî, evrensel ve sosyal değerleri de taşımasını sağlayabilmektir (Doğan ve Gülüşen, 2011, s. 77). Bu doğrultuda ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi önem arz etmektedir.

Ergin (2009, s. 3) dili, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabî bir vasıta” olarak tanımlarken ve Özbay (2006, s. 2) ise “bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısı” olarak belirtir. Dil, değerlerin aktarımında önemli bir role sahiptir. Ana dili dolayısıyla metinler örtülü bir anlam içerir. Ders kitabı hazırlayıcıları bu özelliğin farkında olmalı ve ders kitaplarına

alınacak metinleri özenle seçmelidirler. Çünkü Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinler, değer eğitiminin yeni nesillere aktarımında en etkili araçlardan biridir. Günümüzde, yeterli düzeyde okuma alışkanlığı olmayan öğrencilere ancak metinler vasıtasıyla ulaşılabilmektedir. Bu yüzden bu metinlerin seçiminde son derece hassas olunmalıdır (Doğan ve Gülüşen, 2011, s. 77-78). Buradan hareketle Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminde değerler konusu önemle göz önünde tutulmalıdır. Bu bağlamda, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında ders kitabına alınacak metinlerin nitelikleri sıralanırken “değerler” konusu ile ilgili şu maddelere de yer verilmiştir:

Madde-1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır.

Madde-7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) değerler konusuna, ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri bölümü dışında daha birçok yerde değinilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) değerlerle ilgili diğer ayrıntılar şunlardır:

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı “Öğretim Programlarının Amaçları” bölümünde “öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.” ifadesi geçmektedir. Bilgi ve beceri kazandırma ile değer kazandırma aynı önemle vurgulanmaktadır. Bu durum, değerler konusuna programda verilen önemin ne derece büyük olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca Programın amaçlar bölümünde, ortaokul öğrencilerine yönelik “ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkökulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren (...) bireyler olmalarını sağlamak” şeklinde genel amaçlar belirtilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında programın perspektifi ise şöyle belirtilmiştir:

“Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevî kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturur. Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızidir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir.” (s. 4).

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) “Değerlerimiz” adlı başlıkta da ifade edildiği gibi “değerler, bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihaî gayesi ve ruhu” olarak görülmüştür. Bu noktada, değerlerin açık ve anlaşılır bir şekilde aktarılabilmesi için bazı kök değerlerle birlikte ele alınarak öğrencide yerleşeceği öngörülmüştür. “Öğretim programlarında yer alan bu kök değerler şunlardır: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi,

sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” (MEB, 2019, s. 4).

Değer öğretiminin hedeflediği nokta, bireylerin insani davranışlar bakımından olgunluğa ulaşmasıdır. Değer öğretimi, insanların kendi iç dünyalarını ve toplumun durumunu etkiler. Bu tanımdan hareketle değer öğretiminin hedefini, kişinin hem kendisini hem de toplumdaki insanları mutlu etmesi olarak açıklayabiliriz. Değer öğretimi, bireyde ahlâkî karakter oluşturmayı amaçlamaktadır (Karagöz, 2009, s. 44). Değer öğretimi, kişiye şahsi ve sosyal öğrenmeleri yoluyla elde ettiği kazanımları davranışa dönüştürme, insanın iç dünyasında bulunan iyi olma yeteneğini işleme, uygulama ve hayat boyunca sürdürme faaliyeti olarak ifade edilir (Karagöz, 2009, s. 45). Etkili bir değer eğitiminin gerçekleşmesi için öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin temel değerleri anlamasına, benimsemesine ve kendi yaşamında uygulamasına yardım etmelidir. Türkçe dersi de gerek değer eğitimi için gerekli olan iletişim sürecini gerçekleştirme, gerek dersin içerik özellikleri, gerekse Türkçe kitaplarında yer alan ve Türkçe öğretiminin bir aracı olan metinler bakımından değer eğitimi için gereği ve önemi yadsınamaz bir ders olma özelliği taşımaktadır. Öğretim programları doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarında değerlere yer verilme durumunu belirlemek, öğrencilere değerlerin kazandırılması için düzenlenecek etkinliklere yön vermek bakımından önemli görülmektedir (Belet ve Deveci, 2008). Dolayısıyla ders kitaplarının öğretim programı ile uyumlu olması gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki değerlere dayalı olarak yapılacak incelemenin sonucunda ders kitaplarının Program ile uyumlu olup olmadığını görmek mümkündür. Buradan hareketle bu çalışmada, 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılından itibaren okutulan EKOYAY Eğitim Yayınlarına ait 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan metinleri; içerdiği değerler açısından betimlemek amaçlanmıştır. Dinleme metinleri ile serbest okuma metinleri kapsam dışında tutulmuştur. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerlerin, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metinlerde dağılımı nasıldır?
2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metinlerde yer alan değerlerin, Schwartz'ın Değer Gruplarına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada verilerin derlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 187). Doküman incelemesi kapsamında, 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren okutulan EKOYAY Eğitim Yayınlarına ait 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler, içerdiği değerler açısından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde; bir çerçeve oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bu bulguların yorumlanması gerekmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu bağlamda 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki her bir metin tek tek

incelenerek değer ve kök değer dağılımı açılarından analiz edilmiştir. Araştırmanın değer analizi, edebî metinlerin içerdiği değerleri belirlemede kullanılan ve bir ölçek hâline getirilen “Schwartz’ın Değer Grupları Tablosu”nda yer alan ölçütler doğrultusunda yapılmıştır.

Schwartz, Rokeach’ın (1973) listesindeki toplam 36 değere alanyazındaki değerleri de ekleyerek 56 değer içeren bir liste oluşturmuştur. Aralarında Türkiye’nin de bulunduğu 54 ülkede araştırma yaparak değerlerin hangi boyutlarda yer aldığına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda Schwartz, insanlığın evrensel ihtiyaçlarına dayalı olarak değerleri on grupta toplamıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Ayrıca bu ölçeğin kültürler arası geçerliği de ispatlanmıştır (Altun, 2015, s. 7-8). Schwartz’ın değer grupları ve kapsadığı değerler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Schwartz’ın Değer Grupları Tablosu

	DEĞER BOYUTU	ÖZELLİĞİ	İÇERDİĞİ DEĞERLER
Kendini Geliştirme (Özgenişletim)	GÜÇ	Sosyal konum ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü	Sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki sosyal görüntüsünü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek, Otorite sahibi olmak
	BAŞARI	Sosyal standartları temel alan kişilerin başarı yöntemi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak
	HAZCILIK	Zevk ve duyguların kişisel ödüllendirilmesi	Zevk, hayattan tat almak, Cinsellik, İsteklerine düşkün olmak
Değişime/Yeniliğe Açıklık	UYARILIM	Heyecan, hayata meydan okuma ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
	ÖZYÖNELİM	Bağımsız düşünce ve eylem tercihi, keşif ve inceleme	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak
Kendini Aşma (Özaşkınlık)	EVRENSELÇİLİK	Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, insanların ve tabiatın iyiliğini gözetme	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, iç uyum
	İYİLİKSEVERLİK	Kişisel temas içinde bulunan kimselerin iyiliğini gözetme, geliştirme ve koruma	Yardımsaver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat
Muhafazakâ rılık	GELENEK	Dinin ya da geleneksel kültürün birtakım adet ve fikirlerini kabul etme, bağlanma ve saygı gösterme	Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, dünyevi işlerden el-ayak çekmek

	UYMA	Toplumsal norm ve beklentileri ihlal etme, başkalarını rahatsız etme ya da kırma-yaralama gibi fiillere elverişli dürtü ve eğilimlerin sınırlandırılması	Kibar olmak, itaatkâr olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
	GÜVENLİK	Toplumun, ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, huzur ve istikrarı	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak, mahremiyet

(Küçük, 2016, s. 282-283)

Tablo 1 incelendiğinde, bu on değer tipinin birbirine zıt olan iki ana grup altında toplandığı görülmektedir. Bu grupların ilkini “Değişime/Yeniliğe Açıklık - Muhafazakârlık” zıt kutupları, diğerini ise “Kendini Aşma (Özdeşlik)- Kendini Geliştirme (Özgenişletim)” zıt kutupları oluşturmaktadır. Birinci grupta yer alan Yeniliğe Açıklık kutbunda: bireysel yenilik arayışı, bağımsız düşünme ve davranma yönelimini içeren “Özyönelim” ve “Uyarılım”; Muhafazakârlık kutbunda ise: bireysel isteklerin toplumsal normlara ve geleneklere göre sınırlanması, bireysel ve toplumsal istikrarın korunması yönelimini içeren “Güvenlik”, “Uyma” ve “Gelenek” değer tipleri yer almaktadır. İkinci grupta yer alan Kendini Aşma kutbunda: yakın olunan başkaları, dış gruplardaki kişiler ile doğanın esenliği yönelimini ifade eden “İyilikseverlik” ve “Evrenselcilik”; Kendini Geliştirme kutbunda ise: bireysel başarı ve baskınlık güdüsünü yönlendiren “Güç” ve “Başarı” değer tipleri yer almaktadır. “Hazcılık” değer tipi ise: hem Yeniliğe Açıklık hem de Kendini Geliştirme kutuplarında ortak olarak bulunur (Ateş Bozdoğan, 2013, s. 19-21).

Ayrıca araştırmada yer alan kök değerlerin tespiti ve dağılımı ise, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerlere göre bulgulanmıştır. Araştırmanın temalarını oluşturan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2019). Türkçe Ders Kitabındaki metinlerde değer ifadesi bulunan cümleler; ilgili değer kategorisine dâhil edilmiş, her değer frekansları hesaplanmıştır. Araştırmada yer alan değer kategorilerinin alt kategorileri ise 18 Temmuz 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan basın toplantısı için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” adlı belge örnek alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2017).

Tablo 2.Kök Değerler ve İlişkili Oldukları Alt Değerler

Kök Değerler	İlişkili Oldukları Alt Değerler
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma...
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
Öz Denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...

Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

(MEB, 2017)

Metinlerde yer alan değerlerin kök değerlere ve Schwartz'ın Değer Grupları Tablosuna uygunluğu ele alınırken Türkçe eğitimi alanında uzman bir doçent doktor ve bir doktor öğretim üyesinden de uzman görüşü alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

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

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerlerin, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan metinlerdeki dağılımı ile ilgili bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Kök Değerler

Metin	Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler										f
	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	
Meşeler	-	2	-	1	-	1	3	-	-	2	9
Tartışarak... Gerçeğe Doğru		1	2	2	2	1	-	3	11	-	22
Elveda Ağustos Böceği	-	2	1	3	5	1	-	1	-	3	16
Kuşların Çektiği Kağrı	1	1	-	-	1	-	2	-	-	1	6
Çanakkale	-	-	-	2	-	-	-	2	3	-	7
Anadolu İmecesı	-	1	2	-	-	-	-	-	1	1	5
Uçurtma	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Oyun	-	-	-	-	-	2	1	2	-	-	5
Kanatların Çocuklar	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	3
Sevgiyle	-	1	-	-	-	5	5	1	-	-	12
Azim	-	-	-	-	4	-	3	1	2	-	10
İyilik Üzerine	-	-	-	-	2	-	4	-	1	14	21
Gazlı Göl	-	-	-	-	2	-	-	-	3	-	5
Forsa	-	-	-	-	2	-	2	-	2	1	7
Nineme Ninni	-	-	-	1	1	-	2	-	1	-	5

Büyük Keşifler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Mavi Portakal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Buldum... Buldum...	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Çocuk ve Resim	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	3
Yaz Sinemaları	-	1	-	-	2	-	1	-	-	1	5
Yürekler	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	3
Kurtla Köpek	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	2
Nazilli Destanı	-	-	-	-	1	-	3	-	1	-	5
Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	-	-	-	-	-	-	-	2	8	-	10
TOPLAM	3	9	5	10	22	10	34	12	35	23	163

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki değerlerin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki dağılımı incelendiğinde en fazla vatanseverlik ($f=35$), sevgi ($f=34$) ve yardımseverlik ($f=23$) kök değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Adalet ($f=3$) ve dürüstlük ($f=5$) kök değerlerine çok az yer verildiği göze çarpmaktadır. "Tartışarak... Gerçeğe Doğru" ($f=22$), "İyilik Üzerine" ($f=21$) ve "Elveda Ağustos Böceği" ($f=16$) adlı metinler kök değerlerin sıkça kullanıldığı metinlerdir. "Büyük Keşifler", "Mavi Portakal" ve "Buldum... Buldum..." adlı metinlerde ise herhangi bir kök değer ile ilişki kurulamamıştır.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan kök değerlere örnekler

Adalet. "Aynı sofrayı paylaşırdı" ("Kanatların Çocukları" metninden)

Bu cümlede kahramanların sofralarını paylaşmaları, adalet kök değerinin eşit davranma ve paylaşma alt kategorilerini kapsamaktadır.

Dostluk. "Dostuna kötülük ettin mi düşmanın olur; düşmanın ise dostun olur iyilik edersen." ("İyilik Üzerine..." metninden)

Bu cümlede dostluk kavramına yüklenen anlamla doğrudan dostluk kök değeri yansıtılmaktadır.

Dürüstlük. "Eğer bir sıkıntısı varsa 'günaydın' sözcüğü öğretmenimizin ağzında ezilir. Tabii bu durum bizi de etkiler. Onun bize açılmasını bekleriz. Genellikle de açılır, sıkıntısının nedenini anlatır." ("Tartışarak... Gerçeğe Doğru" metninden)

Yukarıdaki anlatımdan görüleceği üzere öğretmen, öğrencilerine açık sözlü davranmakta ve sıkıntısını anlaşılır şekilde ifade etmektedir. Açık ve anlaşılır olma dürüstlük kök değerinin bir alt kategorisidir.

Özdenetim. "Turgut Reis: Çok ihtiyarsın baba, rahat et bizi seyret!"

Kara Memiş: Fakat kalbim kuvvetlidir, kırk senedir dövüşe hasretim."

("Forsa" metninden)

Yukarıdaki diyalogda Turgut Reis, yaşlı babası Kara Memiş'i cenge gelmemesi için ikna etmeye çalışmaktadır. Fakat Kara Memiş kalbinin kuvvetli olduğunu düşünerek kendine güvenmektedir. Öz güven sahibi olmak, öz denetim kök değerinin bir alt kategorisidir.

Sabır. "Tahminimi binlerce hayal aldatsa, binlerce serap gözümü yanıltsa da azimimde gevşeklik göstermedim." ("Azim" metninden)

Yukarıda verilen cümlede, kahramanın vazgeçmeyişi ve kararlılığı onun azimli olduğunu göstermektedir. Azim ise sabır kök değerinin alt kategorisidir.

Saygı. *“Dost kucakladığımda / Sevgiyle dolmalı, saygıyla”* (“Sevgiyle” metninden)

Alçakgönüllü olma ve başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, saygı kök değerinin bir gereğidir. Dolayısıyla yukarıdaki dizelerde olduğu gibi dostu saygı ile kucaklamak bu tanıma uygun bir yaklaşımdır.

Sevgi. *“Ağaç der geçeriz, önemsemeyiz ama kimi zaman bir ağaç, aileden bir yakınımız gibi ince sevgi bağlarıyla bizi kendine bağlar.”* (“Meşeler” metninden)

Cümlede geçen “sevgi” ifadesi doğrudan sevgi kök değerinin yansıtmaktadır.

Sorumluluk. *“Hepimiz bilirdik ki bilet paralarımızı onlar (babalar) kazanır, gece karanlığın olası tehlikelerinden bizi onlar korurdu.”* (“Yaz Sinemaları” metninden)

Bu cümlede babaların çocuklarını koruması, ailesine karşı sorumlu olduklarının göstergesidir. Dolayısıyla cümle, sorumluluk kategorisine atanmıştır.

Vatanseverlik. *“Vatan sevgisini içten duyanlar / Sıtk ile çalışır benimseyerek”* (“Vatan Sevgisini İçten Duyanlar” metninden)

Yukarıdaki dizelerde vatanseverlik kök değerinin alt kategorisi olan çalışkan olma ifadesi vardır. Ayrıca vatan sevgisi ifadesi de doğrudan geçmektedir.

Yardımsızlık. *“Bir işi köycek, hep birlikte bir ucundan tutup yapmaktır, bir işi birlik olup bitirmektir.”* (“Anadolu İmecesini” metninden)

Bu cümlede herkesin ipin bir ucundan tutması ve işi birlik olarak bitirmeleri, yardımsızlık kök değerinin alt kategorilerinden olan iş birliği yapmaya örnektir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metinlerde yer alan değerlerin, Schwartz’ın Değer Grupları Tablosuna göre dağılımı ile ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde Yer Alan Değerlerin, Schwartz’ın Değer Grupları Tablosuna Göre Dağılımı

Metin	Schwartz’ın Değer Grupları										f
	Güç	Başarı	Hazcılık	Uyarılım	Özyönelim	Evrenselcilik	İyilikseverlik	Gelenek	Uyum	Güvenlik	
Meşeler	1	-	1	-	-	-	3	1	-	-	6
Tartışarak... Gerçeğe Doğru	2	-	1	-	3	2	-	1	-	1	10
Elveda Ağustos Böceği	1	2	1	3	2	1	1	2	-	2	15
Kuşların Çektiği Kağrı	-	1	1	-	1	1	2	-	-	1	7
Çanakkale	2	1	-	1	-	-	-	-	-	2	6
Anadolu İmecesini	3	-	-	-	2	3	4	-	-	2	14
Uçurtma	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	3
Oyun	-	-	1	-	-	1	1	-	2	1	6
Kanatların Çocuklar	-	-	1	2	1	-	-	-	-	2	6

Sevgiyle	-	-	1	-	1	2	2	-	2	1	9
Azim	-	4	-	-	-	1	1	2	-	2	10
İyilik Üzerine	-	-	1	-	1	1	4	2	-	2	11
Gazlı Göl	1	1	1	-	1	1	3	-	-	-	8
Forsa	2	2	1	-	2	-	1	-	2	2	12
Ninememe Ninni	-	-	-	-	-	-	-	2	3	2	7
Büyük Keşifler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Mavi Portakal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Buldum... Buldum...	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Çocuk ve Resim	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2
Yaz Sinemaları	1	-	1	2	1	-	1	-	1	1	8
Yürekler	-	-	1	-	-	-	-	3	-	-	4
Kurtla Köpek	1	-	1	2	1	1	3	-	1	2	12
Nazilli Destanı	-	-	1	-	3	-	-	-	-	1	5
Vatan Sevgisini İçten	-	-	-	-	-	-	2	2	-	3	7
TOPLAM	14	11	16	10	19	17	28	15	11	27	168

Tablo incelendiğinde 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metinlerde Schwartz'ın Değer Gruplarına göre iyilikseverlik ($f=28$) ve güvenlik ($f=27$) değerleri öne çıkmaktadır. "Elveda Ağustos Böceği" ($f=15$) ve "Anadolu İmecesini" ($f=14$) adlı metinler değerlere sıkça rastlanan metinlerdir. "Büyük Keşifler", "Mavi Portakal" ve "Buldum... Buldum..." adlı metinlerde herhangi bir değer ile ilişki kurulamamıştır. Bu metinlerde "Büyük Keşifler" bilgilendirici metin, "Buldum... Buldum..." hikâye edici metin, "Mavi Portakal" ise şiir türündedir.

Schwartz'ın tablosu boyutlarına göre ele alındığında, ders kitabında nasıl bir insan modelinin öne çıkarıldığı görülecektir. Değişime/Yeniliğe Açıklık (özyönelim+uyarılım+hazcılık/2), Muhafazakârlık (gelenek+uyum+güvenlik), Kendini Aşma/Özaşkınlık (evrenselcilik+iyilikseverlik) ve Kendini Geliştirme/Özgenişletim (güç+başarı+hazcılık/2) boyutları, içerdikleri değerlerin toplamı ile şöyle bir görünüm ortaya çıkarmaktadır:

Değişime/Yeniliğe Açıklık: $19+10+8=37$ (%22,02)

Muhafazakârlık: $15+11+27=53$ (%31,54)

Kendini Aşma/Özaşkınlık: $17+28=45$ (%26,78)

Kendini Geliştirme/Özgenişletim: $14+11+8=33$ (%19,64)

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabından Schwartz'ın değer gruplarına örnekler

Güç. "Kral dediğin sevinç içindedir, yaşamı yaşamdır, onun emrine boyun eğenler ağamdır, paşamdır." ("Gazlı Göl" metninden)

Yukarıdaki cümlede kralın ağalara ve paşalara emir verecek kudrette olduğu anlatılmaktadır. Sosyal güç ve otorite sahibi olmak Schwartz'ın güç değerinin alt kategorisidir.

Başarı. "Allah sana çok kuvvetli bir çift ön ayak ve gagaya benzer bir ağız vermişti. Onları kullanarak daldaki yarıktan çıkmayı başardın." ("Elveda Ağustos Böceği" metninden)

Yukarıdaki cümlelerde, ağustos böceğinin hırslı şekilde çalışarak yarıktan çıkmayı başarması doğrudan Schwartz'ın başarı değerine örnektir.

Hazcılık. *“Yalnız benim gördüğüm, yaşadığım, tadına vardığım, belki de rol aldığım sahneler.”* (“Yaz Sinemaları” metninden)

Yukarıdaki cümlede, hazcılık değerinin alt kategorileri olan zevk ve hayattan tat almak ifadelerinin yansımaları görülmektedir.

Uyarılım. *“Sabırla ve tevekkülle toprağın bağrında geçirdiğin on yedi yılın sonunda yeryüzünü görmek, güneşi hissetmek, dalların ve yaprakların arasından da olsa, azıcık da olsa gökyüzünün maviliğini, o maviliğin içinde koşup giden bembeyaz bulutları seyretmek aklını başından almıştı.”* (“Elveda Ağustos Böceği” metninden)

Yukarıdaki cümlede, ağustos böceğinin 17 yıl toprak altında yaşadktan sonra yeryüzüne çıkarak yeni bir hayata yelken açtığı görülmektedir. Bu durum ise uyarılım değerinin alt kategorisi olan değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak ifadelerine örnek teşkil etmektedir.

Özyönelim. *“Hani hazineler bağışlasalar / Zerre bile feda edemem hürriyetimden.”* (“Kurtla Köpek” metninden)

Yukarıdaki dizelerde kahraman, özgürlüğünden asla ödün vermeyeceğini ifade etmektedir. Özyönelim değerinin “düşünce ve eylemde bağımsızlık” alt kategorisine uygun bir ifade olduğu söylenebilir.

Evrenselcilik. *“Ah çocuk, canım çocuk, / Gel şu dünyayı kirli libasından soy!”* (Çocuk ve Resim” metninden)

Şair bu dizelerde çocuktan dünyayı daha güzel resmetmesini istiyor. Güzelliklerle dolu bir dünya, evrenselcilik değerini ifade eden bir alt kategoridir.

İyilikseverlik. *“En iyisi dosta düşmana iyilik etmen...”* (“İyilik Üzerine...” metninden)

Yukarıdaki cümlede düşmana bile iyilik etmekten bahsedilmesi, iyilikseverlik değerinin özelliklerinden olan merhametli olma ve yardımsever olmaya örnek bir ifadedir.

Gelenek. *“Seccâdesi çiçek çiçek / Ninem cici, ninem gökçek / Göçmen kuşlarla göçecek / Mekânı uçmak ninemin”* (“Nineme Ninni” metninden)

“Nineme Ninni” adlı şiirin yukarıdaki dördlüğünde geçen seccâde (namazlık), uçmak (cennet) gibi sözcükler, gelenek değerinin bileşenlerinden olan dindar olmak ve dünyevî işlerden el ayak çekmek ifadeleriyle örtüşmektedir. Ninenin namaz kıldığı, vefatının yakın olduğu (göçmen kuşlarla göçecek olması) belirtilmek istenmektedir.

Uyum. *“Ninem güzel, suç aynada / Ninem gibi yok dünyada / Yüzünün rengi ayvada / Kokusu leylak ninemin”* (“Nineme Ninni” metninden)

Yine aynı şiirin bir diğer dördlüğünde şair, ninesini bolca övmüş ve ona verdiği değeri hissettirmiştir. Uyum değerinde anne babaya ve yaşlılara değer vermek şeklinde bir alt kategori vardır.

Güvenlik. *“Kendi yurdumuzu kurtaracaktık, el birliğiyle, vuruşarak, dövüşerek, her şeyimizi, bir yerde canımızı, bir yerde malımızı, bir yerde atımızı, bir yerde gömleğimizi, bir yerde gönlümüzü vererek...”* (“Anadolu İmecesini” metninden)

Millî güvenlik, güvenlik değerinin alt kategorilerinden biridir. Yukarıdaki cümlede de “kendi yurdumuzu kurtaracaktık” ifadesi millî güvenliğe örnek teşkil edecek bir ifadedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metinlerin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerler ve Schwartz'ın Değer Grupları Tablosuna göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada 24 metin ele alınmıştır. Dinleme metinleri ve serbest okuma metinleri kapsam dışında tutulmuştur.

Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 10 kök değer, mevcut ders kitabında yer alan metinlerde toplamda 163 defa kullanılmıştır. Vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik en sık kullanılan değerler olurken adalet ve dürüstlük gibi iki önemli kök değere çok az yer verildiği göze çarpmaktadır. Bilim ve Teknoloji temasında hiç kök değer tespit edilememesi çalışmanın dikkat çeken bir yönü olmuştur. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre Schwartz'ın Değerler Tablosunda yer alan 10 değer grubunun 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan metinlerde toplamda 168 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. İyilikseverlik, güvenlik, evrenselcilik, hazcılık ve gelenek değerleri sık kullanılan değerler olarak öne çıkmaktadır. Başarı, uyarılımlık ve uyum ise diğer değerlere oranla az kullanılan değerler olmuştur. Bilim ve Teknoloji temasında yer alan metinlerde herhangi bir değer ile ilişki kurulamamıştır. Ayrıca Schwartz'ın Değerler Tablosunda yer alan dört büyük boyuta göre ortaya çıkan oranlara bakıldığında [Yeniliğe Açıklık (%22,02), Muhafazakârlık (%31,54), Özaşkınlık (%26,78), Özgenişletim (%19,64)] ders kitabında Muhafazakârlık ve Özaşkınlık boyutlarında oranların yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla bu ders kitabı, muhafazakâr ve özaşkın karakterde öğrenciler yetiştirmeye yönelik bir kitaptır denilebilir. Muhafazakâr kişiliklerde; geleneklere bağlılık, toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması, toplumsal düzenin sürmesini isteme, bireyin kendisi ve çevresinin güvenliği gibi özellikler vardır. Özaşkın kişilikler ise; açık fikirli ve erdemli olma, güzelliklerle dolu bir dünya ve doğayla bütünlük içinde olma, yardımsever olma, yakın olunan kişilerin iyiliğini gözetme gibi özellikleri bünyesinde barındırır. Tüm bu özellikler toplumcu bir düşünce yapısını ifade etmektedir. 6. Sınıf Türkçe ders kitabında belirlenen değerler içinde toplumcu düşüncenin oranı % 58,32'dir. Kişinin düşünce ve eylemlerinde bağımsız olması, kendi amaçlarını seçebilmesi değişime açık kişilik özellikleridir. Sosyal güç ve otorite sahibi olmak, başarılı ve yetkin olmak, sözü geçen biri olmak ise özgenişletimci kişilik özellikleridir. Bu özellikler ise bireyci bir düşünce yapısını ifade etmektedir. Bireyci değerlerin 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki oranı ise % 41,66'dır. Bu sonuçlardan hareketle 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında değer içeren ifadelerin sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Ancak gerek kök değerler bağlamında gerekse de Schwartz'ın Değer Grupları bağlamında Bilim ve Teknoloji temasında herhangi bir değere rastlanmaması ders kitabında değerlerin temalara göre dengeli dağıtılmadığını göstermektedir. Ayrıca kök değerler sıkça kullanılmasına rağmen vatanseverlik ve sevgi kök değerlerine daha fazla ağırlık verilmiştir, bunun yanında adalet ve dürüstlük kök değerleri çok az kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan metinlerde tüm değerlere yer verildiği görülmektedir. Bu sonuç, Doğan ve Gülüşen (2011) tarafından ulaşılan sonuçla örtüşmektedir. Çalışma kapsamında ele alınan 24 metinde kök değerlerden vatanseverlik, sevgi, yardımseverlik en sık işlenen değerlerdir. En az yer verilen değerler ise adalet ve dürüstlük olmuştur. Bu sonuç, alanyazında metinlerde işlenen değerler konusunda gerçekleştirilen önceki araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla kısmen koşutluk göstermektedir (Aral, 2008; Şen, 2007; Şen, 2008; Gönen ve arkadaşları, 2011; Aktan ve Padem, 2013; Güzel, 2013; Öztürk, 2013; Aktan, 2014; Candan ve Ergen, 2014; Çapoğlu, 2014; Çapoğlu ve Okur,

2015; Çıracak ve diğerleri, 2014; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Yılmaz, 2015; Balık, 2016; Şimşek, 2017; Öksüz, Keskin ve Çetinkaya, 2018).

Aktan'ın (2014) çalışmasında en sık sevgi, yardımseverlik ve saygı değerleri yer almaktadır. Aktan ve Padem'in (2013) çalışmasında en sık kullanılan değerler sorumluluk, yardımseverlik ve sevgi; Aral (2008) da çalışmasında en çok vatanseverlik, sevgi ve saygı değerlerinin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çapoğlu'nun (2014) ve Çapoğlu ve Okur'un (2015) çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde en çok vurgulanan değerler sevgi ve saygı değerleridir. Balık (2016) birinci sınıfta özsaygı ve hoşgörü, ikinci sınıfta yeniliğe açıklık ve özgüven, üçüncü sınıfta ise sevgi, vatanseverlik ve hoşgörü değerlerinin en sık yer verilen değerler olduğunu belirtmiştir. Gönen ve arkadaşları (2011) sevgi, saygı, dayanışma, yardımseverlik ve dürüstlük değerlerinin en sık kullanılan değerler olduğunu vurgulamışlardır. Külünkoğlu (2010) ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde en çok doğa sevgisinin işlendiğini saptamıştır. Güzel (2013) ve Candan ve Ergen'in (2014) çalışmalarında en sık yer alan değerler sırasıyla sevgi, sorumluluk ve aile birliğine önem verme değerleridir. Şen'in (2007) çalışmasında en çok sevgi, duyarlılık ve yardımseverlik değerlerine yer verildiği, Şen'in (2008) çalışmasında yine en çok sevgi ve duyarlılık değerlerine yer verildiği, sonrasında vatanseverlik değerinin geldiği saptanmıştır. Şimşek (2017) ele aldığı Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarında en sık, çalışkanlık, sevgi, duyarlı olma ve dayanışma değerlerini saptamıştır. Öksüz, Keskin ve Çetinkaya (2018) çocuk kitaplarında en çok paylaşma, sevgi, estetik ve yardımseverlik değerlerinin yer aldığını saptamışlardır. Yılmaz (2015) öykülerde en çok aile birliğine önem verme, sevgi ve dürüstlük değerinin yer aldığını ortaya koymuştur. Yılar (2016) ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında en fazla sevgi, dayanışma ve çalışkanlık değerlerinin göze çarptığını belirtmiştir. Bu çalışmada ulaşılan bulgular da vatanseverlik, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin en fazla işlenen değerler olduğunu göstermekte, dolayısıyla söz konusu çalışmalarla kimi bulgular açısından ayrılmakla birlikte çoğuyla örtüşmektedir. Körükçü, Kapıkıran ve Aral'ın (2016), Schwartz'ın modeline göre gerçekleştirdiği çalışmada sırasıyla en sık uyma, hazcılık ve gelenekselcilik değerine yer verildiği ortaya çıkmıştır. Kalıyeva (2015) Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında en çok başarı, hazcılık ve evrenselcilik değerinin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Pehlivan, Aydın ve İnnalı (2017) KKTC'de okutulan Türkçe ders kitaplarında sırasıyla en fazla evrenselcilik, güvenlik, başarı, gelenekselcilik, özyönelim, uyma, güç, uyarılım ve hazcılık değerlerinin kullanıldığını saptamışlardır. Kaşkaya ve Duran (2017) 1-4 Türkçe ders kitaplarında en çok geleneksel değerlere yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ulaşılan bulgular da iyilikseverlik, güvenlik, evrenselcilik, hazcılık ve gelenek değerlerinin sıklıkla kullanıldığını göstermektedir. Dolayısıyla söz konusu çalışmalarla koşutluk göstermektedir. Okulların her kademesinde ders kitaplarının temel eğitim-öğretim materyali olarak kullanıldığı yadsınamaz bir gerçektir. Ulusal ve uluslararası değerlerin aile ile başlayıp okul ile bittiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarının da tüm bu değerleri en doğru ve en dengeli şekilde içermesi gerekmektedir. Ayrıca değerler eğitimi, disiplinler arası konuları kapsadığı için birçok dersin içerik özellikleri göz önünde bulundurularak işlenmelidir. Özellikle din kültürü ve ahlâk bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, müzik vb. sözel becerilerin ağırlıklı olduğu derslerde bazı değer konularının ortak olması nedeniyle bu hususa dikkat edilmelidir (Sönmez, 2017, s. 354).

Değer yargılarının oturmaya başladığı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim gördüğü ders kitaplarına alınacak metinler, değerler eğitimine uygun hazırlanmalı

ve seçilmelidir. Bunun yanında öğretim programlarında değerlerin nasıl düzenlenmesi, değer analizlerinin nasıl yapılması ve öğrencilere nasıl sunulması gerektiğine yer verilmeli; toplumun değer ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca ders kitabı yazarları ve yayınevlerine, öğretim programlarında yer alan değerlere dengeli şekilde yer vermeleri önerilmektedir. Tüm temalarda gerek hikâye edici metin gerek bilgi verici metin gerekse de şiir olsun kök değerler içeren metinlere yer vermeleri tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1461-1474.
- Aktan, O. (2014). 100 temel eserde yer alan değerlerle din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programındaki değerlerin uyumu. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1(Özel)), 64-76.
- Aktan, O., ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44.
- Allport, G. W., Vernon, P. E., ve Lindzey, G. (1960). *Study of Values* (3.bs.). Boston: Houghton Mifflin.
- Altun, R. (2015). "Fen Lisesi ve İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri (Samsun Örneği)". *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:2, 195-224.
- Aral, D. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ateş Bozdoğan, F. (2013). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balık, Z. D. (2016). Hayat bilgisi öğretim programındaki değerler bakımından hayat bilgisi ders kitapları ile yüz temel eser listesindeki ulusal masalların karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Belet, Ş. D., & Devenci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 2-4, Çanakkale.
- Candan, D. G., ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Çapoğlu, E. (2014). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çapoğlu, E., ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe Ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104.
- Çeçen, M. A. (2008). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerin metin elementleri açısından incelenmesi, I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi Bildiri Kitabı, Gazimağusa, K.K.T.C.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.

- Çırak, G., Şahin, D. B., Özberk, E. B., ve Eriş, H. M. (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(1), 83-95.
- Demirel, T. (2019). Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ekoyay Yayınları, Ankara.
- Dirican, R., ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 44-69.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Ercan, İ. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Ergin, M. (2009). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme, fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 250-265.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar/ ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Güzel, D. (2013). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaliyeva, A. (2015). Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında değerler eğitimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karagöz, B. (2009). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kaşkaya, A., ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında değer aktarımı: Sınıf öğretmeni algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 547-558.
- Kinnier, R. T., Kernes, J. L., ve Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*, 1(45), 1-20.
- Körükçü, Ö., Kapıkıran, N. A., ve Aral, N. (2016). Schwartz'ın modeline göre 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 133-151.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer teorisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Küçük, N. (2016). Schwartz'ın "Değer Yönelimleri Ölçeği" ile Türkiye'deki Öğrenciler Üzerine Yapılmış Olan Bazı Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 280-296.
- Külünkoğlu, T. (2010). İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- MEB. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Çevrim-içi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf, Erişim tarihi: 01.04.2020.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu: Ankara

- Öksüz, H. İ., Keskin, H. K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2018). Sosyal medya platformlarında en fazla önerilen 15 resimli çocuk kitabının Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerler bakımından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 13-31.
- Özbay, M. (2003). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi, Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitap.
- Özlem, D. (2002). *Değerler sorununda nesnelcilik/mutlakçılık ve öznelcilik/rölativizm tartışması üzerine. Bilgi ve değer*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Öztürk, H. (2013). İlköğretim 100 temel eserdeki manzum metinlerde değerler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pehlivan, A., Aydın, İ. S., ve İnnalı, H. Ö. (2017). KKTC'de okutulan Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi üzerinden incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 164-180.
- Rokeach, M.(1973). *The Nature of Human Values*, The Free Press, NY.
- Sarıkaya, B. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Etkinliklerin Değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (64), 563-580.
- Schwartz, H. S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?, *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. (1996). Value priorities and behaviour. In C. Seligman, J.M. Olson ve M.P.
- Sönmez, H. (2017). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (model önerisi). (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Şahin, H. (2018). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerler ve bu değerlere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Şen, Ü. (2007). Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletmediği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 765-779.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Şimşek, Ş. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde karakter eğitimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 357-364.
- Yılar, R. (2016). İletmediği değerler açısından ilkököl Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yılmaz, M. E. (2015). Fatma Karabıyık Barbarosoğlu'nun öykülerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yılmaz, M., & Korkmaz, C. (2017). 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 111-130.

Lise Öğrencilerine Bir Okuma Listesi Önerisi: Edebiyat Öğretmenleri ile Mülakatlar*

Ali Fuat ARICI*

M. Eyyüp SALLABAŞ**

Özet

Okuma, günümüzde bireyin yaşamını etkileyen en etkili öğrenme yollarının başında gelmektedir. Çünkü insanlığın bilgi birikiminin neredeyse tamamı kitaplardadır. Okuma hayatın her dönemi için ayrı bir yere sahiptir. Yaşa göre değişen eğilimlerimiz, ilgilerimiz, meraklarımız olabilmektedir. Bunları karşılamak için farklı yöntemlere başvurulur. Türkiye’de bireylere -bilimsel nitelikte- kitap okuma listesi önerileri yok denecek kadar az sayıdadır. Türkiye’nin okuma oranı ve başarısının istenen düzeyde olmamasında bu durumun da etkisinden söz edilebilir. Bu çalışma bir taraftan bu boşluğu doldurmayı amaç edinirken diğer taraftan gençlere, öğretmenlerine ve ebeveynlere yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, zorunlu eğitim çağını tamamlayıp hayata atılacak olan bireylerin okumasında yarar görülebilecek kitaplar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 44 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla kategorilere ayrılmış ve ulaşılan nicel bulgular betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Öğretmenlerin çoğunun belirli yaş ve düzeylere yönelik hazırlanan kitap listelerini yararlı buldukları tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda üç ve daha fazla öğretmen tarafından tavsiye edilen 100 kitaplık bir okuma listesine ulaşılmıştır. Bu liste başta lise çağında olan gençler olmak üzere öğretmen, aile ve araştırmacılara bir tavsiye niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler

Okuma
Kitap
Kitap okuma listesi
Okuma listesi
Lise öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.05.2020

Kabul Tarihi: 19.05.2020

Elektronik Yayım Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

* Bu makalenin bir kısmı II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu’nda sunulmuştur.

* Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, aricialifuat@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0980-0824

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, sallabas@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4346-4385

A reading List for the High School Students: Interview with Literature Teachers

Ali Fuat ARICI*

M. Eyyüp SALLABAŞ**

Abstract

Reading is one of the most effective learning ways affecting the life of the individual today. Because almost all of human knowledge is in books. Reading has a special place for every period of life. We may have tendencies, interests, curiosities that vary by age. Different methods are used to meet them. Nitelikte- reading list -scientific individuals in Turkey are scarce to non-existent proposals. The effect of this situation can also be mentioned when Turkey's reading rate and success are not at the desired level. While this study aims to fill this gap on the one hand, it aims to help young people, teachers and parents. For this purpose, it has been tried to identify books that can be beneficial in reading the individuals who will complete the compulsory education age and put into life. The basic qualitative research design, one of the qualitative research patterns, was used in the study. The working group consists of 44 Turkish language and literature teachers working in public schools affiliated to the Ministry of Education in the 2018-2019 academic year. Semi-structured interview form was used as data collection tool. The data obtained were categorized by content analysis and the quantitative findings reached were interpreted through descriptive analysis. It was determined that most of the teachers found the lists of books prepared for certain ages and levels useful. As a result of the study, a reading list of 100 or more recommended books was reached. This list, which was reached as a result of the study, is a recommendation to teachers, families and researchers, especially all young people of high school age.

Keywords

Reading
Books
Book reading list
Reading list
High school students

About Article

Sending Date: 04.05.2020
Acceptance Date: 19.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

İnsanoğlunun bilgiye ve okumaya olan gereksinimi artarak devam etmektedir. Eco ve Carrière (2012) günümüzde bu ihtiyacın en yüksek düzeye çıktığını belirterek bilgisayar kullanmanın okuma ve yazmayla mümkün olduğunu ifade ederler. Özellikle akıllı telefonlarla birlikte internete ulaşımın daha geniş alanlara yayılmasıyla hayatın her anında okuma ve yazmaya daha çok ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu durumlara bilginin hızla artışı da eklenirse okumanın değeri daha da artar. Nitekim bilgi eskiden yaklaşık yüz yılda bir ikiye katlanırken bu durum bugün bir ayda gerçekleşmektedir. Artık kolayca erişilen

* Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, aricialifuat@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0980-0824

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, sallabas@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4346-4385

bilgi ve tecrübelerin okuma yoluyla kazanılması, nitelikli okur olmanın gereğini de ortaya koymaktadır. Çünkü teknolojik vasıtalarla ulaşılan bilgiler her ne kadar ilk uyarın durumunda olsa da, o bilgileri doğru algılayıp anlamlandırmanın yolu iyi bir okur olmaktan geçmektedir.

Türkiye'nin ve ilerlemek isteyen her ülkenin veya milletin esas meselesi okumaktır. Okumanın olmadığı yerde "ilerlemek" fiilinden bahsedilemez. Birçoklarının dediği gibi "okumak", "boş zaman" işi değildir. "Ben boş zamanlarımda okurum!" diyenler okumanın hakiki manasını bilmemekte; idrak edememekte (Kukul, 1995). Okuma eylemiyle ilgili Yılmaz (2013: 133) "Okumak ayrıcalıktır, bu nedenle herkes okuyamaz." diyor ve ekliyor "Okumaktan ve yeni şeyler öğrenmekten korkmayan, aksine zevk alan; çevreyi insana ve diğer canlılara sevdalı; kendisine benzemeyenlerle yaşamaya, onları anlamaya çalışan insanlar okuyabilir ancak." Okumayan bir toplum başkalarının okuduklarına muhtaçtır. Kendini geliştiremeyen bir millet ise gelişmiş toplumların esareti altında yaşamaya mahkûmdur. Okumayanlar zayıf, amaçsız, güvensiz, ürkek, maksatsız ve meselesiz olurlar. Başkalarını değil, kendilerini dahi aşamazlar. Velhasıl, düşünemezler. Onlar hep uykudadırlar. Uyku ise yarı ölümdür (Kukul, 1995). Okumamak bir insanın kendine ve milletine yapabileceği en büyük kötülüktür. Okumayan bir insan veya millet kendinden söz edemez veya ettiremez. Okumak; gelişmek ve geliştirmektir.

