



# IPERJ

ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 6

Issue: 2

July 2022



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 6

Sayı: 2

Temmuz 2022

*International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.*

**Indexing:**

- ✓ Bielefeld Academic Search Engine (BASE),
- ✓ OpenAIRE,
- ✓ Eurasian Scientific Journal Index,
- ✓ Google Scholar,
- ✓ Idealongline
- ✓ Asos Index
- ✓ DRJI,
- ✓ Index Copernicus



# INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 6

Issue: 2

July 2022

## **Owner**

*Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

## **Chief Editors**

*Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

## **Page Design**

*Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

*Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

## **Cover Design**

*Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

## **Address**

*T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty Primary Education Department*

*Menteşe- Muğla/Turkey*

*Tel: +90 252 211 31 89*

*E-mail: [iperjinfo@gmail.com](mailto:iperjinfo@gmail.com)*

*<http://dergipark.gov.tr/iperj>*

*International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.*

## **Publishing**

*T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education*

*Muğla/TURKEY*

## SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Turkey*  
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Turkey*  
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Turkey*  
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*  
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*  
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*  
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Turkey*  
Prof. Dr. Gülден UYANIK, *Marmara University, Turkey*  
Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, USA*  
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*  
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*  
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*  
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Turkey*  
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, Ireland*  
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, USA*  
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*  
Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun University, Turkey*  
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*  
Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*  
Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Republic of Turkey Ministry of National Education, Italy*  
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırkkale University, Turkey*  
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Dilan BAYINDIR, *Balıkesir University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. İbrahim DELEN, *Uşak University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Maide ORÇAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Assoc. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Assoc. Dr. Oğuzhan KURU, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Seda ATA, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, USA*  
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELJAZKOVA *Vuzf University, Bulgarian*  
Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Dr. Emel ÇİLİNGİR ALTINER, *Çukurova University, Turkey*  
Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ, *Trakya University, Turkey*  
Dr. Fatma Özge ÜNSAL, *Marmara University, Turkey*  
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Dr. Hande ARSLAN ÇİFTÇİ *Istanbul Medeniyet University, Turkey*  
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Turkey*  
Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, USA*  
Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ, *Sinop University, Turkey*  
Dr. Zeynep KILIÇ *Medipol University, Turkey*

## LANGUAGE EDITORS

Res. Asist. Orcin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN, *Ministry of National Education, Turkey*

## TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

## SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Turkey*  
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Turkey*  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Turkey*  
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*  
Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Turkey*  
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*  
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Turkey*  
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Turkey*  
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Turkey*  
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Turkey*  
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*  
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Turkey*  
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Hacettepe University, Turkey*  
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Turkey*  
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Turkey*  
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Turkey*  
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*  
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Turkey*  
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Turkey*  
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Turkey*  
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*  
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Turkey*  
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Turkey*  
Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Turkey*  
Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*

## SECRETARY

Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*  
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Güler GÖÇEN KABARAN, *MSKU, Turkey*  
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

# İÇİNDEKİLER

Ayfer ŞAHİN Mehmet ÇALIŞKAN	Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	105-118
Tülay TAKAK Yücel KABAPINAR	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamlarında Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı Öykülerine Yer Verme Durumları: Edebiyatın Sınıfa Yansması	119-139
Hümeyra UYSAL Sabri SİDEKLİ	Öğrencilerin Ön Yazma Aşamasında Kullanılabilecekleri Bir Araç: Hikâye Ağacı	140-151
Ashıhan ALYILDIZ UĞURLU Ayşegül OĞUZ NAMDAR	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Drama Dersinden Edindikleri Kazanımlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	152-160



## Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

## Attitude Scale Towards Mind and Intelligence Games: A Scale Development Study

Ayfer ŞAHİN<sup>1</sup>  
Mehmet ÇALIŞKAN<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2022.103

Geliş Tarihi: 19.04.2022

Kabul Tarihi: 20.05.2022

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2022

**Öz:** Oyun gündelik hayatımızın içinde yer alan ve hem çocukların hem de yetişkinlerin öğrenmelerini destekleyen bir araçtır. Oyun, çocuğun zihinsel gelişimini yansıtan bir ayna gibidir, ancak sadece ayna olarak kalmayıp, çocuğun zihinsel ve bedensel, ayrıca duygusal gelişiminde aktif rol oynayabilmektedir. Zekâ ise kavram ve algıları kullanarak soyut veya somut nesnelere arasındaki ilişkiyi anlamlandırma, soyut düşünme, akıl yürütme ve zihnimizle gerçekleştirdiğimiz bu işlemleri bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri olarak adlandırılmaktadır. Zekâ oyunları hem zekânın hem de oyun kavramının bir araya gelmesiyle oluşan bir oyun etkinliğidir. Zekâ oyunları dersi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012-2013 eğitim öğretim yılında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Ancak zekâ oyunları ve zekâ oyunları dersi teorik olarak çok önemli bir yere sahip olsa da uygulama aşamasında bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu çalışmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin zekâ oyunlarına yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın evreni Kayseri ili merkezinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda eğitim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasında ön değerlendirme için kolay ulaşılabılır durum örneklemesi ile belirlenen ve gönüllülük esasına göre seçilen 303 öğrenciden veriler toplanmıştır. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin seçmeli zekâ oyunları dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 34 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde bir ölçek olup alınabilecek en yüksek puan 170, en düşük puan 34' tür. Ölçek 303 öğrenciye açıklayıcı faktör analizi için ve 377 öğrenciye doğrulayıcı faktör analizi için uygulanmış ve toplam 680 öğrenciden veri toplanarak geliştirilmiştir. Ölçek tek faktörlü yapıya sahiptir. Ölçekte ki tek faktör "Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum" olarak adlandırılmıştır.

**Abstract:** Game is a tool that takes place in our daily lives and supports the learning of both children and adults. The game is like a mirror that reflects the mental development of the child, but not only as a mirror, but also can play an active role in the mental and physical development of the child, as well as in the emotional development. Intelligence, on the other hand, is called the ability to make sense of the relationship between abstract or concrete objects by using concepts and perceptions, to think abstractly, to reason, and to use these operations that we perform with our minds for a purpose. Intelligence games are the game activities that consist of both intelligence and the concept of game. The intelligence games course was started to be taught as an elective course in the 2012-2013 academic year by the Ministry of National Education. However, although the intelligence games and intelligence games course have very important theoretical places, some problems may be encountered in the application phase. In this study, it was aimed to determine the attitudes of secondary school students towards intelligence games. Survey model was used in the research. The population of this study consists of 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education located in the city center of Kayseri. Among these students, data were collected from voluntarily 303 students, who were determined by convenience sampling. In this study, a 34-item scale was developed to measure secondary school students' attitudes towards the elective intelligence games course. The scale is a 5-point likert-type scale, with the highest possible score being 170 and the lowest score being 34. The scale was applied to 303 students for exploratory factor analysis and to 377 students for confirmatory factor analysis, and it was developed by collecting data from a total of 680 students. The scale has a single factor structure. The only factor in the scale was named "Attitude Towards Intelligence Games".

**Anahtar Kelimeler:** Zekâ, oyun, ölçek geliştirme

**Key Words:** intelligence, game, scale development

<sup>1</sup> Prof. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, [ayfersahin1@gmail.com](mailto:ayfersahin1@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9903-1445>

<sup>2</sup> MEB, Türkiye, [calkanmehmet613@gmail.com](mailto:calkanmehmet613@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4259-9694>

## Giriş

Oyun gündelik hayatımızın içinde yer alan ve hem çocukların hem de yetişkinlerin öğrenmelerini destekleyen bir araçtır. Yetişkinler için oyun, pratik uğraşları bittiği zaman bazen yaptıkları bir aktivite iken çocukların tüm gün yaptıkları, vazgeçilmezleri olan bir aktivitedir. Oyun yetişkinlerin rahatlamasına yardımcı olur. Ama çocuklar için oyun yaşamdır ve yaşam oyundur. Çocuklar için oyun, öğrenme ve uğraş arasında farklılık yoktur. Çocuklar doğuştan oyuncudur (Aksoy ve Çiftçi, 2019). Oyun, çocuğun zihinsel gelişimini yansıtan bir ayna gibidir, ancak sadece ayna olarak kalmayıp, çocuğun zihinsel ve bedensel, ayrıca duygusal gelişiminde aktif rol oynayabilmektedir (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004).

Zekâ ise kavramları ve algıları kullanarak soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, akıl yürütme ve bu zihinsel faaliyetleri bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri olarak adlandırılır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Bunun yanında, kavram ve algıları kullanarak soyut veya somut nesnelere arasındaki ilişkiyi anlamlandırma, soyut düşünme, akıl yürütme ve zihnimizle gerçekleştirdiğimiz bu işlemleri bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri olarak adlandırılmaktadır (Sargın ve Taşdemir, 2020). Zekâ oyunları hem zekânın hem de oyun kavramının bir araya gelmesiyle oluşan bir oyun etkinliğidir.

Zekâ oyunları sadece günümüzde değil geçmiş zamanlarda da kullanılan bir zihinsel aktivitedir. Bilinen en eski zekâ oyunlarından birisi olan satranç oyununun milattan öncesine kadar uzanan bir geçmişinin olduğu kabul edilmektedir. Bu kapsamda Arap matematikçi İbn-i Hallikan'ın 1256 yılında kaleme aldığı ve zekâ oyunları alanında satranç tahtasının en eski kullanımlarından birinin satranç tahtasındaki buğday taneleri problemi olduğuna inanılmaktadır (Çalışkan, 2019). Bu efsaneye göre satrancın mucidi sayılan Sissa ibn Dahi'yi dönemin kralı olan Kral Sharim huzuruna çağırır ve yeni keşfedilen satranç oyunundan memnun olduğunu söyler. Sissa ibn Dahi'ye tercih edeceği bir ödülü vermek istediğini söylediğinde Sissa ibn Dahi "bir miktar tahıl" istediğini söyler ve tahıl sayısını satranç tahtasını kullanarak anlatır. Satranç tahtasının ilk karesine bir buğday, sonraki kareye iki buğday şeklinde katlanarak artan bir miktarda karelere istediği buğday tanelerini yerleştirir ve bu durum Kral Sharim için çözülmesi güç bir probleme dönüşür (URL-1,2022). Tarihi en eski olan bir diğer zekâ oyunu ise mangaladır. Kul'a göre (2018) mangala Türk dünyasında "dokuz kumalak, dokuz korgol" olarak anılan Türk zekâ oyununun dünyada bilinen ismidir.

Zekâ oyunları dersi ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012-2013 eğitim öğretim yılında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Zekâ oyunları öğrencilerin "karşılaşabilecekleri problemlerde özgün stratejiler kurmalarına, zekâ potansiyellerini tanımaları ve bu potansiyeli geliştirmelerine yardımcı olan, karar vermeleri gereken yerlerde kararları hızlı ve doğru vermelerini destekleyen; bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerilerinin geliştirilmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu tutum geliştiren araçlardır" (MEB, 2013, s.1). Bu bakımdan zekâ oyunlarının öğrencilerde sadece akademik kazanımlar sağlamaya yönelik olmadığı, aynı zamanda onlara gündelik hayatta karşılaşılabilecekleri problemlerle de başa çıkma yetkinliği kazandırdığı söylenebilir.