Yalın bir tanımla okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama yorumlamadır, zihinsel ve düşünsel bir edimdir (Özdemir, 2018: 11). Çoğunlukla yazılı sembollerin tanınması ve anlamlandırılması şeklinde tanımlanan okuma kısaca metin, okuyucu ve çevrenin etkileşimi ile anlamın yapılandırılması şeklinde ifade edilebilir (Akyol, 2014). Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncenin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Yıldız, 2013: 115). Okuma, insanın kişiliğini oluşturan, duygu ve düşünce evrenini belirleyen bir alandır. Eğitimde verimliliğin artırılması, öğretimin sağlıklı bir temelde yürütülmesi ve öğrencinin anlama/kavrama düzeyinin yükseltilmesi okumayla doğrudan ilgilidir. Ayrıca etkin bir okuma becerisi başkalarıyla iletişim kurma, zihinsel ve duygusal olgunluğa ulaşma gibi yetenek ve beceriler üzerinde de etkilidir (Calp, 2018: 917). Okumanın tanımlanmasında görülen bu değişim günümüzde okuma becerisinden artık ne beklenildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Günümüzde okuma; farklı fiziksel ve zihinsel süreçleri kapsayan, okuyucunun ön bilgilerinin aktif olarak kullanıldığı, bir amaç doğrultusunda çeşitli yöntemlerin sürece dâhil edildiği, içinde bulunan çevrenin sürece katkı sağladığı ve böylece hem metnin hem okuyucunun hem de çevrenin aktif etkileşimi ile anlamın yapılandırıldığı karmaşık bir süreç olarak algılanmaktadır. (Güneş, 2007). Kısaca okuma, yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırma sürecidir (Arici, 2018: 3).

Okumada başarılı olmak için okuma, öncelikle her bir bireyin amacı olmalı, sonraları ise daha zor görevlerin üstesinden gelmek için aracı olmalıdır. Fakat unutulmamalıdır ki

okuduğunu anlama öğrencinin sadece okuldaki akademik yaşantısının bir parçası değildir. Okuma ve dolayısıyla okuduğunu anlama, modern ifadesi ile "yaşam boyu öğrenen" bireyler olmanın kapısını açan en önemli süreçtir (NRP, 2000: 1-4). Yani okumanın hayatımızdaki yeri yaşla sınırlı değildir. Okuma yaşam boyu kullanılacak bir araçtır (Özdemir, 2018: 12).

Modern dünya düzeninde eğitimin ve öğrenmenin okul dışında da yaygınlık kazanması insanların ilgi, amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapılmasını gündeme getirmiştir. 1929 Ortaokul Türkçe Programında orta mekteplerde Türkçe derslerinin başlıca gayeleri başlığı altında öğrencinin zevkine vararak kitap okuması gerektiğine işaret edilmiştir (Uluslu ve Aytan, 2018). Okumanın bir alışkanlık olarak kazandırılmasında kişisel okuma ilgilerinin bilinip okuma eğitiminin buna göre düzenlenmesini zaruri kılmıştır (Balci, 2016: 3). Okuma alışkanlığı kazandırmak çok yönlü bir süreçtir ve bu sürecin iyi analiz edilmesi gerekir (Dökmen, 1994: 34). Bireylerin hayatlarının her döneminde okumadan yeterince istifade edebilmeleri, sadece okumada ve okuduklarını anlamada iyi olmayla değil, okumayı bir kültür hâline getirmeleriyle mümkündür (Balci, Uyar ve Büyükkız, 2012: 967). Pecault'un "Okuma zevkini kazanamayanın tahsili yarıda kalmış demektir." sözü, öğrenciye okuma alışkanlığının kazandırılmasının ne kadar gerekli olduğunu özetler niteliğindedir. Özdemir (2018) okumayı kültür hâline getirmeyi okuryazarlıktan okurluğa geçiş olarak ifade etmektedir. Okumayı kültür haline getirmiş birey, zihinsel ve ruhsal kapasitesini geliştirerek öğrenme ve gelişme özgürlüğüne kavuşur (Bamberger, 1990: 1). Yani birey okuryazarlık becerisini sürekli olarak kullanmalı ve alışkanlığa dönüştürmelidir.

Okuma alışkanlığı kazanılmasında en etkili dönemin çocukluk ve gençlik dönemleri olduğu bilinen bir gerçektir. Bu dönemlerde öğrencilere okuma kültürü ve sevgisi kazandırmak ve geliştirmek için onların gelişim dönemlerine ve ihtiyaçlarına uygun eserlerin seçilmesi ve okutulması gereklidir. Öğrencinin dilini anlamakta zorluk çekmediği, gelişimin getirdiği problemlere cevaplar bulabildiği, hayal dünyasını zenginleştiren, içinde yaşadığı toplum ve dünyayı anlamasını kolaylaştıran, bilişsel ve duyuşsal gelişimini destekleyen eserleri okuması, okumaya olan ilgisinin artmasını sağlayacak ve alışkanlık kazanma yolunda temel olacaktır. Edebî eserler bu temeli kurmada en etkili kaynaklardır (Alemdar Özer, 2012: 1). Yıldırım ve Ceylan (2018: 743) yaptıkları çalışmada öğrencilerin kitap okumayı yararlı gördükleri sonucuna ulaşmış ve bu açıdan okumanın yani kazanılacak bu alışkanlığın zihinsel, eleştirel ve düşünsel açıdan kapasite gelişimi sağlayacağını düşündükleri yorumunu yapmıştır. Yani çocuk veya genç için okuma kültürü ve alışkanlığının temel malzemesi kitaptır.

Okumayı bir kültür hâline getirmenin yanında seçici okuyucu olmak da gerekir. Bu durum okunacak kitapların niteliğini ortaya çıkarmaktadır. Nitelikli kitaplar okumak ve okutmak için şüphesiz başta aileler olmak üzere öğretmenler ile uzman ve kurumlara büyük görevler düşmektedir. Nitekim ailelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri okuma deneyimlerinin çocukların okuma becerileri, okumaya ilişkin tutumları ve genel akademik

başarıları üzerinde etkili olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Yine çeşitli araştırmalarda (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011; Karaşahin, 2009; Özensoy ve Şimşek, 2011) bireylerin tavsiye üzerine kitap okuduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kurum ve kuruluşların da bu konuda önemli roller oynadığı da bir gerçektir. Nitekim 1940'lı yıllarda Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in öncülük ettiği ve ağırlığını Batı edebiyat ve düşünce eserlerinin oluşturduğu klasiklerin çevrilip yayımlanmıştır. 1950'den sonra Tevfik İleri'nin Millî Eğitim Bakanlığı döneminde "Türk Kültür Eserleri" adıyla Doğu kültürüne ait eserler yayımlanmıştır. Daha sonra da 1970'lere doğru, önceki iki deneyimin birikimiyle yerli ve yabancı kaynaklı eserlerin yayınına esas alan "1000 Temel Eser" çalışması yapılmıştır. Burada da hedef tutturulamamış, daha sonra "1001 Temel Eser" adı altında Tercüman gazetesi tarafından bir dizi yayın yapılmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında lise öğrencileri için, 2005 yılında da ilköğretim öğrencileri için "100 Temel Eser" kitap listeleri hazırlanmış ve okuma kampanyaları başlatılmıştır (MEB 2004). Ancak 100 Temel Eser uygulaması ile ilgili yapılan çalışmaların istenilen sonuçları vermemesi ve bilimsel çevrelerce bu uygulamanın eleştirilmesi, MEB'in bu uygulamadan vazgeçme kararı almasına sebep olmuştur. Ak Başoğul (2018: 337) kitap tavsiyesinin yasaklanması gibi uygulamaların, öğrenme-öğretme sürecinin nitelik ve verimliliğine ket vurabileceğini belirtmektedir.

Özbay (2009: 34)) 100 Temel Eser uygulaması yerine Çocuk Vakfı tarafından önerilen okuma programında yer alacak kitaplar konusunda, kitapların uzmanlarca seviyelere göre tespit edilmesi ve bu program dâhilindeki kitaplarla kazandırılacak kişisel niteliklerin, kazanımların ortaya konulmasını gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca oluşturulacak okuma programında akademisyen, öğretmen (özellikle ortaokullar için Türkçe öğretmeni, liseler için öğretmeni) ve psikolog iş birliği içinde olması gerektiğini, öğrenci ve velilerin okuma tutum ve alışkanlıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Yani okuma alışkanlığı kazandırma amacıyla hazırlanan veya hazırlanmaya çalışılan 100 Temel Eser, okuma programı gibi çalışmalar oluşturulurken eğitim alanındaki paydaşların görüşlerinin alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, öğrencilere en azından öneri mahiyetinde bir kitap okuma listesi oluşturulmasını sağlayacaktır.

Türkiye'de okunması gereken kitaplarla ilgili çok az sayıda araştırma yapılmış ve yapılan araştırmalar yüzeysel ve sınırlı kalmıştır. Böyle bir eksikliğin oluşu ise okumayı olumsuz etkilemektedir. Okunması gereken kitaplarla ilgili ne kadar çok çalışma olursa o kadar çok öneri listesi ortaya çıkacaktır. Çalışma ortaya çıkan bu boşluğu doldurmaya yöneliktir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin okumasında yarar görülen bir kitap listesi oluşturmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma; doğal ortama duyarlık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya çıkarılması, araştırmada esneklik, tümevarımsal süreç gibi nitelikleri bünyesinde barındırmasından dolayı nitel bir araştırmadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Merriam (2018) temel nitel araştırma desenin eğitim alanında kullanılan en yaygın nitel araştırma deseni olarak belirtir. Çünkü araştırmacılar, fenomenolojik, gömülü (örtük) teori, öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik çalışmaların dışında nitel bir çalışma yapabilir. İşte bu çalışma, yukarıda bahsi geçen diğer nitel araştırma desenlerinin dışında bir çalışma olduğu için temel nitel araştırma desenindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde (İstanbul, Ankara, Antalya, Erzurum, Trabzon, Kayseri, Kütahya ve Gaziantep) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 44 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak belirlenen öğretmenler, çalışma hakkında araştırmacılar tarafından bilgilendirilmiştir. Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra öğretmenlere, gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. 44 öğretmenin hepsi de çalışmaya gönüllü olarak katılmak istediklerini beyan etmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Temel nitel çalışmalarda veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır. Temel nitel çalışmalarda hangi soruların sorulduğu, neyin gözlemlendiği, hangi dokümanların ilişkili kabul edildiği çalışmanın teorik çerçevesine göre biçimlenir (Merriam, 2018, s.23). Çalışmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları literatür taramasından sonra uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan toplam üç soru uzman düzeltmeleri sonucu ikiye indirilmiştir. Görüşme formunda yer alan ve katılımcılara yöneltilen sorular şu şekildedir:

- Belirli yaş ve düzeylere yönelik hazırlanan kitap listelerini yararlı buluyor musunuz?
- Lise öğrencilerine okumalarını tavsiye edeceğiniz kitaplar nelerdir? Tavsiye sebebinizi açıklar mısınız?

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yoluyla kategorilere ayrılmış ve ulaşılan nicel bulgular betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Çözümlemelerde her iki madde ile ilgili alt temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırmacılarla birlikte iki ayrı bir uzmanın ortak çözümlemeleri dikkate alınmış ve ortak noktalar belirlenmiştir.

BULGULAR

Lise öğrencilerinin okumasında yarar görülen kitapları belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerin esas alındığı bu araştırmada, elde edilen veriler tablolarla sunularak yorumlanmıştır. Görüşme formunda yer alan iki soruya verilen öğretmen cevapları ve bu

cevaplar doğrultusunda oluşturulan tablolar ve yorumları aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

1. Belirli yaş ve düzeylere yönelik hazırlanan kitap listelerini yararlı buluyor musunuz?

Belirli yaş veya düzeylere yönelik hazırlanan kitap listelerinin yararlı olup olmadığı konusunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin verdikleri cevaplar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri	
Yararlı olur	29
Emin değilim	7
Yarar getirmez	8

Tablo 1. Belirli Yaş ve Düzeylere Göre Kitap Listelerinin Oluşturulması

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan grubun büyük bir çoğunluğu lise öğrencilerinin okuması gereken kitapların belirlenmesi konusunda olumlu yanıt vermişlerdir. Tablo 1’deki verilere bakıldığında öğretmenlerin görüşleriyle çalışmanın yapılma amacının aynı doğrultuda olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü bu çalışma aynı zamanda lise öğrencilerine nitelikli bir kitap okuma listesi oluşturarak Türk eğitim sistemine bir yarar sağlamayı amaçlamaktadır.

2. Lise öğrencilerine okumalarını tavsiye edeceğiniz kitaplar nelerdir? Tavsiye sebebinizi açıklayınız?

Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri tarafından lise öğrencilerine önerilen kitaplarla ilgili veriler Tablo 2’de gösterilmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin tavsiye ettiği kitapların genel toplamı 329’dur. Tablo 2’de verilen kitap listesi, üç ve daha fazla öğretmen tarafından önerilen yerli ve yabancı ilk 100 kitaptır. Geriye kalan 229 kitap iki veya bir öğretmen tarafından tavsiye edilmiş ve listeye dâhil edilmemiştir.

Kitap Adı	Yazar / Şair Adı	Öneri Sayısı
1 Yunus Emre Divanı	Yunus Emre	7
2 Safahat	Mehmet Akif Ersoy	7
3 Nutuk	M. Kemal Atatürk	6
4 Çile	Necip Fazıl Kısakürek	6
5 Ahlak	Nurettin Topçu	6
6 Tarihte Türkler	Erol Güngör	6
7 Bir Bilim Adamının Romanı	Oğuz Atay	6
8 Devlet Ana	Kemal Tahir	6
9 Sahnenin Dışındakiler	Ahmet Hamdi Tanpınar	6

10	Dede Korkut Hikâyeleri	Anonim	6
11	Evliya Çelebi ile Devr-i Âlem	Seyit Ali Kahraman	5
12	Çalığışu	Reşat Nuri Güntekin	5
13	Gençler İçin Batı Felsefesi	Luc Ferr	5
14	Biz İnsanlar	Peyami Safa	5
15	Dünyayı Değiştiren Kitaplar	Robert B. Downs	5
16	İlk Öğretmen	Cengiz Aytmatov	5
17	Şu Çılgın Türkler	Turgut Özakman	5
18	Çanakkale Mahşeri	Mehmet Niyazi	5
19	Mesnevi'den Seçmeler	Anonim	5
20	Kendi Gök Kubbeimiz	Yahya Kemal	5
21	Drina Köprüsü	İvo Andriç	5
22	Gün Doğmadan	Sezai Karakoç	5
23	Dosta Doğru	Abdurrahim Karakoç	5
24	Harman	Yavuz Bülent Bakiler	5
25	Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	Peyami Safa	5
26	Goriot Baba	Balzac	5
27	Bu Ülke	Cemil Meriç	5
28	Türkçenin Sırları	Nihat Sami Banarlı	5
29	Beyaz Zambaklar Ülkesinde	Grigory Petrov	4
30	İrade Terbiyesi	Jules Payot	4
31	Alatav'dan Şardağı'na	Beşir Ayvazoğlu	4
32	Erbain	İsmet Özel	4
33	Bilim Ne Değildir?	Alper Bilgili	4
34	Fatih Harbiye	Peyami Safa	4
35	İki Şehrin Hikâyesi	Charles Dickens	4
36	Çöle İnen Nur	Necip Fazıl Kısakürek	4
37	Ömürden Sayfalar	Bahtiyar Vahapzade	4
38	Yurduunu Kaybeden Adam	Cengiz Dağcı	3
39	Rüzgârlı Pazar	Mustafa Kutlu	3
40	Osmanlı Coğrafyasına Yolculuk	A. Haluk Dursun	3
41	Hikâyeler	Ahmet Hamdi Tanpınar	3
42	Bir Ben Vardır Bende Benden İçeri	Emine Işınsoy	3
43	Suç ve Ceza	Dostoyevski	3
44	Sefiller	Victor Hugo	3
45	Esir Şehrin İnsanları	Kemal Tahir	3
46	Hikâyeler	Tolstoy	3
47	İki Dirhem Bir Çekirdek	İskender Pala	3
48	Kilit	M. Necati Sepetçioğlu	3
49	Kritovulos Tarihi (1451-1467)	Kritovulos	3
50	Bilim Tarihi Sohbetleri	Fuat Sezgin	3
51	Bir Ömür Nasıl Yaşanır	İlber Ortaylı	3
52	Bozkurtlar	Hüseyin Nihal Atsız	3
53	Şiirler	Hilmi Yavuz	3
54	Martı	Richard Bach	3
55	Ana	Gorki	3
56	Rozalya Ana	Sevinç Çokum	3
57	Şah ve Sultan	İskender Pala	3
58	Hayvan Çiftliği	George Orwell	3

59	Sol Ayağım	Christy Brown	3
60	Einstein Düşünmenin Keyfi	Francoise Balibar	3
61	Suyu Arayan Adam	Şevket Süreyya Aydemir	3
62	Fareler ve İnsanlar	John Steinbeck	3
63	Doğunun Limanları	Amin Maalouf	3
64	Zeytindağı	Falih Rıfki Atay	3
65	Kâbil' den Semerkant'a	S. Gorshenina - C. Rapin	3
66	Büyük Filozoflar ve Felsefeleri	François Dagognet	3
67	Üsküdar'da Bir Attar Dükkânı	Ahmed Yüksel Özemre	3
68	Beyaz Diş	Jack London	3
69	Mahalle Kahvesi	Sait Faik	3
70	Benim Adım Kırmızı	Orhan Pamuk	3
71	Gün Olur Asra bedel	Cengiz Aytmatov	3
72	Mürekkep	Cemal Şakar	3
73	Hayat Güzeldir	Mustafa Kutlu	3
74	Ben Sana Mecburum	Attila İlhan	3
75	Türkler	İsmail Hami Danişment	3
76	Benim Adım İstanbul	Buket Uzuner	3
77	Gök Aradık Tuğlara	Mehmet Ali Kalkan	3
78	İlber Ortaylı Seyahatnamesi	İlber Ortaylı	3
79	İnsanlığın Medeniyet Destanı	Roger Garaudy	3
80	Sohbetler I-II	Ahmet Kabaklı	3
81	Küçük Prens	Exupery	3
82	Küçük Ağa	Tarık Buğra	3
83	Eğil Dağlar	Yahya Kemal	3
84	Memleket Hikâyeleri	Refik Halit Karay	3
85	Korkunç Yıllar	Cengiz Dağcı	3
86	Dünya Şampiyonu Danny	Roald Dahl	3
87	Memleketimden İnsan	Nazım Hikmet	3
88	Geldik Sayılır	İbrahim Tenekeci	3
89	Bitmeyen Gece	Mithat Enç	3
90	Güzel Yazılar Hikâyeler I-II	TDK	3
91	Yusuf ile Züleyha	Nazan Bekiroğlu	3
92	Bir Adam Yaratmak	Necip Fazıl Kısakürek	3
93	Sözde Kızlar	Peyami Safa	3
94	Kalpaklılar	Samim Kocagöz	3
95	Cumhuriyetin İlk Yüzyılı	İlber Ortaylı	3
96	Kırmızı ve Siyah	Stendal	3
97	İnsanlığın Yıldızının Parladığı	Stefan Zweig	3
98	Çabuksığınlar	Jean Claude Grumberg	3
99	Ümit Dünyası	Şevket Rado	3
100	Yabancıların Gözüyle Türkler	Ahmed Djevad	3

Tablo 2. Lise Öğrencilerine Önerilen Kitapların Listesi

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri tarafından önerilen kitapların büyük bölümünün Türk ve Türk dünyası edebiyatı eserlerinden (73) oluştuğu anlaşılmaktadır. Özellikle en çok önerilen ilk on eserin içerisinde yabancı yazarlara

ait eserlerin yer almaması, öğretmenlerin lise öğrencilerine öncelikli olarak Türk edebiyatı eserlerini okumalarını önerdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bu tercihinin sebebi Türk edebiyatını eserleriyle millî kültüre ait değerlerin öğrenciler tarafından daha iyi kazanılacağını düşünmeleri olabilir. Karacan (2019) da yaptığı çalışmada Türk edebiyatı eserleri ile öğrencilere değer öğretiminin mümkün olacağını ifade etmektedir. Listede yer alan kitapların yazar ve şairleri incelendiğinde şu an hayatta olan yazarların da listede olduğu görülmektedir. Bu yönüyle de çalışma sonunda ulaşılan bu listenin 100 Temel Eser listesinden farklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca okuma listesinde, roman türü çoğunlukta olmakla birlikte ondan sonra şiir, inceleme türündeki kitaplar fazlaca yer almaktadır. Okuma listesinde romanların çoğunlukta olmasının sebebi, romanların diğer türlere göre daha akıcı, sürükleyici ve ilgi çekici olması olabilir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin kitapları tavsiye etme sebeplerine yönelik bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir. Listede 1. sırada yer alan “Yunus Emre Divanı” kitabını her Türk gencinin niçin okuması gerektiğini Hayriye öğretmen (32) şu şekilde belirtmiştir:

“Geçmişten bu yana şairlerimizin en beğendiği ve yolundan gitmek istedikleri kişidir Yunus Emre. Ayrıca halkımız da Yunus’u çok sevmiş ve bağrına basmıştır, ilahileri okunmuştur. Günümüz gençlerinin de Yunus’un sevgi ve derinliğinden alacağı çok şey olduğu kanaatindeyim.”

Tabloda 2. sırada yer alan “Safahat” kitabının okunma gerekçesini Taner öğretmen (25) şöyle ifade etmiştir:

“Akif ve eseri bu millet için çok değerlidir. Hem dilinin kaybolmaması hem de ondaki ideal insan tipinin yerleşmesi açısından Safahat’ı çok önemli görüyorum.”

Listenin 3. sırasında yer alan “Nutuk” ile ilgili olarak Elif öğretmen (31) şu görüşleri dile getirmiştir:

“Atatürk’ü bizzat kendi kaleminden öğrenmek bence çok önemli. Cumhuriyet’in nasıl kurulduğunu, ne zorluklar yaşandığını ve bugüne nasıl geldiğini anlamak için okunmalı. Gençler mutlaka okumalı.”

Listede 5. sırada yer alan “Ahlak” kitabı hakkında Fatma öğretmen (41) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ülkemizde ahlak felsefesi konusunda kaleme alınmış ender eserlerden olan bu kitap, vaktiyle lise ders kitabı olarak hazırlanmıştı. Ben günümüzde de geçerliliğini koruduğunu düşünüyorum. Ahlak her şeyin başı!”

Orhan öğretmenin (35) “Çalığışu” romanı hakkındaki görüşleri ise şöyledir:

“Eğitim sorununa parmak basan bir eser. Azerbaycan Bakü’de, Çalığışu dizi halinde her gün gösteriliyor. Nazım Hikmet’in ‘Ben yanmasam, sen yanmasan, biz yanmasak nasıl çıkar karanlıklar aydınlığa?’ sözünü özetleyen bir eser.”

Öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde Yunus Emre, Yahya Kemal, Mehmet Akif, Necip Fazıl Kısakürek, Ahmet Hamdi Tanpınar ve Reşat Nuri Güntekin gibi Türk edebiyatının önemli simalarını öğrencilere önerme sebeplerinin başında Türk toplumu tarafından kabul görülmeleri gösterilebilir. Bu edebiyatçılar Türk toplumunun aksayan yönlerini tespit edip o alanda toplumun sesi olmaya çalışmışlardır. Çünkü aydın olarak da adlandırılan bu kişiler toplumun önderleridir ve yazdıkları eserlerle topluma yol göstermeye çalışırlar. Gençlerin bu eserlerle buluşması toplumun gerçeklerini anlamalarına da yardımcı olacaktır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Okuma hususunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin model olması görüşünden hareketle, lise öğrencilerinin okumasında yarar görülen kitapları belirlediğimiz bu çalışmanın sonuçları olarak şunlar söylenebilir:

Öncelikle okuma hususunda lise öğrencileri için –bilimsel mahiyette- okumasında yarar görülen kitapların belirlenmesi geç kalınmış bir araştırmadır. Bunun için bu ve benzer okuma listelerinin hazırlanmasının yarar getireceği düşünülmektedir. Nitekim Arıcı (2008: 94) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin hangi kitabı okuyacaklarına karar vermekte zorlandıklarını tespit etmiştir. Ulaşılan bu sonuç yapılan çalışmanın lise öğrencilerine kitap seçmede yardımcı olabileceği şeklinde düşünülebilir.

Çalışmada öğretmenlerin görüşlerinin alınması literatürde öğrencilere kitap alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenlerin önemli bir yer tuttuğunu tespit eden birçok çalışmanın (Ak Başoğul, 2018; Alemdar Özer, 2012; Arıcan ve Yılmaz, 2010; Balcı, Uyar ve Büyükkız, 2012; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Calp, 2018; Erdağı Toksun, 2018; Hobson, 2004; McKool ve Gespaas, 2009; Sallabaş, 2008; Şahin, 2019; Taşkesenlioğlu, 2013; Urgan, 2008) bulunmasının bir sonucudur. Çünkü öğretmen, öğrenci için aileden sonra en önemli rol modeldir. Öğrencilerin hangi kitabı okuyacağını belirlerken kararsızlık yaşamalarının, kitabı okuduktan sonra vaktimi boşa harcamışım serzenişinin olmaması için öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir paya sahip ve eğitim-öğretimin okullardaki uygulayıcısı olan öğretmenlerin tavsiye mahiyetindeki bir okuma listesi oluştururken görüşlerinin alınması oldukça önemlidir. Çalışma sürecinde kendisiyle görüşülen Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin tavsiye ettiği listenin ilk sıralarında yer alan kitaplara bakıldığında bunların Türk edebiyatı ve düşünce dünyasının en önemli eserleri arasında yer aldığı görülmektedir. Yine listede yer alan dünya edebiyatı yazar ve eserlerinin de öncüler arasında yer aldığı bilinmektedir.

Belirlen eserlerin önemli bir kısmının MEB (2004) tarafından belirlenen “Lise 100 Temel Eser” kitap listesinde de yer bulduğu görülmektedir. İki kitap listesi arasındaki bu benzerlik geçmiş dönemlerde 100 Temel Eser’in okunmasındaki zorunluluktan kaynaklanıyor olabilir. Yine bu listedeki Notos Öykü (2014) adlı edebiyat dergisinin “Türk Edebiyatının 40 Klasiği”

başlıklı liste ile de bazı kitapların örtüştüğü belirlenmiştir. Bu benzerlikler çalışma sonucunda ulaşılan kitap listesinin Türk ve dünya edebiyatının seçkin eserleri arasında olduğunu göstermekte ve çalışmadaki verileri desteklemektedir.

Listede yer alan seçkin edebi eserler yoluyla hem gençlerin genel kültür yönüyle yetişmelerine zemin hazırlanması hem de hayatı ve insanlığı tanıyıp sevmelerine yardımcı olunmasına katkı sunulması amaçlanmaktadır. Yine öğrencilerin okudukları bu eserlerden hareketle yeni eserler okuması beklenmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı bu çalışmayla ortaya çıkan listenin başta Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle lise öğrencilerinin sonra da ebeveynler ve okuma konusuyla ilgilenen tüm araştırmacıların dikkatini çekmesi beklenmektedir.

Bu çalışmayla lise çağında olan öğrencilerin okuyabilmeleri için tavsiye niteliğinde bir kitap listesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışma -lise düzeyi için- bilimsel manada Türkiye’de yapılanların ilkidir. Sonuç olarak kitaplar birer dil ve kültür hazinesi olarak kabul edilecek olursa gençlerin okumayı bir alışkanlık haline getirebilmeleri için bu çalışmaya benzer farklı yaş ve düzeylere göre pek çok çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ak Başoğul, D. (2018). Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: Bir durum çalışması, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2014). Okuma (Ed. A. Kırkkılıç, H. Akyol). İlköğretimde Türkçe öğretimi (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alemdar Özer, B. (2012). Ortaöğretim için belirlenen 100 Temel Eser serisinin Türk dili ve edebiyatı eğitiminin genel amaçları çerçevesinde incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. Türk Kütüphaneciliği 24(3), 495-518.
- Arıcı, A. F. (2018). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10), 91-100.
- Balcı, A. (2016). Okuma ve anlama eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumların incelenmesi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(4), 965-985.
- Bamberger, R. (1990). Okuma alışkanlığını geliştirme (Çev. B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphanecilik Dizisi.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1), 32-49.
- Calp, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları: Ağrı il örneği. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22(3), 897-923.

- Dökmen, Ü. (1994). Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma. İstanbul: MEB Yayınları.
- Eco, U. ve Carriere, J. C. (2012). Kitaplardan kurtulabileceğinizi sanmayın. İstanbul: Can Yayınları.
- Erdağı Toksun, S. (2018). Okuma eğitimi, (Ed. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan). Öğretmenlerin eğitimdeki rolleri (s.105-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hobson, E. H. (2004). Öğrencilerin okumasını sağlamak: on dört tavsiye (Çev. ODTÜ Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi). Manhattan, KS: The IDEA Center.
- Karacan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerine MEB tavsiyeli 100 temel eserden yazarı Türk olan romanların değerler eğitimi açısından incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kukul, M. H. (1995). Niçin az okuyoruz? Türk Yurdu Dergisi, 92, 50-51.
- Mckool, S. ve Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. Literacy Research and Instruction, 48(3), 264-276.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademi.
- MEB. (2004). 100 Eser genelgesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Notos Öykü. (2014). Türk edebiyatının 40 klasiği. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- NRP (2000). National Reading Panel. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> (Erişim Tarihi: 28.11.2015).
- Özbay, M. (2009). 100 temel eser raporu (Haz. Çocuk Vakfı). 100 temel eser'le ilgili yazar ve uzman görüşleri. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.
- Özdemir, E. (2018). Eleştirel okuma. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4), 914-940.
- Taşkesenlioğlu, L. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9(5) : 261-273.
- Ulus, B. ve Aytan T. (2018). Cumhuriyet'in ilk çeyreğinde Türkçe öğretimi üzerine yazılan iki çalışma üzerine bir değerlendirme, Türkiye Eğitim Dergisi, 3(2): 47-65.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 218-228.
- Yıldırım, M. ve Ceylan O. (2018). Lise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının demografik özelliklerine göre karşılaştırılması (Amasya ili örneği). Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(55), 734-746.
- Yıldız, C. (2013). Okuma ve anlama öğretimi (Ed. C. Yıldız). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi (s.115-160). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, E. (2013). Türk'ün okuma ile imtihanı "kitapsızlar". Ankara: Phoenix Yayınevi.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 1, s. 175-190

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi

Kübra ÖZÇETİN¹

Neslihan KARAKUŞ²

Özet

Bu araştırmada, MEB tarafından hazırlanan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi ve metinlerin sınıf düzeyine uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada okuma parçaları ve serbest okuma parçaları olan toplam 26 metin incelenmiş, şiirler incelemeye dâhil edilmemiştir. Bu çalışmada araştırma modeli olarak doküman incelemesini temel alan betimsel niteliklere dayanan tarama modeli kullanılmıştır. Veriler analiz edildikten sonra metinlerin okunabilirlik düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular metin türlerine göre sınıflandırılarak sunulmuştur. Metinlerin incelenmesinde Ateşman'ın (1997) Türkçeye uyarladığı okunabilirlik formülü, Çetinkaya-Uzun'un (2010) ve Bezirci-Yılmaz'ın (2010) geliştirdikleri okunabilirlik formülleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha zor olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe'nin üç farklı okunabilirlik formülüne (Ateşman, Çetinkaya-Uzun, Bezirci-Yılmaz) göre incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin 5. sınıf öğrenci seviyesinin üzerinde metinler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Türkçe ders kitabı

Metin

Okuma

Okunabilirlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.05.2020

Kabul Tarihi: 28.05.2020

Elektronik Yayım Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

¹Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü/Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, kozcetin@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5485-1586

² Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü/Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, neslihankarakush@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7808-1099

Readability of the 8th Grade Turkish Textbooks

Kübra ÖZÇETİN¹

Neslihan KARAKUŞ²

Abstract

In this study, it was aimed to determine the word and sentence lengths of the texts of the 5th-grade Turkish textbooks and to determine the readability levels of these texts and to examine the appropriateness of the texts to the class level. In the research, 26 texts with reading and free reading parts were examined and poems were not included in the study. In this study, a research model based on descriptive qualifications based on document analysis was used as a research model. After the data were analyzed, the findings obtained regarding the readability levels of the texts were presented by classifying them according to the text types. In the analysis of the texts, the readability formula adapted by Ateşman (1997) to Turkish, and the readability formulas developed by Çetinkaya-Uzun (2010) and Bezirci-Yılmaz (2010) were used. As a result of the research, it has been determined that informative texts are more difficult than narrative texts. In addition, it was concluded that the narrative and informative texts in the 5th-grade Turkish textbook, which were examined according to three different readability formulas of Turkish (Ateşman, Çetinkaya-Uzun, Bezirci-Yılmaz), were texts above the 5th-grade level.

Keywords

Turkish textbook
Text
Reading
Legibility

About Article

Sending Date: 04.05.2020
Acceptance Date: 28.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü olarak nitelendirilen metin (TDK); genel manasıyla herhangi bir konu veya olayın dil vasıtasıyla -yazılı veya sözlü olarak- ifadesinden oluşan söz bütünüdür (Çetişli, 2006: 5). Günay (2013: 45) tarafından "Bildirişim değeri taşıyan eyleme yönelik devingen bir bütün" olarak tanımlanan metin; Rıfat'a (2007:4-5) göre ise her şeydir: hem dilsel üretimi

¹Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü/Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, kozcetin@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5485-1586

² Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü/Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, neslihankarakush@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7808-1099

tamamlanmış bir ürün, hem bir üretim sürecinin izlerini taşıyan son biçimdir. Tanımlar da göstermektedir ki metin; bir dilin anlatım ve ifade gücünün ulaştığı üst düzey bir faaliyettir. Yazarı tarafından belirli bir amaca yönelik olarak kaleme alınan metin, belirli kurallar silsilesi ile bağdaşıklık ve tutarlılık gibi dil içi ve dil dışı öğelere uyumlu olarak bir düzen içinde oluşturulur. Yazar, metnini hazırlarken bu kurallara uyup uymadığını sorgulamaz; bu durum tamamen yazarın dil yetkinliği ve ifade gücü ile belirlenir.

Ders kitaplarında yer alan metinler; bir eserden alınmış veya bir bütünün parçası olarak ders kitabına yerleştirilmiş olsa da kendi içinde bir bütündür ve okuruna da bunu hissettirmelidir. Ders kitaplarına metin seçilirken metnin, metin oluşturma ölçütlerine uyumu; dilin estetikliğinin ve zenginliğinin metne yansıyor yansımadığı; duyuşsal, bilişsel, sosyolojik yönlerden hitap ettiği öğrencilere uygun olup olmadığı gibi çeşitli değişkenler ön plana alınır. Dil öğretiminde öğrenciye sunulan metinlerin önemi büyüktür. Dili sevmek için onu öğrenme gereksinimi önemliken, öğrenirken izlenen yöntem ve teknikler de çok önemlidir. Çeşitli ölçümler, hesaplamalar ve analizlerle hem nitelik ve hem nicelik bakımından uygun olduğuna karar verilen metinler, ders kitaplarında yer almalıdır. Bu tür metinler, dersin işleniş kalitesini artıracığı için buna mukabil öğrencinin derse katılımı da artacaktır. Her ikisi birbirine bağlı bir gelişme göstereceği için birinin iyi olması diğerinin de iyi olmasını sağlayacaktır.

Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçişin başlangıcı kabul edilen ve bu geçiş dönemindeki öğrencilere hitap eden 5. Sınıf kitabı, hazırlık aşamasında daha dikkatli ve özenli olunması gereken bir kademedir. Bu çalışmada 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin, nicelik bakımından öğrenci seviyesine uygunluğu okunabilirlik ölçütleri kapsamında değerlendirilecek ve çeşitli tespitler yapılacaktır.

Alan yazında yapılan araştırmalarda okunabilirliğin belirlenmesinde ağırlıklı olarak sözcük ve cümle uzunluğu esasına dayalı araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Okunabilirlik kavramı bir metnin, okuyucular tarafından anlaşılır olma durumudur ve yüksek olması metnin daha kolay anlaşılacağı anlamını taşır. Okunabilirlik; çoğunlukla metinlerin cümle, kelime uzunlukları, bilinmeyen kelime sayısı gibi niceliksel özelliklerinin belirlenmesi ile birlikte metnin, okuyucu için bu yapılar bakımından ne ifade ettiğini tespit etmeye yarar (Göğüş, 1978; Ateşman, 1997: 71; Zorbaz, 2007: 89; Çetinkaya, 2010:40; Bağcı ve Ünal, 2013: 13). Çünkü kısa ve basit yapıları cümleler uzun ve karmaşık yapıları cümlelere göre daha iyi öğrenilmektedir ve algılanması daha kolaydır (Acarlar vd., 2002: 71; Güneş, 2003: 44-45) Okunabilirlik hesaplaması yapılırken metnin içeriği, uzunluğu, yapısı, görsellerin etkisi, okuyucu gibi değişkenler bu işlemin dışında tutulmaktadır (Karatay vd., 2013: 607-608). Hesaplamanın sonucunda okunabilirliğin saptanması işlemi doğru çıkarımlar yapabilmek için okunabilirliğin ölçüldüğü metnin ya da metinlerin hitap ettiği yaş seviyesi, okur yapısı gibi durumların biliniyor olması önemlidir. Öğrenci seviyesine uygun metinlerin seçilerek ders kitaplarında yer alması öğrencilerin, öğrenme istekleri ve öğrenme düzeylerini artıracaktır. Okunabilirlik düzeyi metnin iyi ya da kötü olduğunun bir göstergesi değil, metnin hedef kitleye uygun olup olmadığının belirlenmesine yardımcı olacak kriterlerden biridir.

Okunabilirlik formülleri, metnin kişiye veya sınıfa uygunluğu, anlaşılıp anlaşılmaması, iyi ya da kötü oluşu ile ilgili kesin sonuçlar vermemekte; yalnızca metnin yapısal okuma güçlük düzeyine yönelik bir fikir vermektedir. Okunabilirlik, ancak metnin nitel özellikleriyle birlikte ele alındığında sağlıklı bir sonuca ulaştırabilir (Zorbaz, 2007: 90).

Alan yazında metinlerin okunabilirliğinin tespit edilmesine yönelik yapılmış pek çok çalışma vardır. Bu çalışmalar içinde, alan yazınında en çok kabul gören ve kullanılabilir nitelikte olan çalışmalar şöyledir: “Dale-Chall Formülü”, “Flesch Okuma Kolaylığı Formülü”, “Powers-Sumner-Kearl Okunabilirlik Formülü”, “Smog Okunabilirlik Formülü” “Gunning Zorluk Göstergesi”, “Fry Grafik Okunabilirlik Formülü”, “Coleman Okunabilirlik Formülü” ve “Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü” (Çetinkaya, 2010: 41-42).

Flesch’e göre, İngilizce metinlerde ortalama sözcük uzunluğu yaklaşık 1.4. hece, cümle uzunluğu 14-15 kelimedir. Yine çalışmasında Almanca metinlerdeki sözcük ve cümlelerin İngilizce metinlere göre daha uzun olduğunu belirten Ateşman; Almanca metinlerdeki sözcük uzunluğunun 1.68 hece, cümle uzunluğunu ise 17-18 kelime olduğunu Fucks’tan aktarmaktadır (Ateşman, 1997: 73). Yapılan çalışmalarda Hint-Avrupa dil ailesine mensup diller arasında bile bu kadar farklılık olması bu formüllerin Türkçe için kullanılmasını geçersiz kılmaktadır. Ateşman çalışmasında: dillerin ayrıştırıcı ya da birleştirici olma özelliklerine göre yapılan sınıflandırmada İngilizcenin bir ayrıştırıcı (analitik) dil olarak, her sözcüğün tek bir heceye eşit olduğu Çinceye benzediğini, ancak Türkçenin birleştirici (sentetik) bir dil olduğunu belirtmektedir. “Bu nedenle, Türkçe ortalama sözcük uzunluğu 2,6 hece ve cümle uzunluğu 9-10 sözcüktür” diyerek bulduğu sonucu Türkçe metinlerin okunabilirliğini tespit etmek amacı ile hazırladığı formüle uyarlamıştır.

Türkçe metinlerin okunabilirliğinin tespiti amacıyla alan yazında geliştirilmiş başlıca üç formül bulunmaktadır. Bunlardan ilki Ateşman tarafından 1997 yılında, Flesch’in İngilizce metinlerin okunabilirlik formülünün Türkçeye uyarlanmasıdır. İkincisi Çetinkaya ve Uzun’un 2010 yılında ortalama kelime uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu verilerini kullanarak Türkçe için geliştirdikleri okunabilirlik formülüdür. Üçüncüsü ise yine aynı yıl Bezirci ve Yılmaz tarafından eserlerdeki toplam cümle sayısı, kelime sayısı, hece sayısı, çok heceli kelime sayısı (3 heceli veya daha fazlası için) hesaplanarak geliştirilen formüldür.

Ateşman (1997) tarafından uyarlanan formülde kelime ve cümle uzunluğunu esas alınmaktadır. Ateşman okunabilirlik formülü ve formülün Türkçe metinlere göre derecelendirmesi aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Ateşman Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayısına Göre Derecelendirmesi

	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90- 100
Kolay	70- 89
Orta Güçlükte	50- 69
Zor	30- 49
Çok Zor	1- 29

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - 40,175 \times A - 2,610 \times B$$

A: Ortalama sözcük uzunluğu

B: Ortalama cümle uzunluğu

Çetinkaya’nın (2010) Türkçeye göre geliştirdiği Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülü ve formülün Türkçe metinlere göre tanımlanması ve sınıflandırılması aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Türkçe Metinlerinin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0- 34	ENGELLİ DÜZEY	10. 11. ve 12. Sınıf
35- 50	EĞİTSEL OKUMA	8. ve 9. Sınıf
51 +	BAĞIMSIZ OKUMA	5. 6. ve 7. Sınıf

$$OP = 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$$

OP = Okunabilirlik puanı

OTU = Ortalama cümle uzunluğu

OSU = Ortalama sözcük uzunluğu

Bezirci ve Yılmaz (2010) ise Türkçenin yapısına uygun olduğunu iddia ettikleri SMOG, Gunning-Fog, ARI, FRES ve Flesch-Kincaid formüllerinden hareketle yeni bir okunabilirlik formülü geliştirmeye çalışmışlardır. Bezirci- Yılmaz formülüne göre okunabilirlik düzeyleri ve formül aşağıdadır:

Tablo 3. Bezirci- Yılmaz formülüne göre okunabilirlik düzeyleri

Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Düzeyi	Sınıf Seviyesi
1-8	İlköğretim
9-12	Lise
13-16	Lisans
16+	Akademik

YOD Formülü

$$YOD = \sqrt{(OKS \times ((H3 \times 0,84) + (H4 \times 1,5) + (H5 \times 3,5) + (H6 \times 26,25)))}$$

YOD: Yeni Okunabilirlik Değeri

OKS: Bir Cümledeki Ortalama Kelime Sayısı

H3: Bir Cümledeki Ortalama Üç Heceli Kelime Sayısı

H4: Bir Cümledeki Ortalama Dört Heceli Kelime Sayısı

H5: Bir Cümledeki Ortalama Beş Heceli Kelime Sayısı

H6: Bir Cümledeki Ortalama Altı Heceli Kelime Sayısı

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ders kitapları, öğretimde en çok kullanılan ders araç gereci olma özelliğini gelişen teknolojiye rağmen korumaktadır. Hedef kitleye uygun metinlerin ders kitaplarında yer alması Türkçe öğretiminin amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenlerin işini kolaylaştıracağı gibi öğrencinin okuma zevk ve alışkanlığı kazanmasında önemli bir görev üstlenecektir (Özdemir, 2016: 36). 5. sınıf yaş aralığı olarak çocuk gelişiminde önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuk, somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş evresindedir ve ders kitaplarında karşılaşacağı metinler gerek iç yapı ve gerekse dış yapı olarak ilköğretim birinci kademe ders kitaplarındakilerden farklılık gösterecektir. Soyut kavramların, biraz daha anlaşılması güç konuların, çetrefilli soruların muhatabı olmaya başlayan 5. sınıf öğrencisi için ders kitabında karşılaşacağı metinler de son derece önem arz etmektedir. Bu amaçla araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik düzeylerinin belirlenerek bu metinlerin sınıf düzeyine

uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada Türkçe dersi 5. sınıf kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri nedir?" sorusunda cevap aranmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin ortalama hece, kelime ve cümle uzunluğu nedir?
2. Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz formüllerine göre 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin okunabilirlik güçlüğü nedir?
3. Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz formüllerine göre 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerin okunabilirlik güçlüğü nedir?
4. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, doküman incelemesini temel alan betimsel niteliklere dayanan tarama modeli araştırmasıdır. "Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve doğru bir şekilde tanımlar" (Büyüköztürk vd., 2013: 22). Bu çalışmada metinlerin okunabilirliği çeşitli formüller aracılığıyla doğru bir şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada var olan bir durum değiştirilmeye çalışılmadığı, var olan bir durum incelendiği için betimsel nitelikte bir tarama araştırması olarak tanımlanmıştır.