Zekâ Oyunları dersinin öğrencilere kazandırmak istediği nitelikler hızlı ve etkin karar verme becerisi, mantıklı fikirler üretebilme, problemleri tanıyabilme ve anlayabilme gibi becerilerdir. Ancak zekâ oyunları ve zekâ oyunları dersi teorik olarak çok önemli bir yere sahip olsa da uygulama aşamasında bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Dersin işlenişinde dersi veren öğretmenin bilgi ve birikiminin yetersizliği, dersin verildiği okullarda ki zekâ oyunlarının yetersiz kalması, okulda ki fiziki bazı olanakların yetersiz kalması gibi sorunlarla karşılaşabilmektedir. Ayrıca derse karşı öğrencilerin, öğretmenlerin ya da velilerin ön yargılı olmalarından dolayı dersin işlenişinde problemler ortaya çıkabilmektedir. Bunun yanında zekâ oyunları ile ilgili bilgi eksiklikleri ya da oyunlara yeteri kadar önem verilmemesi ve zaman ayrılması da okullarda zekâ oyunlarının yeterince önemsenmemesine sebep olmaktadır. Bu çalışmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin zekâ oyunlarına yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçekle elde edilecek verilerle okullarımızda ve dolayısıyla da toplumumuzda yeterince önem verilmediği düşünülen zekâ oyunlarının daha iyi tanıtılması sağlanabilir. Ayrıca seçmeli zekâ oyunları dersinin işlenişinde ortaya çıkan problemlerle ilgili çözüm önerileri geliştirilerek derslerin daha etkin ve verimli hale getirilmesi sağlanabilir. Bu anlamda ölçeğin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Alan yazın tarandığında tarihte ve günümüzde önemli ve kritik bir yere sahip olan zekâ oyunları ile ilgili öğrencilerin tutumlarını ölçmek için hazırlanmış olan ya da uyarlanan ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir (Adalar ve Yüksel 2017; Baki, 2018; Sadıkoğlu 2017). Ancak daha kapsamlı bir ölçme aracının bu konuda daha başarılı bir ölçme ve değerlendirme imkânı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ortaokullarda seçmeli ders olarak okutulmakta olan Zekâ Oyunları dersine ve zekâ oyunlarına yönelik öğrencilerin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla bir zekâ oyunları ölçeğine ihtiyacın olması sebebiyle planlanan bu çalışma da zekâ oyunlarına yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda, geliştirilen ölçeğin literatüre alternatif bir katkı sunması beklenmektedir. Ölçeğin uygulanmasıyla elde edilecek verilerin seçmeli zekâ oyunları dersinin içeriğine, işlenişine, dersin işlenişinde karşılaşılabilen sorunların tespitine yönelik de imkân sağlayacağına inanılmaktadır.

### Yöntem

Çalışma da öğrencilerin zekâ oyunlarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği”nin hangi aşamalarda gerçekleştirildiği, çalışmanın evren ve örnekleminin özellikleri aşağıda sunulmuştur.

#### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni Kayseri ili merkezinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda eğitim görmekte olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler arasından ön değerlendirme için kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen ve gönüllülük esasına göre seçilen 303 öğrenciden veriler toplanmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve Karadeniz, 2012). Bu çalışmada bu örneklem tekniğinin tercih edilmesinin nedeni araştırmacılardan birinin görev yaptığı ilde ve daha kolay ulaşabileceği okullardaki öğrencilerin örneklem grubuna dâhil edilmesidir. Toplanan ilk verilerde kız öğrenci sayısı 152, erkek öğrenci sayısı 151 olmuştur. Daha sonra ölçme aracının yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla aynı yolla 190 kız ve 187 erkek olmak üzere toplam 377 ortaokul öğrencisinden yeniden veri toplanmıştır. Toplamda örneklem grubunda 680 öğrenci yer almaktadır.

107

**Tablo 1.** Çalışma Grupları

	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi		
	Kadın	Erkek	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf
AFA	152	151	146	77	80
DFA	190	187	199	97	81
TOPLAM	342	338	345	174	161

#### Verilerin Analizi

Bu araştırma için hazırlanmış olan sorulara cevap vermek amacıyla hangi istatistiksel tekniklerin uygulanacağına karar vermek için öncelikle kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Olumsuz maddeler (S12, S13, S25, S31, S38) ters kodlanmıştır. Uç değer incelemesi yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler için ölçeklere ve alt boyutlarına ait puanlar Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında kalan değerler veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerler için Mahanalobis puanı hesaplanmış ve değeri 0.01'den küçük değeri olmadığı görülmüştür. Uç değerler temizlendikten sonra 303 kişiden oluşan veri setindeki 2 kişiye ait veri, veri setinden çıkarılmış ve 301 kişiye ait veri ile analizlere devam edilmiştir.

#### Ölçme Aracının Geliştirilmesi

##### Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçme aracında yer alacak maddeler belirlenirken yurt içinde yurt dışında konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiş ve ölçek maddeleri yazılmıştır (Sadıkoğlu, 2017; Adalar ve Yüksel, 2017; Baki, 2018). Ölçek ortaokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirildiği için beşli likert kullanılmıştır [Tamamen katılıyorum (1), Kısmen Katılıyorum (2), Kararsızım (3) Katılmıyorum (4), Kesinlikle Katılmıyorum (5)].

Bu çalışma kapsamında zekâ oyunlarına yönelik öğrencilerin tutumlarını ölçen bir ölçeğin olup olmadığı alan yazında araştırılmış ve mevcut ölçeklerin 5. 6. 7. 8. Sınıf öğrencilerini kapsamadığı görülmüştür. Daha sonra araştırmanın amacı ve problemi biçimlendirilmiştir. Araştırma için bir madde havuzu oluşturmak amacıyla yeniden alan yazın taranmış, 6 öğretmen ve 24 öğrenciden zekâ oyunları ile ilgili görüşleri alınmış ve 40 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

### ***Uzman Görüşünün Alınması***

Oluşturulan taslak form Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde görev yapan bir profesör, Erciyes Üniversitesinde görev yapan bir doçent, 3 sınıf öğretmeni, 2 akıl ve zekâ oyunları öğretmeninin görüşleri alınarak ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğe faktör analizi yapılmış ve faktör yükü .32'den düşük olan 6 madde çıkarılmış ve son haliyle 34 maddelik ölçek elde edilmiştir. Bu maddelerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonrasında ölçeğe ait Cronbach Alfa değeri belirlenerek geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

Ölçek 5'li likert yapıda olmak üzere puanlamalar “ Tamamen Katılıyorum” , “ Kısmen Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 170 iken en düşük puan 34' tür.

### ***Örneklemin Belirlenmesi***

Bu aşamada öncelikle örneklemin büyüklüğüne karar verilmiştir. Örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin literatürde farklı görüşler yer almaktadır. Sönmez'e (1999) göre örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 3 katı olması gerekirken Kline'e (1994) göre örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 10 katı olmalıdır. Ayrıca elde edilen veri setinin KMO değerinin .60'dan yüksek olması ve Barlett testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Elde edilen veri setinin KMO değeri ,844 ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı ( $p=.000$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar 303 kişiden toplanan veri setinin açımlayıcı faktör analizi yapmak için uygun büyüklükte bir örneklem seçimi yapıldığını göstermektedir.

108

## **Bulgular ve Yorumlar**

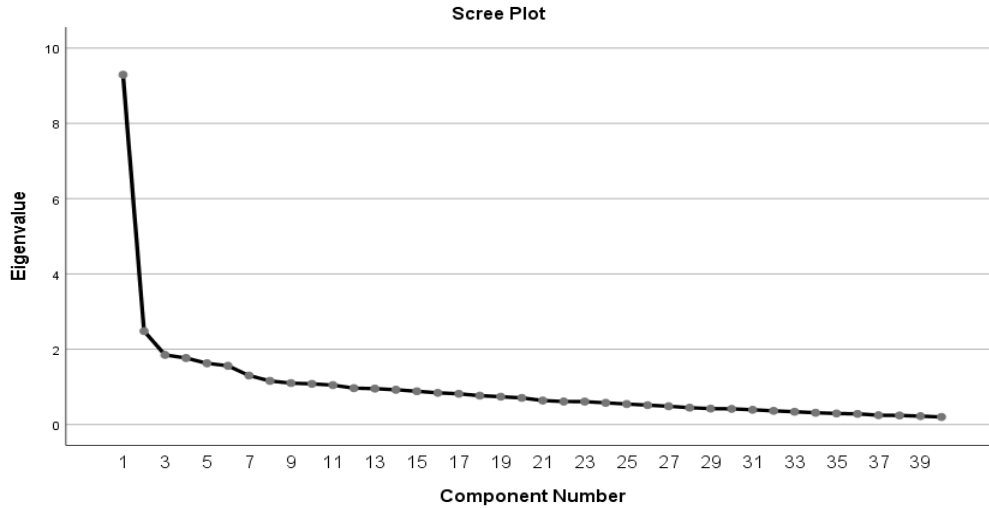
### ***1. Aşama: Açımlayıcı Faktör Analizi***

Zekâ oyunlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesinde öncelikli olarak 303 öğrenciden toplanan veri seti açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma kapsamında araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek için öncelikle kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Olumsuz maddeler (S12, S13, S25, S31, S38) ters kodlanmıştır. Uç değer incelemesi yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler için ölçeklere ve alt boyutlarına ait puanlar Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında kalan değerler veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerler için Mahanalobis puanı hesaplanmış ve değeri 0.01'den küçük değeri olmadığı görülmüştür. Uç değerler temizlendikten sonra 303 kişiden oluşan veri setindeki 2 kişiye ait veri, veri setinden çıkarılmış ve 301 kişiye ait veri ile analizlere devam edilmiştir.

Yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan AFA sonucuna göre KMO testi .844 olarak hesaplanmıştır ve örneklem büyüklüğünün iyi derecede yeterli olduğunu göstermektedir. Barlett'in küresellik testi sonucu verilerin çoklu normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir ( $p < .01$ ). Bu durumda ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den daha büyük 11 faktör bulunmuştur. Ancak Screen Plot ile birlikte değerlendirildiğinde ilk faktörden sonra grafiğin yatay bir seyir izlediği görülmüştür.



Şekil 1. Ölçeğin ilk haline ait Screeplot

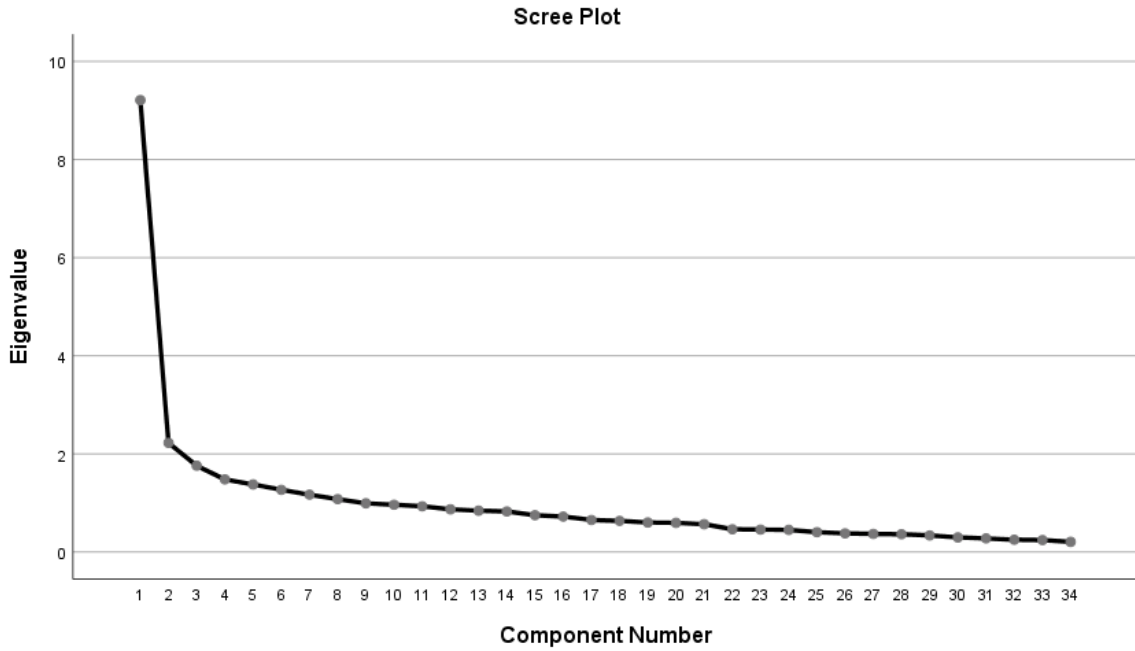
Buna göre ölçek tek faktörlü olarak değerlendirilmiştir. Analiz tek faktörlü olarak tekrarlandıktan sonra faktör yük değeri .32'nin altında olan maddeler belirlenmiştir. Faktör yük değeri düşük olan toplam 6 madde (sırasıyla 34, 31, 12, 13, 33 ve 32. maddeler) veri setinden teker teker çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Sonuçta 34 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Yapılan analiz sonucuna göre KMO değeri .869'a yükselmiştir. Barlett'in küresellik testi ise çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir ( $p < .01$ ). Ortaya çıkan tek faktör varyansın %27.09'unu açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri

Yeni Madde No	Madde	
1	Zekâ oyunları dersi ile ilgili araştırmalar yapmak hoşuma gider.	.694
2	Zekâ oyunları ile ilgili araştırmalar yapmayı severim.	.655
3	Zekâ oyunları dersi en sevdiğim derstir.	.634
4	Zekâ oyunlarının karar verme becerime katkı sağladığını düşünüyorum.	.623
5	Zekâ oyunları dersinin arkadaşlarımla iletişimime katkı sağladığını düşünüyorum.	.614
6	Bu ders sayesinde Türklerin tarihte oynadıkları zekâ oyunları hakkında bilgi sahibi oldum.	.600
7	Zekâ oyunları dersinde öğreneceğim oyunlar ile ilgili merak duyarım.	.596
8	Zekâ oyunları ile ilgili bir kulübe üye olmak isterim.	.562
9	Bu ders sayesinde tarihte kullanılmış olan zekâ oyunları hakkında bilgi sahibi oldum.	.561
10	Zekâ oyunları dersinin haftalık ders saati daha fazla olmalıdır.	.561
11	Zekâ oyunları dersinde öğrendiğim oyunları günlük hayatımda da oynuyorum.	.560
12	Zekâ oyunlarının hızlı düşünme becerime katkı sağladığını düşünüyorum.	.536
13	Derste öğrendiğim zekâ oyunlarını ders dışında ailemle oynarım.	.533
14	Zekâ oyunları dersinde öğrendiklerimin Matematik dersinde ki başarıma katkısı olduğunu düşünüyorum.	.530
15	Dersin işlenişinde materyal kullanımı etkili olmaktadır.	.527
16	Zekâ oyunları dersini kendi isteğimle seçtim.	.522
17	Zekâ oyunları dersinin öğretmenlerimle iletişimime katkı sağladığını düşünüyorum.	.522
18	Zekâ oyunları dersinde öğrendiklerimin Türkçe dersinde ki başarıma katkısı olduğunu düşünüyorum.	.521
19	Zekâ oyunları dersinin ailemle iletişimime katkı sağladığını düşünüyorum.	.512
20	Her öğrencinin zekâ oyunları dersini alması gerekmektedir.	.510
21	Zekâ oyunları dersi seçmeli değil zorunlu bir ders olmalıdır.	.507
22	Zekâ oyunları dersinde öğrendiğim bilgilerin LGS sınavında ki başarıma katkı yapacağımı düşünüyorum.	.501
23	Derste öğrendiğim zekâ oyunlarını ders dışında arkadaşlarımla oynarım.	.499
24	Zekâ oyunları dersinde yapılan etkinlikler dersi eğlenceli hale getirmektedir.	.491
25	Zekâ oyunları ile ilgili düzenlenen turnuvalara katılmak isterim.	.473
26	Zekâ oyunları dersinde yapılan etkinliklerden hoşlanıyorum.	.462
27	Zekâ oyunları dersi en kolay öğrendiğim ve başarılı olduğum derstir.	.449
28	Okulumuzda Zekâ oyunları dersi için yeterli sayıda oyun vardır.	.431
29	Zekâ oyunları dersini zaman kaybı olarak görürüm.	.423
30	Zekâ oyunları dersinde konuları öğrenirken zorlanmıyorum.	.412
31	Zekâ oyunları dersinde daha fazla zekâ oyunu öğretilmelidir.	.402
32	Dersin işleniş için materyaller yeterli düzeydedir.	.370
33	Zekâ oyunları ile ilgili araştırma ödevleri almak istemem.	.335
34	Zekâ oyunları dersinde öğrendiklerimin Fen Bilimleri dersinde ki başarıma katkısı olduğunu düşünüyorum.	.333

Tabloya göre ölçekte toplam 34 madde yer almaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .333 ile .694 arasında değişmektedir. Ölçeğin son haline ait ScreePlot Şekil 2’de verilmiştir.



**Şekil 2.** Ölçeğin son halinin ScreePlotu

Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach  $\alpha$  katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach  $\alpha$  değeri .911 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir.

110

### 2.Aşama: Doğrulayıcı Faktör Analizi

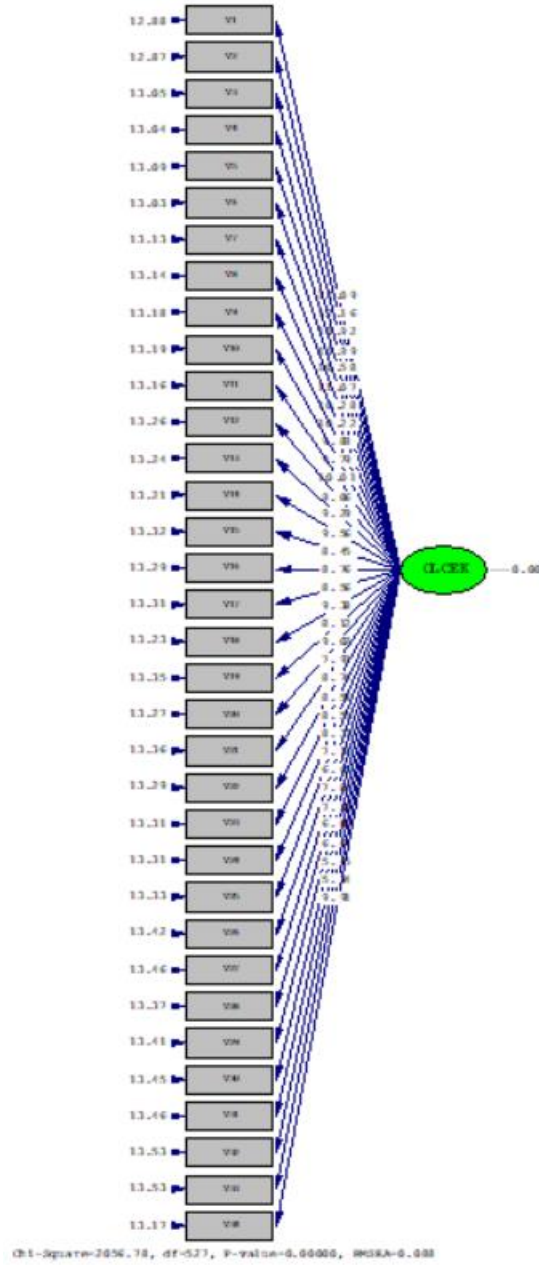
Birinci aşamada elde edilen faktör yapısı ile güvenilir sonuçlar elde ettikten sonra, ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi uygulamaya karar verilmiştir. Dolayısıyla, 34 maddelik ölçek yeni bir örnekleme uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında 374 kişiye ulaşılmış ve ölçek için yapı geçerliğine kanıt elde etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Comrey ve Lee (1992) 374 örneklem büyüklüğünü iyi olarak nitelendirmektedirler. Diğer bir ölçüt de KMO testi sonuçlarıdır. Araştırma kapsamında hesaplanan KMO sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçek için hesaplanan KMO ve Bartlett’in küresellik testi değerleri

KMO	p
.863	.000

Leech, Barrett ve Morgan’a (2005) göre KMO değerinin .80 ve üzerinde olması örneklem büyüklüğünün iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett’in küresellik testi sonucuna göre veriler çok değişkenli normal dağılım göstermektedir ( $p < .05$ ).Yapılan DFA sonucu t değerleri Şekil 3 ’de ve Tablo 3’de verilmiştir.

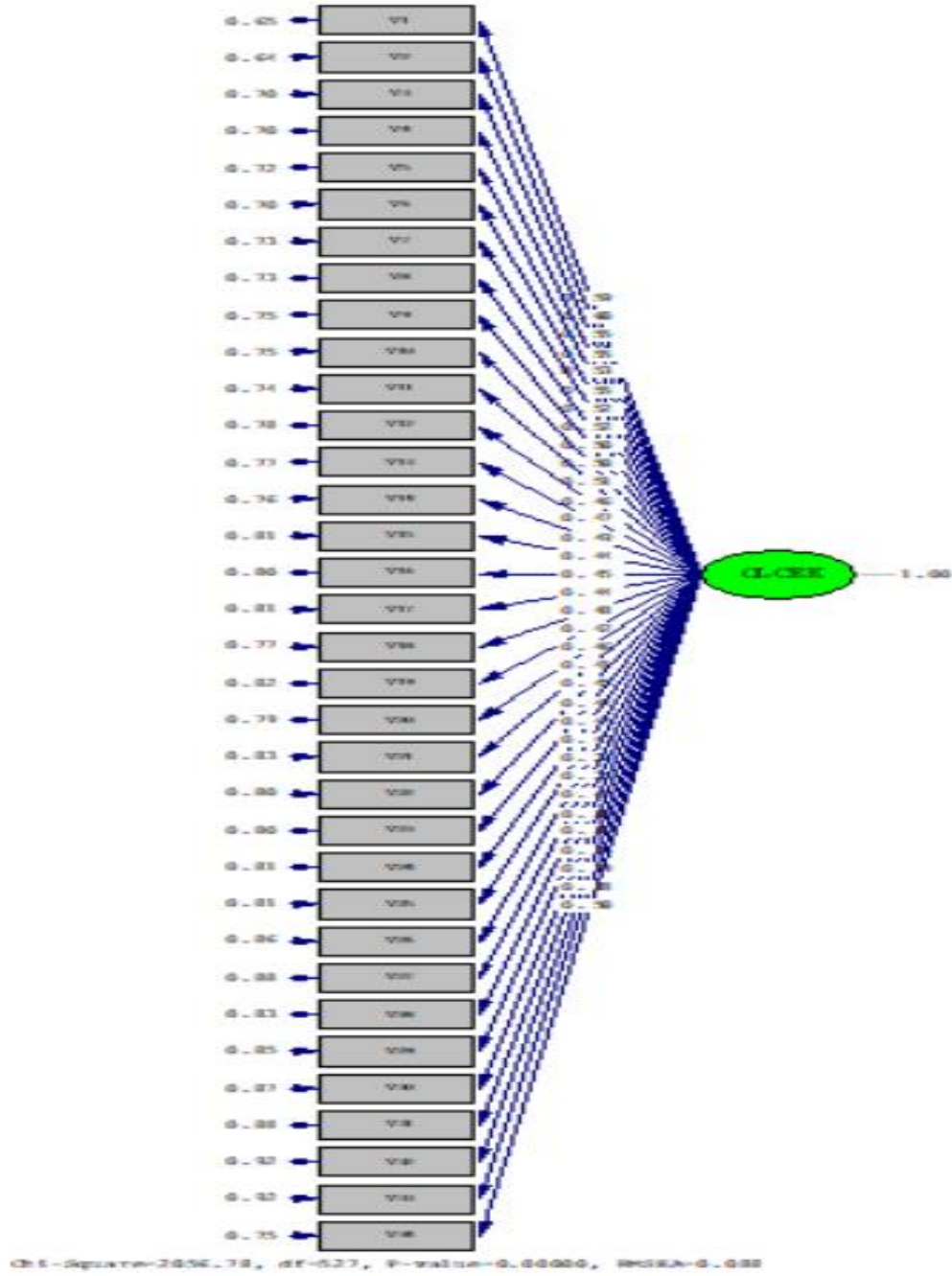


Şekil 3. Ölçek için DFA t değerleri

**Tablo 3.** Doğrulayıcı Faktör Analizi t değerleri

Madde No	t	Madde No	t
1	12.09	18	9.38
2	12.16	19	8.12
3	10.92	20	9.02
4	10.99	21	7.97
5	10.58	22	8.74
6	11.07	23	8.58
7	10.28	24	8.55
8	10.22	25	8.33
9	9.88	26	7.18
10	9.79	27	6.65
11	10.01	28	7.84
12	9.06	29	7.33
13	9.29	30	6.80
14	9.56	31	6.64
15	8.45	32	5.45
16	8.76	33	5.34
17	8.56	34	9.91