Evren-Örneklem

Çalışmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. MEB 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (2019) bulunan serbest okuma metinlerini de kapsayan 15 öyküleyici ve 11 bilgilendirici metin olmak üzere toplam 26 adet metin incelenmiştir. Şiirler ve dinleme metinleri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, MEB 2019-2020 eğitim-öğretim yılında kullanılan 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici ve öyküleyici metinler (toplam 26 metin) ile;
2. Araştırmada analizler Türkçe metinlerin okunabilirliğini ölçen Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010), Bezirci-Yılmaz (2010) formülleri ile;

Veri Toplanması ve Verilerin Analizi

Metinlerin analizinde metinlerin okunabilirlik değerini Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci ve Yılmaz (2010) formüllerine göre analiz eden bir yazılım kullanılmıştır. Cümlelerin sayımında dilbilim açısından cümle olarak görülen her öbek cümle kabul edilmiştir. Nokta (.), soru işareti (?), ünlem (!) ve üç nokta (...) ile biten kelime grupları cümle olarak sayılmıştır. Ancak virgülle (,) bağlanan sıralı bağlı cümleler tek cümle olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizi kısmında formülün uygulanmasından sonra ortaya çıkan sonuçlar analiz edilmiştir.

Verilerin işlenmesi aşamasında ise metinlerin kelime, cümle uzunlukları ve okunabilirliklerinin tespitinde, Ateşman'ın (1997), Flesch'ten Türkçeye uyarladığı

okunabilirlik formülü; Çetinkaya (2010)'nın geliştirdiği Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülü ve Bezirci-Yılmaz (2010) okunabilirlik ölçütü kullanılmıştır. Araştırma ilk olarak metinlerin ilk 100 kelimesiyle Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formüllerine göre yapılmıştır. Daha sonra Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülleriyle metinlerin yalnızca ilk 100 kelimesi değil, tamamı hesaplamaya katılarak yeniden hesaplama yapılmıştır. Bu karşılaştırmada metinlerin tamamını hesaplamaya katmanın farklılık yarattığı görülmüştür. Örneğin "Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir" metni ilk 100 kelimeye göre Ateşman formülünde zor seviyesinde çıkarken metnin tamamı hesaplandığında metin Orta düzeyde çıkmış, "Akıllı Ulaşım Sistemleri" metni Orta seviyede çıkmışken metnin tamamı incelendiğinde Zor seviyesinde çıkmıştır. Bu nedenle makalede metinlerin tamamının incelendiği veriler sunulmuştur.

Örnekleme kapsamındaki metinlerin hece sözcük ve cümle sayıları tespit edilmiştir. Bu tespitin yapılmasında; verilerin toplanması, analiz edilmesi ve formüle göre hesaplanması için araştırmacılar tarafından bir yazılım yaptırılmıştır. Programın güvenilirliğini sağlamak için şu adımlar izlenmiştir:

1. Araştırmayı yapan iki araştırmacı ayrı ayrı, ilk 4 metinde yer alan heceleri, kelimeleri ve cümleleri sayarak hesaplamış ve formülleri uygulamıştır.

2. İki araştırmacının bulduğu değerler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada hesaplamada tutarsızlık olmadığı tespit edildikten sonra metinler programa yüklenmiş ve programın sonuçlarıyla araştırmacıların bulduğu sonuçlar karşılaştırılmıştır. İlk karşılaştırmada cümle sayılarında ve hece sayılarında küçük farklılıklar tespit edilmiştir. Cümle sayılarındaki tutarsızlığın metindeki noktalama işaretlerinden kaynaklandığı, hece sayısındaki farklılıkların da Türkçeye yabancı dillerden geçen kelimelerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu farklılıkları gidermek için metinler programa yüklenmeden önce araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir. İç içe cümlelerdeki tırnak işaretleri kaldırılmıştır. Örneğin, 'Köpek keyifli keyifli: "İnsanlar beni besliyorlar." der.' cümlesini programın iki cümle algılamaması için cümle 'Köpek keyifli keyifli, insanlar beni besliyorlar, der.' şeklinde değiştirilmiştir. "Hey!" gibi nida ve hitap ifadeleri cümle sayılmamıştır. Yazılımın "Silistre", "Fransızca", "projektör" gibi kelimelerde hece hatası yapmaması için bu kelimelerde araya ünlü harf eklenmiştir ve "Silistire", "Fıransızca", "purojektör" şeklinde değiştirilmiştir. Toplam harf sayısı hiçbir formülde kullanılmadığı için bu harflerin eklenmesinin elde edilen sonuçlara etkisi olmamıştır. Kitapta "Karagöz Kibarlık Öğreniyor" metninde 1 defa geçen "Yoo" ifadesi "yok" olarak değiştirilerek heceleri sayılmıştır.

3. Metin üzerinde düzenlemeler yaptıktan sonra sonuçların tutarlı olduğu görülmüş ve bilgisayar ortamında programa aktarılan her bir metin ayrı ayrı analiz edilmiş ve bulgular elde edilmiştir.

Çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarının şu parametrelere göre incelenmesi planlanmaktadır:

- 1- Toplam kelime sayısı
- 2- Toplam cümle sayısı
- 3- Bir heceli kelime sayısı
- 4- İki heceli kelime sayısı
- 5- Üç heceli kelime sayısı

- 6- Dört heceli kelime sayısı
- 7- Beş heceli kelime sayısı
- 8- Altı ve daha fazla heceli kelime sayısı
- 9- Ortalama cümle büyüklüğü
- 10- Ortalama kelime büyüklüğü
- 11- Ateşman okunabilirlik değeri
- 12- Çetinkaya-Uzun okunabilirlik değeri
- 13- Bezirci-Yılmaz okunabilirlik değeri

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe dersi 5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri metin türlerine göre sınıflandırılarak sunulmuştur. Tablolarda geçen OKU=Ortalama Kelime Uzunluğu, OCU=Ortalama Cümle Uzunluğu, OPU=Okunabilirlik Puanı anlamlarına gelmektedir.

Tablo 4. Bilgilendirici Metinlerin Okunabilirlik Formüllerine Göre Puanları

Tema	Metnin Adı	OKU	OCU	Ateşman OPU	Çetinkaya- Uzun OPU	Bezirci- Yılmaz OPU
		2,51	9,25	73,44	44,35	
Birey ve Toplum	Hoşça Kalın, Güle Güle					9,10
	Anadolu'da Konukseverlik	2,75	11,7	57,81	36,00	
Birey ve Toplum	Gelenekseldir					13,73
Milli Mücadele ve Atatürk	Dumlupınar Savaşı	2,54	10,71	68,83	42,42	9,69
Milli Mücadele ve Atatürk	Şahin Bey	2,53	10,13	70,74	43,24	10,47
Doğa ve Evren	Okland Adası	2,68	8,77	68,27	40,66	8,84
Sağlık	Spor ve Bedenimiz	2,6	10	68,27	41,55	10,32
Erdemler	Büyüklerle Saygı	2,88	8,51	60,91	35,72	11,29
Bilim ve Teknoloji	Barkod	2,74	9,39	64,24	38,50	9,93
Bilim ve Teknoloji	Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor	2,91	11,83	51,04	31,71	14,91
Bilim ve Teknoloji	Akıllı Ulaşım Sistemleri	2,89	16,08	40,75	28,11	19,37
Bilim ve Teknoloji	Pastör	2,59	9,29	70,54	42,50	7,93
	ORTALAMA	2,69	10,51	63,17	38,61	11,42

Tablo 4'e göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici metinlerin kelime uzunluklarının 2,51 ile 2,91 arasında değiştiği, ortalama cümle uzunluğunun ise 8,51 ile 16,08 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 5. Bilgilendirici Metinlerin Okunabilirlik Formüllerine Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Tema	Metnin Adı	Ateşman Okunabilirlik Düzeyi	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Düzeyi	Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Düzeyi
		Kolay	Eğitsel	Lise
Birey ve Toplum	Hoşça Kalın, Güle Güle			
Birey ve Toplum	Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir	Orta	Eğitsel	Akademik
Milli Mücadele ve Atatürk	Dumlupınar Savaşı	Orta	Eğitsel	Lise
Milli Mücadele ve Atatürk	Şahin Bey	Kolay	Eğitsel	Lise
Doğa ve Evren	Okland Adası	Orta	Eğitsel	Lise
Sağlık	Spor ve Bedenimiz	Orta	Eğitsel	Lise
Erdemler	Büyükklere Saygı	Orta	Eğitsel	Lise
Bilim ve Teknoloji	Barkod	Orta	Eğitsel	Lise
Bilim ve Teknoloji	Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor	Orta	Eğitsel	Lisans
Bilim ve Teknoloji	Akıllı Ulaşım Sistemleri	Zor	Engelli	Akademik
Bilim ve Teknoloji	Pastör	Kolay	Engelli	İlköğretim

Ders kitabında yer alan bilgilendirici metinlerin (11) Ateşman formülüne göre 1'i zor, 7'si orta, 3'ü ise kolaydır. Çetinkaya-Uzun formülüne göre 2'si engelli, 9'u eğitsel düzeydedir. Bezirci-Yılmaz'ın formülüne göre ise 5. sınıf ders kitabında yer alan bilgilendirici metinlerin 2'si akademik düzeyde, 1'lisans düzeyinde, 7'si lise düzeyinde ve yalnızca 1 tanesi ilköğretim düzeyindedir. Tabloda koyu olarak gösterilen 5 metne bakıldığında; Ateşman'a göre Orta Düzey, Çetinkaya-Uzun sınıflandırmasında orta seviyeyi temsil eden Eğitsel Düzey, Bezirci-Yılmaz sınıflandırmasında orta seviyeye denk gelen (ilköğretimden fazla, lisans ve akademikten düşük) Lise düzeyinde çıkan bu metinlerin 3 formüle göre de orta güçlükte metinler olduğu söylenebilir. Diğer metinlerde ise farklılıklar görülmektedir. "Pastör" adlı metin Ateşman'a göre Kolay düzeyde olduğu ve Bezirci-Yılmaz formülüne göre İlköğretim seviyesine uygun görülen tek metin olduğu hâlde Çetinkaya-Uzun formülüne göre Eğitsel düzeydedir. Tablo incelendiğinde, bilgilendirici metinler arasında 3 formülün sonuçlarına göre en güç metin "Akıllı Ulaşım Sistemleri" adlı metindir. "Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir" metninin de Bezirci-Yılmaz formülüne göre Akademik düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bilgilendirici metinler arasında 2 tane zor metin vardır sonucuna ulaşılmaktadır. En kolay metnin ise hem Bezirci-Yılmaz'a göre ilköğretim seviyesinde olan, hem de Ateşman'a göre Kolay düzeyde olan "Spor ve Bedenimiz" adlı metin olduğu söylenebilir. Metin güçlüğü ağırlıklı olarak orta düzeydedir.

Tablo 6. Öyküleyici Metinlerin Okunabilirlik Formüllerine Göre Puanları

Tema	Metnin Adı	OKU	OCU	Ateşman OPU	Çetinkaya- Uzun OPU	Bezirci- Yılmaz OPU
Birey ve Toplum	Çocuk ve Baloncu	2,70	10	64,25	38,95	9,12
Milli Mücadele ve Atatürk	6 Mart 1915 Gecesi	2,63	9,40	68,63	41,35	10,45
Doğa ve Evren	Bu Nehir Bizim	2,79	6,47	69,85	40,04	7,69
Doğa ve Evren	Deprem	2,64	6,83	74,94	43,59	7,05
Milli Kültürümüz	Vatan Yahut Silistre	2,49	7,13	80,18	47,19	5,95
Milli Kültürümüz	Boğaç Han	2,35	7,82	84,00	50,16	5,66
Milli Kültürümüz	Geyik Ana	2,56	10,20	69,37	42,40	11,59
Vatandaşlık	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	2,66	8	71,08	41,93	7,97
Vatandaşlık	Özgürlük	2,29	7,76	86,46	51,70	5,74
Sağlık	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	2,55	4,71	84,10	47,99	3,67
Sağlık	Çitlembik	2,74	4,42	77,32	43,40	4,86
Sağlık	Dedemin Öyküsü	2,61	7,33	74,84	43,88	6,97
Erdemler	İyiliğin Değerini Bilen Kim?	2,44	7,12	82,21	48,50	5,33
Erdemler	Yaşama Sevinci	2,44	6,96	82,63	48,66	5,10
Erdemler	Bir Bardak Sütün Hatırı	2,55	12,71	63,21	40,21	11,61
	ORTALAMA	2,56	7,79	75,54	44,66	7,25

Tablo 6'ya göre öyküleyici metinlerin ortalama kelime uzunluğu 2,29 ile 2,79 arasında, ortalama cümle uzunluğu ise 4,42 ile 12,71 arasında değişmektedir. **Tablo 7.** Öyküleyici Metinlerin Okunabilirlik Formüllerine Göre Okunabilirlik Düzeyleri

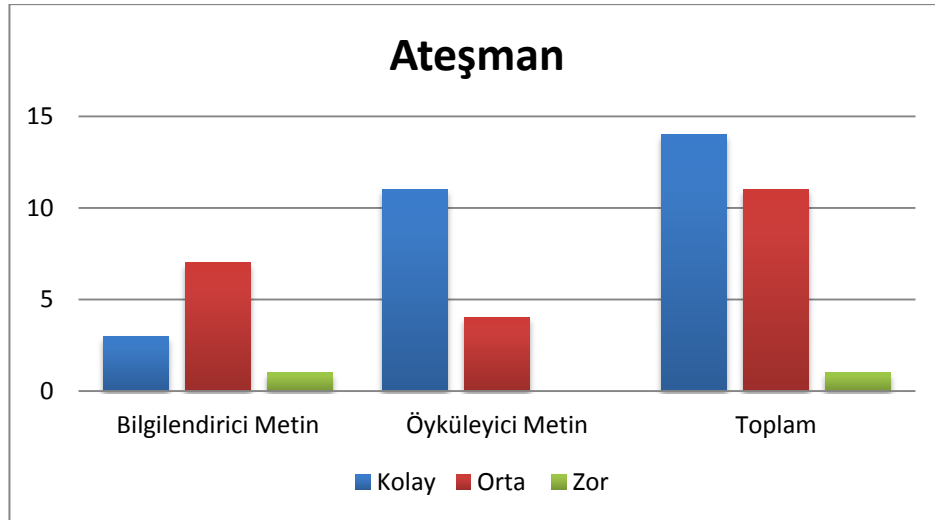
Tema	Metnin Adı	Ateşman Okunabilirlik Düzeyi	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Düzeyi	Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Düzeyi
Birey ve Toplum	Çocuk ve Baloncu	Orta	Eğitsel	Lise
Milli Mücadele ve Atatürk	6 Mart 1915 Gecesi	Orta	Eğitsel	Lise
Doğa ve Evren	Bu Nehir Bizim	Kolay	Eğitsel	İlköğretim
Doğa ve Evren	Deprem	Kolay	Eğitsel	İlköğretim
Milli Kültürümüz	Vatan Yahut Silistre	Kolay	Eğitsel	İlköğretim
Milli Kültürümüz	Boğaç Han	Kolay	Eğitsel	İlköğretim
Milli Kültürümüz	Geyik Ana	Orta	Eğitsel	Lise
Vatandaşlık	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	Kolay	Eğitsel	İlköğretim
Vatandaşlık	Özgürlük	Kolay	Bağımsız	İlköğretim
Sağlık	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	Kolay	Eğitsel	İlköğretim
Sağlık	Çitlembik	Kolay	Eğitsel	İlköğretim
Sağlık	Dedemin Öyküsü	Kolay	Eğitsel	İlköğretim
Erdemler	İyiliğin Değerini Bilen Kim?	Kolay	Eğitsel	İlköğretim
Erdemler	Yaşama Sevinci	Kolay	Eğitsel	İlköğretim
Erdemler	Bir Bardak Sütün Hatırı	Orta	Eğitsel	Lise

Öyküleyici metinlerin (15) Ateşman formülüne göre 4'ü Orta, 11'i kolaydır. Çetinkaya-Uzun formülüne göre 14'ü eğitsel, 1'i bağımsız düzeydedir. Bezirci-Yılmaz formülüne göre metinlerin 4'ü lise, 11'i ilköğretim düzeyindedir. 3 metinde orta-eğitsel-lise düzeyleri, 8 metinde ise kolay-eğitsel-ilköğretim düzeyleri görülmektedir. "Özgürlük" metni 3 formülün de en alt seviyesi olan (kolay-bağımsız-ilköğretim) düzeylerinde çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle bu metnin öyküleyici metinler arasında en kolay metin olduğu söylenebilir. Öyküleyici metinler arasında güç düzeyde metin bulunmadığı ve metinlerin ağırlıklı olarak kolay olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Metinlerin Okunabilirlik Puanlarının Ateşman Formülüne Göre Dağılımı

Ateşman'a Göre Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri	Bilgilendirici Metinler		Öyküleyici Metinler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kolay	3	27,27	11	73,33	14	53,85
Orta	7	63,63	4	26,67	11	42,31
Zor	1	9,09	0	0	1	3,84

Tablo 8'de, Türkçe dersi 5. sınıf kitabındaki bilgilendirici metinlerin, okunabilirlik açısından ağırlıklı olarak orta düzeyde olduğu, öyküleyici metinlerin ise ağırlıklı olarak kolay metinler olduğu görülmektedir. Ders kitabındaki metinlerin yarısı kolaydır. Zor metinlerin oranı çok düşüktür.

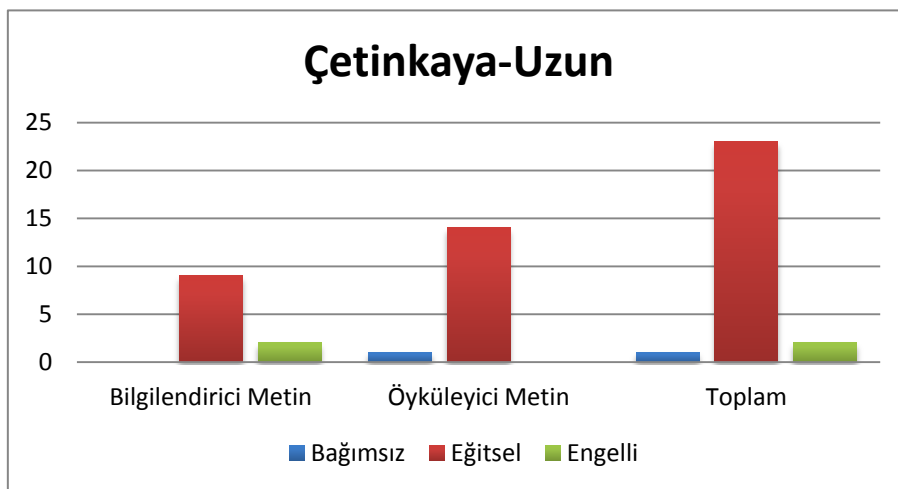


Şekil 1. Metinlerin Okunabilirlik Düzeyinin Ateşman'ın Okunabilirlik Formülüne Göre Dağılımı

Tablo 9. Metinlerin Okunabilirlik Puanlarının Çetinkaya-Uzun Formülüne Göre Dağılımı

Çetinkaya-Uzun'a Göre Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri	Bilgilendirici Metinler		Öyküleyici Metinler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bağımsız	0	0	1	6,67	1	3,85
Eğitsel	9	81,81	14	93,33	2	88,46
Engelli	2	18,19	0	0	2	7,69

Tablo 9'a göre 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre ağırlıklı olarak eğitsel düzeydedir. Bilgilendirici metinlerde bağımsız düzeyde metin hiç yer almamaktadır, engelli düzeydeki metinlerin oranı ise düşüktür.

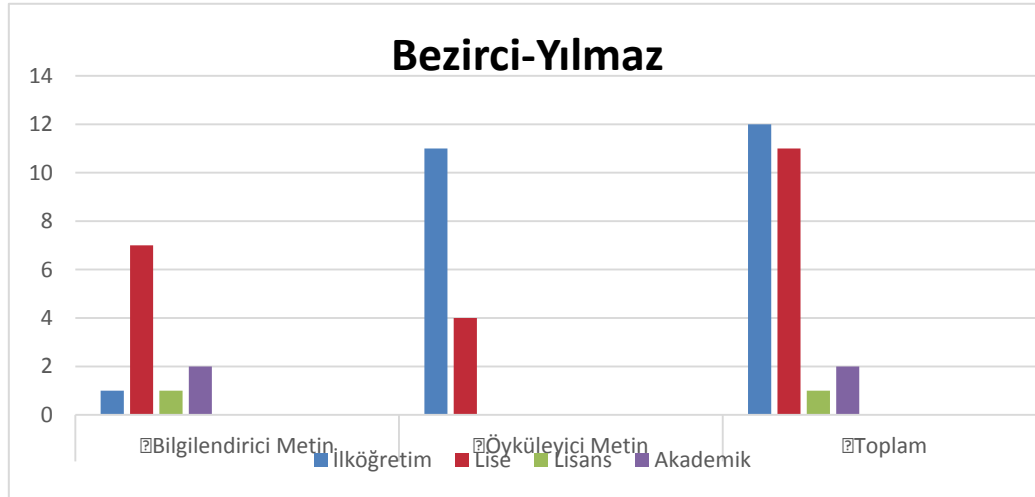


Şekil 2. Metinlerin Okunabilirlik Düzeyinin Çetinkaya-Uzun'un Okunabilirlik Formülüne Göre Dağılımı

Tablo 10. Metinlerin Okunabilirlik Puanlarının Bezirci-Yılmaz Formülüne Göre Dağılımı

Bezirci-Yılmaz'a Göre Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri	Bilgilendirici Metinler		Öyküleyici Metinler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İlköğretim	1	9,09	11	73,33	12	46,15
Lise	7	63,64	4	26,67	11	42,31
Lisans	1	9,09	-	0	1	3,8461
Akademik	2	18,18	-	0	2	7,69

Tablo 10'a göre 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülüne göre ağırlıklı olarak ilköğretim ve lise düzeyindedir. 5. Sınıf ders kitabındaki metinlerin yalnızca %46, 15'inin ilköğretim düzeyine uygun olduğu görülmektedir. Güç kabul edilebilecek Lisans ve Akademik düzeylerindeki metinlerin yalnızca bilgilendirici metinler arasında olduğu, öyküleyici metinler ise büyük çoğunluğunun ilköğretim düzeyine uygun olduğu görülmektedir.

**Şekil 3.** Metinlerin Okunabilirlik Düzeyinin Bezirci-Yılmaz'ın Okunabilirlik Formülüne Göre Dağılımı

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmada incelenen MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin kelime uzunluğu ortalaması 2,62 hesaplanmış olup bu ortalama bilgilendirici metinlerde 2,69, öyküleyici metinlerde ise 2,56'dır. Metinlerin ortalama cümle uzunluğu 8,94'tür. Bilgilendirici metinlerde ortalama cümle uzunluğu 10,51, öyküleyici metinlerde 7,79'dur. Bilgilendirici metinlerin hem kelime uzunluğu hem de ortalama cümle uzunluğu olarak öyküleyici metinlerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Okur ve Arı'nın (2013) çalışmalarında araştırmamızdan farklı olarak sözcük uzunluğu ortalaması sonuçlarına göre öyküleyici metinlerdeki sözcük uzunluğu, bilgilendirici metinlerdeki sözcük uzunluğundan fazladır (2,71; 2,68). Ortalama cümle uzunluğu ile ilgili sonuçlar ise benzer çıkmıştır. Cümle uzunluğu ortalama sonuçlarına göre bilgilendirici metinlerdeki cümle uzunluğu, öyküleyici metinlerdeki cümle uzunluğundan fazladır (10,55; 7,9). Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeyi karşılaştırıldığında bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeyinin öyküleyici metinlere göre daha zor olduğu belirlenmiştir.

Benzer tespit yapıldığı çalışmalar vardır: Zorbaz, 2007; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Okur ve Arı, 2013; Bağcı ve Ünal, 2013; Baş ve İnan-Yıldız, 2015; Mirzaoglu ve Akın, 2015; Baki, 2019; Bora, 2019 gibi.

Türkçe dersi 5. sınıf kitabındaki bilgilendirici metinlerin, okunabilirlik açısından ağırlıklı olarak orta düzeyde olduğu, öyküleyici metinlerin ise ağırlıklı olarak kolay metinler olduğu görülmektedir. Ders kitabındaki metinlerin yarısı kolaydır. Zor metinlerin oranı çok düşüktür.

Sonuçlar incelendiğinde metinlerin büyük bir çoğunluğunda üç formülden elde edilen sonuçlarda benzerlik görülmektedir. Güç metinler için her üç formülün en üst seviyeleri olan Zor, Engelli Düzey, Akademik Düzey şeklinde bir sonuç elde edilmesi formüllerin benzer sonuçlar vermesine bir örnektir. Kolay metinlerin de üç formül yan yana getirildiğinde üç formüle göre de güç olmadığı yönünde sonuçlar çıktığı görülmektedir. Metinlerin büyük bir kısmının Ateşman'a göre Orta Düzey, Çetinkaya-Uzun sınıflandırmasında orta güçlükte sayılabilecek Eğitsel Düzey, Bezirci-Yılmaz sınıflandırmasında orta güçlükte değerlendirebilecek (ilköğretimden fazla, lisans ve akademikten düşük) Lise düzeyinde çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte bazı metinlerde üç formülün sonuçlarında farklılıklar olduğu da görülmüştür. Örneğin, Ateşman'a göre kolay düzeyde, Bezirci-Yılmaz formülüne göre ilköğretim seviyesinde olduğu hâlde Çetinkaya-Uzun formülüne göre eğitsel düzeyde çıkmıştır. Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formüllerinden elde edilen değerleri inceleyerek okunabilirlik değerlerinin kullanılan formüle göre farklılık gösterdiği yönünde sonuca ulaşan araştırmalar vardır (Okur ve Arı, 2013; Çakıroğlu, 2015; Baki, 2019; Bora, 2019). Bu durum, metin okunabilirlik hesaplamalarında Türkçe için uygun olan formüllerin birlikte ele alınarak bir ortalama elde edilmesiyle daha sağlıklı neticeye ulaşılacağı sonucunu düşündürmektedir.

Bezirci-Yılmaz formülüne göre 5. Sınıf ders kitabındaki metinlerin yalnızca %46,15'inin ilköğretim düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Bu durum metinlerin yarısının ilköğretim seviyesinin üstünde olduğu şeklinde yorumlanırsa diğer formüllerle çelişecektir. 3 farklı formülden elde edilen sonuçlar seviyelendirme olarak benzerlik göstermektedir. Örneğin Ateşman'da Orta, Çetinkaya-Uzun'da Eğitsel, Bezirci-Yılmaz'da Lise düzeyleri, üç formül değerlendirmesinde de kendi sınıflandırmalarının orta seviyelerine denk gelmektedir. Bununla birlikte düzeyin adlandırmasında Ateşman'a göre orta güçlük metnin uygun olduğu şeklinde yorumlanırken, Bezirci-Yılmaz'a göre Lise düzeyi olarak adlandırılması metnin ilköğretim 5. sınıfa uygun olmadığı yönünde bir bilgi oluşturmaktadır. Oysaki kitaptaki metinlerin bazılarının lise düzeyi için oldukça basit yapıda oldukları düşünülmektedir. Bu nedenle düzeylerin adlarına göre değil kendi aralarındaki derecelendirmelerine dikkat etmek daha doğru sonuçlar vermektedir.

Temur (2002) tezinde 3 farklı yayınevine ait 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarını incelemiş ve üç kitapta yer alan metinlerin farklı okunabilirlik düzeylerinde olduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada ise aynı kitap 3 farklı okunabilirlik formülü ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme kapsamında kitabın zorluk düzeyi 3 farklı formüle göre değişiklik göstermektedir. Bora (2009) 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği yüksek lisans tezinde üç farklı formül ile yapılan okunabilirlik ölçümü sonucunda ders kitaplarında öğrenci düzeyinin üstünde ya da altında okuma parçaları olduğunu ve her üç formülle yapılan incelemelerde de metinlerin güçlük bakımından orta seviyelerde olduğunu tespit etmiştir. Bora'nın elde ettiği sonuç, MEB 2019 Türkçe ders kitabının incelemesi ile elde edilen

bulgulardan farklılık göstermektedir. Çünkü MEB 2019 Türkçe ders kitabındaki metinlerin ortalaması Ateşman'a göre 70,30 (Kolay), Çetinkaya-Uzun'a göre 42,10 (Eğitsel), Bezirci-Yılmaz'a göre ise 9,01 (Lise)'dir.

Ders kitapları hazırlanırken metinlerdeki okunabilirlik düzeyi kolaydan zora doğru, metin türlerine bağlı ve amaçlı olarak artırılmalıdır. Ayrıca temalara bağlı olarak metinlerin güçlük düzeyinde bir standart belirlenmeli ve bu standartlara ilişkin şartlar öğretim programında ortaya konulmalıdır. Bununla birlikte metinlerdeki okunabilirlik düzeyinin ölçülmesinde çeşitli etkenler birlikte değerlendirilmelidir. Okunabilirlik formülleri metinlerin yapısal olarak incelenmesi anlamına gelmekte, anlaşılabilirlik boyutuna değinmemektedir. Metinlerin güçlüğünün belirlenmesinde okunabilirlik ve anlaşılabilirlik birlikte değerlendirilmelidir. Bir metinde güç olmayan metinler seçilmek istendiğinde uzun cümleler olup olmama durumuna bakmakla birlikte cümlelerde mecaz anlamlı kelimeler, soyut kelimeler, bilinmeyen kelimeler, metinlerde yer alan bilgilerin öğrencilerin ön öğrenmeleriyle benzerliği, metinlerin ilgili çekici olup olmaması gibi birçok etken birlikte değerlendirilmelidir. Bu çalışma metinlerin okunabilirliğini yapısal olarak incelemeyi amaçlamıştır. Metinlerin yukarıda bahsedildiği gibi hem yapı olarak hem de içerik olarak incelendiği daha kapsamlı çalışmaların yapılmasının metinlerin sınıf seviyesine göre düzenlenmesinde daha çok yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Acarlar, F.; Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50): 63-73.

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*. 58, 171-174.

Bağcı H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.

Baki, Y. (2019). Türkçe Dersi 8. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 30-46.

Bas, B. & İnan-Yıldız, F. (2015). 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 52-61.

Bezirci, B.; Yılmaz, E.A, (2010) Metinlerin Okunabilirliğinin Ölçülmesi Üzerine Bir Yazılım Kütüphanesi ve Türkçe İçin Yeni Bir Okunabilirlik Ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*. 12, 49-62.

Bora, A. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.

Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14 (2), 671-681.

Çetinkaya, G. (2010). Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri, Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri (Ed. Hakan ÜLPER). Ankara: Pegem A. Yayınları.

Çetişli, İ. (2006). Edebiyat Eğitiminde Edebi Metnin Yeri ve Anlamı. Milli Eğitim Dergisi , 34 (169), 1-10.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 22, 206-219.

Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Günay, D. (2003). Metindilbilgisi, Multilingual Yayınları, İstanbul.

Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı (13), 39-48.

Karatay, H.; Bolat, K. K. ve Güngör H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. The Journal of Academic Social Science Studies, 6 (6), 603-623.

Okur, A.; Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği İlköğretim Online, 12 (1), 202-226.

Özdemir, S. (2016). Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerin Okunabilirlik Durumu. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi. 1 (1), 33-46.

Rıfat, M. (2007). Metnin Sesi, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

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

Temur, T. (2002). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime- cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 87-101.

Özel ve Devlet Okulu Yöneticilerinin Örgüt Çalışanlarını Motive Etme Becerisi*

İbrahim KOCABAŞ¹

Mustafa CANITEZ²

Özet

Bu araştırmanın amacı; özel ve devlet okulu yöneticilerinin öğretmenleri motive becerilerini incelemektir. Araştırma için oluşturulan ölçek örneklem grubundaki deneklere uygulanacağı için genel ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Bağcılar ve Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel; ilköğretim kurumlarındaki 14 ilkokul ve 13 ortaokulda çalışan 432 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması, 5'li likert tipi 40 soruluk Kocabaş ve Karaköse'nin (2005) yılında "Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği)" adlı çalışmalarında kullandıkları "Öğretmenlerin Motivasyonlarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin belirlendiği ölçek değerlendirilirken iki değişken arasındaki farkı belirlemek için t-testi, ikiden fazla değişkenin arasındaki farkı belirlemek içinse anova analizi kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Tukey (Çoklu Karşılaştırma-post hoc) testi uygulanmıştır. Araştırma bulguları özel okul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin işlerine motive olmalarında olumlu katkısının olduğunu; devlet okulu öğretmenlerinin ise bu görüşe daha az katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca özel okul öğretmenleri devlet okullarındaki öğretmenlere; okullarının çevredeki itibarlarına katkı sağladığını, kurumlarında terfi imkânlarının bulunduğunu, okullarında ki çalışma ortamını yeterli bulduklarını, kurumlarında yeteneklerini geliştirme imkânlarının daha fazla olduğunu daha yüksek oranda düşünmektedirler. Özel okul ve devlet okulundaki öğretmenler; yaptıkları işin hem kendilerine performanslarını gösterme şansı verdiğini hem de hedeflerine ulaşabilme

Anahtar Kelimeler

Motivasyon,
Özel Okul,
Devlet Okulu,
Okul Yöneticisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.02.2020

Kabul Tarihi: 28.05.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 06.01.2020

DOI:

* Bu çalışma Mustafa Canitez' in İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yürüttüğü Yüksek Lisans tez çalışmasından özetlenmiştir.

¹ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ibrahimkocabas06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3540-2427

² Uzman, Özel Birikim Okulları, canitez74@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2467-9559

imkânı sunduğunu belirtmişlerdir.

Private and Public School Principal's Motivation Skills to Organization Employees*

İbrahim KOCABAŞ¹
Mustafa CANITEZ²

Abstract

The purpose of this research is to examine private and public school administrators' skills to motivate teachers. The general and comparative correlation survey model was used and it was carried out as a descriptive research because the scale created for the research was applied to the respondents in the sample group. 432 teachers working in 14 primary and 13 middle private and public primary schools in Bağcılar and Beylikdüzü National Education Directorates constituted the research sample. Developed by Kocabaş and Karaköse and used in their research named "School Principals' Attitude and Behaviors' Effect on Teacher Motivation (Private and Public Schools Sample)" (2005), "Assessment Scale of Teachers' Motivation" having 5 point likert scale and 40 questions was used as a data collection tool. On the scale obtained teachers' motivation, t-test for the two-category independent samples and ANOVAs for more than two-category independent samples were used. When differences were found meaningful, Tukey test (multiple comparison-post hoc) was applied. According to the research findings, private school teachers consider that their principals contribute to teachers' work motivation positively while public school teachers agree on this view less. Moreover, private school teachers compared to public school teachers assess that their schools make a higher contribution to their prestige, find more promotion chances, think their work environment more adequate and improve themselves better. Both private and public school teachers remark that their occupations give them a chance to show their performance and provide an opportunity to reach their goals.

Keywords

Private School,
Public School,
School Principle
Motivation.

About Article

Sending Date: 28.02.2020
Acceptance Date: 28.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

21. yüzyılda çok hızlı gelişmeler ve değişimler yaşanmaktadır. Bu gelişme ve değişimlerden eğitim de nasibini almakta ve klasikten Modern'e geçiş hızlanmakta hatta

* Bu çalışma Mustafa Canitez' in İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yürüttüğü Yüksek Lisans tez çalışmasından özetlenmiştir.

¹ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ibrahimkocabas06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3540-2427

² Uzman, Özel Birikim Okulları, canitez74@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2467-9559

kaçınılmaz olmaktadır. MEB'in (2019) yayınladığı istatistik sonuçlarına göre Türkiye'de anaokulu, ilköğretim, ortaöğretim ve açık öğretim kurumlarında 18 milyon 108 bin 860 öğrenci örgün eğitim görmekte olduğu için Türkiye genç nüfus sayısında oldukça yüksek bir potansiyele sahiptir. Ülkenin geleceğini şekillendirecek gençlerin eğitilmesi önemlidir. Eğitimin en önemli öğelerinden biride okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Öğretmenlerin işlerini mutlu, keyif alarak ve severek yapmaları okul içerisindeki verimlerinin artmasını sağlayabilir. Bunların gerçekleşmesi ise okul yöneticilerinin davranış, tutum ve gayretlerine bağlı olabilir. Okul yöneticilerinin davranış ve tutumları sonucunda okul iklimi değişebilir, hizmet alan insanların kaliteli hizmet almaları artabilir. Ayrıca bu tutum ve davranışlar, öğretmenlerin yenilikçi çözümler getirmelerine, çok çalışmalarına ve organizasyona bağlılıklarının artması gibi sonuçları ortaya çıkarabilir. Bu atmosfer, yetenekleri geliştirme ve yenilerini edinme fırsatını ve güven duygusunu da beraberinde getirir (Öztürk & Dündar, 2003).

Eğitimsel çıktılar üzerinde etkili faktörlerden biri olan güdülenme, Latince "movere", harekete geçirme kelimesinden gelmektedir (Adair, 2003, s. 99) göre,. Bu kelimeyi kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranışları ve çaba göstermeleri şeklinde açıklamak mümkündür. Güdüleme; güdü, saik veya harekete geçmeyi içeren bir kavramdır. Güdüleme, bireyi belirli bir hedef için hareket ettiren kuvvet demektir. İnsanı bilinçli ve bir amaç etrafında gayret etmeye yöneltten dürtü veya dürtüler toplamıdır. Çalışanın kurum içinde ki tutumunu, fedakârlık düzeyini ve güçlüklerle karşı direncini belirleyen psikolojik güçlerdir. Literatür incelendiğinde, araştırmacılar tarafından bu kavramın farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir.

Güdüleme; kurumda çalışanların, kurumun hedeflerine ulaştırmak için çalışanları ikna ve teşvik etmek için yapılan her türlü aksiyon ve faaliyetlerdir (Sabuncuoğlu & Tüz, 1991). Farklı bir ifadeyle güdüleme, insanın belirlenmiş bir tutuma ulaşması için lazım olan güç, etki ya da güdü olarak tanımlanabilir (Kroth, 2007). Güdüleme, çalışanların davranışlarının olumlu yönde değişmesi için harekete geçiren, isteklendiren faktörleri içerisinde barındıran çabaların toplamıdır (Genç, 1987). Güdüleme ise, personeli daha verimli çalışmaya motive etme ve kurumda randımanlı iş gördüğü takdirde şahsi gereksinimlerini en iyi biçimde doyuma ulaştıracaklarına ikna etme inandırma sürecidir (Yüksel, 1998). Güdülemeyi inceleyen araştırmacılar, güdülemesi yüksek olan kişilerdeki temel sebebin, kişideki başarı hissini etkili olduğunu saptamışlardır (Peters & Waterman, 1995). Bu başarı hissini bir ölçüye bağlı olması ya da olmaması çok önem taşımamaktadır.

Yöneticilerin birlikte çalıştıkları çalışma arkadaşlarına başarılarını hissettirmelerinin ve bu durumlarını öne çıkarmalarının güdüleme yükselmesine sebep olacak ve örgütün hedeflerinin gerçekleşmesi yüksek motivasyona sahip çalışanlar ile daha kolay olacaktır. Kişinin güdülenmesini yükseltecek unsurların; heves, heyecan, kendini gerçekleştirme, bir gayenin ifa edilmesi, takdir görme, teşekkür alma, mükâfat ya da gelirlerinin artması, eğlence beklentilerinin karşılanması olduğunu anlattıktan sonra, bir kurumda güdülenecek çalışanların bu öğelerden hangisiyle hevese gediğinin bilinmesinin güdüleme açısından çok önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Braham, 1998). Eğer kişinin güdüleme aracı bilinir ise, iş yaptırılmak ve verim almak çok kolaylaşacaktır. Genel olarak güdülenmesi yüksek kişi, hareketi, çalışmayı ve başarıyı hedef haline getirmiş, ihtiyaçları, özellikleri ve yetenekleri konusunda önemli bir ince nokta yakalamış olan kişidir.

Güdüleme; içerisinde güdülerin, gereksinimlerin, gerginliklerin, umutların ve ümitlerin yer aldığı bir olgudur (Şencan, ders.es, 2018). Bu sebeple kompleks bir süreçtir. Bu süreç çalışanların tutumlarına tesir ettiği, iş tutuşuna ve bu durumun devamlılığına katkı sağladığı için karmaşıktır. İnsanda bulunan ihtiyaçların ortaya çıkması ile güdüleme süreci başlar. İnsanların ihtiyaçları gerek fizyolojik, gerekse psikolojik olsun onu belli tutumlar göstermeye zorlar. İnsanda zorlayıcı etkinin oluşabilmesi için uyarılmanın gerçekleşmesi gerekir (Kaba, 2019). İhtiyaçlarını gidermek için uyarılan insan, harekete geçme aşamasına gelir. Harekete geçmenin sebebi ise, ihtiyaçların tatmin edilmesidir. Tatmin, güdüleme sürecinin son evresidir. Davranışların sonucunda ihtiyaç hedefine ulaştığında güdüleme süreci sonuçlanmış olur. Önemli olan insanın bir ihtiyaç duymasıdır. İnsanın hareketi ihtiyacı karşılayacak amaç ve istekler doğrultusunda olacaktır (Kırel & Özkalp, 2001). Örgütsel açıdan güdüleme süreci; iş görenlerin işe başlamaları, devam ettirmeleri, istekle yerine getirmelerinin sonucunda doyuma ulaşmalarını sağlayan gayretlerin tümü olarak değerlendirilebilir (Ünsar, 2011, s. 3). Bu süreçte iş görenlerin yaptıkları işe yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmek ve geliştirmek için uğraş vermek yöneticinin görevidir. Fakat örgütteki her iş görenin ihtiyaçları, beklentileri ve istekleri birbirinden farklıdır. Bu durum her çalışanın farklı şekilde motive olacağı görüşünü doğrulamaktadır. İş görenlerin bir kısmı içsel uyarıcılarla motive olurken, bir kısmı dışsal uyarıcılarla motive olmaktadır (Karaköse, 2002).