DFA’da ilk olarak t değerleri incelenmiştir. T değerinin 1.96’yı aşması .05 düzeyinde, 2.56’yı aşması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. T değerlerine göre tüm maddeler .01 düzeyinde anlamlıdır. Bu gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri doğru bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Daha sonra standartlaştırılmış çözüm değerleri incelenmiştir. Bu değerler Şekil 4’de ve Tablo 4’de verilmiştir.



Şekil 4. Ölçek için DFA standartlaştırılmış çözüm sonuçları

**Tablo 4.** DFA standartlaştırılmış çözüm (hata) değerleri

Madde No	Hata	Madde No	Hata
1	0.65	18	0.77
2	0.64	19	0.82
3	0.70	20	0.79
4	0.70	21	0.83
5	0.72	22	0.80
6	0.70	23	0.80
7	0.73	24	0.81
8	0.73	25	0.81
9	0.75	26	0.86
10	0.75	27	0.88
11	0.74	28	0.83
12	0.78	29	0.85
13	0.77	30	0.87
14	0.76	31	0.88
15	0.81	32	0.92
16	0.80	33	0.92
17	0.81	34	0.75

Tablo 4'te maddelerin solunda yer alan değerler hata varyanslarını göstermektedir. Burada madde 32 ve 33 hariç tüm maddelerin hata varyansları küçük olarak değerlendirilebilir. Değerler .64 ile .92 arasındadır. İki sonuca göre de maddelerin hatalarının düşük olduğu görülmektedir. DFA'da uyum iyiliği indekslerini de incelemek gerekmektedir. Uyum iyiliği değerleri ile ilgili değerler Tablo 5'te verilmiştir.

114

**Tablo 5.** Ölçek DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerleri

İndeksler	Maddelere Değerler	İlişkin	Mükemmel Uyum	İyi uyum
$\chi^2$	2056.78			
sd	527			
p	0.0			
$\chi^2/sd$	3.90		$\chi^2/sd \leq 3.00$	$3.00 < \chi^2/sd \leq 8.00$
RMSEA	0.088		$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
RMSEA (.90 GA)	0.084-0.092			
SRMR	0.075		$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
GFI	0.76		$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	0.72		$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
CFI	0.87		$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	0.83		$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	0.86		$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelere ait uyum iyiliği değerlerinin tablonun solunda, alınan ölçüt değerlerin ise tablonun sağdaki iki sütununda yer aldığı görülmektedir.  $\chi^2$ .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu uyumun olmadığı anlamına gelmektedir ancak örneklem büyüdükçe  $\chi^2$  anlamlı çıkabilmektedir. Bu yüzden  $\chi^2$ 'nin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen 3.90 değeri iyi uyumu göstermektedir. Benzer şekilde SRMR de iyi uyumu göstermektedir. RMSEA iyi uyumun hemen üzerinde değer alırken, diğer uyum iyiliği değerleri iyi uyum göstermemişlerdir. Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında ölçeğin maddelerinin genel olarak kabul edilebilir uyumu gösterdikleri ifade edilebilir. Ölçek bu haliyle kullanılabilir olarak değerlendirilmiştir.



Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alpha katsayısı hesaplanmış ve 0.901 olarak hesaplanmıştır. Bu, ölçeğin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin seçmeli zekâ oyunları dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 34 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde bir ölçek olup alınabilecek en yüksek puan 170, en düşük puan 34' tür. Ölçek 303 öğrenciye açılımlayıcı faktör analizi için ve 377 öğrenciye doğrulayıcı faktör analizi için uygulanmış ve toplam 680 öğrenciden veri toplanarak geliştirilmiştir. Ölçek tek faktörlü yapıya sahiptir. Ölçekte ki tek faktör "Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum" olarak adlandırılmıştır. Ölçekte ki tek faktör için iç tutarlılık hesaplanmış ve Cronbach alpha değeri .901 olarak bulunmuştur. Cronbach alpha değerinin 1.00'a çok yakın olması ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Turgut, 1983). Daha sonra Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) ise ölçeğin; uyum katsayıları  $\chi^2$ .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu uyumun olmadığı anlamına gelmektedir ancak örneklem büyüdükçe  $\chi^2$  anlamlı çıkabilmektedir. Bu yüzden  $\chi^2$ 'nin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen 3.90 değeri iyi uyumu göstermektedir. Benzer şekilde SRMR de iyi uyumu göstermektedir. RMSEA iyi uyumun hemen üzerinde değer alırken, diğer uyum iyiliği değerleri iyi uyum göstermemişlerdir (Hu ve Bentler, 2004; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Steiger, 2007; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında ölçeğin maddelerinin genel olarak kabul edilebilir uyumu gösterdikleri ifade edilebilir.

Yapılan bütün analizler sonucunda beşli likert şeklinde tek faktörlü 34 maddelik ortaokul öğrencilerinin seçmeli zekâ oyunları dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak şu öneriler getirilebilir.

- Bu çalışmada, ortaokul(5-8. sınıf) öğrencilerinin seçmeli zekâ oyunları dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmek için yapılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda farklı eğitim öğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik ölçekler de geliştirilebilir.
- Geliştirilen ölçek kullanılarak ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin seçmeli zekâ oyunları dersine yönelik tutumlarını ölçen bilimsel çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Adalar, H. ve Yüksel, İ. (2017). Sosyal bilgiler, fen bilimleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri açısından zeka oyunları öğretim programı. *TurkishStudies*, 12(28), 1-24.
- Aksoy, A.B., ve Çiftçi, H.D. (2019). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baki, N. (2018). *Zeka oyunları dersinde uygulanan geometrik-mekanik oyunların öğrencilerin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., ve Karadeniz, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A firstcourse in factoranalysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çalışkan, S. H. (2019). *Ortaokul Zekâ Oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Devecioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında Zeka oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 41-61.
- Egemen, A. Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*. 5(2), 39-42.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. . Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*. London: SagePublications.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. USA: Scientific Software international, Inc.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline P. (1994). *An easy guide tofactor analysis*. London: Routledge.
- Kul, M. (2018). Türk'ün strateji ve zeka oyunu 'Mangala'. *Turkish Studies*. 13(18), 979-990.

- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan G. A. (2005). *SPSS for intermediates tatistics: use and interpretation* (2nd ed.). London: Erlbaum.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı*. Ankara: TTKB.
- Sadıkoğlu, A. (2017). *Zeka ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sargın, M., ve Taşdemir, M. (2020). Seçmeli zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Bir durum çalışması). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(75), 144-1460.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick B. G. & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (Fourth Edition). MA: Allyn& Bacon, Inc.
- Turgut, M. F. (1983). Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- URL1 : <https://tr.wikipedia.org> Erişim Tarihi: 23/03/2022

### Extended Abstract

Game is a tool that takes place in our daily lives and supports the learning of both children and adults. While for adults, game is an activity that they sometimes do when their practical efforts are over, it is an indispensable activity that children do all day. The game helps adults relax. However, for children, game is life, and life is game. Game is like a mirror that reflects the mental development of the child, but not only as a mirror, but also can play an active role in the mental and physical development of the child, as well as in the emotional development. Intelligence, on the other hand, is called the ability to make sense of the relationship between abstract or concrete objects by using concepts and perceptions, to think abstractly, to reason, and to use these operations that we perform with our minds for a purpose. In addition, it is called the ability to make sense of the relationship between abstract or concrete objects by using concepts and perceptions, to think abstractly, to reason, and to use these operations that we perform with our minds for a purpose. Intelligence games are the game activities that consist of both intelligence and the concept of game. Intelligence games are mental activities that are used not only today but also in the past. It is accepted that the game of chess, one of the oldest known intelligence games, has a history dating back to before Christ. In this context, it is believed that one of the oldest uses of the chessboard in the field of intelligence games, written by the Arab mathematician Ibn-i Hallikan in 1256, is the problem of wheat grains on the chessboard. The mind games course was started to be taught as an elective course in the 2012-2013 academic year by the Ministry of National Education. Intelligence games help students to establish original strategies for problems they may encounter, recognize and develop their intelligence potential, and support them to make decisions quickly and accurately where they need to make decisions. They are tools that develop individual, team and competitive working skills and develop a positive attitude towards problem solving. The qualities that the Intelligence Games course aims to acquire students are skills such as the ability to make quick and effective decisions, to produce logical ideas, to recognize and understand problems. However, although the mind games and intelligence games course have a very important theoretical place, some problems may be encountered in the application phase. Problems such as the inadequacy of the knowledge and experience of the teacher who lectures the course, the inadequacy of the intelligence games in the schools where the course is given, the inadequacy of some physical facilities in the school may be encountered. In addition, problems may arise in the teaching of the lesson due to the prejudices of students, teachers or parents against the lesson. In addition, lack of information about intelligence games or not giving enough importance to games and not allocating time cause intelligence games not to be given enough importance in schools. In this study, it was aimed to determine the attitudes of secondary school students towards intelligence games. With the data to be obtained with the developed scale, it can be ensured that intelligence games, which are thought to be not given enough importance in our schools and therefore in our society, can be better promoted. In addition, solutions can be developed for the problems that arise in the course of elective intelligence games so that the lessons can be made more effective and efficient. In this sense, it is thought that the scale will contribute to the literature. When the literature was reviewed, it was determined that there are limited number of measurement tools prepared or adapted to measure the attitudes of students about intelligence games, which have an important and critical place in history and today. However, it is thought that a more comprehensive measurement tool will provide a more successful measurement and evaluation opportunity in this regard. In this context, it is aimed to develop an attitude scale towards intelligence games in this study, which is planned because there is a need for a intelligence games scale in order to determine the opinions of the students about the Intelligence Games course and intelligence games, which are taught as an elective course in secondary schools. In this sense, the developed scale is expected to provide an alternative contribution to the literature. It is believed that the data to be obtained by the application of the scale will also provide an opportunity for the content of the elective mind games course, its teaching, and the determination of the problems that may be encountered in the course of the course.