Güdüleme çeşitleriyle ilgili yapılmış araştırmaları incelediğinde, araştırmacıların güdüleme kavramını genelde içsel ve dışsal güdüleme olarak ikiye ayırdıkları görülmektedir. İçsel güdüleme, insanın içinden gelen duygularını kendi arzusu ile harekete geçirebilme isteği olarak tanımlayabiliriz. İnsanın ihtiyaçlarını gidermek için hareket etmesi de içsel güdülemenin bir neticesidir. İnsanın çalıştığı yerin iklimi, yaptığı işlerin takdir edilmesi, fikrinin alınması, çalışanın kendi yeteneklerini gösterme fırsatları bulması ve aidiyet hissetmesi gibi öğeler içsel güdülemenin faktörleri arasında olabilir (Dündar, Özutku, & Taşpınar, 2007, s.108). İçsel güdülemenin mühim özelliklerinden biriside dış faktör olmadan çalışanın kendi kendini harekete geçirmesi, yaptığı çalışmanın sonucunda sağlayacağı mutluluğun sınırının insanın kendisinin tespit etmiş olmasıdır (Argon & Eren, 2004, s.118). Dışsal güdüleme de insanın ihtiyaçlarının karşılanması ve hedefe ulaşması için, çalıştığı iş yeri yönetimi tarafından sağlanacak ücret, takdir sözü, ödül ve değişik yöntemler etkili olur ve bu da çalışanların iş doyumuna ulaşmasını sağlar. Bu durumda çalışanların işe ve verilen görevlere karşı istekleri artar (Karaman, 2010). Dış güdüleme, iç güdülemeye dayanmakla birlikte yönetici veya örgüt tarafından çalışana verilen ya da vaat edilen mükâfat, ödül, madalya, terfi, tanınma, benimsenme arzusu, sertifika, arkadaş baskısı ve çalışma şartları gibi dışarıdan güdülenmesi için belirlenen sebeplerdir (Selen, 2016). Çalışanlar yöneticilerinin davranış ve tutumlarına olumlu ya da olumsuz tepki verirler. Bu durum yöneticilerin çalışanların da olumlu tepkiler oluşturup daha gayretli çalışmalarını için dış güdüleme araçlarını kullanmalarını mecbur kılmaktadır. Çalışanlardaki olumlu tepkileri onların kurumun başarısına katkıları olarak düşünmek ve bu tepkileri artırmanın yollarını bulmak önem arz etmektedir. Bu güdülenmede hem ödül hem de ceza kısmı bulunmaktadır. Olumlu güdülenme için ödül ve mükâfatları kullanmayı, performans eksikliği ve yapılan hatalar ise cezayı gerektirir (Aydın, 1986, s.84).

Ünal'ın (1991) gerçekleştirmiş olduğu, "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri" başlıklı araştırmasında İstanbul merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı ölçekte öğretmenlerin, alınan kararlarda

fikirlerinin alınmasını bekledikleri, düşüncelerine değer verilmesini umdukları, idarecilerin öğretmenlerinin motivasyonlarını artırmada eksik kaldıkları, öğretmenlerinin yaptıkları güzel işlerde ve hakkıyla yaptıkları görevleri dolayısı ile hak ettiği değeri göremedikleri (sözlü teşekkür, takdir etme) gibi düşünceler içerisinde olduğunu görmüştür.

Kinman ve Kinman'ın (2001) gerçekleştirmiş olduğu, "Eğitim Yönetiminde Öğrenme İçin Motivasyonun Rolü" başlıklı çalışmalarının neticesinde; iş ortamının, öğrenmeyi büyük oranda etkilediği ve motivasyon artırıcı bir yönü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kocabaş ve Karaköse'nin (2005) gerçekleştirmiş olduğu, "Okul Müdürlerinin Tutum Ve Davranışlarının, Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi" adlı çalışmalarının neticesinde; özel okul öğretmenleri yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim, takdir etme, çalışma ortamı hazırlama, örgütsel iklim oluşturma ve yönetim becerileri açısından başarılı bulmakta iken devlet okulu öğretmenleri ise bu konularda yöneticilerini daha az başarılı bulmaktadırlar sonucuna ulaşmışlardır.

Özdemir, Kartal ve Yirci (2014) tarafından öğretmen motivasyonu üzerine yapılan "Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları" başlıklı çalışmalarının sonuçlarında ise öğretmen motivasyonu üzerinde cinsiyet, branş ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlerin istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Güven'in (2007) gerçekleştirmiş olduğu, "Kamu Yöneticilerinin Davranış Tarzlarının Kamu Personelinin Motivasyonu Üzerine Etkisi" başlıklı çalışmada, yönetici davranışlarının çalışanların motivasyonu üzerinde etkili olduğunu, yapılan pozitif uygulamalar ile personel ciddi verimli, gayretli ve fedakârca çalışırken, negatif uygulamalarda ise çalışanların demoralize oldukları ve çalışma verimlerinin düştüğü sonucuna varmıştır.

Ertürk'ün (2013) gerçekleştirmiş olduğu "Öğretmenlerin İş Motivasyonları" başlıklı çalışmada, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının artması için, kariyer basamaklarının düzenlenmesi ve ücret politikalarının gözden geçirilmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir. Ayrıca Ertürk, okul ikliminin iyi olduğu, fikirlerin önemsendiği, başarılı işlerin takdir edildiği bir okul ortamının idareciler tarafından oluşturulması ile öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyonlarının artırılmasının sağlanacağını ifade etmektedir.

Okulların en önemli eğitim paydaşı ve aktörü olan öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yerinde olması, verimlerinin artmasına, eğitim öğretim faaliyetlerinin ve okulda yapılan diğer çalışmaların kaliteli olmasını doğuracaktır. Bunun sağlanması ise başta okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarına bağlıdır. Türkiye’de eğitim ve öğretim faaliyetleri hem devlet okulları hem de özel okullar tarafından yürütülmektedir. Bu ikisi arasında öğretmenleri motive etmede ne gibi farklılıkların bulunduğu, farkın hangisi lehine bir farkın olduğunu öğrenmek ve yapılan literatür taraması sonucunda da konu ile ilgili eksikliklere bakılarak araştırmanın konusu özel ve devlet okulu yöneticilerinin öğretmenleri motive etmedeki becerilerini belirlemek olarak seçilmiştir.

Araştırmanın problemi, “Özel ve devlet okulu yöneticilerinin öğretmenlerinin motivasyonlarına etkisi ne düzeyde gerçekleşmektedir?” olarak belirlenmiş olup, bu araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- a) Okul yöneticilerinin davranış ve tutumlarının öğretmen güdülemeleri üzerine beceri düzeyi nedir?
- b) Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okul türü, branş ve öğretim kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etme becerilerinin belirlenmesi amacıyla tarama modeline dayalı betimsel bir araştırma olarak düzenlenmiştir. Eğitim alanında yaygın olarak kullanılan tarama modeli, bireylerin veya bir grubun bir takım özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma desendir. Betimsel araştırma desenlerinden olan bu araştırma türleri bir durumu veya olayı olabildiğince tam ve ayrıntılı şekilde ele almaya çalışır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Araştırmada örneklem belirlenirken kolayda örnekleme tekniği uygulanmıştır. Araştırmada ayrıca genel tarama modellerinden ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin verilmesinin yanı sıra, ilişki tarama modeli kullanılarak, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığı, gücü ve ilişkinin yönü belirlenmeye çalışılmıştır. Genel tarama modellerinde temsili bir örneklem seçilir ve bu temsili gruptan alınan veriler tüm gruplar üzerinden genelleştirilmeye çalışılır. Anket ve ölçek kullanılan çalışmalar nicel bir yaklaşımın ürünleri oldukları için genelde istatistiksel yöntemler kullanılır. Veriler sayısal rakamlara ve formüllere dayandırılır (Çepni, 2001, s.40). Betimsel analizler ise verilerin özetlenmesi ve frekans, ortalama ve standart sapma gibi değerlerin bulunmasını içeren bir tekniktir (Erdem, 2011).

Araştırmada öğretmenlerin; branş, okul türü, mesleki kıdem, cinsiyet, öğretim kademesi ve yaş gibi genel- demografik özellikleri ele alınmıştır. Bağımlı değişken olarak ise; yöneticilerin öğretmenleri motive etme becerilerinin boyutları dikkate alınmıştır.

Çalışmaya Katılan Örneklem

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri Dağılımları ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	181	41,9
	Kadın	251	58,1
Yaş	21-30 yaş arası	126	29,2
	31-40 yaş arası	182	42,1
	41-50 yaş arası	93	21,5
	51 yaş ve üzeri	31	7,2
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	122	28,2
	6-10 yıl	81	18,8
	11-15 yıl	93	21,5
	16-20 yıl	70	16,2
	21 yıl ve üzeri	66	15,3
Okul Türü	Özel Okul	168	38,9
	Devlet Okul	264	61,1
Branş	Sosyal Bilimler	260	60,2
	Fen Bilimleri	172	39,8
Okul Kademesi	İlkokul	221	51,2
	Ortaokul	211	48,8

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 432 öğretmenden %41,9’u erkek, %58,1’i kadındır. % 29,2’si 21-30 yaş arasında, %42,1’i 31-40 yaş arası, %21,5’i 41-50 yaş arası, %7,2’si 51 yaş ve üzeridir. % 28,2’si 1-5 yıl, %18,8’i 6-10 yıl, %21,5’i 11-15 yıl, %16,2’si 16-20 yıl, %15,3’ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. %38,9’u özel okulda, %61,1’i devlet okulunda çalışmaktadır. %60,2’si sosyal bilimler, %39,8’i fen bilimleri branşında çalışmaktadır. %51,2’si ilkokullarda, %48,8’i ortaokullarda çalışmaktadır.

Evren - Örneklem

Araştırmanın örneklemini; Tablo 2’de görüldüğü gibi İstanbul ili, Beylikdüzü ve Bağcılar ilçelerinde özel ve devlet okullarının içerisinde 14 ilkokul ve 13 ortaokulda çalışan 620 öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 2: Beylikdüzü ve Bağcılar İlçelerinde Ölçek Dağıtılan Öğretmen Listesi

İlçe	İlkokul		Ortaokul		Toplam
	Özel	Devlet	Özel	Devlet	
Bağcılar	51	72	128	110	361
Beylikdüzü	45	64	48	102	259
Toplam	96	136	176	212	620

Ölçek formları bu okullardaki yaklaşık 620 öğretmene araştırmacı tarafından dağıtılmış, bu formlardan %72,3’ü geri dönmüş, yapılan kontrollerde eksik veya hatalı doldurulan %23,7 adet form değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Öğretmenlerden %69,7’sinin formunun eksik olmadığı görülmüş ve değerlendirmeler bu formlar üzerinden yapılmıştır. Bağcılar ve Beylikdüzü ilçelerindeki özel ve devlet okullarındaki görev yapan öğretmenlerin sayısı 6308 olarak tespit edildikten sonra %5 güven aralığı esas alınarak Balcı’nın (2001) Cochran tarafından önerildiğini belirterek verdiği $[(t2(PQ)/d2) / (1+(1/N))]$

t2(PQ)/d2] formülü kullanılmış ve evrende ulaşılması gereken öğretmen sayısı bulunmuştur. 432 kişilik örneklem %95 güven aralığında olduğu için evreni temsil etmektedir.

Araştırmanın evrenini, Tablo 3’de görüldüğü gibi 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Beylikdüzü ve Bağcılar ilçelerinde özel ve devlet ilkököl ve ortaokullarında görev yapan 2582 erkek ve 3726 kadın olmak üzere 6308 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 3: Beylikdüzü ve Bağcılar İlçelerinde Görevli Öğretmen Listesi

İlçe	Cinsiyeti	İlkokul		Ortaokul		Toplam
		Özel	Devlet	Özel	Devlet	
Bağcılar	Erkek	103	648	156	572	1479
	Kadın	119	860	136	759	1874
Beylikdüzü	Erkek	181	323	295	304	1103
	Kadın	314	638	298	602	1852
TOPLAM		717	2469	885	2237	6308

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde ölçek örneklem yöntemi kullanılmıştır. Beylikdüzü ve Bağcılar ilçelerinin seçilmesindeki neden ise, iki ilçenin coğrafi olarak aynı ilde bulunması ve sosyo ekonomik düzey ve refah düzeyi açısından Beylikdüzü ilçesinin daha gelişmiş olmasının sonuçlar üzerine etkisi olacağı düşünülmektedir.

Verileri Toplama Aracı

Verileri toplama aracı olarak; beşli likert tipte 40 soruluk Kocabaş ve Karaköse’nin (2005) geliştirdikleri “Öğretmenlerin Motivasyonlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçekte üç alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; okula ait düşünceler, mesleğe ait düşünceler ve yöneticilere ait düşüncelerden oluşmaktadır. Okula ait düşünceler alt boyutu 1, 3, 4, 8, 10, 17, 19, 20, 22 ve 23. maddeler ile ölçülmüştür. Mesleğe ait düşünceler alt boyutu 2, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21 ve 24. maddeler ile ölçülmüştür. Yöneticilere ait düşünceler alt boyutu ise 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 ve 40. maddeler ile ölçülmektedir. Ölçekte bulunan 5, 6, 13 ve 19. maddelerdeki sorular ters soru olarak sorulmuş, veri girişleri esnasında ters kodlanarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde uygun program kullanılarak, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma belirlenmiştir. Ölçekte yer alan kişisel bilgilerin ve maddelerin istatistiksel sonuçları ile alakalı, kişisel bilgiler için frekans tabloları, maddeler için ise alt ölçek ve verilen cevapların ortalama, standart sapma bilgilerine yer verilmiştir. İkili seçeneği bulunan değişkenlerin puan hesaplamalarında bağımsız iki örnek *t* testinden yararlanılmış, ikiden fazla seçeneği olan değişkenlerin puan hesaplamalarının bulunmasında ANOVA testinden yararlanılmış, farklılığın anlamlı bulunması durumunda Tukey (Çoklu Karşılaştırma-post hoc) testi uygulanmıştır. Çıkan sonuçlarda (p) değeri için 0,5 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Ölçek sonucu çıkan ortalama sonuçlarına yönelik değerlendirme aralıkları ise; 1.00-1.80 tamamen katılmıyorum, 1.81-2.60 katılmıyorum, 2.61-3.40 kararsızım, 3.41-4.20 katılıyorum ve 4.21-5.00 ise tamamen katılıyorum şeklinde kabul edilmiştir.

Verilerin Güvenilirlik ve Normallik Analizi

Tablo 4'e göre Öğretmenlerin Motivasyonlarını Değerlendirme Ölçeğinin hem alt boyutları hem de ölçeğin genel toplam güvenilirliği ve kuvvetli ve yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir (0,60-1 arasında) (Kalaycı, 2018). Ölçeğin güvenilir olması nedeniyle herhangi bir maddenin analiz dışı bırakılmasına gerek kalmaksızın, analizlerde ölçek mevcut haliyle kullanılmıştır.

Tablo 4: Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ölçek Madde Numaraları	Güvenilirlik Katsayısı (Cronbach Alfa)
Okulla ilgili	1, 3, 4, 8, 10, 17, 19, 20, 22, 23	,745
Meslekle ilgili	2, 5, 6, 7, 9, 11 - 16, 18, 21, 24	,795
Yöneticilerle ilgili	25 – 40 arası	,967
Toplam	1 – 40	,941

Çalışmada kullanılan ölçek verilerinin normalliğinin değerlendirilmesinde basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri araştırmacılar tarafından normalliğin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tablo 5. Ölçeğin Basıklık ve Çarpıklık Ortalama Değerleri

Alt Boyutlar	Çarpıklık		Basıklık	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Okul	-,558	,117	1,001	,234
Meslek	-1,121	,117	3,687	,234
Yöneticiler	-1,445	,117	3,604	,234
Toplam Ölçek	-1,279	,117	3,982	,234

Tablo 5'te görüldüğü gibi okul boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -,558 basıklık değeri 1,001, meslekle ilgili boyuta ilişkin çarpıklık değeri -1,121 basıklık değeri 3,687, yöneticilerle ilgili boyuta ilişkin çarpıklık değeri -1,445 basıklık değeri 3,604, ölçek toplamına ilişkin çarpıklık değeri -1,279 basıklık değeri 3,982 olarak bulunmuştur. Çarpıklık değerinin ± 2 ve basıklık değerinin ± 7 aralığında olması, normalliğin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Curran, West ve Finch, 1996). Bu çalışmada elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde, değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Bu bölümde, kullanılan ölçekten elde edilen verilere göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okul türü, branş ve okul kademesi değişkenlerine göre okulla, meslekle ve yöneticilerle ilgili çıkan motivasyon düzeyleri sonuçlarının yorumları üzerinde durulacaktır.

Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Burada öğretmenlerin, branş değişkenine göre okullarla, meslekle ve çalıştıkları yöneticilere ilişkin uygulanan ölçekle görüşleri alınmış ve bu ölçek sonuçlarına göre çıkan değerlere göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 6'da branş değişkenine göre alt boyutların ortalama puanları ve *t* değerleri görülmektedir.

Tablo 6: Branş Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve *t* Değerleri

Boyutlar	Sosyal Bilimler		Fen Bilimleri		<i>t</i>	<i>p</i>
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,65	,57	3,78	,54	-2,334	,020*
Meslekle ilgili	3,78	,49	3,77	,51	,151	,880
Yöneticilerle İlişkin	3,98	,79	4,12	,61	-1,885	,060
Toplam	3,83	,54	3,91	,48	-1,622	,106

* $p < 0.05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi branş değişkenine göre öğretmen görüşlerinde meslekle ve yöneticilerle ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak okulla ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre okullarla ilgili maddelere verdikleri cevaplardan anlamlı farklılık olan maddelerin ortalama puanları ve *t* değerlerini Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7: Branş değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve *t* Değerleri

Okullarla İlgili Sorular	Sosyal Bilimler		Fen Bilimleri		<i>t</i>	<i>p</i>
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
8.	3,58	1,07	3,77	,89	-2,039	,042*
10.	3,31	1,16	3,58	1,15	-2,347	,019*
Toplam	3,65	,57	3,78	,54	-2,334	,020*

* $p < 0.05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi 2 maddede anlamlı farklılık görülmüştür. Bu maddelerdeki farklılıklar aşağıda açıklanmıştır.

8. madde de bulunan "Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum" maddesine bakıldığında fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre okul ortamını daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebeplerinin ise fen bilimlerindeki öğretmenlerin kendilerine ait laboratuvar, sınıf, özel oda tahsis edilmesinin veya materyal imkânlarının çokluğu dolayısı ile bu farklılığın çıkmış olacağı düşünülmektedir.

10. madde de bulunan "Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim." maddesine baktığımızda fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre okulda olmayı evde olmaya tercih etmektedirler. Bunun sebebinin ise fen bilimlerindeki öğretmenlerin sayısal branşta olmalarından dolayı okulda çocuklarla kurs, özel ders gibi imkânlardan, sınav hazırlık gruplarında aktif görev almalarından ya da ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sosyal bilimler grubunda yer almaları ve bu gruptaki öğretmenlerin önemli bir bölümünün bayan olması dolayısı ile bu farklılığın çıkmış olabileceği sonucuna varılabilir.

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Burada öğretmenlerin, okul türü değişkenine göre okullarla, meslekle ve çalıştıkları yöneticilere ilişkin uygulanan ölçekle görüşleri alınmış ve bu ölçek sonuçlarına göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 8’de okul türü değişkenine göre alt boyutların ortalama puanları ve *t* değerleri görülmektedir.

Tablo 8: Okul Türü Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve *t* Değerleri

Boyutlar	Özel Okul		Devlet Okulu		<i>t</i>	<i>p</i>
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,87	,51	3,60	,57	4,989	,000*
Meslekle ilgili	3,88	,45	3,71	,52	3,358	,001*
Yöneticilere İlişkin	4,14	,66	3,97	,75	2,294	,022*
Toplam	3,98	,47	3,79	,53	3,750	,000*

* $p < 0.05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre öğretmen görüşlerinde meslekle, yöneticilerle ve okulla ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre okullarla ilgili maddelere verdikleri cevaplardan anlamlı farklılık olan maddelerin ortalama puanları ve *t* değerlerini Tablo 9’de görülmektedir.

Tablo 9: Okul Türü Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanlaması ve *t* Değerleri

Sorular	Özel Okul		Devlet Okulu		<i>t</i>	<i>p</i>	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
Okullarla ilgili	1.	4,16	,81	3,74	1,10	4,529	,000*
	4.	3,51	1,16	3,19	1,09	2,884	,004*
	10.	3,69	1,07	3,26	1,19	3,903	,000*
	20.	3,81	,96	3,22	1,19	5,672	,000*
	22.	4,23	,71	3,72	1,01	6,045	,000*
	23.	3,89	,92	3,40	1,01	5,175	,000*
Toplam	3,87	,51	3,60	,57	4,989	,000*	

* $p < 0.05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi 6 maddede anlamlı farklılık görülmüştür. Bu maddelerdeki farklılıklar aşağıda açıklanmıştır.

1. madde de bulunan “Bu okulda öğretmen olmak bana çevremde saygınlık kazandırdı.” maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur. Özellikle kurumsal ve çok şubeli özel okullarda çalışan öğretmenler okullarının kendilerine saygınlık kazandırdığı, başka okullara başvurduklarında kabul gördükleri ve sözleşme imzalamada öne geçtikleri için bu düşünce içine girdikleri sonucuna varılabilir.

4. madde de, bulunan “Kurumumda terfi imkânım bulunmaktadır.” maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenleri kurumlarında terfi imkânlarının olduğunu düşünürken, devlet okulu öğretmenleri ise çalıştığı okullarında kariyer veya terfi imkânlarının olmadığını ya da bunun zor olduğu düşüncesi içerisinde oldukları sonucuna varılmıştır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalamalarının düşük çıkmasının sebebi, öğretmenliğin kariyer mesleği olmamasından kaynaklanmaktadır denilebilir.

10. madde de bulunan “Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim.” maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenleri bu madde de okulda olmayı daha önemsedikleri, çalışma şartları içerisinde genel itibari ile mesai kavramı ile çalıştıkları, dersleri bitince eve gidememelerine rağmen okulda olmayı evde olmaya tercih etmişler, devlet okulu öğretmenlerinin ise evde ya da okulda olma konusunda tercih yaparken kararsızlık oldukları sonucuna varılabilir.

20. madde de bulunan “Okulun fiziki yapısı oldukça uygundur.” maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenleri okullarının fiziki yapılarının, istedikleri kaynak, materyal, malzeme ve çalışma ortamını yeterli buldukları, devlet okulu öğretmenlerinin ise okullarındaki imkânların önceki yıllar göre daha güzel ve imkânlı olmasına rağmen daha yapılması gereken işlerin olduğu düşüncesi içerisinde oldukları sonucuna varılmıştır.

22. madde de bulunan “Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.” maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenleri çalıştıkları okullarının çevrelerinde saygınlığa sahip olduğunu yüksek bir yüzde ile düşündükleri, devlet okulu öğretmenlerinin ise çalıştıkları okullarının çevrede saygınlığa sahip olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenler, çalıştıkları okullar çok şubeli ve kurumsal bir okul olduğunda ve irtibat içinde oldukları veli grubu toplumun daha üst katman gelir ve kariyer grubunda oldukları için bu saygınlığı düşünmektedirler denilebilir.

23. madde de, bulunan “Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkânım var.” maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenlerinin kurumlarında yeteneklerini geliştirebilecekleri hem imkân bulduklarını düşündükleri, devlet okulu öğretmenlerinin ise bu madde de kararsız oldukları sonucuna varılabilir.

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre meslekle ilgili maddelere verdikleri cevaplardan anlamlı farklılık olan maddelerin ortalama puanları ve *t* değerlerini Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10: Okul Türü Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve *t* Değerleri

	Sorular	Özel Okul		Devlet Okulu		<i>t</i>	<i>p</i>
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Meslekle ilgili	7.	4,10	,81	3,90	1,01	2,191	,029*
	9.	4,45	,62	4,28	,82	2,354	,019*
	11.	4,15	,81	3,88	,92	3,098	,002*
	14.	4,44	,76	4,22	,77	2,896	,004*
	18.	4,21	1,02	3,62	1,12	5,663	,000*
	21.	4,48	,75	4,17	,98	3,530	,000*
	24.	3,62	1,09	3,23	1,08	3,571	,000*
	Toplam	3,88	,45	3,71	,52	3,358	,001*

* $p < 0.05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi 7 maddede anlamlı farklılık görülmüştür. Bu maddelerdeki farklılıklar aşağıda açıklanmıştır.

7. madde de bulunan "İşim bana performansımı değerlendirme şansı veriyor." maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenlerinin işlerinin kendilerine performanslarını değerlendirme şansı verdiğini düşünmekte, devlet okulu öğretmenlerinin ise aynı düşüncede oldukları sonucuna varılmıştır. Bu maddede özel okul öğretmenlerinin performanslarını değerlendirme şansını elde ettiklerini düşünmelerinin, sözleşmelerinin 1 yıllık olmasının, daha iyi ve kurumsal bir okulda çalışma imkânı bulacakları ve özel ders gibi ek gelir elde etmelerinin mümkün olduğunu bilmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

9. madde de bulunan "İşim için yeterli zaman ve emeği harcadığımı düşünüyorum." maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenleri ve devlet okulu öğretmenlerinin işleri için gerekli zaman ve emeği harcadıklarını kesin bir dille düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur. Bu yüksekliğin, çeşitli sebeplerden dolayı okula gelemeyen öğretmen arkadaşının yerine derse girmesi, sosyal faaliyet ve okul içi yarışmalarının çok olması, öğrenci ve velilerle yakından ilgilenmelerinin sebep olduğu söylenebilir.

11. madde de bulunan "İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum." maddesinden elde edilen verilere göre özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin işlerinde hedeflerini gerçekleştirebileceklerini inandıkları sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur. Bu maddede özel okul öğretmenlerinin sınıfları, zümreleri ya da öğrencileri ile ilgili yapmak istedikleri faaliyet, etkinlik, gezi ve yarışma gibi çalışmalarını yaparken hem maddi hem de idari bir engelle karşılaşmalarının düşüncelerine katkısı olmuştur denilebilir.

14. madde de bulunan "Çabalarımın öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığına inanıyorum." maddesinden elde edilen verilere göre özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin çabalarının öğrencilerde olumlu etki bıraktığını kesin bir dille inandıkları sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur. Bu madde de özel okul öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların öğrencilerinin devamsızlık yapmamalarının, velilerinin isteklerini yerine getirmelerinin ve çocuklarıyla sıkı ilgilenmelerinin işlerini kolaylaştırdığını ve emeklerinin sonucunu görmelerini hızlandırdığını düşündükleri söylenebilir.

18. madde de bulunan "Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum." maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenlerinin, irtibat içinde oldukları veli gruplarının toplumun daha üst katman gelir ve kariyer grubunda oldukları için, öğretmenlerine gösterdikleri saygı ve desteklerinden dolayı mesleklerinin itibarlı olduğunu yüksek bir yüzde ile önemsemektedirler denilebilir. Devlet okulu öğretmenlerinin ise mesleklerinin itibarlı olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir.

21. madde de bulunan "Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim." maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenlerinin öğretmenliği kendi istekleri seçtiklerini yüksek bir yüzde ile düşünürken, devlet okulu öğretmenlerinin ise öğretmenliği kendi istekleri seçtiklerini düşündükleri sonucuna varılabilir.

24. madde de, bulunan “İşimle ilgili olarak geleceğe güvenle bakabiliyorum.” maddesinden elde edilen verilere göre dikkat çeken sonuç, iş garantileri ve güvenlikleri olmasına rağmen devlet okulu öğretmenleri kararsız görüş bildirmeleridir. Özel okul öğretmenlerinin işleriyle ilgili yıllık anlaşma yapmalarına, iş garantileri olmamasına, her an sözleşme feshi sonucu ile karşı karşıya olmalarına rağmen geleceğe güvenle baktıkları ve bu maddeye katıldıklarını belirterek adeta “kartal konduğu dala değil, kanatlarına güvenir” sözünü doğrulamışlardır. Devlet okulu öğretmenlerinin ise işleriyle ilgili geleceğe güvenle bakma konusunda kararsızlıklarının bir başka araştırmada incelenmesi gerekir diyebiliriz

Okul Türü Değişkenine Öğretmenlerin Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre yöneticilerle ilgili maddelere verdikleri cevaplardan anlamlı farklılık olan maddelerin ortalama puanları ve *t* değerlerini Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11: Okul Türü Değişkenine Göre Yöneticilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve *t* Değerleri

	Sorular	Özel Okul		Devlet Okulu		<i>t</i>	<i>p</i>
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Yöneticilere İlişkin	25.	4,14	,77	3,87	,95	3,239	,001*
	28.	4,10	,76	3,87	,95	2,672	,008*
	29.	4,21	,77	4,03	,87	2,182	,030*
	30.	4,04	,78	3,87	,89	2,088	,037*
	35.	4,29	,78	4,10	,89	2,319	,021*
	36.	4,44	,69	4,21	,86	2,955	,003*
	40.	4,10	,79	3,89	,93	2,480	,014*
	Toplam	4,14	,66	3,97	,75	2,294	,022*

* $p < 0.05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi 7 maddede anlamlı farklılık görülmüştür. Bu maddelerdeki farklılıklar aşağıda açıklanmıştır.

25. madde de bulunan “Yöneticim sahip olduğu bilgi ve tecrübesiyle bana güven verir.” maddesinden elde edilen verilere göre özel ve devlet okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin kendilerine güven verdiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur. Bu farklılığın sebebinin, özel okul yöneticilerinin öğretmenleri ile kurdukları sıcak, samimi ve güven veren ilişkinin etkili olduğu, okul içerisinde öğretmenler arası yaptıkları sosyal etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenebilir.

28. madde de bulunan “Yöneticim dışarıdan gelen fikirlere açıktır.” maddesinden elde edilen verilere göre özel ve devlet okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin farklı fikirlere açık

olduklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur. Bu farklılığın, özel okul yöneticilerinin mevcut veli ve öğrencilerini memnun ve mutlu etmek, dışarıdan yeni veli ve öğrenci bulmak için özellikle öğretmenlerinden gelen fikirlere ve tekliflere açık olmalarının etkisinin olduğu söylenebilir. Burada devlet okullarında rotasyonlar ve görev sürelerinin kısılmasının son dönemde daha genç, yeniliğe açık müdürlerin göreve gelmesi ile okullarda değişimin, gelişimin önünü açmış ve devlet okulu öğretmenleri daha üretken hale gelmeye başlamıştır denilebilir.

29. madde de bulunan “Yöneticimin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkileri iyidir.” maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenleri yöneticilerinin beşeri ilişkilerinin iyi olduğunu yüksek bir yüzde ile düşünürken, devlet okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin beşeri ilişkilerinin iyi olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Özel okullardaki yöneticilerin kayıt yapma, öğretmen, çalışan ve destek hizmetleri veren firmalarla birlikte bir süreç işletmek ve bunun da kayıtlarına yansımaları gerektiği için yöneticilerini bu konularda iyi olan kişilerden seçmelerinin bir sonucudur denilebilir.

30. madde de bulunan “Yöneticim personelin kendini geliştirmesi için yeterli olanakları sağlar.” maddesinden elde edilen verilere göre özel ve devlet okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin çalışanların kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayıp destek olduklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur. Bu farklılığın özel okul yöneticilerinin okullarındaki memnuniyetin artması, farklı uygulamaların ortaya çıkması ve güzel örneklerin okullarında uygulanması için hem öğretmenlerinin hem de çalışanlarını, hizmet içi eğitime, mesleki eğitimlere, kongrelere, kurslara ve yüksek lisans, doktora gibi eğitimlere gitmeleri konusunda teşvik etmekte, gerekli kolaylığı sağladıkları için bu sonuca varılabilir.

35. madde de bulunan “Yöneticim misyon ve vizyon sahibidir.” maddesinden elde edilen verilere göre özel okul öğretmenleri, yöneticilerinin misyon ve vizyon sahibi olduklarına tamamen katılır iken, devlet okulu öğretmenlerinin ise düşünceye katıldıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlarda, özel okul yöneticileri başarılı olmak, kurumlarını ileri götürmek, kurumlarının misyon, vizyon ve hedeflerini gerçekleştirmek zorunda oldukları için önde yürümek zorunluluklarını öğretmenlerine iyi yansıttıkları söylenebilir.

36. madde de bulunan “Yöneticim kurumun başarısını çalışanlarla paylaşır.” maddesinden elde edilen verilere göre özel ve devlet okulu öğretmenleri, yöneticilerinin kurum başarılarını paydaşları ile paylaştıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur.

40. madde de bulunan “Yöneticim inisiyatif kullanır ve kullanır.” maddesinden elde edilen verilere göre özel ve devlet okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin inisiyatif kullandıklarını ve kullandırdıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda özel okul öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur. Bu sonuçlara göre, okul içi yönetimde özel okul yöneticileri daha geniş yetkiyi paylaştıkları, BİMER ya da CİMER gibi birimlerden gelen şikâyetlerin çok az olduğu, öğretmenlerine daha geniş alanlar ve yetkiler bıraktıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin okullarla, meslekle ve çalıştıkları yöneticilere ilişkin uygulanan ölçekle görüşleri alınmış ve bu ölçek sonuçlarına göre yorumlar yapılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre alt boyutların ortalama puanları ve F değerleri Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve F Değerleri

Alt Boyutlar	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 Yıldan Fazla		F	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,81	,48	3,69	,53	3,70	,61	3,55	,64	3,71	,55	2,443	,046*
Meslekle ilgili	3,88	,37	3,82	,47	3,70	,56	3,64	,56	3,77	,54	3,124	,015*
Yöneticilere ilişkin	4,07	,57	4,12	,63	3,93	,82	3,90	,90	4,16	,70	2,000	,094
Toplam	3,94	,39	3,91	,44	3,79	,63	3,72	,61	3,91	,52	2,683	,031*

* p< 0.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi mesleki deneyim değişkenine göre öğretmen görüşlerinde okulla ve meslekle ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür.

Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri

Tablo 13, öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre okullarla alakalı maddelere verdikleri cevapların ortalama puanları ve F değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 13: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve F Değerleri

Sorular	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 Yıldan Fazla		F	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
1.	4,15	0,98	3,95	1,01	3,89	0,88	3,57	1,03	3,77	1,17	4,040	,003*
8.	3,71	0,87	3,48	1,04	3,59	1,09	3,63	1,12	3,97	0,93	2,559	,038*
10.	3,57	1,05	3,20	1,26	3,67	1,03	3,24	1,30	3,29	1,22	2,966	,019*
20.	3,78	1,06	3,38	1,04	3,51	1,15	3,07	1,12	3,23	1,29	5,368	,000*
22.	4,05	0,82	3,91	1,00	3,90	0,91	3,57	1,12	4,08	0,81	3,531	,008*
23.	3,76	0,93	3,54	0,92	3,46	1,10	3,39	1,05	3,74	1,03	2,433	,047*
Toplam	3,81	,48	3,69	,53	3,70	,61	3,55	,64	3,71	,55	2,443	,046*

* p< 0.05

Tablo 13’de görüldüğü gibi 6 maddede anlamlı farklılık görülmüştür. Bu maddelerdeki farklılıklar aşağıda açıklanmıştır.

1. maddede bulunan “Bu okulda olmak bana saygınlık kazandırdı.” maddesinden elde edilen verilere göre deneyim arttıkça okulun saygınlık kazandırdığı düşüncesi düşmektedir sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda 1-5 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler lehine bir durum söz konusu olduğu da dikkat çekicidir. Bu durumda mesleğe yeni başlayan öğretmenler okullarının kendilerine saygınlık kazandırdığını düşünmektedirler sonucuna varılabilir.

8. maddede bulunan “Okulda çalışma ortamını yeterli buluyorum.” maddesinden elde edilen verilere göre deneyim arttıkça okulun çalışma ortamını yeterli bulma düşüncesi artmaktadır sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda 21 yıl ve üstü deneyimi bulunan öğretmenler lehine bir durum söz konusu olduğu da dikkat çekicidir.

10. maddede bulunan “Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim.” maddesinden elde edilen verilere göre yapılan Anova ve post hoc testi sonuçlarında farklılığın hangi grup/gruplardan kaynaklandığı elde edilememiştir. Bu nedenle tüm gruplar bağımsız iki örnek *t* testi ile karşılaştırıldığında 11-15 yıl deneyimi bulunan öğretmenler 6-10 yıl deneyimi bulunan öğretmenlere göre okul da olmayı eve tercih etme düşüncesi daha yüksektir sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlarda, 6-10 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenlerin yeni evli ve muhtemelen küçük çocuklarının olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

20. maddede bulunan “Okulun fiziki yapısı oldukça uygundur.” maddesinden elde edilen verilere göre deneyim arttıkça okulun fiziki şartlarının uygunluğu düşüncesi azalmaktadır sonucuna varılmıştır. Bu madde de bir ters orantı vardır, artık birçok yerde ve beldede devlet okullarında bina, teçhizat ve teknolojik imkânları oldukça iyi durumda olmasına rağmen mesleki deneyimi yüksek öğretmenler fiziki şartlar konusunda kararsız kalmışlardır. Bu duruma mesleki deneyimi olan öğretmenlerin yeniliklere dirençli, bilgisayar ve akıllı tahta kullanımlarında eksik oldukları için bu söyleme girmiş olabilirler sonucuna varılabilir.

22. maddede bulunan “Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.” maddesinden elde edilen verilere göre deneyim arttıkça okulun çevredeki saygınlığa sahip olma düşüncesi azalmaktadır sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda 1-5 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler lehine bir durum söz konusu olduğu da dikkat çekicidir. Yeni öğretmenler kurumlarının saygınlığını önemsemektedirler sonucuna varılabilir.

23. maddede bulunan “Kurum içinde yeteneklerimi geliştirebilme imkânım var.” maddesinden elde edilen verilere göre yapılan Anova ve post hoc testi sonuçlarında farklılığın hangi grup/gruplardan kaynaklandığı elde edilememiştir. Bu nedenle tüm gruplar bağımsız iki örnek *t* testi ile karşılaştırıldığında deneyim arttıkça okulun içerisinde kendi yeteneklerini geliştirmeye imkânı olduğu düşüncesi düşmektedir sonucuna varılmıştır. Yeni mezun öğretmenlerin öğrenmeye, yeniliklere ve değişime daha hazır olmalarının bu düşüncede etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri

Tablo 14, öğretmenlerin, mesleki deneyim değişkenine göre meslekle ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalama puanları ve F değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 14: Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Meslekle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve F Değerleri

Sorularda	1-5 Yıl		6-10 Yıl		11-15 Yıl		16-20 Yıl		21 Yılden Fazla		F	P
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
5.	2,81	1,22	3,21	1,27	3,27	1,10	3,26	1,28	3,41	1,28	3,463	,008*
6.	1,98	0,98	2,19	1,30	1,83	0,85	1,57	0,77	1,80	0,96	4,097	,003*
7.	4,16	0,72	4,06	0,94	3,96	0,95	3,77	1,13	3,77	1,02	3,031	,017*
11.	4,23	0,70	3,98	0,92	3,86	0,89	3,71	1,11	4,00	0,82	4,508	,001*
18.	4,32	0,98	3,67	1,14	3,75	1,05	3,40	1,23	3,83	1,03	9,626	,000*
21.	4,55	0,64	4,48	0,82	4,03	0,98	4,07	1,08	4,17	1,02	6,788	,000*
Toplam	3,88	,37	3,82	,47	3,70	,56	3,64	,56	3,77	,54	3,124	,015*

* p<0.05

Tablo 14'de görüldüğü gibi 6 maddede anlamlı farklılık görülmüştür. Bu maddelerdeki farklılıklar aşağıda açıklanmıştır.

5. maddede bulunan "İşimin dışında başka bir işte çalışmak isterim." maddesinden elde edilen verilere göre deneyim arttıkça öğretmenlik dışında başka bir işte çalışma düşüncesi, ihtiyaçların artması, çocuklarının büyümesi dolayısıyla masraflarının artması ve yaşam şartlarında farklı arayışların düşünülmesi gibi sebeplerden dolayı artmaktadır sonucuna varılabilir.

6. maddede bulunan "İşimin çok çaba gerektiren zahmetli bir iş olduğunu düşünüyorum." maddesinden elde edilen verilere göre deneyim arttıkça işinin zor ve zahmetli bir iş olduğu düşüncesi azalmaktadır sonucuna varılmıştır.

7. maddede bulunan "İşim bana performansımı değerlendirme şansı veriyor." maddesinden elde edilen verilere göre 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenler ve 21 yıl ve üstü tecrübesi olan öğretmenler işlerinin performansını değerlendirme şansı verdiğini düşünmektedirler sonucuna varılmıştır. Bu maddede 1-5 yıl arası deneyimi bulunan öğretmenler lehine olan yüksekliğin, mesleğe yeni başlamalarından, bildikleri taze bilgileri uygulama imkânı bulmalarından ve teknoloji kullanımı konusundaki bilgilerinden kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

11. maddede bulunan "İşimi yaparken hedeflerimi gerçekleştirebileceğime inanıyorum." maddesinden elde edilen verilere göre 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenler işini yaparken hedeflerini gerçekleştirdiklerini kuvvetli bir şekilde düşünürken, 11-15 ve 16-20 arası deneyime sahip öğretmenler ise işlerini yaparken hedeflerini gerçekleştirdiklerini düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu maddede 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler lehine olan yüksekliğin, mesleğe yeni başlamalarından, bildikleri taze bilgileri verme heyecanından ve teknoloji kullanımı konusundaki bilgilerinin yeni olmasından dolayı öğrencilerine daha fazla faydalı oldukları düşüncelerinden kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

18. maddede bulunan “Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.” maddesinden elde edilen verilere göre öğretmenlerde deneyim arttıkça mesleklerinin itibarlı olduğu düşüncesi düşmektedir sonucuna varılmıştır.

21. maddede bulunan “Öğretmenliği kendi isteğimle seçtim.” maddesinden elde edilen verilere göre deneyim arttıkça öğretmenliği kendi isteğiyle seçme düşüncesi düşmektedir sonucuna varılmıştır. Bu madde de, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslek seçimlerini daha bilinçli yapmaktadırlar denilebilir.

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okullarla, meslekle ve çalıştıkları yöneticilere ilişkin uygulanan ölçekle görüşleri alınmış ve bu ölçek sonuçlarına göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 15’de cinsiyet değişkenine göre alt boyutların ortalama puanları ve *t* değerleri görülmektedir.

Tablo 15: Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve *t* Değerleri

Boyutlar	Erkek		Kadın		<i>t</i>	<i>p</i>
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,76	,59	3,66	,53	1,898	,058
Meslekle ilgili	3,76	,56	3,79	,45	-,597	,551
Yöneticilere İlişkin	4,02	,80	4,05	,66	-,445	,654
Toplam	3,86	,59	3,86	,46	,060	,952

* $p < 0.05$

Tablo 15’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşlerinde okulla, meslekle ve yöneticilerle ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir

Öğretmenlerin Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Okul, Meslek ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, öğretim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin okullarla, meslekle ve çalıştıkları yöneticilerle ilişkin uygulanan ölçekle görüşleri alınmış ve bu ölçek sonuçlarına göre yorumlar yapılmaya çalışılmıştır.

Tablo 16’da öğretim kademesi değişkenine göre alt boyutların ortalama puanları ve *t* değerleri görülmektedir.

Tablo 16: Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve *t* Değerleri

Boyutlar	İlkokul		Ortaokul		<i>t</i>	<i>p</i>
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,63	,59	3,78	,52	-2,627	,009*
Meslekle ilgili	3,76	,50	3,79	,49	-,698	,485
Yöneticilere İlişkin	4,02	,79	4,06	,64	-,589	,556
Toplam	3,83	,56	3,89	,47	-1,272	,206

* $p < 0.05$

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğretim kademesi değişkenine göre öğretmen görüşlerinde okulla ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Anlamlı farklılığı olan maddeler ve açıklamaları Tablo 17’deki tabloda ve başlıkta anlatılmıştır.

Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullara İlişkin Görüşleri

Tablo 17, öğretmenlerin öğretim kademesi değişkenine göre okullarla ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalama puanları ve *t* değerlerini yansıtmaktadır.

Tablo 17: Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Okullarla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Puanları ve *t* Değerleri

Okullarla İlgili Sorular	İlkokul		Ortaokul		<i>t</i>	<i>p</i>
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
10.	3,23	1,19	3,63	1,10	-3,611	,000*
22.	3,81	,98	4,03	,87	-2,491	0,13*
Toplam	3,63	,59	3,78	,52	-2,627	,009*

* $p < 0.05$

Tablo 17’de görüldüğü gibi 2 maddede anlamlı farklılık görülmüştür. Bu maddelerdeki farklılıklar aşağıda açıklanmıştır.

10. madde de bulunan “Okulda olmayı evde olmaya tercih ederim.” maddesinden elde edilen verilere göre ilkokul öğretmenleri bu madde de evde olmayla okulda olma konusunda kararsız kalırken, ortaokul öğretmenleri ise okulda olmayı tercih etmişlerdir.