In this study, it was aimed to develop a scale to determine the attitudes of secondary school students towards intelligence games. The universe of this study consists of 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education located in the city center of Kayseri. Among these students, data were collected from voluntarily 303 students, who were determined by convenience sampling. Then, in order to ensure the validity of the measurement

tool, data were collected again from a total of 377 secondary school students, 190 females and 187 males, in the same way. The reason why this sampling technique was preferred in this study is that students from the province where one of the researchers work and from schools that he can reach more easily are included in the sample group. In the first data collected, the number of female students was 152 and the number of male students was 151. Then, in order to ensure the construct validity of the measurement tool, data were collected again from a total of 377 secondary school students, 190 females and 187 males, in the same way. In total, there are 680 students in the sample group.

In this study, a 34-item scale was developed to measure secondary school students' attitudes towards the elective intelligence games course. The scale is a 5-point Likert-type scale, with the highest possible score being 170 and the lowest score being 34. The scale was applied to 303 students for exploratory factor analysis and to 377 students for confirmatory factor analysis and was developed by collecting data from a total of 680 students. The scale has a single factor structure. The only factor in the scale was named "Attitude Towards Intelligence Games".

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





**Sınıf Öğretmenlerinin  
Öğrenme Ortamlarında  
Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı  
Öykülerine Yer Verme  
Durumları: Edebiyatın Sınıfa  
Yansıması<sup>1</sup>**

**Primary School Teachers'  
Inclusion Of Contemporary  
Turkish Children's Literature  
Stories In Learning  
Environments: Reflection Of  
Literature To Class**

Tülay TAKAK<sup>2</sup>  
Yücel KABAPINAR<sup>3</sup>

doi: 10.38089/iperj.2022.104

Geliş Tarihi: 27.04.2022

Kabul Tarihi: 16.07.2022

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2022

**Öz:** Çocuk edebiyatı dünyada ve ülkemizde çok uzun bir tarihe sahip olmamakla birlikte bireyin birçok açıdan gelişmesini sağlayan ürünlerin verildiği bir alandır. Bazı uzmanlar tarafından yetişkin edebiyatına ulaşmada bir geçiş edebiyatı, bazıları tarafından da her yaş grubuna hitap eden bir alan olarak ele alınmaktadır. Çocuklara dille ve çizgiyle zengin bir iletişim ortamı sağlayan çocuk edebiyatı ürünlerinin çağın getirdikleriyle birlikte konuları da değişmiştir. Sadece sınıf kitaplıkları ve okul kütüphaneleri ile sınırlı ulaşımın olduğu düşünülen edebî eserlere derslerde yer vermek mümkündür. Örnek verilecek olursa sosyal bilgiler öğretiminde edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi adlı bir yaklaşım söz konusudur. Araştırmanın amacı Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine öğretmenlerin derslerde yer verip vermeme durumlarını ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma türlerinden durum çalışması ile desenlenen araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki iki devlet okulunda görev yapan 47 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket ve görüşme notları kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler ışığında, öğretmenlerin kavramsal açıdan Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı'na tam olarak hâkim olmadıkları ve genellikle okuma denilince akla ilk gelen Türkçe dersi kapsamında edebî eserlere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı, öykü, sınıf öğretmenleri

**Abstract:** Although children's literature does not have a very long history in the world and in our country, it is a field where given products enable the individual to develop oneself in many respects. It is considered by some experts as a transitional literature in reaching adult literature, and by others as a field that appeals to all age groups. The subjects of children's literature products, which provide a rich communication environment for children with language and drawing, have also changed with the necessities of the time. In courses, it is possible to include literary works, which are thought to have limited use only in classroom and school libraries. For instance, there is an approach called literature-based social studies teaching in social studies teaching. The aim of the research is to reveal whether teachers introduce Contemporary Turkish Children's Literature stories in the courses. The study group of the research, which is designed with a case study, one of the qualitative research designs, consists of 47 teachers working in two public schools in the Ümraniye, İstanbul, selected by convenience sampling. In the research, open-ended questionnaire and interview notes were used as data collection tools and the obtained data were analyzed using content analysis. In the light of the information obtained from the data collection tools, it is seen that the teachers do not have enough conceptual knowledge on Contemporary Turkish Children's Literature and it has been concluded that they usually include literary works within the scope of the Turkish course.

**Key Words:** Contemporary Turkish Children's Literature, story, primary school teachers

<sup>1</sup> Yapılan araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

<sup>2</sup> Sınıf Öğretmeni, MEB, Türkiye, [tulaytakak@gmail.com](mailto:tulaytakak@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8709-098X>

<sup>3</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, [ykabapinar@marmara.edu.tr](mailto:ykabapinar@marmara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-6039-0096>

## Giriş

Tarihte yaşanan birçok olay değişim ve dönüşüme neden olmuş, bu dönüşüm kavramların kapsamını genişletmiş, derinleştirmiştir. Araştırma dâhilinde ele alınan ve değişimlerle şekillenen kavramlardan biri de çocukluk kavramıdır. Avcı toplayıcı yaşamdan günümüze gelene kadar çocuğa bakışta yaşanan değişiklikler çocuğun beslendiği edebî ürünlerin niteliğini de etkilemiştir. Çocuğun yaşamda özne konumuna gelişi ve çocukluğun farkına varılması çocuk edebiyatının oluşumunun da en temel ölçütüdür. Çocukluk gibi özel bir yaş aralığının tarihini araştırmak, geçmişe dair kaynakların kısıtlılığı çerçevesinde hayli zor bir iş olarak tanımlansa da genel hatları ile çocuklukla ilgili tanımlamalar yapılmaya çalışılmaktadır. Bu manada ekonomik faaliyetlerin yaşam tarzını değiştirmesi insan hayatında başat etken olarak alındığında, çocuk kavramını avcı toplayıcı dönemden başlayarak ele almanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ortalama yaşam süresi kısa, yiyecek kaynağı kısıtlı olan ve sürekli yer değiştirmesi gereken avcı toplayıcılar için çocuk sahibi olma ve çocuk sayısı, yaşamı devam ettirmek adına önemli bir etkidir. Bu dönemde ekonomik faaliyetlere katılımla birlikte yetişkinliğe de erken geçildiği söylenebilir. Yaklaşık 10.000 yıl önce tarıma geçilmesiyle birlikte mülkiyet kavramı gelişmiş, artan besin stokuyla çocukların hayatta kalma olasılığı ve dolayısıyla çocuk sayısı artmıştır. Tarım toplumunda çocuğa bakış da değişmiş, çocuk bir iş gücü kaynağı olarak görülmüştür. Çocuk sahibi olmaya değer verilen tarım toplumlarında itaat etmesi ön planda tutulan çocuğa her zaman çok iyi davranılmasa da çocukların bir köyün bütünü tarafından yetiştirildiğine dair sosyal yapılandırmacı bir bakış açısı da söz konusudur (Stearns, 2018, ss.41-49). Çocukluğun tarihi ile ilgili en önemli gelişmelerden biri de yazıyla beraber artık sınıfsal olarak verilen sınırlı bir kesimin eğitim sürecinden de bahsedilmesidir (Stearns, 2018, s.63).

Siyasi gelişmeler ışığında çağlara bağlı olarak da durum açıklanacak olursa Batı kültüründe Antik Çağ'da çocukluk için belirlenen bir yaş aralığı olmadığı, çocukluğa özel bir dönem olarak yer verilmediği, hatta köle çocuklarının öldürülebileceğine dair bir kabulün var olduğundan söz edilir (Neydim, 2010, s.24). Orta Çağ'a doğru gelindiğinde ise toplumsal yapıyı ve dolayısıyla o yapının içinde bulunan çocukluğu etkileyen üç faktör olduğu belirtilmektedir: misyoner dinlerin yayılması, toplumların daha geniş alanlarda örgütlenmesi ve bölgeler arası ticaretin hızlanması. Dinlerin yayılmasının etkisiyle çocuk katlinin önüne geçildiği, çocukların dini eğitiminin de ön planda tutulduğu söylenebilir. Özellikle İslam ve Hristiyanlığın dini kitaplarına erişim için okuryazarlık teşvik edilmiştir. Çoğunlukla dini temelli verilen eğitim, kız çocuklarından çok erkek çocuklarını kapsamaktadır (Stearns, 2018, ss.91-99). Bahsedilen bu gelişmelerin ışığında Orta Çağ'da çocuğa herhangi bir değer atfedilmediği gibi çocuğun bir günah ürünü olarak değerlendirildiği ve çocukluğun insanın en iğrenç hali olarak nitelendirilmesi nedeniyle hemen çıkılması gereken bir dönem olarak görüldüğü belirtilmiştir (Neydim, 2010, s.24).

Orta Çağ'daki feodal kültürde çocuğa soyu devam ettirecek varlık gözüyle bakılırken Aydınlanmanın aşamaları olan Coğrafi Keşiflerin ortaya çıkardığı sömürgecilik, Batı'da modern matbaanın yaygınlaşması, Rönesans, Reformla ve ardından da Sanayi Devrimi ile birlikte çocuk kavramına bakış açısı da değişmeye başlamıştır. Kız ve erkek çocuğuna atfedilen roller de birbirinden ayrılmıştır. Erkek çocuk artık üretim sürecinde bir an önce yer alması gereken bir varlıktır. Ancak üretim sürecinde yer alması için önce okula gidecek ve sistemin ihtiyacı olan eleman olarak yetişecektir. Bu süre 7-14 yaş olarak belirlenmiştir. Çocuk ancak okuldan sonra üretime katılabileceği için okulla birlikte artık görece çocukluk için özel bir dönemin söz konusu olduğu söylenebilir. Kız çocuk da okula gidecek ama bu süreç kendilerine belirlenen roller dâhilinde ele alınıp tasarlanacaktır. Ünlü düşünürler John Locke ve J. J. Rousseau ile ressamlar Cezanne, Gauguin, Van Gogh, Matisse, Modigliani ve Picasso'nun belirtilen dönemlerde çocuğa yönelişte etkileri söz konusudur. Yeni Çağ'da tohumları atılmaya başlayan ama Yakın Çağ'da kendini gösteren modern toplumda da bu anlamda çocuğa bakışta ciddi değişiklikler yaşanmıştır: çocukların, ergenlerin çalışmamasının öne çıkarılması ve işten okula yöneltilmesi, çocuklara sunulan imkânlar dâhilinde doğum oranlarında düşüşün hedeflenmesi ve bebek ölüm oranlarının azalması. Belirtilen üç unsurun da yakından ilişkili olduğu ulus devletlerin ortaya çıkışı ile birlikte çocuklar ülkenin geleceğini sürdürecektir varlıklar olarak ele

alınmıştır. Bu bakış açısı da XX. yüzyıl ortalarına kadar hâkim olmuştur (Neydim, 2010, ss.24-26; Şirin, 2016, s.68; Stearns, 2018, ss.130-139; Neydim, 2020, s.14).

XX. ve XXI. yüzyıllarda yani post modern olarak tanımlanabilecek dönemlerde hem modern çocukluğun okullaşmayı arttırma, çocuk işçiliğini azaltma, ölüm oranlarını düşürme gibi belli karakteristik özellikleri korunurken hem de çocukluk, ileri sanayi toplumlarında büyük değişimler yaşamıştır. Bu yeniliklerden biri de çocuklara yapılan muamelelerdeki değişikliklerdir: geleneksel disiplin metotlarının yeniden ele alınması, çocuklara tüketici muamelesi yapmaya dair ilgi ve endişenin yoğunlaşması (Stearns, 2018, ss.207-208). Kısacası çocuğa biçilen edilgin rolden çocuğun birey olarak varlığını kabul edişe doğru geçen sürecin, estetik ihtiyacı karşılayan alanlardan biri olan edebiyata yansması da zaman içinde değişmiştir.