22. madde de, bulunan “Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.” maddesinden elde edilen verilere göre hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin okullarının çevrede saygınlığı olduğu düşüncesi içerisinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Okullara, Mesleğe ve Yöneticilere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin okullarla, meslekle ve çalıştıkları ilişkin uygulanan ölçekle görüşleri alınmış ve bu ölçek sonuçlarına göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 18: Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutların Ortalama Puanları ve F Değerleri

Boyutlar	21-30 Yaş		31-40 Yaş		41-50 Yaş		51 ve üzeri		F	<i>p</i>
	Arası		Arası		Arası		Yaş Arası			
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Okulla ilgili	3,77	,46	3,69	,61	3,63	,56	3,72	,62	1,029	,380
Meslekle ilgili	3,83	,40	3,76	,54	3,71	,52	3,85	,52	1,221	,302
Yöneticilerle İlgili	4,05	,56	4,02	,76	4,01	,82	4,12	,80	,204	,894
Toplam	3,90	,38	3,85	,56	3,81	,57	3,93	,56	,681	,564

* $p < 0.05$

Tablo 18’de görüldüğü gibi yaş değişkenine göre öğretmen görüşlerinde okulla, meslekle ve yöneticilerle ilgili motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Tartışma

Ünal'ın (1991), Kocabaş ve Karaköse'nin (2005) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında, yöneticilerin öğretmenleri alınan kararlara katması, takdir etmesi, örgütsel iklim oluşturması, düşüncelerine değer vermesi, kişisel iletişimlerinin yüksek olması gibi özellikler öğretmenlerin motivasyonlarını artırmada önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşılmış, bu araştırmada da aynı sonuçlar görülmüştür.

Soysal'ın (2005) gerçekleştirdiği Okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etme becerisi (gazimagusa örneği) isimli çalışmasında öğretmenlerin kurum içinde yeteneklerini geliştirebilme imkânları konusunda yöneticilerin öğretmenlerin yeteneklerini geliştirecekleri ortamları hazırlamalarının motivasyonlarını artırdığını tespit etmiş, bu araştırmada da aynı sonuçlar görülmüştür.

Çelebi'nin (2010) gerçekleştirdiği devlet okulu öğretmenlerinin Türkiye'deki okul yöneticilerinin denetim görevine ilişkin görüşleri isimli çalışmasında, öğretmenlerin okul yöneticileri ile işbirliği içinde olmalarını, rehberliklerin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacak biçimde yapılmasının motivasyonlarına katkı sağladığını ifade etmişler bu araştırmada da aynı sonuçlar görülmüştür.

Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) gerçekleştirdiği okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişiminde karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi ve başvurdukları sorun çözme davranışları isimli araştırmasında ve Keman'ın (2019) göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri isimli çalışmasında okul yöneticilerinin iletişimde yaşadıkları sorunların öğretmen motivasyonlarını etkilediğini tespit etmişler, bu araştırmada da aynı sonuçlar görülmüştür.

Ertürk'ün (2013) gerçekleştirdiği çalışmasında, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının artması için, kariyer basamaklarının düzenlenmesi, başarılı işlerin takdir edildiği bir okul ortamının idareciler tarafından oluşturulması ile öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyonlarının artırılmasının sağlanacağını sonucu elde edilmiş bu araştırmada da aynı sonuçlar görülmüştür.

Özdemir, Kartal ve Yirci'nin, (2013) gerçekleştirdikleri okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları isimli çalışmalarında, öğretmenlerin müdürleri bir takımın oyuncusu gibi gördüklerini ve onlardan kendilerine tecrübe ve bilgileri ile destek olmalarını bekledikleri ve bu beklentilerinin motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşımlar, bu araştırmada da aynı sonuçlar görülmüştür.

Babaoğlu, Nalbant ve Çelik'in (2017) gerçekleştirdikleri okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri konusundaki çalışmalarında, okul müdürünün çalışanları desteklemesinin, misyon ve vizyon sahibi olmasının, öğretmenin çalışabileceği imkan ve koşulları hazırlamasının, çalışanlarına güven vermesinin kendilerini motive ettiğini ifade etmişler, bu araştırmada da aynı sonuçlar görülmüştür.

Doğan ve Koçak'ın (2014) gerçekleştirdikleri okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki isimli çalışmalarında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri arttıkça motivasyonlarının arttığı sonucuna varmışlar, bu araştırmada da aynı sonuçlar görülmüştür. Alan yazında bu bulgumuzu destekler nitelikte araştırmalar yer almaktadır (Sabancı 1994; Ünal, 2000; Torbacioğlu, 2007; Çiftçi, 2008; Özgan ve Aslan, 2008; Bektaş, 2010). Yöneticilerin iletişim

becerileri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin araştırmalar sonucu ortaya konulmasına rağmen Aksoy'un (2005) ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler için motivasyonun ne denli önemli olduğunu bildikleri halde öğretmenleri motive etmek için gerekli iletişim becerilerini kullanmadıkları yönündeki tespitleri, Güneş'in (2007) araştırmasının sonucunda ise, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerini yeterince kullanmadıkları sonucuna ulaşması okul yöneticilerinin bu konuda daha dikkatli olmalarının sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Sonuçlar

Öğretmenler kurumlarında terfi imkânı bulunmasına yönelik düşüncelerinde Özel okulda çalışan öğretmenler ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler daha istekli ve heyecanlı olup, özel okul öğretmenleri kurumlarında terfi imkânı olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin okulda olmayı evde olmaya tercih etmelerinde özel okulda görev yapan öğretmenler devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre okulda olmayı evde olamaya daha çok tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin kurum içinde yeteneklerini geliştirebilme imkanları maddesinde özel okul öğretmenlerinin kurumlarında yeteneklerini geliştirebilecekleri buldukları düşünülmektedir. Devlet okulu öğretmenlerinin ise bazen yöneticilerinin engellemeleri dolayısı ile bazen zümresindeki ve okulundaki öğretmenlerin yenilik getirenleri dışlamaları dolayısı ile ve çoğu zamanda performans kriterlerinin uygulanmaması dolayısı okullarında yeteneklerini geliştiremedikleri konusunda kararsız oldukları düşüncesine vardıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin Okulda çalışma ortamını yeterli bulmaları maddesinde deneyim arttıkça okulun çalışma ortamını yeterli bulma düşüncesi artmakta olduğu, 21 yıl üstü çalışanların mesleğe ilk başladıkları yıllara göre okullardaki imkân ve materyallerin artması dolayısı ile karşılaştırma yaptıkları ve bu değişimden dolayı çalışma ortamını daha fazla yeterli buldukları söylenebilir.

İşlerinin dışında başka bir işte çalışmak isteme maddesindeki öğretmen görüşlerinde mesleki deneyim ve yaş arttıkça başka bir işte çalışmak isteme düşünceleri artmaktadır. Cinsiyet değişkeninin de ise ilginç bir sonuç çıkmıştır, kadınlar erkeklere göre başka bir işte çalışmayı daha fazla düşünmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşı arttıkça kendilerini stres altında hissetme durumu artış göstermektedir.

İşleriyle ilgili geleceğe güvenle bakma maddesindeki öğretmen görüşlerinde en ilginç sonuç ortaya çıkmıştır. Özel okul öğretmenleri geleceğe güvenle bakma konusunda devlet okulu öğretmenlerine göre daha ümit var, heyecanlı ve kararlıdır.

Yöneticisinin kurum içinde ve dışında beşeri ilişkilerinin iyi olması maddesindeki öğretmen görüşlerinde özel okul öğretmenleri lehine bir durumdur.

Yöneticisinin misyon ve vizyon sahibi olma maddesindeki öğretmen görüşlerinde özel okul öğretmenleri ve 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler lehine bir durum söz konusudur.

Yöneticilerin sahip olduğu bilgi ve tecrübesiyle güven vermesi maddesinde özel okul öğretmenleri lehine bir durum söz konusudur. Bu durumun ise, özel okul yöneticilerinin

öğretmenleri ile kurdukları sıcak, samimi ve güven veren ilişkinin etkili olduğu, okul içerisinde öğretmenler arası yaptıkları sosyal etkinliklerinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu bölümde; araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler bulunmaktadır.

1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılar için oluşturulan öneriler aşağıdaki gibidir.

1. Devlet okulu yöneticilerinin okullarındaki fiziki şartları öğretmenlerinin de fikirlerini alarak, öğretmenin daha rahat edip motive olacağı bir çalışma ortamı oluşturmaları güdülenmelerini artırabilir.
2. Devlet okullarında kariyer basamakları ve terfi imkânları düzenlenir ise öğretmenlerin güdülenmelerine katkı sağlayabilir.
3. Devlet okulu yöneticilerinin, öğretmenlerine daha güzel ve kaliteli iletişim ortamı kurmaları, tekliflerini ve fikirlerini dikkate almaları güdülenmelerini artırabilir.
4. Öğretmenler mesleğini icra ederken kendilerini baskı ve stres altında hissetmemeleri için çeşitli sosyal aktivite ve etkinliklerin yapılması güdülenmelerini artırabilir.
5. Öğretmenlerin ekonomik gelirlerinin artırılarak başka bir işte çalışmayı düşünmeyerek mesleklerine kendilerini daha iyi vermeleri sağlanabilir.

2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen etmenler, okullarına, mesleklerine ve yöneticilerinin davranışlarına bakışları açısından değerlendirilmiştir. Bundan sonra çalışma yapacak araştırmacılar için şu öneriler sıralanabilir:

1. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmenlere de yapılabilir ve okul yöneticilerinin öğretmenlerini motive etme becerileri araştırılabilir.
2. Benzer bir araştırma ile yönetici, öğretmen, öğrenci, okul-aile birliği ve sosyo-ekonomik durumlar gibi çevresel koşullarında motivasyona etkililiği araştırılabilir.
3. Okul binalarının ve tefrişatlarının öğretmen motivasyonuna etkisiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.
4. Okul yönetici uygulamalarının öğretmen motivasyonlarına ve öğrenci başarılarına etkileri üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adair, John, (2003). Etkili Motivasyon: İnsanlardan en iyi verimi nasıl alabilirsiniz? İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.
- Aksoy, İ. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Argon, T. & Eren, A. (2004). İnsan kaynakları yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları.

- Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetim içinde* (s.84) Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Babaoğlu, E., Nalbant & A. Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (43), 93-109.
- Bektaş, A. (2010). İlköğretim okulları yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Braham, J. B., (1998). Öğrenen bir organizasyon yaratmak. (A. Tekcan Çev.) içinde (s.18) İstanbul: Rota Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E. & Akgün Ö. E. & Karadeniz Ş. & Demirel F. (2008). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to normality and specification error in confirmatory factor analysis. (pp.16-29).
- Çelebi, N. (2010). Public high school teachers' opinions on school administrators' supervision duty in Turkey. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(3), 212-231.
- Çiftçi, Ü. (2008). İlköğretim öğretmenleri arasındaki iletişim sorunları. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.*
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, K & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Dündar, S., Özutku, H. & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının iş görenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme. *Ticaret Ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(5), 105- 119.
- Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Ertürk, R. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 1-15.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, Londra. Sage Publications.
- Genç, N. (1987). Amaçlara göre yönetim ve motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Basımevi İşletme Dergisi*, 7 (1-2).
- Güneş, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri ile ilgili algı ve beklentileri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.*

- Güven, A. (2007). Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının personelin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat il milli eğitim müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kaba, İ. (2019). Stres, ruh sağlığı ve stres yönetimi: güncel bir gözden geçirme. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/785546> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 07.02.2020).
- Kalaycı, Ş. (2018). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. İstanbul: Dinamik Akademi.
- Karaköse, T. (2002). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırel, Ç. & Özkalp E. (2001). Örgütsel davranışlar, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları 923.
- Kinman, G. & Kinman, R. (2001). The role of motivation to learn in management education. *Journal of Workplace Learning*, 13(4), 132-144.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel Ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim istatistikleri 2018–2019. Ankara: MEB Yayını.
- Kroth, M. (2007). The manager as motivator. Westport CT: Praeger.
- Özdemir, T., Kartal, S. & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies Dergisi*, 1 (2), 190-215.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Peters, J. T. & Waterman R. H. (1995). Yönetme ve yükseltme sanatı (Çev: Selami SARGUT) içinde (s.70-75). İstanbul: Altın Yayınları.
- Sabancı, A. (1994). Eğitim yönetiminde çift yönlü iletişim yönetilenleri iş doyumunu ve motivasyon bakımından nasıl etkilemektedir? (Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1996). Örgütsel psikoloji, İstanbul: Ezgi kitabevi yayınları.
- Soysal, A. (2005). Okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etme becerisi (gazimagusa örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşe
- Selen, U. (2016). Çalışanların iç ve dış motivasyon tekniklerine bakış açılarının değerlendirilmesi; yerel yönetim örneği. Doktora Tezi, Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Şencan, H. (2018). Güdüleme. <https://www.ders.es/129-160.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 07.02.2020)

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Allyn and Bacon.
- Torbacioğlu, D. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yöntemleri ve güdüleme derecelerine ilişkin öğretmen algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, S.(1991). İlköğretim okul yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. Eğitimde arayışlar I. sempozyumu bildiri metinleri. Kültür Koleji. İstanbul.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 84-90.
- Ünsar S. A. (2011). Motivasyonun işten ayrılma eğilimine etkisi: bir alan araştırması. Akademik Bakış Dergisi. 25(1), 1-15.
- Yaman, F. Y. (2007). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sebhattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, Ö. (1998). İnsan kaynakları yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Duyuşsal Alana Uygun Kazanım Hazırlama

Hülya SÖNMEZ*

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda duyuşsal alana uygun olarak kazanımların nasıl hazırlanacağını belirlemektir. Bu kapsamda öncelikle öğretim programında duyuşsal alana uygun kazanımların olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda programda duyuşsal alanla ilgili kazanımlara oldukça az yer verildiği belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle duyuşsal alan taksonomisine uygun olarak kazanımların nasıl hazırlanacağı üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda taksonominin *alma, yanıtlama-tepkide bulunma, değer verme, düzenleme ve nitelendirme/çiselleştirme* kategorileri ile programdaki değer ve temalar arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonraki aşamada tema ve değerler esas alınarak taksonominin duyuşsal kategorilerine uygun olarak 5. sınıftan 8. sınıfa kadar kazanımlar hazırlanmıştır. Yapılan bu tasarlama sonucunda programda kazanımların hazırlanmasında duyuşsal alandan yararlanabileceği belirlenmiştir. Özellikle tema ve değer eğitimi için duyuşsal alan kategorilerinin hedef ve kazanımları desteklediği ve onlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda duyuşsal alanın beş kategorisinden yararlanabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Duyuşsal alan
Öğretim programı
Kazanım

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.05.2020

Kabul Tarihi: 28.05.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11.11111/ted.xx

* Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hulya.sonmez@alparslan.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4495-284X

Preparation of Objectives via Affective Domain in Turkish Lesson Curriculum

Hülya SÖNMEZ*

Abstract

This study aims to determine how the objectives will be prepared according to the affective domain in the 2019 Turkish Lesson Curriculum. In this context, it has been delicately examined whether the objective is suitable for the affective domain in the curriculum. As a result of the examination, it has been determined that the affective domain effects are given very little in the curriculum. Based on this result, it was focused on how to prepare the objectives in accordance with the affective domain taxonomy. In this context, the relationship between *receiving, responding, valuing, organization, characterization* categories of taxonomy and the values and themes in the curriculum were examined. In the next stage, objectives from 5th grade to 8th grade were prepared following the affective categories of taxonomy based on themes and values. As a result of this design, it was determined that the curriculum could benefit from the affective domain in the preparation of the objectives. It is determined that especially for theme and value education, affective domain categories support and relate to goals and objectives. Based on this result, it was suggested that the Turkish curriculum could benefit from five categories of affective domain.

Keywords

Affective domain
Curriculum
Objectives

About Article

Sending Date: 15.05.2020
Acceptance Date: 28.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarına uygun öğretimin nasıl düzenleneceği konusu birçok yönüyle araştırılmıştır. Özellikle Bloom ve diğer araştırmacıların üzerinde detaylıca çalıştığı bu alanlardan eğitim alanında en sık incelenen bilişsel alan olmuştur. Bilişsel alana nazaran duyuşsal ve psikomotor alanlar ise daha az çalışılmıştır. Her ne kadar bu alanlar ayrı olarak ele alınsa da duyuşsal alan; fizyolojik, bilişsel ve davranışsal süreçlerle yakından ilişkilidir. Çünkü duyuşsal alan bireyin kendi ve başkalarının duyguları hakkındaki farkındalık, anlayış, duyguları birbiriyle ilişkilendirme, duyguları görüntüleme, duyguları yönetme ve düzenleme gibi kapsamlı işlemlere sahiptir (Brett, Smith, Price ve Huitt, 2003). Bu yönlerle bağlı olarak Denham (1998); duygusal anlayış, duygusal ifade, duygusal düzenleme ve yönetim olmak üzere üç duygusal işlevsellik kategorisi olduğunu belirtir. Bunlardan duygusal anlayış, kişinin kendi duygu durumlarını ve başkalarının durumlarını birbirinden ayırarak ilgili duygu durumuna göre kelimeleri

* Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hulya.sonmez@alparslan.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4495-284X

kullanma becerisidir. Duygusal ifade, sözsüz duygusal mesajları sözsüz fark etmek, empati kurmak, öz bilinç-karmaşık sosyal duyguları görmek ve aralarındaki farkı belirlemektir. Son olarak duygusal düzenleme ve yönetim ise olumsuz duygularla başa çıkmanın yanı sıra onları ortaya çıkaran durumları düzenlemedir (Denham, 1998).

Bloom ve diğerleri, eğitim hedeflerinin bireyin gelişim alanlarına göre sınıflandırılabilmesini belirlemişlerdir. Bu çerçevede eğitim hedeflerini; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sınıflamışlardır. Bu kapsamda öncelikle 1956 yılında bilişsel alan, 1964 yılında duyuşsal alan ve 1972 yılında ise psikomotor alanla ilgili sınıflandırmanın nasıl olduğunu açıklanmıştır. Krathwohl, Bloom ve Masia "Taxonomy of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain" adlı kitapla duyuşsal alanı 1964 yılında bilim dünyasına sunmuşlardır. Bu kitapta duyuşsal alanı; *alma*, *yanıtlama-tepkide bulunma*, *değer verme*, *düzenleme ve niteleme/içselleştirme* olmak üzere beş temel kategoriye göre sınıflandırmışlardır. İlk kategori olan *alma* (*receiving*); bireyin uyaranlara karşı duyarlılığı, farkındalığı, ilgili içeriği almak için istekli olması veya içeriği seçme konusunda dikkatli olması gibi süreçleri kapsar. *Yanıtlama-tepkide bulunma* (*responding*) kategorisi; bireyin öğrenme içerikleriyle ilgili uyaranlara dikkat etmesi, öğrenme motivasyonuna sahip olması, içeriği almaya razı olması, öğrenmeye karşı istekli tepkiler vermesi ve ilgili içerikten tatmin olması gibi duygusal süreçleri kapsar. *Değer verme* (*valuing*) kategorisi; bireyin hedef değeri kabul veya tercih etme durumları ve değere bağlılığı ile ilgili düşünce ve tutumlarından oluşmaktadır. *Düzenleme* (*organization*) kategorisi; hedef değer ve inançların içselleştirilmesi sürecinde değerlerin birleşimi ve bir değer sisteminin organizasyonu ile ilgili süreçleri kapsar. Dolayısıyla birey, hedef bilgi için bir değer oluşturur. Son olarak *niteleme/içselleştirme* (*characterization*) kategorisinde birey, hedef içerikle ilgili genelleştirilmiş değerler seti veya yaşam felsefesi oluşturur (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964). Bu kapsamda hazırlanan duyuşsal alan taksonomisinin kategorileri ve bunların anlamları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Krathwohl, Bloom, ve Masia'nın Duyuşsal Alan Taksonomisi

Düzyey	Tanım	Anlam
1.0 Alma	Ortamdaki bir şeyin farkında olmak veya ona katılmak.	Uygun profesyonel davranış hakkında bir makale okuyacağım ancak hoşlanıp hoşlanmayacağım konusunda söz vermeyeceğim.
2.0 Yanıtlama	Kişinin araştırdığı konuya yeterince dâhil olması.	Birkaç fakülte toplantısına katılmayı kabul ediyorum.
3.0 Değer vermek	Kesin katılım veya tutarlı bağlılık gösterme.	Tüm fakülte toplantılarına katılıyorum.
4.0 Örgütlenme	Yeni bir değeri kişinin genel değerler kümesine entegre etmek, ona öncelikleri arasında hakimiyet kazandırmaktır.	Fakülte yönetimine liderlik rolüne gönüllü olarak katılıyorum.
5.0 Niteleme (karakter hâline getirme)	Yeni değerle tutarlı hareket etmek.	Etkinliği artırmak için fakülte yönetiminin yeniden yapılandırılmasına yardımcı oluyorum.

(Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. 1964). Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain. New York: David McKay'den uyarlanma)

Krathwohl, Bloom ve Masia'nın geliştirdiği duyuşsal alan, bazı araştırmacılara ilham kaynağı olmuştur. Gephart ve Ingle (1976 Akt. Bohlin, 1998), duyuşsal alan için daha

kapsamlı bir tanımlayıcı taksonomi modeli sunmuşlardır. Bu model, motivasyon ve güven gibi duyuşsal alandaki yapıları kapsamaktadır. Fakat sadece eğitim-öğretim tasarımcıları tarafından kullanılması nedeniyle bu model, Krathwohl ve diğerlerinin taksonomisine göre daha sınırlı bulunmuştur (1976, Akt. Bohlin, 1998). Bunun nedeni ise duyuşsal alanın inançlar, görüşler, duygular, değerler, tutumlar, ilgi alanları ve motivasyon gibi kapsamlı boyutlara sahip olmasıdır. Aynı zamanda duyuşsal alan, bilişsel başarı üzerindeki etkisi itibarıyla bilişsel alanla yakından ilişkilidir (Boyle, 2007).

Bilişsel alan, öğretim programları çalışmalarında yaygınlaşmasına karşın duyuşsal alan birçok yönü ile ihmal edilmiştir. Çünkü öğretim programıyla ilgili çalışmalarda, genellikle bilişsel alan üzerinde yoğunlaşmıştır. Örneğin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar Revize Edilmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine ve bilgi alanlarına göre incelenmiştir (Özdemir ve Altıok, 2015). Diğer bir çalışmada Türkçe dersi öğretim programlarındaki fiiller, Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda kazanımlardaki fiillerin az olduğu ve genellikle aynı kazanımların tekrar edildiği görülmüştür. Bu nedenle kazanımların çoğunlukla uygulama basamağına yoğunlaştığı ve yazma becerisi hariç diğer alanlarda yaratma basamağına fazla yer verilmediği sonucuna varılmıştır (Avşar ve Mete, 2018). Diğer bir çalışmada ise Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorileri ve bilgi alanlarından yararlanılarak Türkçe dersinin ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için öğretim programı tasarlama modeli geliştirilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda taksonominin öğretim programı tasarlama sürecinde oldukça etkili ve işlevsel olduğu belirlenmiştir (Sönmez, 2017).

Bazı araştırmalarda öğretim programında duyuşsal alana ne kadar ve nasıl yer verildiği araştırılmıştır. Bu kapsamda yapılan araştırma sonucuna göre ilköğretim 4 ve 5. sosyal bilgiler dersi ünite kazanımları ile ders kitapları ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına uygunluğu incelenmiştir. İnceleme sonucunda 4. sınıf kazanımlarının %78'inin bilişsel alana, %20'sinin duyuşsal alana ve %2'sinin ise psikomotor alana dâhil olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda MEB'e ait 4 ve 5. sınıf ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının genel olarak duyuşsal alanla örtüşmediği belirlenmiştir (Kayhan ve Tokca, 2013). Diğer bir çalışmada ise İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı kazanımları; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilere göre sınıflandırılmıştır. Program kazanımları, Bloom'un Eğitim Hedefleri Taksonomisine uygunluğu bakımından incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre program kazanımlarının Bloom'un bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan sınıflandırılmasına göre yapılmış olmasına rağmen üst düzey bilişsel becerilerle ilgili kazanımların alt düzey bilişsel becerilere göre daha az olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak duyuşsal alanla ilgili kazanımların yeterli düzeyde olmadığı, devinişsel kazanımların ise yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (Akarsu, 2017). Başka bir çalışmada Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların hangi düzeylerine uygun olduğu incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre programın duyuşsal alan ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda programda genellikle kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarının alt kategorilerine göre hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle programın üst düzey kazanımlara da yer verecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir (Güllü, Arslan, Uğraş ve Görgüt 2011).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) için duyuşsal alana uygun kazanımlar hazırlayarak duyuşsal alanın programda daha işlevsel olarak yer

almasını sağlamaktır. Araştırmanın diğer bir amacı ise programdaki değer ve temaları duyuşsal alanla ilişkilendirerek bunları program kazanımlarına eklemektir. Çünkü programın tanıtım bölümünde duyuşsal alan, tema ve değerler belirtilmiş olmasına rağmen programın uygulama alanı olan kazanımlarda bunlara yer verilmemiştir. Araştırmada bu temel hususlara odaklanılmıştır. Nitekim programın bu eksikliğini gidermek amacıyla daha önce bu kapsamda araştırmaların yapılmaması bu araştırmayı gerekli kılmıştır. Dolayısıyla belirlenen bu eksikliğı gidermek amacıyla kazanımların hazırlanması bu çalışmanın önemini göstermektedir. Kazanımlar hazırlanırken duyuşsal alan kategorileri ile programdaki temalar ve değerler arasındaki muhteva benzerliğı ve ilişkisinden yararlanılmıştır. Bu benzerlik ve ilişkiye göre 2019 TDÖP’de duyuşsal alana uygun kazanımların nasıl hazırlanacağı ile ilgili aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir.

1. 2006 TDÖP ve 2019 TDÖP’nin ortaokul kazanımlarında duyuşsal alana nasıl yer verilmiştir?

2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda duyuşsal alana uygun kazanımlar nasıl hazırlanabilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

2006 TDÖP ve 2019 TDÖP’nin ortaokul kazanımlarında duyuşsal alana nasıl yer verildiğini belirlemek amacıyla doküman analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda doküman analizi, bir olgu hakkında detaylı verilere ulaşmak için yapılan araştırma dokümanlarının veya araştırma konusuyla ilgili daha fazla kaynak ile üretilmiş yazılı dokümanların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 218). 2006 TDÖP ve 2019 TDÖP’de duyuşsal alanın nasıl verildiğini belirlemek amacıyla bu iki kaynak doküman analizine uygun olarak incelenmiştir. Belirlenen sonuçlara göre sonraki aşamada kazanımlar hazırlanmıştır. Bu aşamada uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kazanımların duyuşsal alanın ilgili kategorisine, ilgili temaya veya değere ve ilgili dil becerisine uygunluğu belirlemek amacıyla kazanımlar, hazırlanan puanlama anahtarıyla uzman değerlendirmesine sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, 2006 TDÖP ve 2019 TDÖP’nin ortaokul kazanımlarında duyuşsal alana nasıl yer verildiğini belirlemek amacıyla doküman analizi yöntemiyle veriler toplanmıştır. Elde edilen bu veriler çözümlenmiş ve ulaşılan sonuçlara bağlı olarak 2006 TDÖP ve 2019 TDÖP’de duyuşsal alana nasıl yer verildiğı belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçlara göre araştırmanın ikinci aşamasına geçilmiştir. Birinci aşamada belirlenen eksikliklere göre 2019 TDÖP’nin 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için duyuşsal alanın beş temel kategorisine uygun kazanımlar hazırlanmıştır. Kazanım içerikleri, programın ilgili beceri alanı, tema ve(ya) değerine göre belirlenmiştir. Bu kapsamda hazırlanan kazanımların alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi için puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda uzmanlardan toplanan veriler çözümlenerek kazanımlar incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Çözümleme

Yapılan doküman analizi sonunda 2019 TDÖP’de duyuşsal alanla ilgili belirlenen eksiklikleri gidermek amacıyla kazanımlar hazırlanmıştır. Bu aşamada hazırlanan kazanımların 2019 TDÖP’ye uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda hazırlanan kazanım tablosu incelenmek üzere üç alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanlar, hazırlanan puanlama anahtarına göre kazanımları belirlenen şu üç ölçüte uygunluğu bakımından incelemiştir. Kazanımlar; duyuşsal alanın ilgili kategorisine, ilgili temaya ve(ya) değere ve ilgili dil becerisine uygunluğu bakımından kontrol edilmiştir. Bu kapsamlara göre uzmanlar; yeterli (2), eksik (1) ve yetersiz (0) olarak her kazanıma puanlar vererek bunları değerlendirmişlerdir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda bazı kazanım ifadeleri düzeltilmiş, bazı kazanımlar ise uzmanların belirlediği hususlara göre iyileştirilmiştir. Bunların dışında diğer kazanımların istenen ölçütleri kapsadığı belirlenmiştir. Bu iyileştirme sürecinden sonra kazanımlar tamamlanmıştır. Kazanımları değerlendirmek için hazırlanan puanlama anahtarı örneği, Ek’teki Tablo 2’de verilmiştir.

BULGULAR

Birinci araştırma sorusunun bulguları

Bu aşamada 2006 TDÖP ve 2019 TDÖP’de duyuşsal alana nasıl yer verildiği incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Programın tanıtıldığı bölümlere bakıldığında iki yerde duyuşsal alana yer verildiği görülmektedir. “Okuma Alışkanlığının Kazandırılması” bölümünde bu özellik şöyle aktarılmıştır: “Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında zekâ seviyesi, fiziksel ve psikolojik durumu, toplumsal çevresi, kişisel deneyimi önemli rol oynar. Bu nedenle okuma çalışmalarında öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel, zihinsel ve duygusal durumları göz önünde bulundurulmalıdır.” (MEB, 2006). Diğer bölümde ise duyuşsal alan tutumla ilişkilendirilerek “Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimdir.” olarak aktarılmıştır (MEB, 2006). Programın devamında duyuşsal alan, değer ve temalar kapsamında aktarılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde duyuşsal alanla ilgili çok az sayıda kazanıma yer verildiği görülmektedir. Programda duyuşsal alana nasıl yer verildiği ile ilgili detaylı açıklamalar verilmemiştir. Programda tam olarak açıklanmamış olmasına rağmen değer eğitiminin ve tematik öğrenmenin içerik ve özellik itibariyle duyuşsal alanı kapsadığı görülmektedir. Programın özellikle tematik bir yaklaşımla hazırlanması nedeniyle temalar ve alt temalar detaylandırılmıştır. Bu yönü ile 2006 TDÖP’de temalara fazla yer verildiği görülmektedir. Özellikle etkinliklerde temaların uygulama sürecinin nasıl olduğu daha belirgindir. Tablo 3’ün birinci bölümünde bu programın değer ve temaları ile ilgili detaylar gösterilmiştir.

Tablo 3. 2006 TDÖP ve 2019 TDÖP’de Duyuşsal Alanla İlişkili Bölümler

Değerler (2006 TDÖP)	
2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı	Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılarla öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.
	3. Kendi değerlerini örneklerle ifade eder.(6.sınıf)
	2. Metinlerde millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır. 5. Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
	2. Millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.5. İnsan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
	-Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; araştırma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme -Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; kişisel ve sosyal değerlere önem verme
	1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen...
	İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur.
	1.1. Programdaki Temel Yaklaşım: ...estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.
	9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları. 11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.
	Temalar (2006 TDÖP)
Programda yer alan ara disiplin kazanımlarının Türkçe dersinde işlenecek tema/metinlerle ilişkilendirilmesi esastır.	
Bir tema boyunca işlenecek okuma metinlerinin türü farklı olmalıdır. Öğrenciler, türün özelliklerini en iyi temsil eden metinler aracılığıyla tür hakkında genel olarak bilgilendirilir.	
-Atatürkçülük konuları, zorunlu tema kapsamında ele alınacak; bu temaya yönelik metinler, yıl içinde ilgili gün ve haftalarda işlenecektir. -Yukarıdaki Atatürkçülük ile ilgili amaç ve kazanımlar zorunlu tema kapsamında işlenecektir.	
Tema/konu sonlarında öğrenilen kelimeler, harflerinin yerleri değiştirilerek tahtaya yazılır.	
Performans ödevleri kimlik bölümü (sınıf düzeyi, tema, beklenen performans), görev, yönerge ve puanlama araçlarından oluşur.	
1.Eğitim ve öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri veya durumları belirlenmelidir. Ayrıca tema başlangıcında da öğrencilerin temayla ilgili durumlarını, birikimlerini belirlemek amacıyla ölçme araçları kullanılır.	
Temanın işleniş süresi; metinlerin özelliği, yapılacak etkinlikler ve bir yıl boyunca işlenecek tema ve metinlerin sayısı dikkate alınarak belirlenmelidir.	
Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda her tema kapsamında en az üç okuma metni ile bir dinleme/izleme materyaline yer verilmesi öngörülmüştür	
Temalar ve Alt Temalar- Sevgi: İnsan sevgisi, Aile sevgisi Vatan sevgisi, Millet Sevgisi, Bayrak sevgisi, Dil sevgisi Millî Kültür, Geleneksel sanatlarımız, Türk büyükleri, Türk müziği, Zanaatlar, Seyirlik oyunlar, Spor, Oyunlar, Bayramlar, Medeniyet, Birey ve toplum, Yardımlaşma, Komşuluk ilişkileri, Küreselleşme, Dayanışma, Dostluk, Toplum Hayatı, Konukseverlik, Okuma sevgisi, Okuma alışkanlığı, Kitaplar, Süreli yayınlar, Okuma Kültürü, Kütüphaneler, İnsanlarla iletişim, Uluslararası iletişim, Kültürel iletişim, Bilgi iletişimi, Aile iletişimi, Öğrenci öğretmen iletişimi, Diğer canlılarla iletişim, Kitle iletişim araçları, İletişim, İletişim becerileri, Bireysel haklar, İnsan hakları, Eğitim hakkı, Çocuk hakları, Hasta hakları, Hakkını savunma, Hak ve Özgürlükler, Özgürlükler, Kendini tanıma, Kendine saygı, Kişilik tipleri, Empati, Sorumluluk, Sosyal gelişim, Olumlu düşünme, Meslek seçimi, Karar verme,	

Başarı, Girişimcilik, Kişisel Gelişim, Öz eleştiri, İletişim araçları, Bilgisayar, Buluşlar, Bilim ve Teknoloji: Teknoloji ve hayat, Alışkanlık ve insan, İyi alışkanlıklar, Kötü alışkanlıklar, Sağlıklı yaşama, Alışkanlıklar: Spor, Odamız, Evimiz, Sınıfımız, Okulumuz, Şehirler, Ülkeler, Zaman planlaması, Geçmiş, şimdi, gelecek, Zaman ve Mekân, Çevremiz, Umut, Mutluluk, Heyecan, Korku, Kaygı, Üzüntü, Duygular Yalnızlık, Özlem, Sitem, Veda, Kıskançlık, Bağışlama, Takdir etme, Beğenme, Mizah, Mevsimler, İklim, Doğa olayları, Canlılar, Doğadaki fiziksel değişiklikler, Doğal afetlerden korunma, Çevrenin korunması Manzaralar, Kar, Yağmur, Yıldızlar, Renkler, Gezegenler, Dünya, Doğa ve Evren, Yeryüzü ve uzay, Sinema, Tiyatro, Resim, Müzik, Fotoğraf, Mimarî, Heykel, Güzel Sanatlar, Dans, Rüya, düş, hayal, Oyun ve eğlence, Harfler ve sayılar, Estetik zevk, Güzellik, zıtlıklar, Önce, şimdi, sonra

Değerler (2019 TDÖP)

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları: Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.

Kök Değerler: Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.

Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı: Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır

Öğretim Programlarının Perspektifi: Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir.

Değerlerimiz: Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır. Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır.

Temalar (2019 TDÖP)

Erdemler: ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik,

Millî Kültürümüz: merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.

Millî Mücadele ve Atatürk: 15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık...

Birey ve Toplum: ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.

Okuma Kültürü: bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.

İletişim: aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim,

medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.

Hak ve Özgürlükler: bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.

Kişisel Gelişim: başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.

Bilim ve Teknoloji: bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.

Sağlık ve Spor: adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.

Zaman ve Mekân: çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.

Duygular: Bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.

Doğa ve Evren: bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.

Sanat: afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.

Vatandaşlık: adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.

Çocuk Dünyası: çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb.

2019 TDÖP’de ölçme ve değerlendirme süreçlerinde duyuşsal alana yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu durum, “Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır. Bu formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, psikomotor (kalemi doğru tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme vb.) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama vb.) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir.” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2019). Diğer bir bölümde ise duyuşsal alana uygun etkinliklerin hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan eğitim süreçlerindeki özellikler “Öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi zorlamayan, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projelerde bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tanı amaçlı kullanılabilir.” olarak açıklanmıştır (MEB, 2019). Duyuşsal alan, 2019 TDÖP’de değer ve temalar vasıtasıyla ön plana çıkmaktadır. Programda

özellikle değer eğitiminin programın perspektifi olarak görüldüğü “Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.” şeklinde vurgulanmıştır (MEB, 2019).

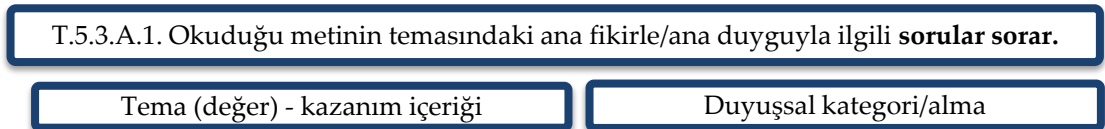
Her ne kadar iki programda duyuşsal alan amaçlı kazanımlara yer verilmemiş olsa da özellikle temalar ve değerler bakımından programların duyuşsal yönünün olduğu söylenebilir. Çünkü tema ve değerler, içerik ve amaç itibarıyla duyuşsal alanın muhtevasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle iki programda da tema ve değerlere yer verildiği görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde iki programda benzer temaların kullanılması nedeniyle duyuşsal alanın içerik yönünden programlarda benzer olduğu söylenebilir. Değer bakımından ise daha farklı sonuç görülmektedir. Çünkü 2006 programına göre 2019 programında değerler, daha kapsamlı ve detaylı şekilde belirtilmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuyla İlgili Bulgular

Bu aşamada programda duyuşsal alana nasıl yer verileceği üzerinde durulmuştur. Çünkü 2019 TDÖP'nin açıklama bölümünde duyuşsal alana yer verilmesine rağmen program kazanımlarının duyuşsal alanın alma, yanıtlama, değer vermek, örgütleme, nitelendirme kategorilerine göre hazırlanmadığı belirlenmiştir. Bu eksikliği gidermek amacıyla hedef ve bu hedefleri gerçekleştirecek kazanımlar düzenlenmiştir. Öncelikle duyuşsal alanın beş kategorisinin kazandırılması için bunlar “Hedef” olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu hedefler kapsamında 2019 TDÖP'nin 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için duyuşsal alana uygun kazanımlar hazırlanmıştır. Programın amacına ve muhtevasına uygun olması için programdaki tema ve değerlerden bazıları kazanım içeriklerine eklenmiştir. Bu kazanımlar örnek niteliğinde olduğu için programdaki bazı tema ve değerler seçilmiştir.

Kazanımlar her sınıfta bütün beceri alanlarından örnekler sunacak şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Programdaki bazı beceri alanlarında duyuşsal alana yakın içeriklerin daha fazla olması nedeniyle bunların kazanım sayısı artmıştır. Bu nedenle duyuşsal alanın bazı kategorilerinde hedef beceri ile ilgili iki ve ikiden fazla kazanım yazılmıştır. Örnek niteliğindeki kazanımlar; dil becerisi, bu dil beceri için belirlenen içerik, tema ve (ya) değer ve duyuşsal alanının kategorisine uygun şekilde tasarlanmış ve yazılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan kazanım yapısı Şekil 1’de gösterilmiştir.

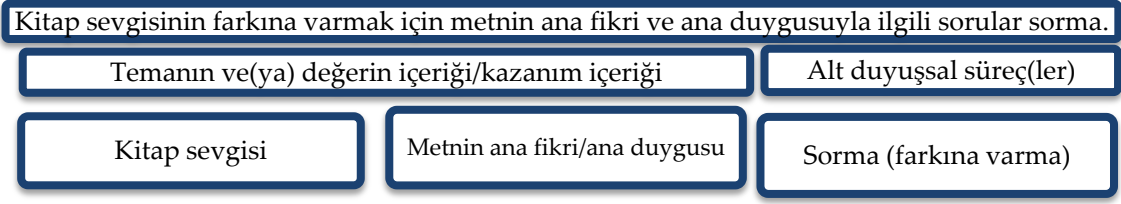
Şekil 1. Duyuşsal Alana Göre Hazırlanan Kazanımın Yapısı



Hazırlanan kazanımların açıklama bölümlerinde kazanım içeriği ile ilgili daha detaylı bilgiye yer verilmiştir. İlgili kazanımın açıklamasında programdaki değer, ana ve alt temalardan hangisinin seçildiği belirtilmiştir. Aynı zamanda kazanım açıklamasında duyuşsal alanın alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik hâline getirme kategorilerinin alt kategorilerindeki anahtar kelimelerinden hangisinin kullanıldığı

gösterilmiştir. Bu şekilde hazırlanan kazanım açıklamasının içerik özelliği Şekil 2’de gösterildiği gibidir.

Şekil 2. Duyuşsal Alana Göre Hazırlanan Kazanım Açıklamasının Yapısı



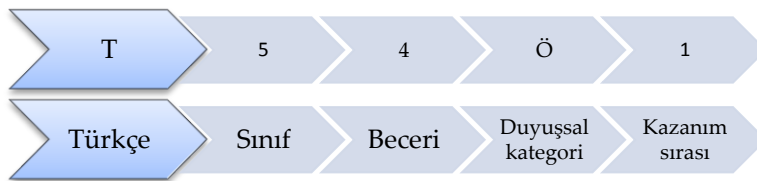
Bu yapıya uygun olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan kazanım ve kazanım açıklamaları yazılmıştır. Hazırlanan kazanımları 2019 TDÖP ile ilişkilendirmek için programdaki kazanımlar üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Dolayısıyla yapı ve muhteva itibariyle duyuşsal alana yakın olan programdaki bazı kazanımlara programın tema ve değerleri ile ilgili yeni içerikler eklenmiştir. Programdaki kazanımlar bilişsel alana uygun olarak hazırlandığı için belirlenen kazanım yeniden yazılırken fiil cümleleri doğrudan kullanılmamıştır. İlgili kazanımların fiilleri duyuşsal alanın beş temel kategorine göre değiştirilmiş veya bu kategorilere uygun ifadeler hâline getirilmiştir. Böylece hazırlanan kazanımların programa uygunluğu sağlanmıştır.

Hazırlanan kazanımlarda beşinci sınıf hariç değer ve temalar ayrı ayrı olarak değil birbiriyle ilişkili bir şekilde verilmiştir. Beşinci sınıftaki müfredata bağlı olarak değer eğitiminin erken olabileceği düşüncesi nedeniyle bu sınıfta sadece temalara yer verilmiştir. Bunun dışında 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarında temalar ve değerler birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Bu kapsamda yapılan düzenlemede programdaki değerlerin genellikle temalara muhteva bakımından yakın olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu ilişkilendirme vasıtasıyla tema ve değer için ayrı kazanım yazılmamıştır. Böylece bilgi yükü dengeli bir şekilde kazanıma aktararak programda benzer kazanımların yığılmasının önüne geçilmiştir. Bu yapıyı daha iyi görmek için aşağıdaki kazanım örnek olarak verilmiştir. Bu kazanımda *Yardımlaşma, Komşuluk ilişkileri, Dayanışma, Dostluk, Konukseverlik* değerleri, içerik itibariyle yakın olan *Birey ve Toplum* temasıyla ilişkilendirilerek verilmiştir.

“ T.7.3.D.2. Metinde ele alınan değer ve (ya) temanın eksilmesi ve yok olması sorunuyla ilgili farklı çözümler üretir.

Açıklama: *Toplum hayatında yardımlaşma, komşuluk ilişkileri, dayanışma, dostluk, konukseverlik gibi önemli değerlerin kaybolmasını önlemek için bir proje konusu sunma.* “

Şekil 3. Kazanımların Gösterimi



(2019 TDÖP’den geliştirilmiştir, MEB, 2019, s. 19)

Şekil 3'te kazanım kısaltmalarının nasıl olduğu gösterilmiştir. Bu kapsamda şekil incelendiğinde "T" Türkçe (dersi) ondan sonra gelen 5, 6, 7 ve 8 rakamları ise sınıf düzeyini göstermektedir. Soldan üçüncü sırada yer alan 1-2 (sözlü iletişim), 3 (okuma) ve 4 (yazma) rakamlar becerileri ve soldan dördüncü sırada yer alan harfler ise duyuşsal alanın kategorilerini göstermektedir. Bu kategoriler; A (*Alma/kabul etme*), TB (*Tepkide Bulunma*), D (*Değer verme*), Ö (*Örgütleme*) ve N (*Niteleme/kişilik hâline getirme*) olarak kısaltılarak gösterilmiştir. Soldan son sırada bulunan rakam ise kazanımın numarasını belirtmektedir. Bu şekilde belirlenen ve geliştirilen kazanımlar, aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. 5. Sınıf Duyuşsal Alan Kazanımları

Temalar: Okuma kültürü, Duygular	
Duyuşsal düzey (kategori)/Hedef	Kazanım örneği
Alma (kabul etme) Hedef: İlgili temanın farkına varmak. Beceri: okuma	T.5.3.A.1. Okuduğu metnin temasındaki ana fikirle/ana duyguyla ilgili sorular sorar. Açıklama: <i>Kitap sevgisinin farkına varmak için metnin ana fikri ve ana duygusuyla ilgili sorular sorma.</i> T.5.3.A.2. Vurgulanan temaya bağlı olarak metnin konusunu belirler. Açıklama: <i>Kitaplardan aldığı umut, mutluluk, heyecan, korku/duygularını tarif etme.</i> T.5.3.A.3. Vurgulanan temaya göre okuduğu metin için başlık(lar) seçer. Açıklama: <i>Okunan metindeki kaygı, üzüntü, yalnızlık, kıskançlık, sitem, veda, empati kurma vb. duygulara örnek verme.</i>
Tepkide Bulunma Hedef: Metindeki temaya katılmak. Beceri: okuma	T.5.3.TB.1. Metindeki temada verilen ana duyguyu ve düşüncüyü destekler. Açıklama: <i>Okuma sevgisi ve okuma alışkanlığını önemseme.</i> T.5.3.TB.2. Metinde öne çıkan temada verilen mesajlarla ilgili tartışmalara katılır. Açıklama: <i>Özlem, başışlama, takdir etme vb. duyguları algılama.</i> T.5.3.TB.3. Metindeki temayı destekleyici söz sanatlarını söyler. Açıklama: <i>Beğenme ve mizah duygularına örnek verme.</i>
Değer verme Hedef: İlgili temaya tutarlı bağlılık göstermek. Beceri: yazma	T.5.4.D.1. Eksik verilen örnek metni temaya göre yazarak tamamlar. Açıklama: <i>Kitap dostluğuna bağlılığını açıklama.</i> T.5.4.D.2. Yazdığı metinde vurguladığı temayı paylaşır. Açıklama: <i>Kitaplara ve kütüphanelerimize sahiplenmeyi gösterme.</i>
Örgütleme Hedef: İlgili temada vurgulanan iletileri öncelikleri arasına almak. Beceri: yazma	T.5.4.Ö.1. Yazdığı metinde alt temaların ana tema ile olan uyumunu ilişkilendirir. Açıklama: <i>Okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür gibi okuma unsurlarının okuma kültürünü kazanmadaki önemini görme.</i> T.5.4.Ö.2. Yazdığı metinde öne çıkardığı korku, kaygı, ümitsizlik gibi olumsuz duyularıyla baş etmede temanın nasıl yardımcı olduğunu savunur. Açıklama: <i>Okuma kültürü sayesinde korku, kaygı, ümitsizlik, üzüntü, yalnızlık gibi olumsuz duygularla nasıl baş edildiğini gösterme.</i>
Niteleme (kişilik hâline getirme) Hedef: Benimsediği temaya uygun	T.5.1.N.1. Benimsediği tema için hazırlıklı bir konuşma yapar. Açıklama: <i>Okuma kültürünün beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb. duygularını fark etmesindeki rolüyle ilgili bir sunum yapma.</i> T.5.1.N.2. Benimsediği temaya uygun olarak kendine bir rumuz belirler.

hareket etmek. Beceri: sözlü iletişim	Açıklama: <i>Kitap sevgisi ve okuma alışkanlığının verdiği umut, mutluluk, heyecan, beğenme ve mizah, korku, kaygı, ümitsizlik, üzüntü, yalnızlık duygularından hareketle bir rumuz belirleme.</i>
---	--

Tablo 4'te programdaki 5. sınıf konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bazı kazanımları duyuşsal alan uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Beşinci sınıfın müfredat itibarıyla tematik öğrenmeye daha yakın olması nedeniyle programdaki *Duygular ve Okuma Kültürü* temalarından yararlanılmıştır. Her kazanımdaki bilgi içerikleri ile bu temaların alt temaları arasında bağlantılar kurulmuştur. Duyuşsal alanın beş kategorisine uygun olarak beş hedef yazılmıştır. Hedeflere yakınlığına göre belirlenen kazanımlar ilgili duyuşsal kategoriyle ilişkisi bakımından geliştirilmiştir. Bu kapsamda tablo incelendiğinde okuma ve yazma becerilerindeki içeriklerin programdaki temalara daha yakın olması nedeniyle daha fazla kazanım yazılmıştır. Dolayısıyla bu beceriler duyuşsal alanı daha fazla kapsamıştır.

Tablo 5. 6. Sınıf Duyuşsal Alan Kazanımları

Değer- Temalar: Sorumluluk- Kişisel Gelişim, Hak ve Özgürlükler	
Duyuşsal düzey (kategori)	Kazanım örneği
Alma (kabul etme) Hedef: İlgili değer ve(ya) temanın farkına varmak. Beceri: sözlü iletişim	T.6.1.A.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde vurgulanan değer ve(ya) temayı sorar . Açıklama: <i>Başarı için beceri, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, sorumluluk, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi gibi kişisel gelişimin etkisini fark etme.</i> T.6.1.A.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde öne çıkan değer ve(ya) temanın ana fikrine/ana duygusuna işaret eder . Açıklama: <i>Hakkını doğru ve etkili bir şekilde savunmak için öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, empati ve öz eleştiri yönündeki duygularını belirleme.</i>
Tepki vermek Hedef: İlgili değere ve(ya) temaya katılmak. Beceri: sözlü iletişim	T.6.1.TB.1. Dinlediklerine/izlediklerinde öne çıkan değer ve(ya) tema için anahtar kelimeler seçer . Açıklama: <i>Kişisel gelişim sürecinde başarı, beceri, çalışkanlık, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi gibi unsurlardan hangisinin daha etkili olduğunu önerme.</i> T.6.1.TB.2. Değere ve(ya) temaya göre dinlediğini/izlediğini canlandırır . Açıklama: <i>Kişisel gelişim ile düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, eşitlik, hakkını savunma, ifade özgürlüğü arasındaki ilişkiyi gösterme.</i> T.6.1.TB.3. Dinlediklerinde/izlediklerinde vurgulanan değer ve(ya) tema ilgili görüşlerini bildirir . Açıklama: <i>İnsan haklarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini empati, öz eleştiri, bireysel ve sosyal sorumlulukları çerçevesinde açıklama.</i>
Değer vermek Hedef: İlgili değere ve(ya) temaya katılmak veya tutarlı bağlılık göstermek. Beceri: okuma	T.6.3.D.1. Okuduğu metinde aktarılan değeri ve(ya) temayı değerlendirir . Açıklama: <i>Okuma parçasını bireysel haklar, demokrasi, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, eşitlik, hakkını savunma, ifade özgürlüğü, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, özel hayatın gizliliği, temel hak ve özgürlükler gibi hak ve özgürlükleri nasıl ele aldığıyla ilgili düşünceleri denetleme.</i> T.6.3.D.2. Okuduğu metinde aktarılan değeri ve(ya) temayı destekleyen farklı metinler okur . Açıklama: <i>Hak ve özgürlüklerle ilgili farklı metinlere örnekler verme.</i>
Örgütleme Hedef: Değeri ve(ya) temayı düzenlemek Beceri: okuma	T.6.3.Ö.1. Okuduğu metinde verilen değer ve(ya) temanın içeriğine uygun yeni başlık(lar) önerir . Açıklama: <i>Örnek metinde insan haklarıyla ilgili önemli anahtar kelimelerden bir havuz oluşturma.</i> T.6.3.Ö.2. Metinde vurgulanan değere ve(ya) temaya uygun metnin ana fikrini/ana duygusunu genelleştirir . Açıklama: <i>Metinde vurgulanan hak ve özgürlüklere bağlı olarak kişisel sorumlulukların neler</i>

	<i>olduğuyla ilgili çevresindeki insanları bilinçlendirme.</i>
	T.6.3.Ö.3. Medya metinlerini ilgili değere ve(ya) temaya uygunluğu yönünden değerlendirir.
	<i>Açıklama: Medya metinlerini (internet, sinema ve televizyonda verilen iletiler), hak ve özgürlüklere uygunluğu yönünden denetleme.</i>
Niteleme (kişilik hâline getirme)	T.6.4.N.1. Kabullendiği değerle ve(ya) temayla ilgili şiir yazar.
	<i>Açıklama: Çocuk haklarıyla ilgili bir şiir yazma.</i>
Hedef: Yeni değerle ve(ya) temayla tutarlı hareket etmek.	T.6.4.N.2. Kabullendiği değerle ve(ya) temayla ilgili bilgilendirici metin yazar.
	<i>Açıklama: İnsan haklarıyla ilgili bir ödev hazırlama.</i>
Beceri: yazma	T.6.4.N.3. Kabullendiği değerle ve(ya) temayla ilgili hikâye edici metin yazar.
	<i>Açıklama: Hayvan haklarıyla ilgili bit hikâye yazma.</i>
	T.6.4.N.4. Kabullendiği değerle ve(ya) temayla ilgili yazdıklarını paylaşır.
	<i>Açıklama: İnsan hakları, çocuk hakları veya hayvan hakları ile ilgili yazdığı metni sınıf ve okul panosu veya sosyal medyada paylaşma.</i>
	T.6.4.N.5. Kabullendiği değerle ve(ya) temayla ilgili kısa metinler yazar.
	<i>Açıklama: Hayvan haklarıyla ilgili bir duyuru, ilan veya reklam metni hazırlama.</i>

Tablo 5 incelendiğinde programdaki 6. sınıf sözlü iletişim ve yazma alanlarındaki kazanım içeriklerinin değerlere ve temalara daha yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle sözlü iletişim ve okuma becerileri için ikişer hedef, yazma becerisi için de bir hedef hazırlanmıştır. Bu hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kazanımlar *Kişisel Gelişim* ve *Hak ve Özgürlükler* temalarına göre düzenlenmiştir. Tablo incelendiğinde özellikle yazma becerisiyle ilgili kazanımların bu temaları daha fazla kapsadığı görülmektedir. Buna ek olarak her üç beceri alanında da kazanımların açıklamalarında *Sorumluluk* değeri ile *Kişisel Gelişim* ve *Hak ve Özgürlükler* alt temalarının hedef ve kazanımları desteklediği ve onlarla ilişkili olduğu görülmüştür.

Tablo 6. 7. Sınıf Duyuşsal Alan Kazanımları

Değerler- Temalar: Dostluk, Dürüstlük, Yardımseverlik - Millî Kültürümüz, Birey ve Toplum	
Duyuşsal düzey (kategori)	Kazanım örneği
Alma (kabal etme)	T.7.1.A.1. Dinledikleri/izledikleri metindeki değer ve(ya) tema hakkında sorular sorar.
Hedef: İlgili değer ve(ya) temanın farkına varmak.	<i>Açıklama: İzlediği seyirlik oyunlardan hareketle birey ve toplum ilişkilerinin nasıl olduğunu fark etme.</i>
Beceri: sözlü iletişim	T.7.1.A.2. Dinledikleri/izledikleri metindeki değer ve(ya) temanın ana fikrini/ana duygusunu bulur.
	<i>Açıklama: İzlediği seyirlik oyunlardan hareketle toplumdaki dayanışma, dostluk ve konukseverlikle ilgili anahtar kelimeleri belirleme.</i>
Tepki Bulunma	T.7.1.TB.1. Dinledikleri/izledikleri metinde vurgulanan değere ve(ya) temaya yönelik soruları cevaplar.
Hedef: İlgili değere ve(ya) temaya katılmak.	<i>Açıklama: Bayramlarda komşuluk ilişkilerinin nasıl olduğunu açıklama.</i>
Beceri: sözlü iletişim	T.7.1.TB.2. Dinledikleriyle/izledikleri değerle ve(ya) temayla ilgili destekleyici görüş bildirir.
	<i>Açıklama: Toplum hayatında dayanışmanın önemini gösterme.</i>
	T.7.1.TB.3. Dinledikleri/izledikleri metindeki değer ve(ya) tema için farklı başlık(lar) seçer.
	<i>Açıklama: Dinlediği metinde vurgulanan değerle ve(ya) temayla ilgili anahtar kelimeler</i>

	<p><i>seçme.</i></p> <p>T.7.1.TB.4. Dinlediği/izlediği metinlerde vurgulanan değeri ve(ya) temayı canlandırır.</p> <p>Açıklama: <i>Geleneksel Türk oyunlarından Hacivat ve Karagözle ilgili bir canlandırma yaparak insan ilişkileri, dayanışma, kardeşlik, selamlaşmanın önemini vurgulama.</i></p>
<p>Değer vermek</p> <p>Hedef: İlgili değere ve(ya) temaya tutarlı bağlılık göstermek.</p> <p>Beceri: okuma</p>	<p>T.7.3.D.1. Metinde vurgulanan değerle ve(ya) temayla ilgili iletileri yorumlar.</p> <p>Açıklama: <i>Metinde öne çıkan toplum hayatına yönelik yazarın bakış açısını tespit etme.</i></p> <p>Açıklama: <i>Metinde öne çıkan toplum hayatının aile yapısı, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler gibi millî kültürle ilgili yönlerini gösterme.</i></p> <p>Açıklama: <i>Metinde toplum hayatında önemli olan yardımlaşma, komşuluk ilişkileri, dayanışma, dostluk, konukseverlik gibi önemli örnek ve ayrıntıların nasıl verildiğini gösterme.</i></p> <p>T.7.3.D.2. Metinde ele alınan değer ve(ya) temanın eksilmesi ve yok olması sorunuyla ilgili farklı çözümler üretir.</p> <p>Açıklama: <i>Toplum hayatında yardımlaşma, komşuluk ilişkileri, dayanışma, dostluk, konukseverlik gibi önemli değerlerin kaybolmasını önlemek için bir proje konusu sunma.</i></p>
<p>Örgütlenme</p> <p>Hedef: Değeri ve(ya) temayı öncelikleri arasına almak.</p> <p>Beceri: yazma</p>	<p>T.7.4.Ö.1. İlgili değer ve(ya) tema için yazdıklarını paylaşır.</p> <p>Açıklama: <i>Millî kültür unsurlarından oyunlar, bayramlar, geleneksel sanatlarımız, Türk büyükleri, Türk müziği, zanaatlar ile ilgili yazdığı metni sınıf ve okul panosu ve sosyal medya ortamlarında paylaşma.</i></p>
<p>Niteleme (kişilik hâline getirme)</p> <p>Hedef: Benimsediği değere ve(ya) temaya uygun davranışlar göstermek.</p> <p>Beceri: yazma</p>	<p>T.7.4.N.1. Benimsediği değere ve(ya) temaya uygun şiir yazar.</p> <p>Açıklama: <i>Yardımlaşma, komşuluk ilişkileri, küreselleşme, dayanışma, dostluk ve konukseverlik konuları ile ilgili bir şiir yazma.</i></p> <p>T.7.4.N.2. Benimsediği değerle ve(ya) temayla ilgili bilgilendirici metin yazar.</p> <p>Açıklama: <i>Oyunlar, bayramlar, geleneksel sanatlarımız, Türk büyükleri, Türk müziği, zanaatlar gibi millî kültür unsurlarından bir veya bir kaç hakkında düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bilgilendirici bir metin yazma.</i></p> <p>T.7.4.N.3. Benimsediği değerle ve(ya) temayla ilgili kısa metinler yazar.</p> <p>Açıklama: <i>Medeniyet, birey ve toplum, yardımlaşma, komşuluk ilişkileri, küreselleşme, dayanışma, dostluk ve konukseverlik gibi toplum hayatında önemli olan değerlerin eksilmesini ve yok olmasını engellemek amacıyla haber metni ve/veya anı yazma.</i></p>

Tablo 6'da 7. sınıf için hazırlanan hedef ve kazanımlara yer verilmiştir. Bu bölümdeki kazanım içerikleri; *Dostluk, Dürüstlük ve Yardımseverlik* değerleri ile *Millî Kültür ve Toplum Hayatı* temalarına göre düzenlenmiştir. Tablo incelediğinde sözlü iletişim ve yazma becerisi ile ilgili kazanım içeriklerinin bu temaları daha fazla kapsadığı görülmektedir. Bu nedenle bu beceriyle ilgili kazanımlar fazladır. İlgili temalardaki kazanım açıklamalarında alt temaların ve değerlerin hedef ve kazanımları desteklediği ve onlarla ilişkili olduğu görülmüştür.

Tablo 7. 8. Sınıf Duyuşsal Alan Kazanımları

Temalar: Öz denetim, Sabır - Sağlık ve spor, Sanat	
Duyuşsal düzey (kategori)	Kazanım örneği
<p>Alma (kabul etme) Hedef: İlgili değer ve(ya) temanın farkına varmak. Beceri: sözlü iletişim</p>	<p>T.8.1.A.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde vurgulanan değer ve(ya) temanın konusunu seçer. Açıklama: <i>İyi alışkanlıkların iletişim sürecindeki önemini görme.</i> T.8.1.A.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde vurgulanan değer ve(ya) temanın fikrini/ana duygusunu isimlendirir. Açıklama: <i>İyi ve kötü alışkanlıkların; beden sağlığı, beslenme, sağlıklı yaşam, temizlik, uyku üzerindeki önemini fark etme.</i></p>
<p>Tepki Bulunma Hedef: İlgili değere ve(ya) temaya katılmak. Beceri: sözlü iletişim</p>	<p>T.8.1.TB.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde vurgulanan değer ve(ya) temayla ilgili soruları cevaplar. Açıklama: <i>Beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku gibi iyi alışkanlıkların yararlarını açıklama.</i> T.8.1.TB.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde vurgulanan değer ve(ya) temayla ilgili tartışır. Açıklama: <i>Edebiyat, festival, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, pandomim, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro vb. sanatların olumlu alışkanlıklar kazanmadaki rolünü gösterme.</i></p>
<p>Değer vermek Hedef: Değere ve(ya) temaya katılmak veya tutarlı bağlılık göstermek. Beceri: okuma</p>	<p>T.8.3.D.1. Metinde verilen değere ve(ya) temaya uygun başlık(lar) önerir. Açıklama: <i>Olumlu alışkanlıkların süreklilik kazanması için sağlıklı yaşam, spor, dans, müzik, sinema, tiyatro, resim ve fotoğrafla ilgili aktivitelerin verildiği metin içeriklerindeki anahtar kelimeleri seçme.</i> T.8.3.D.2. Metnin içeriğinde verilen değeri örneklerle haklı çıkarır. Açıklama: <i>Olumlu alışkanlıkların süreklilik kazanması için yazarın olaylara bakış açısını tespit etme.</i> Açıklama: <i>Olumlu ve olumsuz alışkanlıklarla ilgili metindeki öznel ve nesnel yaklaşımları tespit etme.</i> Açıklama: <i>Olumlu alışkanlıkların süreklilik kazanması için öz denetim, sabırla ilgili örnek ve ayrıntıların verildiği metin içeriklerini önemseme.</i></p>
<p>Örgütlenme Hedef: Değeri ve(ya) temayı öncelikleri arasına almak. Beceri: yazma</p>	<p>T.8.4.Ö.1. İlgili değere ve(ya) temaya uygun olarak yazdıklarını düzenler. Açıklama: <i>Olumlu alışkanlıklar edinmek ile ilgili yazdığı metni dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından gözden geçirme ve düzeltme.</i> Açıklama: <i>Olumlu alışkanlıklar edinmek ile ilgili yazdığı metinde yer alan yazım ve noktalama kurallarını kontrol etme.</i> T.8.4.Ö.2. İlgili değere ve(ya) temaya uygun olarak yazdıklarını paylaşır. Açıklama: <i>Kötü alışkanlıklardan kaçınmak ve mimarî, heykel, dans, müzik, sinema, tiyatro, resim, müzik, fotoğraf gibi olumlu alışkanlıklar kazanmak konulu yazdıklarını sınıf ve okul panosu veya sosyal medya ortamlarında paylaşma ve bu kapsamda yapılan şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılma.</i></p>
<p>Niteleme (kişilik hâline getirme) Hedef:</p>	<p>T.8.4.N.1. Benimsediği temayla/değerlerle ilgili bilgilendirici metin yazar. Açıklama: <i>Oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, temizlik, uyku gibi olumlu alışkanlıkların yararlarını anlatan</i></p>

Benimsediği değere ve(ya) temaya uygun davranışlar göstermek.	<i>bilgilendirici bir metin yazma.</i>
Beceri: yazma	T.8.4.N.3. Benimsediği temayla/değerlerle ilgili hikâye edici metin yazar . Açıklama: <i>İyi alışkanlıkların kazanılması ve kötü alışkanlıkların bırakılması sürecinde öz denetimli ve sabırlı olmanın önemini anlatan bir öykü yazma.</i>
	T.8.4.N.4. Yazılarında benimsediği temayı/değeri aktarmak için mizahi öğeler kullanır . Açıklama: <i>İyi ve kötü alışkanların konu edildiği Nasrettin Hoca fıkralarından yararlanma.</i>
	T.8.4.N.5. Benimsediği temayla/değerlerle ilgili kısa metinler yazar . Açıklama: <i>Mimarî, heykel, dans, müzik, sinema, tiyatro, resim, fotoğraf, sağlıklı yaşama, spor gibi olumlu alışkanlıkların eksilmesini ve bırakılmasını engellemek amacıyla haber metni ve/veya anı yazma.</i>

Tablo 7’de 8. sınıf için duyuşsal alana uygun hazırlanan hedef ve kazanımlara yer verilmiştir. Bu bölümde duyuşsal alanın beş kategorisine göre kazanım oluşturmak amacıyla *Öz denetim, Sabır* değerleri ile *Sağlık ve Spor* ve *Sanat* temalarından yararlanılmıştır. Programda sözlü iletişim ve yazma becerileri ile ilgili bilgi içeriklerinin bu temalara daha yakın olması nedeniyle bu beceriler için hazırlanan kazanımlar daha fazladır. Açıklama bölümünde hazırlanan bu kazanımların uygulama sürecinde nasıl olduğu daha detaylı bir şekilde gösterilmiş. Açıklamalarda alt temalar, ilgili beceri ve duyuşsal alanla ilişkilendirilerek daha detaylı şekilde verilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2006 TDÖP’de duyuşsal alana ayrıca yer verilmemiş ve bu alanla ilgili açıklamalar yapılmamıştır. Ancak programda tematik öğrenmeye detaylı şekilde yer verilmiştir. Programın tematik öğrenme özelliği, duyuşsal boyut kapsamında değerlendirilmiştir. Bu nedenle program kazanımlarında değer ve temalara yer verilmemiş olsa da programın etkinlik boyutunda değer ve temaların nasıl verildiği belirgin ve açıklayıcıdır. 2019 TDÖP’de duyuşsal alanla ilgili yeterli detaylar verilmemiştir. Duyuşsal alana, genellikle bilişsel ve psikomotor alanla bir arada değinilmiştir. Çünkü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar programın perspektifi olarak vurgulanmıştır. Buna rağmen duyuşsal ve psikomotor amaçlı kazanımların olmaması, programın amacı ile program yapısı arasındaki önemli bir sorunu göstermektedir. Tespit edilen bu sorun, diğer programlarda da belirlenmiştir. Çünkü yapılan incelemelerde öğretim programında duyuşsal alanla ilgili çalışmaların sadece duyuşsal alan odaklı değil bilişsel ve psikomotor alanlarına göre değerlendirildiği görülmektedir (Akarsu, 2017; Kayhan ve Tokca, 2013; Güllü, Arslan, Uğraş ve Görgüt 2011).

2019 TDÖP’de duyuşsal alan ile değer-tema arasındaki ilişki hakkında bir açıklama bulunmasa da değer ve tematik öğrenmenin özelliği itibarıyla bunlar, duyuşsal alanın kapsamındadır. Nitekim programın açıklama bölümünde değer ve temalara kapsamlı bir şekilde yer verilmesine rağmen kazanımlarda bu değer ve temaların olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, programın tanıtımı ve amacı ile programın yapısı arasında önemli bir eksikliği ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç, aynı zamanda programın kapsam geçerliliği ile ilgili sorunu da göstermektedir. Bu eksiklik ve sorunun temel nedeni, program kazanımlarının tamamıyla bilişsel olarak hazırlanması kaygısıdır. Oysaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre programın perspektifi belirlenecekse hedef ve kazanımlarda mutlaka belli bir sayıda duyuşsal ve psikomotor alanla ilgili kazanımlara da yer verilmelidir. Aksi takdirde kazanımlar tamamıyla amaca uygun hizmet etmeyecek ve programın hedefleri eksik olarak gerçekleşecektir. Hem bu araştırmada hem de Sönmez (2017) tarafından hazırlanan tez

çalışmasında duyuşsal alana uygun Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının hazırlanabileceği görülmüştür. Aynı zamanda Sönmez (2017, s.141-144), üstbilişsel ve duyuşsal alanı bir arada vererek hazırladığı hedef ve kazanımlara göre gerçekleştirdiği deneysel çalışmada duyuşsal alanın öğretim sürecinde başarılı ve işlevsel olduğunu belirlemiştir. Bu hususlar nedeniyle önceden belirtildiği üzere öğrencilerin problemleri çözebilmeleri, özgün ve yaratıcı fikir ve ürünler oluşturmalarını, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi geliştirebilmeleri ve üstbilişsel süreçlerini fark etmeleri bunları izleme, denetleme ve düzenlemelerini sağlayacak öğretim programının yapılandırılması gerekir (Özdemir ve Altıok, 2015). Nitekim daha önce de vurgulandığı gibi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre öğretim programının yeniden düzenlenmesi yapılandırıcı eğitime uygun bir eğitimin gerçekleşmesinde oldukça önemli bir husustur (Güllü, Arslan, Uğraş ve Görgüt 2011).

Programda belirlenen eksiklikleri gidermek amacıyla araştırmanın ikinci bölümünde 2019 TDÖP için hedef ve kazanımlar düzenlenmiştir. Programın bilişsel alana göre hazırlanması nedeniyle kazanımların çoğunlukla duyuşsal alana uygun olmadığı belirlenmiştir. Nitekim diğer öğretim programları üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akarsu, 2017; Kayhan ve Tokca, 2013). Bu nedenle kazanımlar, duyuşsal alana yakınlığına göre seçilmiştir. Özellikle okuma, yazma ve sözlü iletişim becerisinde metinlerin ön plana çıktığı konular ve içerikler daha fazla duyuşsal alanla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin temel yolu ise değer ve temalardır. Bu kapsamda programdaki mevcut kazanım içeriklerinin duyuşsal alana daha yakın olmasını sağlamak amacıyla programın tema ve değerlerinden yararlanılmıştır. Öncelikle programın kazanımları değer ve temalara uygunluğu bakımından belirlenmiş ve seçilmiştir. Daha sonra bunlar, duyuşsal alanın beş temel kategorisine göre düzenlenmiştir. Yapılan bu düzenleme sonucunda programın bu yöndeki kapsam geçerliliği ile ilgili sorun giderilmiştir. Aynı zamanda program kazanımlarının program amaçlarıyla daha uyumlu olması ve kapsamı sağlanmıştır. Bunlara ek olarak yapılan bu düzenlemelerin programa sağladığı yararlar şöyle özetlenebilir:

- ◆ Kazanımlar, programın duyuşsal perspektifine uygun hâle getirilmiştir.
- ◆ Programdaki temalar ve değerler, kazanımlara aktarılarak sadece açıklama bölümünde verilmesi yönündeki sınırlılıktan çıkarılmıştır. Böylece tema ve değerler, programda daha belirgin ve kapsamlı şekilde yer almışlardır.
- ◆ Duyuşsal alana göre bütün beceri alanları ve bütün sınıflara uygun kazanım örnekleri hazırlanmıştır. Böylece duyuşsal alan, hem beceri hem de sınıf düzeyinde sarmal olarak programda daha belirgin bir şekilde yer almıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarında alma, yanıtlama-tepkide bulunma, değer verme, düzenleme ve nitelendirme/içselleştirme kategorilerine yer verilmelidir. Bu kategorilerin belli dil becerilerine yığılmasını engellemek amacıyla kazanımların okuma, yazma ve sözlü iletişimin konu içeriklerine göre bütün becerileri kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Aynı zamanda programın sarmallık yönü esas alınarak kazanımların bütün sınıflarda verilmesi önemli bir husustur.

Ulaşılan sonuçlar itibariyle 2019 TDÖP'nin muhteva ve yapı itibariyle duyuşsal alana oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Bu yakınlığına rağmen programda duyuşsal alanla ilgili hedef ve kazanımların olmaması programın günümüze kadar ihmal edilmiş bir yönü

olarak değerlendirilebilir. Bu eksiklik nedeniyle bundan sonraki program geliştirme veya yenileme çalışmalarında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda duyuşsal alanla ilgili hedef, kazanım, içerik ve etkinliklere yer verilmelidir. Özellikle yapılacak pilot ve deneysel çalışmalarda duyuşsal alanın programda aksayan ve işlevsel olamayan yönleri belirlenerek gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akarsu, S. (2017). İlköğretim(1-8) müzik öğretimi programı kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan incelenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(44), 279-289.
- Avşar, G. ve Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 6(2018), 75-87.
- Bohlin, R. M. (1998). The affective domain: a model of learner-instruction interactions. proceedings of selected research and development presentations at the national convention of the association for educational communications and technology (AECT). Sponsored by the Research and Theory Division (20th, St. Louis, MO, February 18-22, 1998); see IR 019 040.
- Boyle, A. (2007). The affective domain – report on a workshop at Carleton College. Planet, 18 (June), 49-50.
- Brett, A., Smith, M., Price, E., & Huitt, W. (2003). Overview of the affective domain. educational psychology interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://www.edpsycinteractive.org/brilstar/chapters/affectdev.pdf>
- Kayhan, C. ve Tokca, H. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(3), 685-700.
- Denham, S. (1998). Emotional development in young children. New York: Guilford Press.
- Güllü, M., Arslan, C., Uğraş, S. ve Görgüt, İ. (2011). Yeni ortaöğretim beden eğitimi ders programı kazanımlarının değerlendirilmesi. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. Kongresi 25-27 Mayıs 2011, VAN/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı, 122-133.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives. the classification of educational goals, handbook II: affective domain. New York: David McKay Company, Inc.
- Özdemir, M. ve Altıok, S. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(3), 363-373.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. MEB: Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB: Ankara.

Sönmez, H. (2017). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (model önerisi). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

EK

Değerli uzman, bu çalışmanın amacı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda duyuşsal alana uygun olarak kazanımların nasıl hazırlanacağını belirlemektir. Bu kapsamda hazırlanan kazanım tablosu incelenmek üzere size sunulmuştur. Hazırlanan puanlama anahtarına göre kazanımları aşağıdaki ölçütlere uygunluğu bakımından değerlendirmenizi rica ediyorum. Kazanımları duyuşsal alanın ilgili kategorisine, ilgili temaya ve(ya) değere ve ilgili dil becerisine uygunluğu bakımından inceleyebilirsiniz. Bu kapsamlara yeterli (2), eksik (1) ve yetersiz (0) olarak her kazanıma puanlar vererek bunları değerlendirmeniz gerekmektedir. Kazanımlarla ilgili öneri ve görüşlerinizi tablonun altındaki "Açıklamalar" bölümünde belirtebilirsiniz. Katkılarınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Tablo 2. 6. Sınıf Kazanımları için Puanlama Anahtarı

Duyuşsal kategori/beceri	Kazanımlar	Duyuşsal kategori			İlgili tema/değer			İlgili becerisi			Toplam <i>f</i>
		2*	1 [†]	0 [‡]	2	1	0	2	1	0	
Alma (kabul etme) Beceri: sözlü iletişim	T.6.1.A.1										
	Açıklama										
	T.6.1.A.2										
	Açıklama										
Tepkide Buluma Beceri: sözlü iletişim	T.6.1.TB.1										
	Açıklama										
	T.6.1.TB.2										
	Açıklama										
Değer vermek Beceri: okuma	T.6.3.D.1										
	Açıklama										
	T.6.3.D.2										
	Açıklama										
Örgütleme Beceri: okuma	T.6.3.Ö.1										
	Açıklama										
	T.6.3.Ö.2										
	Açıklama										
Niteleme (kişilik hâline getirme)	T.6.4.N.1										
	Açıklama										

* yeterli

[†] eksik

[‡] yetersiz

Beceri: yazma	T.6.4.N.2
	Açıklama
	T.6.4.N.3
	Açıklama
	T.6.4.N.4
	Açıklama
	T.6.4.N.5
	Açıklama

Açıklamalar:

Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Yer Alan Konuşma Etkinliklerinde Dilin Kullanım Alanları*

Muhammed Eyyüp Sallabaş¹
Hatice Sağlık²

Özet

Ana dilinde olduğu gibi yabancı dilde de birey; dili birbirinden çok farklı ortam, durum ve amaçlarda kullanır. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013) bu durumu dilin kullanım alanları olarak sınıflandırmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilin kullanım alanlarının belirlenerek öğretim sürecinin planlanması ve sürece uygun materyal tasarlanması önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerinin dilin kullanım alanlarına yer verme düzeyini konuşma becerisi çerçevesinde incelemek olarak belirlenmiştir. Genel tarama deseninde gerçekleştirilen çalışmada İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe ders kitapları doküman incelemesi yoluyla incelenmiş ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarında setler arasında dilin kullanım alanlarına yer verme düzeylerinde kademe, alan ve setler bağlamında çeşitli farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Yabancılara Türkçe Öğretimi
Dilin Kullanım Alanları
Ders Kitabı
Konuşma Eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.04.2020
Kabul Tarihi: 31.05.2020
Elektronik Yayım Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

* "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin Avrupa dil gelişim dosyası doğrultusunda değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi, sallabas@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4346-4385>

² Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, haasyasaglik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3257-264X>

Language Areas of Use in Speaking Activities in Teaching Turkish As Foreign Language Sets

Muhammed Eyyüp Sallabaş¹

Hatice Sağlık^{2,3}

Abstract

Individuals in a foreign language as well as in their mother tongue; uses language in many different environments, situations and purposes. The Common European Framework of Reference for Languages has classified this situation as the use of language. In teaching Turkish as a foreign language, it is important to determine the usage areas of the language and to plan the teaching process and to design appropriate materials for the process. In this context, the aim of the study was determined to examine the level of use of language sets in the teaching of Turkish as a foreign language within the framework of speaking skill. In the research carried out in the general screening pattern, the textbooks of Istanbul Turkish for Foreigners, Gazi Turkish Foreigners, Yeni Hitit Turkish for foreigners, and Yedi İklim Turkish textbooks were examined through document analysis and were subjected to descriptive analysis. As a result of the research, it has been determined that there are various differences between the sets in the context of the use of the language in terms of levels, areas and sets.

Keywords

Teaching Turkish to Foreigners
Usage Areas of Language
Textbook
Speaking Education

About Article

Sending Date: 19.04.2020
Acceptance Date: 31.05.2020
Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Geçmişten günümüze gerek yabancı dil öğretiminde gerekse Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde pek çok yöntem kullanılmıştır. Günümüzde ise dil eğitimi süreçlerinde bir rehber olarak benimsenen Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin temel aldığı iletişimsel yaklaşıma dayalı eylem odaklı anlayış pek çok dil eğitimi kurumu tarafından benimsenmiştir.

İletişimsel yöntem 1970'li yıllarda dilbilimciler, öğrenme psikologları ve özellikle sosyo- dilbilimciler tarafından geliştirilmiştir. Yöntemin geliştirilmesinde etkili olan isimler sosyo-dilbilimci Hymes, dil öğretim uzmanları Hanry Widdowson, Christopher Brumfit ve Keith Johnson; Chomsky'nin öne sürdüğü kavramların (edim-yeti) dilin doğasının açıklanması için yeterli olmadığını, bu kavramlara iletişim yetisi eklemenin bu eksikliği gidereceğini öne sürmüşlerdir (Demirel, 2010: 48). İletişim yetisi; dil öğretiminde iletişimin önemini vurgulamasının yanı sıra dilin bir bütün ve dil becerilerinin birbirinden

¹ Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi, sallabas@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4346-4385>

² Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, haasyasaglik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3257-264X>

ayrılmayacağını ifade etmesi bakımından da önemlidir (Yaylı vd., 2014). Yöntem, iletişim yetisini kazanan öğrencinin dili kullanabilmek için gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olacağını savunur. Bu yöntemde amaç, Chomsky'nin yeti kuramı ve iletişimsel dil yaklaşımının karşılaştırmalı bir çalışmasının ürünü olan Hymes'in "iletişimsel yeti" kavramını gerçekleştirmektir (Richards ve Rodgers, 2001:159).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni de iletişimsel anlayışa bağlı görev (eylem) odaklı yaklaşımı benimsemiştir. Göreve dayalı öğrenme, öğrencilere görev vererek onların etkileşim içinde görevi yaparken dili öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir (Yaylı, 2004: 15). Yöntem, öğrencilerin bir düşünce sürecinde verilen bilgilerle bir sonuca varmaları, öğretmenlerin de bu süreci kontrol etmeleri ve düzenlemeleri için gerekli etkinlikleri göstermelerini görev kabul eder (Prabhu, 1987'den akt. Memiş ve Erdem, 2013: 314). Temel alınan bu yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda eylem odaklıdır (Avrupa Konseyi,2013: 18). Little (2009:225), Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde benimsenen eyleme dayalı yaklaşımla ilgili şu hususları belirtmektedir:

- Dil, dışsal ve sosyal (başkaları ile) veya içsel ve özel (kendimiz ile) olabilen iletişimsel eylemleri gerçekleştirmek için kullanılmaktadır.
- İletişimsel eylemler; alma, üretim, etkileşim ve aracılık olmak üzere dört tür dil etkinliği içermektedir.
- Dil aktivitesine dâhil olmak için iletişimsel dil yeterliliğimizi kullanırız.
- Dil etkinliği her zaman koşulları ve kısıtlamaları olan bir bağlamda gerçekleşir.
- Genellikle öngörülemeyen bağlamsal özelliklerle başa çıkmamız gerektiğinden iletişimsel dil yeterliliğimizin sosyo-dilbilimsel ve pragmatik bileşenleri vardır.
- Dil etkinliği rutin olmayan görevlerin gerçekleştirilmesini gerektirir. Bu görevler onları anlayıp konuşma veya yazılı metinler üretmek için bazı stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin ortaya koyduğu bu anlayış dil öğrencisini yüzlerce farklı ortamda ve yüzlerce farklı durum altında çeşitli görevleri tamamlamak durumunda kalan bir konuma yerleştirmiştir. Buna bağlı olarak dilin kullanıldığı farklı ortamlara bağlı olarak değişen kullanım şekilleri de dil eğitimcileri için ön plana çıkmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde bu alanlar dilin kullanım bağlamları (alanları) olarak ifade etmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde Dil Kullanım Alanları

Her birey toplumsal yaşam içinde çeşitli alanlarda sosyal aktörler olarak yer alır ve çeşitli görevler üstlenerek diğer insanlarla resmî, mesafeli, arkadaşça vb. şekillerde iletişim kurarlar (Avrupa Konseyi, 2009b: 50). Her dil kullanımı, belirli bir durum bağlamında, sosyal yaşamın düzenlendiği dil kullanım alanlarında gerçekleşir. Dil öğrenenlerin hazırlanacağı alanların seçimi; durumların, amaçların, görevlerin, konuların ve öğrenim/sınav materyali için kullanılan metinlerle etkinliklerin seçimini önemli çapta etkiler (Avrupa Konseyi,2013:49).

Bireylerin, çeşitli sıfat ve görevlerle rol aldıkları sosyal alanların sayısını sınırlamak çok mümkün olmasa da dil öğrenenlerin amaçları doğrultusunda bu alanlar dört başlık altında tanımlanmıştır. Kişisel alan, kamusal alan, mesleki alan, eğitim alanı (Avrupa Konseyi, 2009b: 50) olarak sıralanan alanların açıklamaları şöyledir:

* **Kişisel alan:** Bireyin, evin çevresi ve evdeki çevrede ailesi ve arkadaşları ve arkadaşları ile sürdürdüğü alandır. Bu alanda birey, yakın çevresiyle hobileri gibi özel uğraşlarını gerçekleştirir.

* **Kamusal alan:** Bireyin, kamuda, siyasi veya idari kurumlarda, kamu hizmetleri için veya bir kamu kuruluşunun üyesi olarak çeşitli amaçlar doğrultusunda hareket ettiği, kamusal özellik taşıyan kültür ve eğlence etkinlikleri gerçekleştirdiği ve sosyal etkileşimlerde bulunduğu alandır.

* **Mesleki alan:** Bireyin mesleğinin icrası sırasındaki etkinliklerini ve mesleki ilişkileri ile her şeyi kapsayan alandır.

* **Eğitsel alan:** Bireyin bir eğitim kurumu çerçevesinde belli düzenli olarak eğitim aldığı veya bilgi ve beceriler kazandırma amacıyla etkileşimde bulunduğu genellikle kamusal nitelikli öğrenim ve öğretimi kapsar.