Yukarıda Batı medeniyeti temelli açıklanan çocuk kavramına bakış aslında her medeniyette hatta coğrafyada bile farklılık göstermektedir. Mesela Türk tarihine bakıldığında, göçebe kültürden başlayarak çocuğa değer verildiği, çocuğun aile içinde bir saygınlığa sahip olduğu söylenebilir. Ancak Batı dünyası, çocuk kavramını daha erken ele alması ve çocukluğun daha erken farkına varmasıyla kavramı Batı merkezli bir temele çekmiştir (Şirin, 2000c, s.38; Neydim, 2010, s.24).

Tarihten kısaca bahsedilen çocukluk kavramının ele alınışı, insanın estetik olana duyduğu ihtiyaçla birlikte çocuk edebiyatına da yön vermiştir. Tarihi süreç içinde çocuk edebiyatı incelenecek olursa, Antik Çağ ve Orta Çağ'da çocuğa bakış açısından da anlaşılacağı üzere çocuğa özel bir yazın durumu söz konusu değildir. İlkel ve feodal dönemlerde de masal bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır; ancak o zamanlarda çocuklarla yetişkinler aynı masalları dinlerlerdi. Batı'da matbaanın yaygınlaşmasıyla yetişkinlik ile çocukluğun sınırları çizilmiş, çocuk ve yetişkin arasındaki ayrım masal geleneğinde de kendini belli etmiş ve okuma kültürü önem kazanmıştır. Aydınlanma ve sanayileşmenin etkisiyle feodal yapı değişmiştir. Bu etki kendisini çocuk edebiyatında da göstermiştir. 18. yüzyıldan itibaren sözlü geleneğin ürünü olan masalların çocuk yazınında yer aldığı görülmektedir. Sosyal ve ekonomik ilişkiler bağlamında eğitimden yeni bir eğitim ve ahlak anlayışı geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Neydim, 2010, ss.26-27).

Batı'da 18. yüzyılda sanayileşme, kentleşme ve ulusallaşmanın etkisi, çocuğa bakışta değişime sebep olmuş ve çocuk edebiyatını bir gereklilik olarak ortaya koymuştur. Türkiye'de bu dönem yeniliklerin yapıldığı 19. yüzyılın ikinci yarısına yani meşrutiyet dönemine denk gelmektedir (Neydim, 2010, s.49). Ülkemizde yazılı çocuk edebiyatının gelişimini Şirin (2000b, ss.93-96) dört evrede ele almaktadır: küçük adam edebiyatı, batı etkisinde çocuk edebiyatı yönelişi, çocuk edebiyatında ideoloji yaklaşımı ve yenilikçi çocuk edebiyatı. Küçük adam edebiyatı denilen dönemde, çocuk erken olgunlaşmış bir yetişkin olarak görülmekte ve birçok eserde de çocuk için "adam ufağı" tipi çizilmektedir. Bu dönemde çocuk yerine erken büyümüş çocukluk hâkimdir. Çevirilerle şekillenen ve Tanzimat Döneminden itibaren başlayan ikinci dönemde ise bir yandan dünya edebiyatından çevrilen çocuk klasiklerinin okunması ve diğer yandan da edebiyatımızda çocuklar için şiir yazılması durumu söz konusudur. Yoğun olarak 1970-80 arasına denk gelen üçüncü dönemde ise çocuk edebiyatımız güdümlü yaklaşımların etkisinde kalmıştır. İdeolojilerin aktarımında bir araç olarak görülen bu dönem, çocuk edebiyatı tarihi bakımından edebiyat dışı yayınlar arasında ele alınmaktadır. Son dönemde ise çocuk edebiyatımız artık alandaki birikimle birlikte okuru çocuk olan bir edebiyat olma yoluna gitmiş ve çocuklar için edebiyat yapılması düşüncesi yaygınlaşmıştır. Bu süreç 1980'li yılların sonundan günümüze kadar gelen zaman diliminde belirtilen bakış açısıyla yazılan eserleri kapsayan dönemdir.

Çağdaş çocuk edebiyatının Batı'da gelişimi İkinci Dünya Savaşı sonrasında söz konusu olurken ülkemizde yine daha geç olarak ortaya çıkmıştır. Anlaşılacağı üzere Batı'da da ülkemizde de kısa bir tarihe sahiptir. Bu noktada Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı, ülkemizde belirtilen dönemden günümüze kadar ulaşan, çocuğu özne olarak ele alan, çocuk gerçekliğine göre yazılan, çocuk duyarlılığını başarıyla yansıtan, alt yaş sınırı belli olmakla birlikte üst yaş sınırı belli olmayan, dili ve çizgisiyle estetik değere sahip, çocuğun merak ettiği dünyayı ona inandırıcılıkla sunan, çocuğu bilişsel, duygusal, toplumsal, dil ve sanatsal gelişimi açısından destekleyen ürünlerin verildiği alan şeklinde tanımlanabilir (Şirin, 2000a; Sever, 2015b, s.35). Bu anlamda nitelikli uyarılar olarak alanda var olan eserlerin tanınması ve çocuklara tanıtılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocuk edebiyatı metinlerinin bireyin gelişimine katkılarını Sever (2015b, s.35) dört bölümde ele alır: dil gelişimi, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi, toplumsal gelişim. Bu sınıflamaya bir ekleme daha yapılarak sanatsal gelişim açısından da çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinin öğrenciye katkıları ele alınacaktır.

Dil gelişimi açısından öğrenciye katkıları:

- Dili doğru, yetkin kullanmanın en önemli araçları olduğu için bireyin ifade gücüne katkıda bulunur. Çocukların anadili kurallarını kavramasında ve uygulamasında onlara örnek olur (Sever, 2015a, s.93). Zengin ve çeşitli bir dille karşılaşan çocuğun kelime dağarcığı gelişir (Sever, 2015b, s.46).
- Çocuğun dört dil becerisi olarak isimlendirilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirir (Sever, 2015b, s.72).
- Bir dilde bir sözcüğün temel anlamı dışında yeni kavramları anlatır duruma gelmesine çok anlamlılık denir (Aksan, 2004, s.65). Söz varlığı ise dildeki sözcükler, deyimler, kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, atasözleri, terimler ve çeşitli anlatım kalıplarından oluşan bütüne verilen isimdir (Aksan, 2004, s.7). Edebî metinlerde kelimelerin çok anlamlı biçimde kullanılma ve söz varlığından nitelikli biçimde yararlanma olasılıklarının daha yüksek olduğu düşünüldüğünden, eserlerin dilin etkili kullanımına da rehberlik ettiği söylenebilir.

Bilişsel gelişim açısından öğrenciye katkıları:

- Yazınsal değeri, estetik kalitesi ve bütünlüğü olan eserler vasıtasıyla bireyde okuma becerisi geliştiği gibi düşünme, karşılaştırma, eleştirme becerileri de gelişir (Dilidüzgün, 2007, s.9). Edebî eser çocuğun hayal gücünü ve sezgisel düşünme becerisini geliştirir.
- Çocukların somut ve soyut kavramları öğrenmelerine katkı sağlar (Sever, 2015b, s.72).
- Okuma yazma etkinliklerine kaynak oluşturan nitelikli ürünlerle çocukta okuduğunu anlama ve dili düzgün kullanma becerileri gelişir (Huck, Hepler, Hickman'dan akt. Şirin, 2007, s.59)
- Merak uyandırması yönüyle çocuklarda araştırma becerisinin gelişmesine katkıda bulunur.

Kişilik gelişimi açısından öğrenciye katkıları:

- Bireye vurgu yapan ve didaktik tavırdan uzak durularak yazılmış edebî eserler çocuğa, kişinin doğruları ve yanlışlarıyla olduğu gibi kabul edildiği mesajını verir. Nitelikli bir çocuk kitabıyla birey hem kendi davranışları hem de başkalarının davranışları üzerine düşünme fırsatı bulur.
- Akal (2007, s.108) bireye empati yapma olanağı tanıyan nitelikli eserlerle kişinin kendisini tanımaya, başkalarının farkına vararak özgürlükleri ve sınırları kavramasına fırsat tanıdığını belirtir.
- Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre birey gelişim çağında belirli dönemlerde iki kişilik durumu arasında kalır. Bunu da belirleyen yaşananların etkisiyle bireyde oluşan düşünce ve duygu kalıplarıdır. Biri olumlu diğeri olumsuz olan iki durum arasında birey, yaşantılarıyla birlikte baskın olan yönün etkisini üzerinde taşır. Bireyin olumlu kişilik yapısı geliştirmesi her daim istenen bir durumdur. Bu anlamda belirlenen yaş aralıklarında ihtiyaç duyulan olumlu kişilik özelliğine atıfta bulunan ve bireyin sosyal hayattaki güçlükler karşısında gelişim dönemindeki çatışmaları çözebilecek şekilde özdeşim kurabileceği karakterleri barındıran kitaplar seçilebilir. Belirtilen özelliklere sahip eserlerin bireye rehberlik ettiği düşünülmektedir.
- Nitelikli bir biçimde yazılmış, çocuğun ihtiyaçlarına hitap eden kitaplarla çocuklarda olumlu psikolojik etki oluşturulabilir. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularının farkına varmalarını sağlayan, sorunlarla mücadele eden karakterlerin var olduğu eserlerle çocuklara umut verilebilir.

Toplumsal gelişim açısından öğrenciye katkıları:



- Çocuk kitaplarında, kişinin belki de hiç yaşamayacak ya da tanık olamayacağı durumları olaylar anlatılır ve farklı kişilikleri tanıtılır (Sever, 2015a, ss.31-32). Eserler vasıtasıyla tanıdığı karakterlerle çocuk farklı yaşamlar hakkında farkındalığa sahip olur, karakterlerle empati kurma şansını yakalar. Bireylerin demokratik bir tavır geliştirmelerine katkıda bulunulur.
- Birey, edebî eserlerdeki olay, olgu ve durumları yaşayan karakterlerle empati kurarak onların ahlaki çıkarımlarını, düşüncelerini değerlendirme fırsatı yakalar (Gönen ve Veziroğlu, 2017, s.9). Hatta çocuk toplumsal birtakım çıkarımları, genellemeleri de sorgulayabilir.
- Edebî eser, çocuğun farklı kültürleri ve o kültürlere ait davranış kalıplarını tanımasına vesile olur. Yani çocuk okuduğu eserlerle yerel ve evrensel değerleri tanır, üzerine düşünür, farklılığın zenginlik olduğunun farkına varır (Erşahin, 2009, s.36).

Sanatsal gelişimi açısından öğrenciye katkıları:

- Sanatçı duyarlılığını içerdiğinden kişide hem dil hem de çizgi açısından estetik zevki geliştirir. İnsanın doğuştan estetik olana ilgi gösterme durumu vardır ancak bunun çevresel uyaranlarla desteklenmesi gerekir. Doğuştan güzeli görmeye duymaya ihtiyacı olan bireylerde güzel ürün ve iyi çizimle kişisel beğeni ve zevk gelişir. Estetik olanın keşfedilmesiyle birlikte kişinin tercihleri de güzeli aramaya yönelik olur. Estetik beğeni düzeyi gelişen biri bunu tüm yaşamına da yansıtabilir; giyimden evine alacağı sandalyeye kadar (Avcı, 2007, s.394).
- Özer (2007, s.430) metinlerdeki resimlerin çocukların karşılaştıkları başlıca estetik uyaranlardan biri olduğunu ve eserdeki resimler aracılığıyla görsel sanat eğitiminin de gerçekleştirildiğini belirtir.