Dil kullanıcıları/öğrenenler sosyal yaşam içinde birden fazla alan içinde yer alabilirler. Örneğin akademik eğitim için Türkiye'ye gelen yabancı bir öğrenci kişisel alan, eğitsel alan ve kamusal alanda da yer almak zorundadır. Her alanda bireylerin bulunacağı mekânlar, içinde rol aldığı olaylar, etkileşimde bulunacağı kişi veya kişiler, kullanacağı nesnelere ve yapacağı işlemler gibi değişkenler söz konusudur. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde "dış durum" diye nitelenen bu değişkenler şu şekilde sıralanmıştır (Avrupa Konseyi, 2009b: 50):

* Oluştukları mekân ve zamanlar

* Normalde olabileceklerin büyük bir bölümünü belirleyen kurum ve örgütlerin yapı ve yöntemleri

* İlgili bireylerin, özellikle dil kullanan ve öğrenenlere yönelik sosyal rolleri

* Çevredeki (canlı ve cansız) nesnelere

* Meydana gelen olaylar

. Bireyler tarafından gerçekleştirilen işlemler

* Duruma ilişkin metinler

Toplumsal yaşam alanlarında ikinci dil öğrenen bireylerin karşılaşabileceği sınırsız seçenek ve olası durum söz konusudur. Bu durumda öğrencilerin hangi durumlarla daha sık karşılaşabileceği, hangileri için daha hazırlıklı olmaları gerektiği öncelikle saptanmalı; öğretim programları, kullanılacak yöntem ve teknikler bu önceliklere göre düzenlenmelidir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne uygun olarak hazırlanan öğretim programlarının ve ders materyallerinin öğrenen başarısına olumlu katkılar sağladığı (Cebeci, 2006; Güneşli ve Demirel, 2006; İşisağ, 2008; Köse, 2005; Üstünlüoğlu vd., 2012) ifade edilmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında dilin kullanım alanlarının yer alma düzeyine ilişkin literatür taraması yapılmış ve herhangi bir araştırma tespit edilememiştir. Buna göre araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde yer alan konuşma

etkinliklerinde dilin kullanım alanlarını değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Bu amaca yönelik derinlemesine tespitler yapabilmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde dilin kullanım alanlarının düzeylere göre dağılımı nasıldır?
2. Dilin kullanım alanlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmanın hedefi doğrultusunda yapılan araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli çok sayıda unsurdan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2015: 79).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile yabancılara Türkçe öğretim setleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak ADOÖÇ'de yer alan dilin kullanım alanları ve Türkiye'de yayınlanan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarından en çok kullanılan dört sette yer alan konuşma becerisi etkinlikleri kabul edilmiştir. Örnekleme oluşturan ders kitapları şöyledir:

- 1- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları (A1-A2-B1-B2-C1)
- 2- Gazi Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı (A1-A2-B1-B2-C1)
- 3- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları (A1/A2-B1-B2/C1)
- 4- Yedi İklim Türkçe ders kitapları (A1-A2-B1-B2-C1)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman incelemesinde temel amaç araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analiz edilmesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Belgesel taramanın iki ayrı amaçlı olabileceğini belirten Karasar (2015) bu amaçları: genel tarama ve içerik çözümlemesi olarak tanımlar (Karasar, 2015: 184). Genel tarama "alanyazın" ya da "literatür" taraması olarak bilinen bir yöntemdir. İçerik analizi ise belli bir metnin, kitabın, belgenin belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan bir taramadır (Karasar, 2015). Araştırma kapsamında, ADOÖÇ incelenmiş, çalışma konusu olan dört dil becerisi ile ilgili önerilen alanlar saptanmıştır. Bu ölçütlere uygun hazırlandığı ifade edilen ve Türkçe Öğretim Merkezlerinde en yaygın kullanılan dört set araştırma kapsamına alınmış ve bu setlerde yer alan konuşma becerisi etkinlikleri setler ve düzeylere göre sınıflandırılmıştır.

BULGULAR

1.Alt Probleme İlişkin Bulgular: Konuşma etkinliklerinin düzeylere göre dilin kullanım alanlarına yer verme durumu:

Tablo 1: A1 düzeyi konuşma etkinliklerinde dilin kullanım alanları

Setler	DİLİN KULLANIM ALANLARI (A1)								Toplam f
	Kişisel Alan		Kamu		Mesleki		Eğitsel Alan		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
İstanbul	29	67,44	3	6,97	0	0	11	25,6	43
Gazi	11	18,03	2	3,27	0	0	48	78,68	61
Yedi İklim	25	52,08	4	8,33	4	8,33	15	31,25	48
Yeni Hitit	22	62,85	5	14,28	1	2,85	7	20	35

Tablo 1'e göre A1 düzeyi İstanbul ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %67,44'ü kişisel alana yer verirken %25,6'sı eğitsel alana, %6,97'si kamusal alana yer vermektedir. Mesleki alana ilişkin etkinlik yer almamaktadır. Gazi ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %18,03'ü kişisel alana yer verirken %78,68'i eğitsel alana, %3,27'si ise mesleki alana yer vermektedir. Gazi ders kitabında kamusal alana ilişkin konuşma etkinliği yer almamaktadır. Yedi İklim ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %52,08'i kişisel alana %31,25'i eğitsel alana yer verirken kamusal alan ve mesleki alanın oranı %8,33'dür. Yeni Hitit ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %62,85'i kişisel alana, %20'si eğitsel alana, %14,28'si kamusal alana yer verirken mesleki alana ait etkinlik oranı %2,85'tir.

Bulgular A1 düzeyine göre mukayeseli olarak incelendiğinde Yedi İklim, Yeni Hitit ve İstanbul setlerinin kişisel alana; Gazi setinin ise eğitim alanına öncelik verdiği ifade edilebilir. Ayrıca tüm setler için bu düzeyde en az etkinlik bulunan alanların kamusal alan ve mesleki alan olduğu söylenebilir.

Tablo 2: A2 düzeyi konuşma etkinliklerinde dilin kullanım alanları

Setler	DİLİN KULLANIM ALANLARI (A2)								Toplam f
	Kişisel Alan		Kamu		Mesleki		Eğitsel Alan		
	f	%	f	%	F	%	f	%	
İstanbul	42	84	2	4	1	2	5	10	50
Gazi	11	19,64	0	0	6	10,71	39	69,64	56
Yedi İklim	29	63,04	2	4,34	1	2,17	14	30,43	46
Yeni Hitit	19	63,33	1	3,33	0	0	10	33,33	30

Tablo 2'ye göre A2 düzeyi İstanbul setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %84'ü kişisel alana yer verirken %10'u eğitsel alana, %4 kamusal alana, %2'si ise mesleki alana yer vermektedir. Gazi setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %19,64'ü kişisel alana yer verirken %69,64'ü eğitsel alana, %10,71'i ise mesleki alana yer vermektedir. Gazi setinde kamusal alana ilişkin konuşma etkinliği yer almamaktadır. Yedi İklim setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %63,33'ü kişisel alana yer verirken %33,33'ü eğitsel alana, %3,33'ü kamusal alana yer vermektedir. Yedi İklim setinde mesleki alana ilişkin konuşma etkinliği tespit edilememiştir. Yeni Hitit setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %63,33'ü kişisel alana, %33,33'ü eğitsel alana, %3,33 kamusal alana yer verirken mesleki alana ait etkinliğe rastlanmamıştır.

Bulgular A2 düzeyine göre mukayeseli olarak incelendiğinde Yedi İklim, Yeni Hitit ve İstanbul setlerinin kişisel alana; Gazi setinin ise eğitim alanına öncelik verdiği ifade edilebilir. Ayrıca bu düzey için tüm setlerde en az etkinlik bulunan alanların kamusal alan ve mesleki alan olduğu söylenebilir.

Tablo 3: B1 düzeyi konuşma etkinliklerinde dilin kullanım alanları

Setler	DİLİN KULLANIM ALANLARI (B1)								Toplam
	Kişisel Alan		Kamu		Mesleki		Eğitsel Alan		
	F	%	f	%	f	%	f	%	f
İstanbul	26	47,27	5	9,09	9	16,4	15	27,27	55
Gazi	20	32,25	1	1,61	1	1,61	40	64,51	62
Yedi İklim	27	54	1	2	0	0	22	44	50
Yeni Hitit	29	63,04	2	4,34	0	0	15	32,60	46

Tablo 3'e göre İstanbul ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %47,27'si kişisel alana, 27,27'si eğitsel alana, %16,4'ü mesleki alana, %9,09'u kamusal alana yer vermektedir. Gazi ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %32,25'i kişisel alana, %64,51'i eğitsel alana yer vermektedir. Mesleki ve kamusal alanda ise bu oran %1,61'dir. Yedi İklim ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %54'ü kişisel alana, %44'ü eğitsel alana, %2'si kamusal alana yer vermektedir. Yedi İklim setinde mesleki alana ilişkin konuşma etkinliği tespit edilememiştir. Yeni Hitit setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %63,04'ü kişisel alana, %32,60'ı eğitsel alana, %4,34'ü kamusal alana yer verirken mesleki alana ait etkinliğe rastlanmamıştır.

Bulgular B1 düzeyine göre mukayeseli olarak incelendiğinde İstanbul, Yedi İklim ve Yeni Hitit ders kitaplarının kişisel alana; Gazi setinin ise eğitim alanına öncelik verdiği ifade edilebilir. Ayrıca tüm setler için en az etkinlik bulunan alanların kamusal alan ve mesleki alan olduğu söylenebilir.

Tablo 4: B2 düzeyi Türkçe öğretimi ders kitaplarında dilin kullanım alanları

Setler	DİLİN KULLANIM ALANLARI (B2)								Toplam
	Kişisel Alan		Kamu		Mesleki		Eğitsel Alan		
	F	%	f	%	f	%	F	%	f
İstanbul	28	52,83	0	0	0	0	25	47,16	53
Gazi	8	13,79	2	3,44	2	3,44	46	79,31	58
Yedi İklim	27	50	0	0	3	5,55	24	44,44	54
Yeni Hitit	13	44,82	1	3,44	0	0	15	51,72	29

Tablo 4'e göre İstanbul setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %52,83'ü kişisel alana, %47,16'sı eğitsel alana yer vermektedir. Kamusal ve mesleki alanda etkinlik saptanamamıştır. Gazi setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %13,79'u kişisel alana, %79,31'i eğitsel alana yer vermektedir. Mesleki ve kamusal alanda ise bu oran %3,44'tür. Yedi İklim setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %50'si kişisel alana, %44,44'ü eğitsel alana, %5,55'i mesleki alana yer vermektedir. Yedi İklim setinde kamusal alana ilişkin konuşma etkinliği tespit edilememiştir. Yeni Hitit setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %44,82'si kişisel alana, %51,72 eğitsel alana, %3,44'ü kamusal alana yer verirken mesleki alana ait etkinliğe rastlanmamıştır.

Bulgular setlere göre mukayeseli olarak incelendiğinde İstanbul ve Yedi İklim setlerinin kişisel alana; Gazi ve Yeni Hitit setinin ise bu düzey için eğitim alanına öncelik verdiği ifade edilebilir. Bununla birlikte Gazi seti dışındaki setlerde kişisel alan ve eğitsel alana dağılımın bu düzey için daha dengelidir. Ayrıca tüm setler için en az etkinlik bulunan alanların kamusal alan ve mesleki alan olduğu söylenebilir.

Tablo 5: C1 düzeyi Türkçe öğretimi ders kitaplarında dilin kullanım alanları

Setler	DİLİN KULLANIM ALANLARI (C1)								Toplam
	Kişisel Alan		Kamu		Mesleki		Eğitsel Alan		
	f	%	f	%	F	%	f	%	
İstanbul	37	44,57	4	4,81	3	3,61	39	46,98	83
Gazi	6	11,11	0	0	0	0	48	88,88	54
Yedi İklim	10	25	0	0	0	0	30	75	40
Yeni Hitit	12	42,85	1	3,57	0	0	15	53,57	28

Tablo 5'e göre İstanbul setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %44,57'si kişisel alana, %46,98'si eğitsel alana, %4,81 kamusal alana, %3,61 mesleki alana yer vermektedir. Gazi setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %11,11'i kişisel alana, %88,88'i eğitsel alana yer vermektedir. Mesleki ve kamusal alana ait etkinlik bulunmamaktadır. Yedi İklim setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %25'i kişisel alana, %75'i eğitsel alana aittir. Bu kitapta kamusal ve mesleki alana ilişkin etkinlik yer almamaktadır. Yeni Hitit setinde yer alan konuşma etkinliklerinin %42,85'i kişisel alana, %53,57'si eğitsel alana, %3,57'si kamusal alana yer verirken mesleki alana ait etkinliğe rastlanmamıştır.

Bulgular setlere göre mukayeseli olarak incelendiğinde bütün setler için etkinlik oranlarının eğitsel alan lehine bir artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Bu düzey için İstanbul ve Yeni Hitit setlerinin kişisel alan ve eğitsel alana dağılımı dengelidir. Ayrıca tüm setler için en az etkinlik bulunan alanların kamusal alan ve mesleki alan olduğu söylenebilir. İstanbul seti dışında mesleki alana yer veren konuşma etkinliğine rastlanmamıştır.

2.Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Tablo 6: Setlerdeki konuşma etkinliklerinde dilin kullanım alanlarına yer verilme düzeyi

Setler	Düzye	DİLİN KULLANIM ALANLARI								Toplam
		Kişisel Alan		Kamusal Alan		Mesleki Alan		Eğitsel Alan		
		f	%	f	%	F	%	f	%	
İstanbul	A1	29	67,44	3	6,97	0	0	11	25,6	43
	A2	42	84	2	4	1	2	5	10	50
	B1	26	47,27	5	9,09	9	16,4	15	27,27	55
	B2	28	52,83	0	0	0	0	25	47,16	53
	C1	37	44,57	4	4,81	3	3,61	39	46,98	83
	Toplam	162	57,04	14	4,92	13	4,57	95	33,45	284
Gazi	A1	11	18,03	2	3,27	0	0	48	78,68	61
	A2	11	19,64	0	0	6	10,71	39	69,64	56
	B1	20	32,25	1	1,61	1	1,61	40	64,51	62
	B2	8	13,79	2	3,44	2	3,44	46	79,31	58
	C1	6	11,11	0	0	0	0	48	88,88	54
	Toplam	56	19,24	5	1,71	9	3,09	221	75,94	291
Yeni Hitit	A1	25	52,08	4	8,33	4	8,33	15	31,25	48
	A2	29	63,04	2	4,34	1	2,17	14	30,43	46

Yedi İklim	B1	27	54	1	2	0	0	22	44	50
	B2	27	50	0	0	3	5,55	24	44,44	54
	C1	10	25	0	0	0	0	30	75	40
	Toplam	118	49,57	7	2,94	8	3,36	105	44,11	238
Yeni Hitit	A1	22	62,85	5	14,28	1	2,85	7	20	35
	A2	19	63,33	1	3,33	0	0	10	33,33	30
	B1	29	63,04	2	4,34	0	0	15	32,60	46
	B2	13	44,82	1	3,44	0	0	15	51,72	29
	C1	12	42,85	1	3,57	0	0	15	53,57	28
	Toplam	95	56,54	10	5,95	1	0,59	62	36,90	168

Tablo 6'ya göre İstanbul setinde A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinde etkinlikler oransal olarak kişisel alan lehinedir. C1 düzeyinde ise eğitsel alana ilişkin etkinlikler ön plana çıkmıştır. Kişisel alana ilişkin en yüksek oranlar A1 ve A2 düzeyindedir. Eğitsel alana ilişkin etkinlikler A1, A2 ve B1 düzeylerinde oransal bakımdan düşüktür. Ancak B2 ve C1 düzeylerinde eğitsel alana ilişkin etkinliklerin oranı artış göstermiştir. Kamusal alan ve mesleki alana ilişkin etkinlikler her düzey için yetersizdir. İstanbul setine ait bütün düzeyler dikkate alındığında etkinliklerin büyük çoğunluğu kişisel alanda (57,04) yer alırken bunu eğitsel alan (33,45) takip etmektedir. Kamusal alan %4,97 oranında etkinliğe sahipken mesleki alan %4,57 oranındadır. Bu oranlara bağlı olarak İstanbul setinde kamusal alana ve mesleki alana ilişkin etkinliklerin sayısal bakımdan yetersiz olduğu ifade edilebilir.

Gazi setinde kişisel alana ilişkin etkinlik oranları A1'den B1'e kadar kademeli olarak artarken B2'den itibaren düşüş göstermeye başlamıştır. Ayrıca bütün düzeyler için kişisel alan etkinliklerine en az yer veren set Gazi'dir. Sete ait bütün ders kitapları dikkate alındığında en fazla etkinlik eğitsel alanda (%75,94) yer alırken bunu %19,24 ile kişisel alan takip etmektedir. Kamusal alan etkinlikleri %1,71 oranına sahipken mesleki alan etkinlikleri %3,09 oranındadır. Bu oranlar bakımından dört set içerisinde kamusal ve mesleki alan etkinliklerine en az yer veren setin Gazi seti olduğu ifade edilebilir.

Yedi iklim setinde A1 ve A2 düzeylerinde kişisel alana ilişkin etkinlik oranları kademeli olarak artarken B1'den itibaren kademeli olarak düşmeye başlamıştır. Eğitsel alanın en düşük olduğu düzey A1 ve A2 iken en yüksek olduğu düzey B2 ve C1'dir. Sette yer alan kitapların tümü dikkate alındığında kişisel alana ilişkin etkinlikler %49,57 ile ilk sırada yer alırken bunu %44,11 ile eğitsel alan etkinlikleri takip etmektedir. Kamusal alana ilişkin etkinlikler tüm etkinliklerin %2,94'ünü oluştururken mesleki alana ilişkin etkinlikler %3,36'sını oluşturmaktadır.

Yeni Hitit setinde A1, A2 ve B1 setinde kişisel alana ilişkin etkinlikler oransal bakımdan yüksekken B2 ve C1 düzeylerinde bu durum eğitsel alan lehine değişmektedir. Sette yer alan kitapların tümü dikkate alındığında kişisel alana ilişkin etkinlikler %56,54 ile ilk sırada yer alırken bunu %36,90 ile eğitsel alan etkinlikleri takip etmektedir. Kamusal alana ilişkin etkinlikler tüm etkinliklerin %5,94'ünü oluştururken mesleki alana ilişkin etkinlikler %0,59'unu oluşturmaktadır. Bu bakımdan bütün setler dikkate alındığında kamusal alana ilişkin etkinliklerin en fazla olduğu set Yeni Hitit setidir. Ayrıca mesleki alana ilişkin etkinliklerin en az olduğu sette yine bu settir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Setlerin düzeylere göre karşılaştırılmalı incelenmesinden elde edilen bulgular A1 düzeyinde Gazi seti dışındaki setlerde kişisel alan etkinliklerin oranının bu düzeydeki tüm

etkinliklere oranının %52 ile %67 arasında değiştiğini; eğitsel alan etkinliklerinin %20 ile %31 arasında kaldığını göstermektedir. A1 düzeyi için bu dağılımın dengeli olduğu ifade edilebilir. Nitekim Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013: 31), “Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi”nde A1 düzeyi için “Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulara benzeri sorulara yanıtlayabilir.” ifadeleri yer almaktadır. Bu ifade ile birlikte düşünüldüğünde Gazi seti dışındaki setlerin kişisel alana yer verme oranının normal olduğu söylenebilir. Bu bakımdan Gazi setindeki etkinlerin ADOÖÇ’ye göre yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir.

A2 düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde Gazi seti dışındaki setlerde kişisel alan etkinliklerinin oranının bu düzeydeki tüm etkinliklere oranının %63 ile %84 arasında değiştiği; eğitsel alan etkinliklerinin ise %10 ile %33 arasında kaldığı ifade edilebilir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013: 31), A2 düzeyi için “İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.” ifadeleri yer almaktadır. Bu öneri düzeyi için dil kullanımının kişisel alandan mesleki ve kamusal alana doğru bir genişleme gösterdiği görülmektedir. Bu düzey için Gazi seti dışındaki setlerde kamusal alan etkinlikleri yaklaşık olarak %4 oranında kalırken Gazi setinde bu alana ilişkin etkinlik bulunmamaktadır. İlgili öneri düzeyi dikkate alındığında bu düzey için kamusal alana ilişkin etkinlik oranlarının artması gerekmektedir.

B1 düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde Gazi seti dışındaki setlerde kişisel alana ilişkin etkinlik oranlarının %47 ile %63 arasında değiştiği ve A1-A2 düzeyine göre düşüş gösterdiği söylenebilir. Bu durumun aksine eğitsel alana ilişkin etkinlikler de bu düzeyde artış göstererek %27 ile %44 arasında bir dağılım göstermektedir. Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi”nde B1 düzeyi için “Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarımı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.” (ADOÖÇ, 2013: 31) ifadeleri yer almaktadır. Bu düzeyde “iş ve okul” kavramları ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla etkinliklerde eğitsel ve mesleki alanın biraz daha ön plana çıkması gerekmektedir. Eğitsel alana ilişkin olarak bu durum gerçekleşirken mesleki alana ilişkin etkinlikler İstanbul seti dışında A1 ve A2 düzeyindeki oranlar ile benzerlik göstermektedir. İstanbul setinde ise diğer düzeylere göre mesleki alanda ciddi oranda bir artış görülmektedir. Buna bağlı olarak dilin kullanım alanları baz alındığında bu düzey için en yeterli setin İstanbul seti olduğu ifade edilebilir.

B2 düzeyine ilişkin bulgular bu düzeyde kişisel alana ilişkin etkinlik düzeylerinin önceki seviyelere göre düşüş gösterdiği görülmektedir. Bu durumun aksine eğitsel alan etkinliklerinde de önceki seviyelere göre bir artış görülmektedir. Mesleki alan ve kamusal alan etkinliklerinde ise diğer düzeylere göre belirgin bir değişiklik yoktur. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013:31), “Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi”nde bu düzey için “Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir,

güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.” ifadeleri yer almaktadır. Buna bağlı olarak bu düzeyde kamusal alan ve mesleki alan etkinliklerinin ciddi oranda artış göstermesi gerekir. Bu bakımdan bu düzeye ait ders kitapları dilin kullanım alanları bakımından yeterli görülmemektedir.

Elde edilen bulgular C1 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin oranı kişisel alanda önceki düzeylere göre düşüş gösterirken eğitsel alana ilişkin etkinler artış göstermiştir. Bu düzey için de kamusal ve mesleki alan etkinlikleri oransal bazda düşük düzeyde kalmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013:31), “Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi”nde bu düzey için “Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenle ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.” demektedir. İlgili ifadeler göz önüne alındığında kamusal ve mesleki alana yönelik etkinliklerin bu düzey için beklenen seviyenin çok altında kaldığı ifade edilebilir.

Türkçe öğretim setlerinde yer alan konuşma becerisinin dilin kullanım alanları bağlamında değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada elde edilen bulgular Türkçe öğretim setleri açısından dilin kullanım alanlarına ilişkin bir eşgüdüm olmadığını göstermektedir. Setteki tüm etkinlikler baz alındığında Gazi seti dışındaki setler dilin kullanım alanlarından kişisel alanı ön plana alırken Gazi seti eğitsel alanı ön plana almıştır. Toplam etkinlik bakımından İstanbul, Yedi İklim ve Yeni Hitit setlerinin kişisel alana ilişkin etkinlikleri oransal bakımdan birbirlerine yakınken (%49-%57 arası) Gazi setinde bu oran çok daha düşüktür (%19,24). Kamusal alan ve mesleki alan etkinlikleri ise setlerin tümü dikkate alındığında oransal bakımdan ciddi anlamda geridedir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni dikkate alındığında oranlar arası böyle bir farkın olması setler açısından ciddi bir eksikliklerdir. Bununla birlikte Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin genellikle eğitim amacıyla Türkçeyi öğrendiği de bir gerçektir. Koçer’in (2013) öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada Tömer’de eğitim gören öğrencilerin eğitim amaçları ile ilgili “iyi bir iş bulabilmek için Türkçe öğreniyorum, Türkiye’de yaşamak için Türkçe öğreniyorum, eğitimim için Türkçe öğreniyorum” temaları ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan kişisel ve eğitsel alana ilişkin etkinlik oranlarının yüksek olması doğru bir yaklaşımken mesleki alana ilişkin etkinlik sayısının bu kadar az olması setler için olumsuz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Güneşli ve Demirel (2006) Avrupa Dil Gelişim Dosyası’na uygun olarak hazırlanan öğretim programlarının dört temel dil becerisine ve öğrenci tutumuna etkisini incelediği çalışmada dinleme ve sözlü anlatım becerilerinde öğrencilerin fark edilir bir başarı kaydettiklerini saptamış ve dil öğretiminde kullanılan kitapların ilgili metne göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir. İşisağ (2008) da yapmış olduğu çalışmada Avrupa Dil Portfolyosu yaklaşımına göre düzenlenen öğretimin başarıya, tutuma ve kalıcılığa olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedir. Köse (2005) de başarı ve tutuma yönelik çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Üstünlüoğlu ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada (2012) da Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ne uygun hazırlanan öğretim programının öğrencilerin kendi yeterlilik ve yeterlik düzeylerine ilişkin farkındalıklarını arttırdığını belirtmektedir.

İstanbul ve Yedi İklim setinde C1 düzeyine kadar kişisel alana ilişkin etkinlikler çoğunluğu oluştururken C1 düzeyinde bu durum değişmekte ve eğitsel alan etkinlikleri çoğunluk durumuna gelmektedir. Yeni Hitit setinde ise bu durum B2 düzeyinde

görülmektedir. Gazi setinde tüm düzeyler için eğitsel alan etkinlikleri çoğunluktadır. Mesleki alan ve kamusal alana ait etkinlik sayıları da göz önüne alındığında kitap yazarlarının Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ni yorumlama biçiminin birbirlerinden çok farklı olduğu ifade edilebilir. Son dönemde hazırlanan ve henüz uygulama imkânına sahip olamayan Türkiye Maarif Vakfı Türkçe Öğretim Programı (TMV, 2019) dışında, yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin herkesçe kabul edilen bir programı olmayan Türkçenin en iyi şekilde öğretilmesi için Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde yer alan önerilere dikkat edilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilere yer verilmiştir:

- Yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanacak ders kitaplarında, dilin kullanım alanları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Dilin kullanım alanları, düzeylere ve dil öğrenme amaçlarına göre farklılaştırılarak öğrenim içeriğine yansıtılmalıdır. İhtiyaç analizleri sonrası dilin kullanım alanlarına yönelik öncelik ve sonralık sırası belirlenmelidir. Örneğin; Türkiye'de öğrenim görmek için Türkçe öğrenen yabancılara, "eğitsel alan" öncelenerek bir içerik sunulabilecekken, Türkiye'de çalışmak için Türkçe öğreneceklere, "mesleki alan" yoğunluklu bir içerik sunulmalıdır.
- Yabancı dil öğrenmede eşik düzey olarak kabul gören B1 seviyesinden sonra, Türkiye'de bulunan her yabancıların kamuyla ve çeşitli meslek gruplarıyla iletişim kurabilmelerine imkân oluşturmak amacıyla, mesleki ve kamusal alan etkinliklerine daha sık yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi* (2. bs.)(çev: Milli Eğitim Bakanlığı). Almanya: telc GmbH.
- Avrupa Konseyi (2009a). *Common European Framework of References for language: Learning, Teaching, Assesment* (çev. MEB Çeviri Komisyonu). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Avrupa konseyi (2009b). *Common European Framework of References for language: Learning, Teaching, Assesment*. Germany:Telc GmbH.
- Cebeci, N. (2006). *The effectivity of task-based activities on vocabulary competence designed in accordance with the common European framework* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi* (1.bs). İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneyli, A. ve Demirel, Ö. (2006). Dil öğretiminde yeni bir anlayış: Avrupa dil gelişim dosyası uygulaması. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(2), 110-118.
- İşisağ, K. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama* (19. Basım). Nobel Yayınları: İstanbul.
- Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi yabancı diller ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(2), 222-233.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı. İstanbul.
- Yaylı, D. Ve Yaylı D. (2014). Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri içinde. Yabancılara Türkçe Öğretimi- Politik Yöntem ve Beceriler (ed. Yaylı D., Bayyurt Y.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 5, Sayı 1, s. 250-267

İsa ile Nisa Adlı Çocuk Dergisi Üzerine Bir Değerlendirme¹

Talat AYTAN*

Mehmet Ali ÇALICI**

Özet

Çocuk dergileri, işledikleri farklı konular ve içerdikleri etkinlik ve görsellerle çocukların birçok farklı alanla ilgili bilgi edinmesini, güncel olay ve konuları takip etmesini ve yeni beceriler kazanmasını sağlayıcı güçlü uyarıcılardır. Bu araştırmada bir okul öncesi gelişim etkinlik dergisi olan İsa ile Nisa dergisi, çocuk dergilerinde bulunması gereken içerik özellikleri bakımından incelenmiştir. Araştırma nitel desende tasarlanmış, araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada "İsa ile Nisa dergisi çocuk dergilerinde bulunması gereken içerik özelliklerine sahip midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada İsa ile Nisa dergisinin 13 sayısı incelenmiştir. Dergiyi incelemek için araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılarak çocuk dergilerinde bulunması gereken özellikler belirlenmiş ve 20 ölçütten oluşan bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan kontrol listesine uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verilmiştir. İsa ile Nisa dergisinin "Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu" aracılığıyla değerlendirilmesi sonucuna göre, derginin kontrol listesinde yer alan 16 (%80) ölçütü karşıladığı, 3 (%15) ölçütü kısmen karşıladığı, 1 (%5) ölçütü ise karşılamadığı belirlenmiştir. Derginin kısmen karşıladığı ve karşılamadığı ölçütler bakımından geliştirilmesi gerektiği belirtilmiş ve elde edilen bulgular tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Çocuk Dergileri
İçerik Özellikleri
Çocuk Edebiyatı
İsa ile Nisa

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.04.2020

Kabul Tarihi: 31.05.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ 27 Ekim 2019 tarihinde 2. UEYAK'ta (Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

* Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü; talataytan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9778-8970

** Doktora Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, mehmetaliclc@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9999-1024

An Evaluation on the Children's Magazine with İsa and Nisa¹

Talat AYTAN*

Mehmet Ali ÇALICI**

Abstract

Children's magazines are powerful stimulants that enable children to learn about many different areas, follow current events and topics and acquire new skills through the different topics they handle and the activities and visuals they contain. In this study, İsa and Nisa, a preschool development activity magazine, were examined in terms of the content features that should be found in children's magazines. The research was designed in a qualitative design and the data of the research were collected using the document analysis method. In the study; "Does İsa and Nisa magazines has the content features that should be found in children's magazines?"; was searched for. In the research, 13 issues of İsa and Nisa magazines were examined. In order to examine the magazine, the literature was searched by the researchers and the features that should be found in children's magazines were determined and checklist of 20 criteria was prepared. The checklist prepared was finalized according to expert opinions. İsa and Nisa journal was evaluated according to "Children's Magazine Evaluation Form". As a result of that evaluation, it was found that the journal met 16 (80%) criteria in the checklist and 3 (15%) criteria were partially determined, In addition, the magazine doesn't meet 1 (%5) criteria in the checklist. We also stated that the magazine should be developed in terms of the criteria that are partially met and the findings obtained as the results of the study were discussed and recommendations were made.

Keywords

Preschool Children's Magazines
Content Features
Children's Literature
İsa ile Nisa

About Article

Sending Date: 23.04.2020

Acceptance Date: 31.04.2020

Electronic Issue Date: 01.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Çocuk Dergileri ve Özellikleri

Çocuk dergileri, doğrudan çocuklar için hazırlanan, çocukların öğrenme ve eğlenme ihtiyaçlarını karşılayan, içerdikleri metinler ve görseller aracılığıyla onların hayal gücünü,

¹ 27 Ekim 2019 tarihinde 2. UEYAK'ta (Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

* Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü; talataytan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9778-8970

** Doktora Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, mehmetaliclc@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9999-1024

yaratıcılığını ve dil becerilerini geliştirmelerine imkân tanıyan süreli yayınlardır (Gezmen, 2019, s. 61). Çocuk dergileri, "çocuk dünyasını ilgilendiren, haber, olay ve bilimsel gelişmelerin yansıtıldığı, çok boyutlu, edebiyatın birçok türünün, habercilik teknolojisinin ve iletişimin göz önünde bulundurulduğu iletişim araçlarıdır" (Yalçın & Aytaç, 2016, s. 306).

Çocuk dergileri iki tür altında incelenmektedir:

1. Okulda Çocuklar Tarafından Çıkarılan Dergiler: Bu dergiler okul içi etkinlik olarak bir veya birkaç öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin gayretiyle çıkarılan dergilerdir (Aytekin, 2016, 258-259; Yalçın & Aytaç, 2016, s. 303).

2. Çocuklar İçin Çıkarılan Gazete ve Dergiler: Bu dergiler hedef kitlesi çocuklar olan dergilerdir ve kendi içinde iki başlık altında incelenmektedir: ünite dergileri ve yetişkinler tarafından çocuklara yönelik hazırlanan çocuk dergileri. Ünite dergileri, öğretim programına ve ders kitabına koşut hazırlanan ve çocukların derslerin içeriğini daha iyi anlamasını ve yorumlamasını sağlamaya yönelik dergilerdir. Yetişkinler tarafından çocuklara yönelik hazırlanan çocuk dergileri, çocukların okuma, öğrenme, araştırma, eğlenme ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte çocuğu güncel olay, düşünce ve haberlerle buluşturan dergilerdir (Aytekin, 2016, s. 259-260; Yalçın & Aytaç, 2016, s. 304). Bu dergilerin hedef kitlesi daha geniştir ve bunlar estetik değerleri içerir (Temizyürek, Şahbaz & Gürel, 2016, s. 35).

Çocuk edebiyatının gelişmesinde çocuk dergilerinin önemli bir etkisi olmuştur. Tanzimat döneminde ilk çocuk dergisinin yayımlanmasından sonra çocuk dergiciliği alanında önemli gelişmeler olmuş, Cumhuriyet'in ilanından sonra çocuk dergileri eğitici ve eğlendirici işlevlerinin yanında yapılan yenilik ve inkılapları çocuklara aktarma görevini de üstlenmiştir (Şimşek & Yakar, 2016, s. 25). 2000'li yıllara kadar çocuk dergilerinin içeriği ilköğretim programları ve Cumhuriyet Dönemi paradigmasıyla uyumlu bir şekilde oluşturulmuştur. Bu tarihten sonra bu uyum devam etmekle birlikte çocuk kültürünü ve edebiyatını önceleyen dergilerle yeni bir geleneğin oluşmaya başladığı ifade edilebilir (Şirin, 2019, s. 105). Günümüzde ise çocuk dergiciliği alanında nitelik ve nicelik bakımından önemli gelişmeler yaşanmıştır (Büyüktokatlı, 2018, s. 41). Çocuk dergileri, çocuklara okuma ve edebiyat kültürüyle birlikte günceli takip etme alışkanlığı kazandırır (Balci, 2017, s. 987); çocuğun çevresinde gördükleri, öğrendikleri, yaşadıkları ile güncel olay, konu ve durumlar arasında bağlantı kurmasına yardımcı olur (Dedeoğlu, 2019, s. 299). Ayrıca çocuk dergileri zengin içeriğiyle çocuğun keşfedilmemiş yetenek ve isteklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir (Yalçın & Aytaç, 2016, s. 304). Çocuk dergilerinin bu işlevleri yerine getirebilmesi için derginin içeriğinde yer alan görsel, yazınsal metinler ve etkinliklerin çocuğun ilgi ve isteklerine hitap edecek şekilde oluşturulması önem arz etmektedir. Ancak bu şekilde çocuk dergileri, çocuklarda kültürel ve yazınsal beğeniler ile okuma kültürüne katkı sağlar (Kıbrıs, 2006, s. 263). Çocuk dergilerinin içeriği hazırlanırken çocukların ruhsal ve zihinsel gelişimleri ile yaşları dikkate alınmalıdır. Dergilerde yer alan içeriğin tek amacı eğlendirmek olmamalı, içerik çocuğun okuma ve öğrenme motivasyonunu desteklemeli, dergilerde güncel bilgiler ve kültürel olaylarla birlikte çocuğun günlük hayatta karşılaşabileceği olaylara ve bunların yorumlarına yer verilmeli, dergiler aracılığıyla çocuklar, yaratıcı etkinliklere yönlendirecek yazı, resim ve etkinliklerle buluşturulmalıdır (Tanju Aslışen, 2019, s. 147). Çocuk dergilerinde yer alan yazıların bir sayfada bitirilmesine dikkat edilmelidir (Oğuzkan, 2013, s. 348). Çocuk dergilerinde gelenek ve göreneklere, yurt sevgisi, kültürel, ulusal ve evrensel değerlere, günlük yaşam becerilerini geliştirici etkinlik ve bilgilere, çocuklarda grup bilinci oluşturacak ve birlikte çalışma becerilerini geliştirecek ve zenginleştirecek içeriklere yer

verilmelidir. Çocukların düşünce ve istekleri önemsenmeli, dergi içinde kendilerini ifade edebilecekleri özel köşeler tasarlanmalıdır (Yalçın & Aytaç, 2016, s. 306-307). Çocuk dergilerinde dil bilgisi ve yazım kurallarına özen gösterilmelidir. Yazılar kısa cümle ve paragraflardan oluşturulmalı, bu yazılarda yalın ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır. Dergilerde farklı metin türlerine yer verilmeli, böylece çocuklara duygu ve düşüncelerini farklı şekillerde anlatabileceği sezdirilmelidir (Tanju Aslışen, 2019, s. 147). Çocuk dergilerinde diğer çocuk edebiyatı ürünlerinde uyulması gereken dil kullanım ölçütlerine uyulmalıdır. Güncel konuları işleyen çocuk dergilerinde yaşayan dilin doğru ve etkili kullanılması önemli görülmektedir (Temziyürek vd., s. 35-36). Çocuk dergilerinde yer alan metinleri destekleyici resimler, fotoğraflar ve şekiller bulunmalı ve bu görsel anlatımları çocuk kolayca anlamlandırabilmelidir. Çocuk dergilerinin içeriği, çocukları okumaya özendirilmeli ve bir sonraki sayıda nelerle karşılaşabileceği konusunda çocukta merak uyandırılmalıdır (Aytekin, 2016, s. 261). Derginin bir sonraki sayısı hakkında çocukta merak uyandırılmasının, derginin okur kitlesi kazanması ve yayın hayatına devam edebilmesi için önemli olduğu ifade edilebilir. Çocuk dergileri, ders kitaplarına henüz yansımamış olan yeni buluş ve gelişmeler hakkında öğrencileri bilgilendirerek onların bilgi ve kültür seviyesini yükseltir (Oğuzkan, 2013, s. 341). Böylece çocuk yaşadığı çağın gereklilikleri ve eğilimleri konusunda bilgilenerken daha sağlam bir hayat ve gelecek tasavvuru edinir. Ayrıca ders kitaplarının içermediği güncel konuları dergilerden öğrenerek bu bilgileri okulda öğrendiği bilgilerle karşılaştırma ve yeni sonuçlara varma imkânı elde eder. Çocuk dergileri aracılığıyla farklı alanlarda meydana gelen gelişmelerden haberdar olan çocuk, gözlemlediği veya okuduğu olay ve durumları daha kapsayıcı ve eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisi de kazanabilir. Bu bağlamda çocuk dergilerinin çocukların eleştirel düşünmelerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Karagöz (2019, s. 514) çocuk dergilerinin temel sorumluluğunun çağdaş ilgileri yakından izleyerek çocuğa çağın gerçeklerini kuşatıcı boyutlarıyla anlamaya ve anlatmaya çabalamak olduğunu belirtmektedir. Çocuk dergilerinde "çocuklar için özel ilgi alanı oluşturucu, pul biriktirme, müzik, resim, nakış, el işi, model çıkarma, şiir, öykü yazma, keşif ve icatlar, çiçek yetiştirme, evcil hayvanların bakımı ve beslenmesi gibi konularda çocukların gelişimini sağlayıcı bilgilerin yanında benzer ilgi alanlarında olan çocukların birbirleriyle haberleşmelerini sağlayıcı bir örgütlenme içinde olunmalıdır" (Yalçın & Aytaç, 2002, s. 306). Bazı çocuk dergilerinde reklam ve sömürü unsurlarına yer verilebilmektedir. Çocuk dergileri alınırken bu husus göz önünde bulundurulmalı ve içerik tetkik edildikten sonra bu dergiler çocuklarla buluşturulmalıdır (Yılar, 2007, s. 49). Yalçın ve Aytaç'a (2016, s. 307) göre çocuk dergilerinin çocuklara kazandırdıkları ve etkileri aşağıdaki gibidir:

1. Çocuk dergileri, çocuklara yeni şeyler öğretip hoşça vakit geçirtirken çocukların okuma, düşünme ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlar.
2. Çocuğun öğrendikleri aracılığıyla yaşamı tanımaya, yaşama sevinci kazanmasına ve daha kaliteli bir hayat sürmesine olumlu etki eder.
3. Çocuğun dil bilinci ve dili etkili kullanma becerisi kazanmasına yardımcı olur.
4. Sunduğu farklı etkinlik ve içerikler aracılığıyla çocuğun yaratıcılığını ve estetik algısını geliştirir.
5. Güncel olayları, haberleri, düşünceleri takip etmesini sağlayarak çocuğun yeni gelişmeler hakkında bilgilendirilmesini sağlar.

6. Dergiler, çocuğun akranlarıyla iletişim kurmasını sağlayarak duygu ve düşüncelerini akranlarıyla karşılaştırmasını sağlar ve bu yolla çocuğun kendini geliştirmesine imkân tanır.

Aytekin (2016, s. 262) ise çocuk dergilerinin çocuklara güncel konular hakkında bilgi edindirirken çocukların farklı metin türleriyle karşılaşmasına ve bilgisini artırmasına, ilgilerini keşfetmesine ve geliştirmesine, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmakla birlikte çocuğun düşünme ve eğlenme gibi ihtiyaçlarını karşılama, yaratıcı faaliyette bulunabileceği alanların farkına varma, korku ve meraklarını giderme ve hayatı tanıma olanağı sağlama, birlikte çalışma, sorumluluk alma ve araştırma yapma becerisi kazandırma, çocuğun estetik duygusunu geliştirme, çocuğun kendini tanıyarak kimlik geliştirmesine, ailesine ve çevresine karşı daha duyarlı olmasına katkı sağlamak gibi faydaları olduğunu belirtmektedir. Çocuk dergileri müstakil bir tür ve içerik barındırmaması açısından diğer çocuk edebiyatı ürünlerinden ayrılır. Çocuk dergileri masal, hikâye, fabl, deneme, gezi yazısı vb. farklı metin türlerini; karikatür, fotoğraf, resim gibi görsel materyalleri; fen, doğa, sosyal alanlarla ilgili tanıtıcı, yorumlayıcı ve bilimsel yazıları; bulmaca, bilmece, boyama, metin veya resim tamamlama, kesme ve yapıştırma, maket oluşturma gibi eğlendirici etkinlikleri; farklı ilgi alanlarına yönelik bilgilendirme ve yönlendirme içeriklerini; bilişsel, dilsel, sosyal, psiko-motor ve görsel gelişim alanlarına yönelik etkinliklerin hepsini birden barındırır. Çocuk dergilerinin zengin içeriğiyle çocukların çok yönlü ve bütünsel gelişimine katkı sağlayabileceği belirtilebilir.

Okul Öncesine Yönelik Yayınlar

Okul öncesi çocuk dergilerinin okul öncesine yönelik hazırlanan kitaplardaki içeriklere ve etkinliklere yer vermesi gerektiği düşünölmektedir. Okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan çocuk edebiyatı ürünleri içinde ABC kitapları, oyuncak kitaplar: bez kitaplar ve banyo kitapları, kavram kitapları, etkinlik kitapları, sesli kitaplar, müzikli kitaplar ve resimli öykü kitapları sayılabilir. Bez kitaplar ile banyo kitaplarına içeriği, hazırlanışı ve amacı bakımından çocuk dergilerinde yer verilmesi pek mümkün görünmemektedir. Ancak okul öncesine yönelik diğer ürünlerde yer alan içeriklere çocuk dergilerinde yer verilmesi çocuğun çok yönlü gelişimi için önem arz etmektedir.

ABC kitapları, 0-3 yaş çocuklarına hitap eden ürünlerdir. Bu eserlerde amaç çocuğu kitapla tanıştırmak ve ona yakın çevresinde görebileceği hayvan, bitki ve eşyaları öğretmektir. Bu kitaplarda ya hiç yazı kullanılmaz ya da resimlerin altında tek kelime veya kısa cümlelerden oluşan yazılar konur. Bu eserlerin edebî niteliği yoktur (Temizyürek vd, 2016, s. 26). Çocuk, ABC kitapları aracılığıyla hem dünyayı hem de kitabı tanır. Bu kitapların kolay yırtılmayan malzemeden üretilmesi önem arz etmektedir (Ural, 2019, s. 37-38).