Bilindiği üzere ders materyallerinden en temeli ders kitaplarıdır ki ilkökul Türkçe ders kitaplarında da üç tür metin yer alır: hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiir. Bu metin türleri yazarların tercihlerine bağlı olarak ders kitaplarında 8 temada yer bulur. Ders kitaplarında yer verilebilecek olan hikâye edici metinlerin edebî yönünün önemli olduğu düşünülmektedir. Metinlerle karşılaşmada istisnasız her çocuğun ulaşabileceği kaynak niteliğinde olan ders kitabında yer alacak metinlerin belirlenmesindeki ölçütler öğretim programında yer almaktadır. Aşağıda Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan metin seçimi ölçütlerinden özellikle edebî yöne atıfta bulunanlar listelenmiştir (MEB, 2019, ss.17-18):

- *Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.*
- *Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.*
- *Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.*
- *Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.*
- *Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.*

Yukarıdaki ölçütlere bağlı olarak seçilen metinlerin yer aldığı ders kitaplarının, çocukların edebî eserlerle karşılaşmasında kolay ulaşılabilirlik açısından aracı konumda olduğu söylenebilir. Seçilen metinlerin edebî değeri olmaması durumunun, metnin çocuğun ilgisini çekmemesine, okuduğundan zevk alamamasına neden olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle türlere dair yeni yeni fikir edinme safhasında olan çocukların okumaya mesafeli yaklaşabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ders kitabına alınan eserlerin kısaltılması ya da düzeltilmesinin de olumsuz yanları mevcuttur: eser

bütünlüğünü bozarak edebî yönüne zarar verme gibi. Bir başka sorun da ders kitabı yazarlarının edebî ürün değerlendirmeye dair yetkinliklerinin olmama olasılığıdır. Nitekim Kaya (2007, s.90) yaptığı 4. ve 5.sınıf Türkçe ders kitabı incelemelerinde, temaların daha çok bilgilendirme odaklı belirlendiğinden bahsetmekte ve temalar çerçevesinde yazılan bilgilendirici metinlerde bilgi yanlışları olduğunu örneklerle belirtmektedir. Ders kitaplarında az sayıda yer verilen yazınsal metinlerin ise birkaçı hariç buluş, düzenleme ve anlatım özellikleri açısından nitelikli olmadığını ifade etmektedir. Çok sayıda yazım ve noktalama yanlış anlatım bozukluğu bulunan “dil duyarlılığı düşük” olarak nitelendirdiği metinler aracılığıyla çocuğa okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma hedefine tam anlamıyla ulaşamayacağını ve dolayısıyla “okur” yetiştirilmeyeceğini de dile getirmektedir. Nitekim Karababa da (2007, s.77) okuyazar oranı ve okuma düzeyi yüksek, okumayı seven bireylerin bulunduğu ülkelerin ders kitaplarını incelediği çalışmasında, kitaplarda sanatsal düzeyi olan uyarılara bol bol yer verildiğini, ülke ve dünya yazınından örneklerin bulunduğunu belirtmektedir.

Edebî metinler, okuyan kişiyi yaşam ve insan gerçekliği ile bir araya getiren, dilin ustalıklı kullanıldığı, okuyanın duygu ve düşünce dünyasını genişleten, onlara yeni ufuklar açabilen, anlama ve anlatma becerisini geliştiren, sanatçı duyarlılığını yansıtan eserlerdir. Her öyküleyici tarzda yazılan metnin, edebî eser olamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Edebî metinler bilgilendirici metinlerden sanatsal yönüyle ayrılır ki sanatsal yönü de büyük bir ustalık gerektirir. Bu ustalık, çocuğu tanıma, onun duygu ve düşünce dünyasına hitap etme, dille ve çizgiyle çocuğun ihtiyaç duyduklarını kurgusal bir dünya oluşturarak sunma gibi becerileri kapsamaktadır denilebilir. Çünkü edebî metinler insanlara her ne kadar bir dünya ya da yaşam sunsa da ortaya konulan aslında gerçeklerin yeniden kurgulanmış halidir ki sunulan bu dünyayı algılama ve kavrama da bu metinlerin dokusunun tanınmasını gerektirir. Kısacası, çocuk edebiyatı metinlerinin iyi bir kurgu ile birlikte en önemli özelliklerinden biri onun edebî yönü yani dil ve varsa çizgisiyle ortaya koyduğu estetik değerdir (Özdemir, 2007, s.111; Sever, 2015a, ss.31-32).

Alan yazında Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerinin ilkokulda farklı disiplinlerde kullanımına ilişkin araştırmalara ulaşılamamıştır. Ancak çocuk edebiyatı ya da edebî eser başlıkları altında yapılan araştırmalar mevcuttur. Bu aşamada, öğretmen görüşlerine başvuru çalışmalara yer verilecektir.

Gülcü ve Küçükkaragöz (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış dramaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 60 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Araştırmada drama ile hayat bilgisi öğretiminde öğrencilerin daha aktif olduğu, eğlenerek, kolay, anlamlı ve kalıcı öğrendikleri, drama uygulamaları için mekân ve zaman sorunu yaşandığı, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği yönünde görüşler bildirilmiştir.

Öğretmen görüşlerine başvuru bir başka araştırma da Sömen ve Göksu (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde, tarih konularının öğretimi sırasında sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerinden faydalanma durumlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında destan, hikâye, efsane, anı, atasözü, seyahatname, halk hikâyesi, tarihi roman, masal ve biyografi gibi edebî türlerin daha sık kullanıldığı, kullanılan edebî ürünlerin öğrenmede kalıcılığı sağlaması, ilgi ve dikkat çekici olması, dersi eğlenceli hale getirmesi gibi nedenlerle tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, edebî ürün kullanılırken, bazı edebî türlerin öğrenci düzeyine uygun olmaması, ders saatinin yetersizliği, kaynaklara ulaşma konusunda sorun yaşama ve konuların yoğun olmasından dolayı vakit ayıramama gibi sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunlara karşı öğretmenlerin sunduğu çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Yıldırım (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin edebî ürünleri kullanma durumlarını ve varsa uygulamayla ilgili sorunlarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma modeliyle gerçekleştirilmiştir. Bulgular neticesinde, derslerinde edebî ürünleri kullanan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin edebî ürün tercihlerinde konu, öğrenci seviyesi gibi unsurları dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Beldağ ve Aktaş (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler dersinde edebî eser kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre tasarlanan çalışmada veri

toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmen ve öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanmayı genel olarak faydalı bulduklarını, en çok hikâye türünü kullanmayı tercih ettiklerini ve dersin amaçlarını gerçekleştirmeye katkı sağlayacak edebî eserleri seçme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

Ünlü (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebî ürün kullanımına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Çalışmada edebî ürün kullanımında öğretmenlerin tercihleri, edebî ürünlerin hangi amaçlarla kullanıldığı, kullanılacak ürünün belirli ölçütlere göre seçilip seçilmediği, edebî ürün kullanım sürecinde karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Bulgular neticesinde; öğretmenlerin edebî ürün tercihlerinde konu, öğrenci seviyesi gibi unsurları dikkate aldıkları, edebî ürünleri dersin her aşamasında ve belirli yöntemlerle kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ile öğretmenlerin edebî ürün kullanma nedenleri, kullanım sonuçları ve edebî eserleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar ortaya konulmuştur.

Çocuğu özne olarak ele alan çağdaş çocuk edebiyatı ürünlerine derslerde yer vermek mümkündür. Disiplinler arası yaklaşımla derslerde etkili bir şekilde yer verilebileceği düşünülen türlerden biri de öykülerdir. İlkokulda yakından uzağa ilkesinden hareketle Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerinden sadece okuduğunu anlama, sınıf kitaplığı oluşturmanın dışında pek çok etkinlik çerçevesinde faydalanılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda “Sınıf öğretmenlerinin derslerde Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine yer vermeye yönelik algı ve görüşleri nasıldır?” sorusu araştırma problemini ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin derslerde Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine yer verip vermeme durumlarını, duruma ilişkin bakış açılarını ve yer veriyorlarsa hangi çalışmalar dâhilinde yer verdiklerini değerlendirmektir. Belirtilen amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları ise şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykü kitaplarının okunmasına rehberlik etme durumları ve kitap seçiminde dikkat ettikleri unsurlara ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine derslerinde yer verip/vermeme durumları nasıldır?
  - Sınıf öğretmenlerinin derslerde Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine yer verirken karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri nasıldır?
  - Sınıf öğretmenlerinin derslerde Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine yer vermenin öğrenme ortamlarına katkıları ile ilgili görüşleri nasıldır?
  - Sınıf öğretmenlerinin Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine derslerde yer vermenin öğrencilere gelişimsel açıdan katkıları olup olmadığına ilişkin görüşleri nasıldır?

### Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması bir olguyu kendi yaşam çerçevesinde ele alan, nasıl ve niçin sorularına cevap arayan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeye olanak veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.277). Bu manada sınıf öğretmenlerinin Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine derslerinde yer verip vermeme durumları araştırılmıştır. Yapılan çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği eylem araştırması desenli doktora tezinin sorun saptama durumu için gündeme getirilmiştir.

### Araştırma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu incelemesine fırsat tanıyan, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir

örnekleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.113). Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Ümraniye ilçesindeki iki devlet ilkokulunda görev yapan 38'i kadın 9'u erkek olmak üzere 47 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Ayrıca konuyu derinlemesine ele almak için 5 sınıf öğretmeniyle de görüşme yapılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veri toplama aracı olarak iki sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu anket ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları kullanılmıştır. İlk iki araştırma sorusu için açık uçlu anket kullanılmıştır. İkinci araştırma sorusunu ve genel manada çalışmayı daha da derinleştiren diğer üç alt araştırma sorusu için 5 öğretmene yöneltilmek üzere görüşme soruları hazırlanmıştır. Belirtilen kaynaklardan elde edilen veriler, belirli kategori ve temalar altında bir araya getirilerek hem frekans şeklinde ifade edilmiş hem de doğrudan alıntılarla desteklenerek bütüncül bir yaklaşımla okuyucuların anlayacağı biçimde düzenlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veri toplama araçlarından elde edilen birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip okuyucunun anlayabileceği bir biçimde yorumlandığı içerik analizine tabi tutulmuştur. Dört aşamada analiz süreci gerçekleştirilmiştir: veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, kodlar ve temalar düzenlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, ss.227-228).

Veri analizinde karşımıza çıkan başlıca kavramlar doğruluk, inanılabilirlik, geçerlik, güvenilirlik ve çeşitlemedir (Johnson, 2014, s.109). Bahsedilen özellikleri sağlamak için araştırmacı çoklu veri toplama araçlarından elde ettiği verileri kendi bağlamında değerlendirmiş, veri kaynağı olan bireyleri örneklem olarak açıkça tanımlamıştır. Yine veri toplama, analiz yöntemlerini de detaylandırmış, bulgularda doğrudan alıntılara yer vermiştir. Tüm veri toplama araçlarından elde edilen verilerin düzenlenmesinde uzman görüşü almıştır. Yani kod ve temaları danışmanı ile birlikte görüş birliğine vararak oluşturmuştur. İki kodlayıcının bir araya gelmesini sağlayarak verileri değerlendirmiştir.

Belirtilen aşamalardan geçerek yapılan analizler sonucunda bütüncül bir yaklaşımla bulgular ortaya konulmuştur. İkinci araştırma sorusunun alt sorularına verilen cevaplar araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i ile yapılan görüşme sonucunda elde edilmiştir. Araştırma sorusunu derinleştirdiği düşünülen alt araştırma sorularına yönelik öğretmen görüşlerine bulgularda doğrudan alıntılarla bütüncül biçimde yer verilmiştir.