Oyuncak Kitaplar: Bez Kitaplar ve Banyo Kitapları: Bu ürünler hem kitap hem de oyuncak özelliklerine sahiptir. Tren, kedi, telefon vb. biçiminde olabilen bu kitaplarda tüy, kumaş gibi malzemeler de kullanılabilen ve ses çıkaran butonlar yer alabilmektedir. Bu kitaplar, çocukta kitaba karşı olumlu izler bırakırken çocuğun görme, duyma ve dokunma duyularını da geliştirir. Banyo kitapları, çocukların banyo yaparken oynayabilecekleri, suya dayanıklı malzemelerden yapılmış kitaplardır. Bez kitaplar ise sayfaları bezden yapılmış, çocuğun yırtıp buruşturamayacağı kitaplardır (Ural, 2019, s. 37).

Kavram kitapları, 2-4 yaş çocuklarına hitap eden ve çocuklara renkleri, şekilleri, sayıları, mevsimleri, uzaklık ve zaman gibi kavramlar ile sıralama ve eşleştirme becerilerini

kazandırmayı hedefleyen kitaplardır (Ural, 2019, s. 38). Bu kitaplar, "bir eşyanın, varlığın veya durumun çocuklar tarafından tanımlanmasına, sınıflandırılmasına, adlandırılmasına, özetlenmesine veya soyutlanmasına yönelik karmaşık becerilerin kazandırılması için planlanan kitaplardır" (Yalçın & Aytan, 2016, s. 54).

Etkinlik kitapları, çizgi, boyama, ses-ritim, dikkat, matematik, bulmaca, örüntü, hikâye tamamlama gibi çalışmaların yer aldığı eserlerdir. Bu eserler 2 yaş ve üzeri çocuklara hitap eder ve bu eserlerde kavram öğretimi oyun ve uygulamalar yoluyla yapılmaya çalışılır (Uzuner Yurt, 2016, s. 151). Sesli kitaplarda öykü kaydedilmiştir. Çocuk sayfada yer alan butona basarak öyküyü dinleyebilmektedir. İyi hazırlanmış sesli kitaplar çocuğu dilin güzel örnekleriyle karşılaştırabilir ve çocuğun estetik algısı ile dinleme becerisini destekler. Bu eserler 0-5 yaş çocuklarına hitap eder (Uzuner Yurt, 2016, s. 155). Müzikli kitaplarda sayfalarda metin yazılıdır, şarkı ve müzik aleti sesleri kaydedilmiştir (Uzuner Yurt, 2016, s. 155). Resimli öykü kitapları, "çocukların zevk alabileceği, eğlenirken öğrenebileceği ve onlara düş dünyasının kapılarını aralamayı başaran görsel öğelerden ve dilsel metinlerden oluşmuş kitaplardır" (Eyüp, 2016, s. 57). Bu eserler genellikle basit konulu hikâyelerdir ve bu eserlerde hikâyelere resimler eşlik eder. Metnin anlaşılmasında resimler önemli bir görev üstlenir. Kitaplar bir yetişkin tarafından çocuğa okunurken çocuk dinlediklerini resimler üzerinden takip eder. Bu eserler yoluyla çocuk yeni kavramlar öğrenir, söz varlığını geliştirir ve kitap sevgisi edinir. Bu kitapların basit bir olay örgüsüne, çocuğun yaş ve seviyesine uygun uzunluğa ve eğitsel özelliklere sahip olması beklenmektedir (Temizyürek vd., 2016, s. 26-27; Ural, 2019, s. 38-41). Ayrıca bu kitaplarda korku unsurlarının çocuğun seviyesine uygun olmasına dikkat edilmeli, didaktik bir anlayış tercih edilmemeli, eğlenceli hikâyelere yer verilmelidir. Bu eserler çocuğun yaratıcılığını, hayal gücünü, estetik algısını geliştirir; çocuğun sebep - sonuç ilişkisi kurmasına, sorgulamasına ve tahmin yürütmesine olanak tanır; kişilik gelişimine, eserlerde yer alan tekerlemeler yoluyla ritim duygusu kazanmasına ve belleğinin güçlenmesine katkı sağlar (Ural, 2019, s. 38-41).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bir okul öncesi etkinlik gelişim dergisi olan İsa ile Nisa'yı çocuk dergilerinde bulunması gereken içerik özelliklerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda "İsa ile Nisa dergisi çocuk dergilerinde bulunması gereken içerik özelliklerine sahip midir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde çocuk dergileri üzerine birçok araştırma yapıldığı göze çarpmaktadır. Ancak bu araştırmalarda incelenen dergilerin çok azının okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan dergiler olduğu görülmüştür. Ayrıca alan yazında çocuk dergilerine yönelik araştırmaların çoğunlukla günümüzde yayımlanmayan çocuk dergilerine yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Bu anlamda araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel desende tasarlanmış bir araştırmadır. "Nitel araştırmalar, ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalardır" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 265). İsa ile Nisa

dergisinin çocuk dergilerinde bulunması gereken içerik özelliklerine uygunluğunun incelenmesini amaçlayan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189). Bu çalışmada İsa ile Nisa dergisinin 13 sayısı doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiş ve araştırma sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırma Nesnesi

Araştırmanın nesnelere, bir okul öncesi gelişim etkinlik dergisi olan İsa ile Nisa'nın 2014-2019 yıllarında yayımlanmış 13 sayısı oluşturmaktadır. İsa ile Nisa dergisi üzerinde çalışılmasında, derginin okul öncesi (3-6 yaş) çocuklarına yönelik hazırlanmış, ücretsiz ve çevrim içi ortamda PDF formatında erişime açık olması etkili olmuştur. Araştırma kapsamında derginin 13 sayısı araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Bu değerlendirme formu bir kontrol listesi şeklinde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve çocuk dergilerinde bulunması gereken özellikler belirlenmiştir. Bu özelliklerden hareketle veri toplama aracı geliştirilmiştir. Ardından veri toplama aracı uzman görüşüne sunulmuştur. Okul öncesi eğitimi, Türkçe eğitimi alan uzmanları ile bir pedagoğdan oluşan uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda kontrol listesine son hâli verilmiştir. Kontrol listesi, çocuk dergilerinde bulunması gereken içerik özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuş, biçim özellikleri kontrol listesine dâhil edilmemiştir.

Araştırma verileri toplanırken araştırmacılar kontrol listesi aracılığıyla ayrı ayrı değerlendirme yapmış ve araştırmacıların değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Ardından araştırmacılar arasındaki farklı değerlendirme yapılan maddeler üzerinde tartışılmış ve fikir birliğine varılarak araştırmanın verileri toplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

İsa ile Nisa dergisi, 3 ayda bir yayımlanan, okul öncesi gelişim etkinlik dergisidir. Dergi İstanbul Büyükşehir Belediyesi tarafından çıkarılmaktadır. Dergiye <https://www.ibb.istanbul/IbbPublications/Index/42> bağlantısından erişilebilmekte ve dergi PDF şeklinde okunabilmekte ve indirilebilmektedir. Dergi okuyuculara ücretsiz olarak sunulmakta ve bu, her sayının kapak sayfasında "ücretsiz" ibaresiyle belirtilmektedir. Derginin son sayfaları ise İSADEM'ler (İstanbul Aile Danışmanlık ve Eğitim Merkezleri) ile PDM'lerde (Psikolojik Danışmanlık Merkezleri) verilen hizmet ve eğitimlere ayrılmıştır. Dergi yayın hayatına 2014 yılında başlamış olup ilk sayı hariç her sayıda kapak sayfasında farklı bir temaya yer verilmiştir.

Tablo 1. İsa ile Nisa Dergisinin Yayımlanma Yılları, Sayfa Sayıları ve Kapak Temaları

Sayı	Yayımlanma Tarihi	Sayfa Sayısı	Kapak Teması
1. sayı	2014	30	X
2. sayı	2015	40	İstanbul'u Çok Seviyorum
3. sayı	2016	44	Yaza Merhaba
4. sayı	2017	44	Kapak görseli kış mevsimi temalı (ancak kapakta)

			belirtilmemiş.)
5. sayı	2017	44	Uzay Macerası
6. sayı	2017	44	Çevreyi Koruma ve Geri Dönüşüm
7. sayı	Ocak 2018	42	İklim Değişikliği
8. sayı	2018	44	Kitap ve kütüphane temalı (ama kapakta belirtilmemiş.)
9. sayı	2018	44	Canım Ailem
10. sayı	2018	44	Güzel Bahçemiz
11. sayı	2019	44	Tarih Öncesi Dinozorlar
12. sayı	2019	44	Yangından Korunma
13. sayı	2019	44	Robotlar

Tablo 1'de görüldüğü üzere dergi 2014, 2015 ve 2016 yıllarında tek sayı yayımlanmıştır. 2017 yılında 3, 2018 yılında 4 ve 2019 yılında 3 sayı yayımlanmıştır. Derginin kapağında derginin 3 aylık bir dergi olduğu belirtilmiş olsa da derginin düzenli olarak 3 aylık zaman aralığıyla yayımlanamadığı görülmektedir. 7. sayı haricinde derginin hangi ayda yayımlandığı belirtilmemiştir. Derginin 1. sayısı 30, 2. sayısı 40, 7. sayısı 42, diğer sayıları ise 44 sayfa olarak yayımlanmıştır. Derginin sayfa sayılarına kapak sayfaları da dâhil edilmiştir. Derginin 1. sayısında kapak temasına yer verilmemiş, ilk sayı olması sebebiyle dergi tanıtılmış ve derginin amacı "çocuklarımızı temel bilgi ve becerileri kazanmış bireyler olarak hayata hazırlama bilinciyle, yeni şeyler öğrenmenin keyfine varan, öğrenmeyi ve gelişmeyi seven çocuklar olmalarına destek sağlamak (İsa ile Nisa, sayı 1, sayfa 2)" şeklinde belirtilmiştir. Derginin 4. ve 8. sayılarında kapak teması belirtilmemiş ancak kapaktaki görselle tema sezdirilmiş ve derginin sayısının tanıtıldığı sunuş bölümünde sayının temasına değinilmiştir (İsa ile Nisa, sayı 4, sayfa 4; İsa ile Nisa, sayı 8, sayfa 4). İsa ile Nisa dergisinin 1. sayısında, derginin çocukların sosyal, dil, bedensel, görsel ve bilişsel gelişimini desteklediği belirtilmiş ve bu gelişim alanlarına yönelik etkinlikler farklı renklerle belirtilmiştir. Sosyal gelişim alanına yönelik sayfalar kırmızı, dil gelişimi alanına yönelik sayfalar yeşil, bedensel gelişim alanına yönelik sayfalar mavi, görsel gelişim alanına yönelik sayfalar sarı, bilişsel gelişim alanına yönelik sayfalar ise turuncu renk ile belirtilmiştir. Ayrıca sayfada yer alan etkinlik hangi gelişim alanına yönelik ise sayfanın sol üst köşesinde bu gelişim alanı yazılarak belirtilmiştir (İsa ile Nisa, sayı 1). Derginin sonraki sayılarında farklı gelişim alanlarına yönelik etkinliklere yer verilmiş ancak gelişim alanlarının sayfada belirtilmesi uygulamasından vazgeçilmiştir.

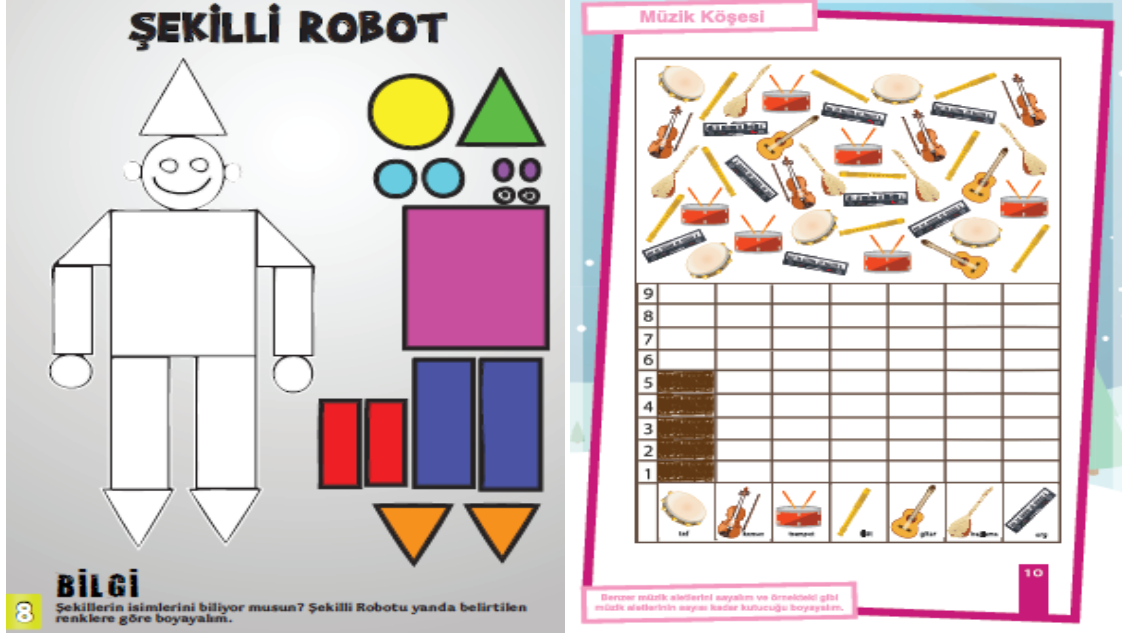
Tablo 2. Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu Aracılığıyla Ulaşılan Bulgular

Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu			
Ölçütler	Değerlendirme		
	Evet	Kısmen	Hayır
1. Çocuğun güncel konuları öğrenebileceği içerikler vardır.	X		
2. Çocuğun farklı alanlarla ilgili bilgi edinebileceği içerikler vardır.	X		
3. İçerikler çocuğun gelişim dönemi ihtiyaçlarına uygundur.	X		
4. İçerikler çocuğun yaratıcılığını geliştirmeye katkı sağlar.	X		
5. İçerik çocukta okuma ve öğrenme isteği uyandırmaktadır.	X		
6. Yazılar yalın ve anlaşılırdır.	X		
7. Fotoğrafçılık, tiyatro, resim, keşif ve icatlar, çiçek yetiştirme gibi farklı ilgi alanlarına yönelik içerikler vardır.		X	
8. Kültürel unsurlara, ulusal ve evrensel değerlere yer verilmiştir.		X	

9. İçerikler çocuğa duyarlılık kazandıracak niteliktedir.	X		
10. Yazım ve noktalama kurallarına uyulmuştur.		X	
11. Bilmece, bulmaca, karikatür, kesme-yapıştırma, şekil-maket oluşturma, boyama gibi eğlendirici etkinliklere yer verilmiştir.	X		
12. Günlük yaşam becerilerini geliştirici yazı ve etkinliklere yer verilmiştir.	X		
13. Dergide çocukların duygu ve düşüncelerini açıklayabilecekleri ve iletişim kurabilecekleri köşe ayrılmıştır.			X
14. Birlikte iş yapma ve ortak çalışma becerisini geliştirmeye yönelik içeriklere yer verilmiştir.	X		
15. Dili etkili kullanma becerisini geliştirebilecek etkinliklere yer verilmiştir.	X		
16. Reklam ve sömürü unsurları yoktur.	X		
17. İçerikte siyasi ve ideolojik yönlendirmeler yoktur.	X		
18. Çocuklarda kavram gelişimini destekleyici etkinliklere yer verilmiştir.	X		
19. İçerik çocuğun söz varlığını geliştirecek niteliktedir.	X		
20. Dergide güncel/yaşayan Türkçe kullanılmıştır.	X		
Toplam (%)	%80	%15	%5

İsa ile Nisa dergisinin "Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu" aracılığıyla değerlendirilmesiyle derginin kontrol listesinde yer alan 16 (%80) ölçütü karşıladığı, 3 (%15) ölçütü ise kısmen karşıladığı, 1 (%5) ölçütü ise karşılamadığı belirlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde İsa ile Nisa'nın "Çocuğun güncel konuları öğrenebileceği içerikler vardır. Çocuğun farklı alanlarla ilgili bilgi edinebileceği içerikler vardır. İçerikler çocuğun gelişim dönemi ihtiyaçlarına uygundur. İçerikler çocuğun yaratıcılığını geliştirmeye katkı sağlar. İçerik çocukta okuma ve öğrenme isteği uyandırmaktadır. Yazılar yalın ve anlaşılırdır. İçerikler çocuğa duyarlılık kazandıracak niteliktedir. Bilmece, bulmaca, karikatür, kesme-yapıştırma, şekil-maket oluşturma, boyama gibi eğlendirici etkinliklere yer verilmiştir. Günlük yaşam becerilerini geliştirici yazılara ve etkinliklere yer verilmiştir. Birlikte iş yapma ve ortak çalışma becerisini geliştirmeye yönelik içeriklere yer verilmiştir. Dili etkili kullanma becerisini geliştirebilecek etkinliklere yer verilmiştir. Reklam ve sömürü unsurları yoktur. Çocuklarda kavram gelişimini destekleyici etkinliklere yer verilmiştir. İçerikte siyasi ve ideolojik yönlendirmeler yoktur. İçerik, çocuğun söz varlığını geliştirecek niteliktedir. Dergide güncel/yaşayan Türkçe kullanılmıştır." ölçütlerini yeterli düzeyde karşıladığı görülmektedir. Derginin "Fotoğrafçılık, tiyatro, resim, keşif ve icatlar, çiçek yetiştirme gibi farklı ilgi alanlarına yönelik içerikler vardır. Kültürel unsurlara, ulusal ve evrensel değerlere yer verilmiştir. Yazım ve noktalama kurallarına uyulmuştur." ölçütlerini ise kısmen karşıladığı ifade edilebilir. Derginin "Dergide çocukların duygu ve düşüncelerini açıklayabilecekleri ve iletişim kurabilecekleri köşe ayrılmıştır." ölçütünü ise karşılamadığı görülmektedir. Dergi, "1. Çocuğun güncel konuları öğrenebileceği içerikler vardır." ve "2. Çocuğun farklı alanlarla ilgili bilgi edinebileceği içerikler vardır." ölçütlerini karşıladığı ifade edilebilir. Derginin her sayısında farklı bir temaya yer verilmesi ve bu temaların birçok farklı etkinlikle işlenmesinin çocuğun işlenen temayla ilgili bilgi birikimi elde etmesini sağladığı ifade edilebilir. Özellikle derginin Yaza Merhaba temalı 3. sayısı ile kış mevsimi temalı 4. sayısı çocuğun günlük hayatına yönelik güncel olay ve konuları barındırması; Uzay Macerası temalı 5 sayısı, Çevreyi koruma ve Geri Dönüşüm temalı 6. sayısı, İklim Değişikliği temalı 7. sayısı ve Robotlar temalı 13. sayısı ise çocuğun medya veya yetişkinlerin konuşmaları aracılığıyla tanık olabileceği, güncelliğini koruyan konulara değinmesi bakımından önemlidir. Dergi, "3. İçerikler çocuğun gelişim dönemi ihtiyaçlarına uygundur." ölçütünü karşılamaktadır. Dergide yer alan örüntü, boyama, çizgi, matematik, sıralama,

sınıflama, eşleştirme, origami, tangram, eksik parçayı bulma, saklı nesne, olay sıralama gibi etkinlikler okul öncesi çocuğunun seviyesine uygun bir şekilde hazırlanmış etkinliklerdir. Şekil 1'de çocuğun boyama, eşleştirme yapmasını, geometrik şekilleri öğrenmesini ve grafik oluşturmasını sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir.



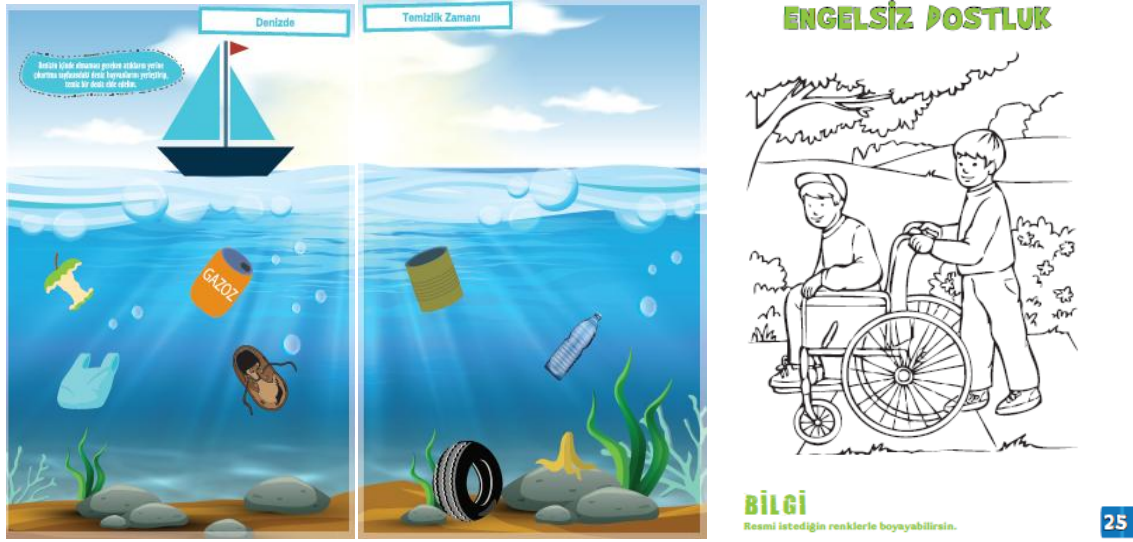
Şekil 1. Boyama, Eşleştirme, Geometrik Şekiller, Grafik Oluşturma

Dergi, "4. İçerikler çocuğun yaratıcılığını geliştirmeye katkı sağlar." ve "5. İçerik çocukta okuma ve öğrenme isteği uyandırmaktadır." ölçütlerini karşılamaktadır. Şekil 2'de yer verilen deneyler ve "Kitabın Hikâyesi" adlı etkinlik çocuğun yaratıcılığını geliştirecek ve çocukta öğrenme isteği uyandıracak etkinliklere örnektir.



Şekil 2. Çocuğun Yaratıcılığını Geliştirecek, Çocukta Okuma ve Öğrenme İsteği Oluşturacak Etkinlik Örnekleri

Dergi, "6.Yazılar yalın ve anlaşılırdır." ölçütünü karşılamaktadır. Dergide yer alan içerikler incelendiğinde okul öncesi çocuklarının anlamakta zorlanacağı söz sanatlarına ve mecazlara yer verilmediği görülmektedir. Dergi, "7. Fotoğrafçılık, tiyatro, resim, keşif ve icatlar, çiçek yetiştirme gibi farklı ilgi alanlarına yönelik içerikler vardır." ve "8. Kültürel unsurlara, ulusal ve evrensel değerlere yer verilmiştir." ölçütlerini kısmen karşılamaktadır. Dergide bu içeriklere dolaylı olarak yer verilmiştir. Bu durumun derginin okul öncesine yönelik etkinlik dergisi olmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Dergi, "9. İçerikler çocuğa duyarlılık kazandıracak niteliktedir." ölçütünü karşılamaktadır. Dergide çocuklara duyarlılık kazandıracak etkinliklere yer verilmiştir. Şekil 3'te dergide yer alan ve çocuğa duyarlılık kazandıracak nitelikte etkinliklere yer verilmiştir.



Şekil 3. Çocuğa Duyarlılık Kazandırabilecek Etkinliklere Örnekler

Dergi, "10. Yazım ve noktalama kurallarına uyulmuştur." ölçütünü kısmen karşılamaktadır. Tablo 3'te dergide yer alan yazım ve noktalama yanlışlarının bazılarını yer verilmiştir.

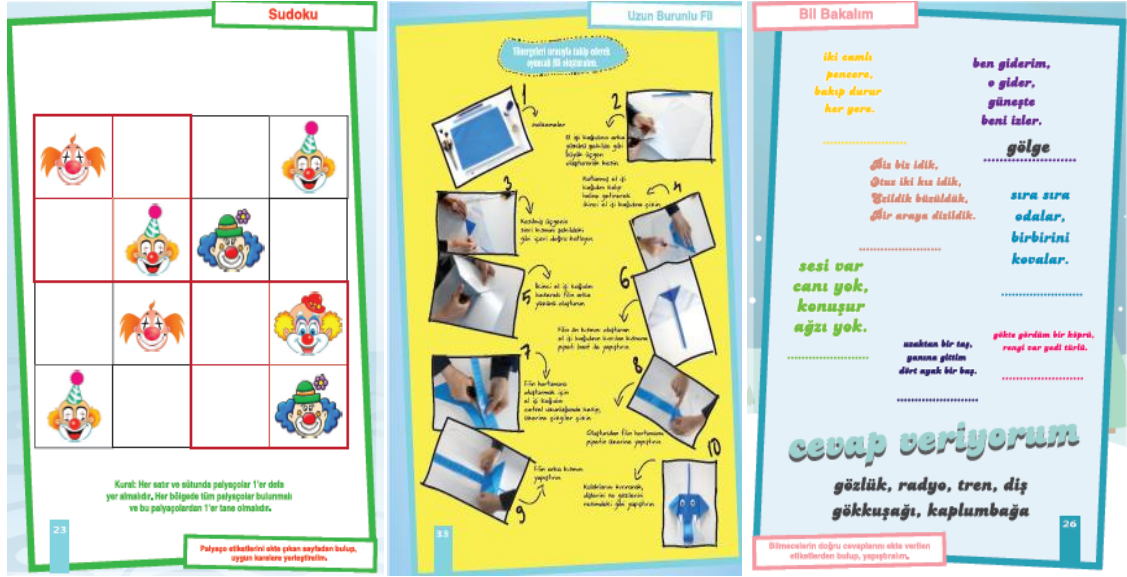
Tablo 3. Dergide Yer Alan Yazım ve Noktalama Hatalarına Örnekler

Yazım/Noktalama Yanlışı	Sayı/Sayfa
Evinizi, odalarınızı ve eşyalarınızı iyice düşünüp, çıkartmaları evinizin odalarına yapıştırır mısınız?	Sayı 1, sayfa 6
Daha sonra kulağına eğilerek "yavrum seni çok seviyorum" dedi ve saçlarını elleriyle okşadı.	Sayı 1, sayfa 13
Doğru şekli boş bırakılan kareye çizip boyaya bilirsin.	Sayı 1, sayfa 18
İSA'NIN ÇİFLİĞİ	Sayı 1, sayfa 26
İSADEMDE ALDIĞIM EĞİTİMLER	Sayı 1, sayfa 28
Bir varmış bir yokmuş yemyeşil güzel mi güzel bir ormanda 4 çocuklu bir kurt ailesi yaşarmış.	Sayı 2, sayfa 12
İsa seyahate çıkacak ama Boncuğu bulamıyor. Kırmızıdan başlayıp yeşile doğru üçgenlerin yolunu takip edersek Boncuğu bulabiliriz.	Sayı 2, sayfa 22
Diğer çiçekleri de istediğin renge boyayabilirsin.	Sayı 2, sayfa 25
ilkyardım	Sayı 2, sayfa 31

Her satır ve sütunda resimler 1'er defa yer almalıdır.

Sayı 5, sayfa 26

Dergi, "11. Bilmece, bulmaca, karikatür, kesme-yapıştırma, şekil-maket oluşturma, boyama gibi eğlendirici etkinliklere yer verilmiştir." ölçütünü karşılamaktadır. Dergide yer alan etkinlikler çocukları eğlendirirken farklı alanlardaki becerilerini de geliştirecek niteliktedir. Şekil 4'te çocukları eğlendirici etkinliklere yer verilmiştir.



Şekil 4. Bulmaca, Maket Oluşturma ve Bilmece Etkinliği

Dergi, "12. Günlük yaşam becerilerini geliştirici yazı ve etkinliklere yer verilmiştir." ölçütünü karşılamaktadır. İçerikler incelendiğinde temizlik, beslenme, toplumsal davranış kuralları, insan ilişkileri vb. birçok konuda çocuklara beceri kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Şekil 5'te çocuklara günlük yaşam becerileri kazandırmaya yönelik içeriklere yer verilmiştir.



Şekil 1. Çocuklara Günlük Yaşam Becerileri Kazandırmaya Yönelik İçerikler

Dergi, “13. Dergide çocukların duygularını ve düşüncelerini açıklayabilecekleri ve iletişim kurabilecekleri köşe ayrılmıştır.” ölçütünü karşılamamaktadır. Derginin sadece 2 ve 3. sayısında çocukların yaptığı ürünleri paylaşımlarına yönelik sayfa ayrılmış, daha sonraki sayılarda bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Bu tür uygulamalar, çocukların bilgi ve becerilerini sergilemelerini sağlaması, birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanınması ve dergiyi okuma ve yeni etkinlikler üretme konusunda motive edici etkiye sahip olma bakımından önemlidir.

Dergi, “14. Birlikte iş yapma ve ortak çalışma becerisini geliştirmeye yönelik içeriklere yer verilmiştir.” ölçütünü karşılamaktadır. Dergide bu tür etkinliklere yer verilmiş, tasarlanan oyunlar ve çocukların arkadaşlarıyla veya ebeveynleriyle yapmalarına yönelik hazırlanan etkinlikler yoluyla çocukların birlikte çalışma becerisi desteklenmeye çalışılmıştır. Şekil 6’de dergide yer alan birlikte iş yapma becerisine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.



Şekil 6. Birlikte İş Yapma Becerisine Yönelik Etkinlikler

Dergi, “15. Dili etkili kullanma becerisini geliştirebilecek etkinliklere yer verilmiştir.” ölçütünü karşılamaktadır. İçerikte çocukların dili etkili bir şekilde kullanma ve yaratıcılıklarını geliştirme amacına hizmet edecek etkinliklere yer verilmiştir. Şekil 7’de bu etkinliklere örnekler verilmiştir.



Şekil 7. Dili Kullanma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Örnekleri

Dergi, “16. Reklam ve sömürü unsurları yoktur.” ve “17. İçerikte siyasi ve ideolojik yönlendirmeler yoktur.” ölçütlerini karşılamaktadır. Derginin içeriği incelendiğinde reklam ve sömürü unsurları ile siyasi ve ideolojik yönlendirmelere yer verilmediği görülmektedir.

Dergi, “18. Çocuklarda kavram gelişimini destekleyici etkinliklere yer verilmiştir.” ölçütünü karşılamaktadır. İçerikler incelendiğinde çocukların kavram gelişimini destekleyici birçok etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Şekil 8’de çocukların kavram gelişimini destekleyici etkinliklere yer verilmiştir.



Şekil 8. Kavram Gelişimini Destekleyici Etkinlik Örnekleri

Dergi, “19. İçerik çocuğun söz varlığını geliştirecek niteliktedir.” ölçütünü karşılamaktadır. İsa ile Nisa’nın her sayısında farklı bir temaya yer verilmiştir. Bu temalar farklı etkinliklerle işlenmektedir. Çocuklar bu etkinlikler yardımıyla o temaya ait söz varlığı unsurlarını edinme olanağı yakalamaktadır.

Dergi, "20. Dergide güncel/yaşayan Türkçe kullanılmıştır." ölçütünü de karşılamaktadır. Dergide yer alan içerikler incelendiğinde tedavülden kalkmış söz varlığı unsurlarına yer verilmediği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İsa ile Nisa dergisinin "Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu" aracılığıyla değerlendirilmesiyle derginin kontrol listesinde yer alan 16 (%80) ölçütü karşıladığı, 3 (%15) ölçütü kısmen karşıladığı, 1 (%5) ise karşılamadığı belirlenmiştir. Derginin "Çocuk Dergisi Değerlendirme Formu"nda yer alan ölçütlerin çoğunu karşılaması olumlu bir durumdur. Bu bağlamda İsa ile Nisa'nın nitelikli bir çocuk dergisi olduğu ifade edilebilir. Ancak derginin kısmen karşıladığı ve karşılamadığı ölçütler bakımından geliştirilmesi gerektiği de belirtilmelidir.

Alan yazın incelendiğinde çocuk dergilerinde çocuğun güncel olay, konu ve haberleri öğrenebileceği; farklı alanlarla ilgili bilgiler edinebileceği içeriklere yer verilmesinin gerektiği belirtilmektedir. İsa ile Nisa'nın bu tür içeriklere sahip olduğu görülmektedir. Derginin çocuğun gelişim dönemi ihtiyaçlarına hitap eden içeriklere sahip olduğu belirlenmiştir. Dergide yer alan içeriklerin çocukların yaratıcılığının gelişmesine katkı sağlayabilecek ve çocukta öğrenme isteği uyandırabilecek nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Dergide bilmece, bulmaca, karikatür, kesme-yapıştırma, şekil-maket oluşturma, boyama gibi eğlendirici ve günlük yaşam becerilerini geliştirici etkinliklere yer verildiği ortaya konmuştur. Derginin siyasi ve ideolojik yönlendirmelere yer vermediği görülmüştür. Dergide dili etkili kullanma becerisini geliştirebilecek etkinliklerin yer aldığı ve güncel/yaşayan Türkçe kullanıldığı belirlenmiştir. Derginin çocuğun söz varlığını geliştirici ve kavram gelişimi destekleyici nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Dergide yer alan yazıların yalın ve anlaşılır olduğu ve çocuklara duyarlılık kazandıracak nitelikte içeriklere yer verildiği görülmüştür.

Yapılan inceleme sonucunda İsa ile Nisa'da siyasi ve ideolojik yönlendirmelere yer verilmediği görülmüştür. Karatay (2018, s. 99) çocuk edebiyatı ürünlerinin ideolojik fikirleri dayatmaması; din, dil ve cins ayrımcılığına dayalı ön yargılara yer vermemesi gerektiğini belirtmektedir. Çocuk edebiyatı ürünleri; yetişkinlerin değer yargıları, ahlaksal yaklaşımlar ve ideolojik söylemler aracılığıyla çocuğa biçim verme amacı gütmemelidir (Çer, 2016, s. 170). Ayrıca yazar, çocuklara yönelik yazdığı eserde çocuklara doğruyu gösteren otorite veya her şeyin en iyisini bilen öğretmen rolünden sıyrılmalı; çocuğa farklı bakış açıları sunmalı ve sorunların çözümüne çocuğu da katan bir tutum sergilemelidir (Dilidüzgün, 2018, s. 86). İsa ile Nisa'da bu olumsuz unsurlara yer verilmemesi çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri ile kişilik gelişimi açısından olumlu bir durumdur.

Arıcı (2016, s. 38-39) günümüzde birçok çocuk dergisinin adının çocuklara yönelik eğlence endüstrisinin öne çıkan karakterlerinin adına dayandığını ve tüketim odaklı bu dergilerin çocukların gelişimlerine katkı sağlamayacağını hatta içeriklerinde yer alan reklam ve sömürü unsurlarıyla bir özendirme çabasında olan bu dergilerin çocuklar üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceğini belirtmektedir. Yılar (2007, s. 49) da günümüzde çocuk dergilerinde bir yozlaşma olduğunu, içerik bakımından çocuklara uygun olmayan birçok çocuk dergisi bulunduğunu belirtmektedir. "Türkiye'de çocuk dergiciliği alanında nicelik olarak önemli gelişmeler olsa da bu yayınların çoğu popüler çizgi film kahramanlarının yer aldığı niteliği tartışılır ürünlerdir" (Yakar & Yılmaz, 2015, s. 59). Kuyucu (2016, s. 168-169) 5 çocuk dergisi üzerinde yaptığı araştırmada özel işletmeler tarafından yayımlanan çocuk

dergilerinde çok fazla reklam içeriğine yer verildiğini, kamu yararına yayın yapan kuruluşlar tarafından çıkarılan TRT Çocuk ve Bilim Çocuk dergilerinde hiçbir ticari içerikli reklama yer verilmediğini, çocuk dergilerinde yer alan reklamların çocuklar üzerinde birçok olumsuz etki oluşturabileceğini ifade etmektedir. İsa ile Nisa'da reklam ve sömürü unsurlarına ve bu bağlamda çocukları olumsuz etkileyebilecek içeriklere yer verilmediği görülmüştür. İsa ile Nisa'nın fotoğrafçılık, tiyatro, resim, keşif ve icatlar, çiçek yetiştirme gibi farklı ilgi alanlarına yönelik içeriklere yer verme ölçütünü kısmen karşıladığı tespit edilmiştir. Derginin bu bakımından geliştirilmesi gerektiği düşünölmekle birlikte bu durumun derginin bir etkinlik dergisi olmasıyla açıklanabileceği düşünölmektedir. Dergide kültürel unsurlar ile ulusal ve evrensel değerlere yeterince yer verilmediği, derginin özellikle kültürel unsurlar ile ulusal değerler bakımından aksadığı görülmüştür. Çocukların özellikle toplumsal ve kişilik gelişimine katkı sağlayacak bu tür içeriklerin oranının artırılması gerektiği düşünölmektedir. Şimşek (2016, s. 128) geleneklerin, inançların, kalıplaşmış davranışların; atasözü, deyim gibi dil göstergelerinin; türkülerin, törelerin, törenlerin, halk oyunlarının kültürel unsurlar olduğunu, bu unsurların çocuk edebiyatı aracılığıyla çocuklara sunulması gerektiğini ve evrensel kültürü yükseltirken kendi kültür değerlerimizi göz ardı etmememiz gerektiğini belirtmektedir. Yılmaz (2016, s. 62-63) kültürel değerlerin çizgi ve resimler ile de aktarılabilceğini ancak bu aktarım sırasında eserin estetik değerinden taviz verilmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Şimşek (2016, s. 116) çocuklara yönelik eserlerde dilin özenli kullanılması, yazım ve noktalama hatalarına yer verilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak İsa ile Nisa'nın "Yazım ve noktalama kurallarına uyulmuştur." ölçütünü kısmen karşıladığı ve bu bakımdan geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Turan, Kurt ve Arslan (2016, s. 333) tarafından okul öncesine yönelik bir dergi olan "Mini Kumbara" üzerine yapılan araştırmada, dergide birçok yazım ve noktalama hatası olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan eserlerde yazım ve noktalama kurallarına uyulması önem arz etmektedir. Bu eserler çocukların karşılaşacağı ilk yazılı uyarıcılar olacağından düzeltilmesi zor yanlış öğrenmelerin oluşmasına sebep olabilecektir.

Derginin "Dergide çocukların duygu ve düşüncelerini açıklayabilecekleri ve iletişim kurabilecekleri köşe ayrılmıştır." ölçütünü karşılamadığı tespit edilmiştir. Derginin 2 ve 3. sayısında çocukların fotoğrafları ve yaptıkları etkinliklerin paylaşıldığı sayfalara yer verilirken daha sonraki sayılarda bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Çocukların akranlarının yaptığı etkinlikleri görmesi farklı bakış açıları kazanmalarını ve birbirlerinden yeni şeyler öğrenmelerini sağlayacaktır. Bu tür uygulamaların çocukların dergiyi okuması ve yeni etkinlikler üretmesi konusunda motive edici etkiye sahip olduğu da belirtilebilir. Bu bakımdan İsa ile Nisa'da çocukların yaptıkları etkinlikleri paylaştıkları sayfalara düzenli bir şekilde yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Alan yazında çocuk dergilerinin, çocukların birlikte iş yapma ve ortak çalışma becerilerini geliştirebilecek etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. İsa ile Nisa'nın bu özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukların grup bilinci kazanmasını ve toplumsallaşmasını sağlayacak etkinliklerin çocukların gelişimlerini olumlu etkileyeceği ve dergide bu tür etkinliklerin artırılması gerektiği ifade edilebilir. Çocuk dergilerinin işlediği konular, içerdiği etkinlikler ve görseller bakımından çocuklar için güçlü uyarıcılar olduğu belirtilebilir. Çocuklar, dergileri kendi başlarına kullanabilir; görsellerine bakarak eğlenebilir ve öğrenebilirler. Ancak okul öncesi dönemde okuma becerisi henüz kazanılmamış

olduğundan okul öncesine yönelik hazırlanan çocuk dergilerinin ve diğere yayınların bir yetişkinle okunması bu yayınlardan çocukların daha üst düzeyde faydalanabilmeleri açısından önemlidir. Ayrıca Sever (2015, s. 21) okul öncesi dönemde bir yetişkinle (anne, baba, ağabey, abla vb.) okumanın çocukla yetişkin arasında fiziksel ve duyuşsal bir yakınlığın oluşmasını sağlayacağını ve çocuğun sevdiği bir yetişkinle vakit geçirmekten mutlu olacağını belirtmektedir. Arıcı (2016, s. 24) ebeveynle yapılan kitap okuma etkinliğinin ve ebeveynin kullanacağı uygun ses tonunun çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlayacağını, okuma kültürüne ve kelime hazinesine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Çocukla okuma etkinlikleri yapmak, ebeveynin çocuğuna ilgi göstermesinin ve onunla etkileşim kurmasının iyi bir yoludur (Ungan, Arıcı & Şimşek, 2018, s. 168).

KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. (2016). Çocuk edebiyatı ve kültürü . Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aytekin, H. (2016). Çocuk ve gençlik edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2017). "Çocuklara Rehber" dergisinin kütüphane kataloglarında görülmeyen 168, 169 ve 173. sayılarının incelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6(2), 986-1001.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüktokatlı, N. (2018). Çocuk programları ve dergileriyle dördüncü sınıf öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme becerilerinin geliştirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çer, E. (2016). Çocuk edebiyatı 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dedeoğlu, H. (2019). İlkokullarda çocuk kitapları ve dergileri. M. Gönen (Edt.). Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı içinde (s. 285-303). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dilidüzgün, S. (2018). Çağdaş çocuk yazını yazın eğitime atılan ilk adım. İzmir: Tudem Yayınları.
- Eyüp, B. (2016). Çocuk ve Kitap. T. Şimşek (Edt.). Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya içinde (s.43-60). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gezmen, Başak. (2019). Bir eğitim aracı olarak çocuk dergileri: "Mavi Kırılma" çocuk dergisi. Erciyes İletişim Dergisi, 6(1), 59-80.
- Karagöz, B. (2019). TRT Çocuk Dergisi'ndeki kitap tanıtımları üzerine betimsel bir inceleme. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(1), 512-537.
- Karatay, H. (2018). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Edt.). Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı içinde (s.79-128). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kıbrıs, İ. (2006). Çocuk edebiyatı. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Kuyucu, M. (2016). Çocuk dergileri ve reklam: Türkiye'de yayınlanan çocuk dergilerinde kullanılan reklamlara yönelik bir inceleme. Sosyal Bilimler Dergisi, 3(8), 145-170.
- Oğuzkan, A. F. (2013). Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). Çocuk ve edebiyat. Ankara: Tudem Yayınları.
- Şimşek, T. (2016). Çocuk kitaplarında nitelik. T. Şimşek (Edt.). Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya içinde (s. 109-146). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Şimşek, T. & Yakar, Y. M. (2016). Çocuk ve edebiyat. T. Şimşek (Edt.). Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya içinde (s. 9-42). Grafiker Yayınları. Ankara.
- Şirin, M. R. (2019). Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış çocuk edebiyatı nedir ne değildir?. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Tanju Aşlışen, Ebru H. (2019). Edebi türler açısından çocuk edebiyatı. M. Gönen (Edt.). Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı içinde (s. 93-157). Ankara: Eğiten Kitap.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. & Gürel, Z. (2016). Çocuk edebiyatı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Turan, E.D., Kurt, E. & Arslan, N. (2016). Mini Kumbara Dergisi'nin popüler bilim kaynakları kapsamında biçim ve içerik bakımından incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4(3), 326-336.
- Ungan, S., Arıcı, A. F. & Şimşek, T. (2018). Çocuk edebiyatının kaynakları. T. Şimşek (Edt.). Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı içinde (s.161- 214). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ural, S. (2019). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Edt.). Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı içinde (s. 33-55). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzuner Yurt, S. (2016). Okul öncesi çocuk kitapları ve süreli yayınlar. T. Şimşek (Edt.). Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya içinde (s. 147-159). Grafiker Yayınları: Ankara.
- Yakar, Y. M. & Yılmaz, O. (2015). Beyazbulut Dergisi'nde yer alan kurgusal metinlerdeki karakterlerin çatışmaları çözme biçimleri. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 57-66.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2016). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılar, Ö. (2007). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Ö. Yılar & L. Turan (Edt.). Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı içinde (s.39- 51). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Edt.). Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya içinde (s. 61-108). Ankara: Grafiker Yayınları.