## **Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmada iki temel araştırma sorusu belirlenmiştir. Çalışmayı derinleştirmek amacıyla çalışma grubundan 5 öğretmenle yapılan görüşmelerde de öğretmenlere üç alt araştırma sorusu daha yöneltilmiştir. Analiz edilen verilerden hareketle ulaşılan bulgular, her bir alt problem için, tema, frekans ve katılımcı görüşleri çerçevesinde yapılan alıntılarla sistematik bir biçimde ifade edilmiştir.

### **1. Araştırma Sorusuna Ait Bulgular: Sınıf Öğretmenlerinin Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı Öykü Kitaplarının Okunmasına Rehberlik Etme Durumları ve Kitap Seçiminde Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Görüşleri Nasıldır?**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykü kitaplarının okunmasına rehberlik edip etmeme durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Ardından da kitap seçimine rehberlik ettiklerini ifade eden öğretmenlerin eser seçiminde dikkat ettikleri ölçütlerin neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Buna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1.** Sınıf Öğretmenlerinin Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı Öykü Kitaplarının Okunmasına Rehberlik Etme Durumları ve Kitap Seçiminde Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Görüşleri (n=47)

Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykü kitaplarının okunmasında öğrencilerinize rehberlik ediyor musunuz?	(f)
Evet	45
<u>Kitapları seçerken hangi kriterleri göz önünde bulunduruyorsunuz?</u>	(f)
Toplam	199
Çocuğun seviyesine göre olma	26
Anlatımının akıcı, açık ve anlaşılır olması, sade bir dille yazılması	21
Çocukların ilgisini çekme, çocuklarda merak uyandırma	13
Biçimsel özelliklerine göre	10
Milli ve manevi değerleri içermeye	9
Çocukların hayal dünyasına hitap etme	7
Günlük hayatla ilgili olma, günlük hayatta karşılaşılabilecek durumları içermeye	7
Resimlere, resimlerin seviyelerine uygun olmasına	6
İçeriğinin eğitici ve öğretici olması	4
Çocukları eğlendirme, güldürme, gülümsetme	4
Çocuğun psikolojik ve sosyal gelişimine katkı sağlama	3
Sayfa sayısı	3
Araştırmaya vesile olma, bilimsel içerikli olma	2
Davranışlarını olumlu anlamda değiştirmeye vesile olma	2
Ders verici olma	2
Kitap okuma alışkanlığına katkı sağlama	2
Öyküdeki karakterlere göre	2
Argo içerip içermeme	1
Arkadaşlık ilişkilerini geliştirme	1
Atatürk ilkelerini içermeye	1
Bilgilendirici olma	1
Çocuklara farkındalık kazandırma	1
Duygularını geliştirme	1
Düşündürücü olma	1
Evrensel değerler kazandırma	1
Feyz alınacak karakterler barındırma	1
Geçmişe ışık tutma	1
Gerçekçi olma	1
Hayatı ve insanları tanımaya vesile olma	1
İçerik	1
Kelimelerin seviyeye uygunluğu	1
Kitaba ulaşabilme kolaylığı	1
Kitabın verdiği mesaj	1
MEB onaylı olma	1
Noktalama ve imla özellikleri	1
Öğüt verici olma	1
Sürükleyici olma	1
Yayınevi	1
Kısmen	1
Hayır	1
Toplam	47

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 45'i Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerinin okunması konusunda öğrencilerine rehberlik ettiklerini belirtirken, 1'i rehberlik etmediğini, 1'i ise kısmen rehberlik ettiğini belirtmiştir. Kitap seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair birçok ölçek vardır ancak ölçeklerin kapsam olarak hemen hemen aynı noktalara (biçim, içerik gibi) temas ettikleri düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler de bu manada biçim, içerik gibi başlıklarda belli başlı bazı ölçütleri sıralamışlardır. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin çocuk kitaplarında aradıkları özellikler en çok ifade edilenden en az ifade edilene doğru şu şekilde sıralanmaktadır: çocuğun seviyesine göre olma, anlatımının akıcı, açık ve anlaşılır olması, sade bir dille yazılması, çocukların ilgisini çekme, çocuklarda merak uyandırma, biçimsel özellikleri, milli ve manevi değerleri içermeye, çocukların hayal dünyasına hitap etme, günlük hayatla

ilgili olma, günlük hayatta karşılaşılabilecek durumları içermek. Öğretmenlerin sıraladıkları ölçütleri daha anlaşılır kılmak adına çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken özellikler çerçevesinde hazırlanmış bir ölçekteki kategorilere göre değerlendirme yapılması düşünülmüştür. Bu anlamda alan uzmanlarınca hazırlanan farklı ölçekler mevcuttur. Çalışmada Sever tarafından geliştirilen “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtlarını Değerlendirme” ölçөгindeki maddeler ile öğretmenlerin sıraladıkları ölçütler arasında bir ilişkilendirme yapılacaktır (Akyüz, 2014, ss.261-267). Öykü seçiminde kaçınılması gereken durumlar söz konusu olduğunda da ilgili başlık altında durumun gerekçeleri açıklanacaktır.

Sever, geliştirdiği ölçekte sekiz ana kategoride eserlerin incelenmesine dair bir çerçeve sunmuştur. Bunlar: tasarım ve resim, konu ve kurgu, izlek (tema), karakter ve kahraman, dil ve anlatım, ileti, çevre, yazınsal ve eğitsel ilkelerdir (Akyüz, 2014, s.32). Belirtilen ilkelere göre öğretmenlerin yazdıkları ölçütler aşağıda yer verilen sekiz ana kategoriyle ilişkilendirilerek sınıflanmıştır.

**Tasarım ve resim:** “Resim ve resimlerin yaşa uygunluğu” öğretmenler tarafından öykü seçiminde bir ölçüt olarak belirtilmiştir. Bu ölçütüm tasarım ve resim kategorisinde yer aldığı düşünülmektedir. Ölçüt biçimsel bir özellikmiş gibi görünse de içerikle de ilgilidir. Çünkü metnin anlatımı ile özdeşleşen resimlerin, metni anlaşılır kıldığı söylenebilir. Resmin yaşa uygunluğu diye nitelendirilen ölçütün ise Sever’in geliştirdiği ölçekteki *resmin çocuğun görsel algısını uyandırıcı, kitapla iletişimi isteklendirecek, metni tamamlayacak nitelikte olması* ölçütü ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

**Konu ve kurgu:** Öğretmenlerin belirttikleri “çocukların ilgisini çekme, merak uyandırma”, “çocuğun seviyesine göre olma”, “çocuğun hayal dünyasına hitap etme”, “sürükleyici olma”, “çocukları eğlendirme, güldürme, gülümsetme”, “düşündürücü olma”, “inandırıcı olma”, “içeriği” gibi ölçütler bu başlık altında toplanabilir.

**İzlek (Tema):** Öğretmenlerin belirttikleri “hayatı ve insanları tanımaya vesile olma”, “duyguları geliştirme”, “eserin günümüzle, günlük hayatla ilgili olma, günlük hayatta karşılaşılabileceği durumları içermek” gibi ölçütler bu başlık altında toplanabilir.

**Karakter ve kahraman:** Öğretmenlerden 2’si “öyküdeki karakterlere göre” kitap seçtiklerini belirtmişlerdir. Ancak öyküdeki karakterlerle ilgili ne gibi özelliklere dikkat ettiklerini belirtmemişlerdir. Yine öğretmenler tarafından belirtilen başka bir ölçüt ise “Feyz alınacak karakterler barındırma”dır. Bu ölçüt Sever’in bahsettiği gibi “Kahraman, çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşımalıdır.” şeklinde ele alınırsa öykü seçiminde daha doğru bir değerlendirme yapılabileceği düşünülmektedir. Öyküde örnek alınacak karakterler, hayatın gerçekliğinden uzak olarak tamamen idealize karakterler şeklinde çizilirse, yazılan eserin çocuk için özdeşim kurmaktan, ona ve onun gerçekliğine hitap etmekten uzak bir metin haline gelebileceği söylenebilir.

**Dil ve Anlatım:** Öğretmenlerin belirttikleri “anlatımın, açık, akıcı ve anlaşılır olması, eserin sade bir dille yazılması”, “kelimelerin seviyeye uygunluğu”, “noktalama ve imla özellikleri” gibi ölçütler bu başlık altında toplanabilir.

**İleti:** Öğretmenlerin belirttikleri “çocuğun psikolojik ve sosyal gelişimine katkı sağlama”, “çocuğa farkındalık kazandırma”, “kitabın verdiği mesaj”, “arkadaşlık ilişkilerini geliştirme” gibi ölçütler bu başlık altında toplanabilir.

**Yazınsal ve eğitsel ilkeler:** Öğretmenlerin belirttiği “evrensel değerler kazandırma”, “milli ve manevi değerleri içermek” ölçütleri bu başlık altında değerlendirilebilir. Yalnız bu noktada değerlerin nasıl ele alındığı belirleyici bir husustur. Edebî bir eserde değerler benimsetilmeye çalışılmamalı, yani dikte edici bir tavırla ele alınmamalı, çocuğa duyumsatılmalıdır. Sever (2015a, s.75) ve daha birçok alan uzmanı kitabın öğretici ve öğüt verici bir tutumla yazılmaması gerektiğine vurgu yapmış, kitapların siyasal ve dinsel telkinden, boş inançlardan uzak durularak yazılması gerektiğini belirtmiştir. Eserlerin denetimci ve baskıcı tutumları onaylamayan bir bakış açısıyla yazılması gerektiği de belirtilen bir diğer noktadır (Sever’den aktaran Akyüz, 2014, s.268). Oysaki araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttikleri ölçütler arasında “öğüt verici olma”, “ders verici olma” gibi edebî bir eserde bulunulmasından kaçınılan özellikler sıralanmıştır. Öğretmenler ayrıca sayfa sayısına da dikkat ettiklerinden bahsetmektedirler. Biçimsel bir özellik olan sayfa sayısının kitabın içeriği ön

planda tutulmadıkça tek başına anlamlı bir ölçüt olmadığı düşünülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden 5'ine yer verilmiştir.

#### Öğrt.44

- 1) Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykü kitaplarını öğrencilerinize okutuyor musunuz? Cevabınız evetse kitapları seçerken hangi kriterleri göz önünde bulunduruyorsunuz? Açıklayınız.

Evet. Yaz grubuna, öğrencilere vereceği derslere

#### Öğrt.23

Evet. Öncelikle yazıma dayalı des nitelikte, ileride feyz alacağı kahramanların yaşamından ders almaları ve yaşamlarını olumlu yönden şekillendirirleri.

#### Öğrt.16

Evet okutuyorum.  
Karakterlerin çocuk olmasına, öğretici olmasına, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlar olmasına bakıyorum.

#### Öğrt.8

- Evet okutuyoruz.  
• Çocuğun seviyesine uygunluğu önemli.  
• Kullandığı dil, cümle yapısı ve verdiği mesaj önemli.  
• İçeriği aynı zamanda eğitici olmalı.

#### Öğrt.4

- Sade ve anlaşılabilir bir dille yazılmış olması.  
- Çocukların iç dünyasına hitap edebilmesi.  
- Bütünyesinde eğitici ve öğretici öğeler barındırması.

Yukarıda yer verildiği üzere kitap seçiminde dikkat edilen unsurlara dair öğretmenlerin sıraladıkları ölçütlerin, öğretmenlerin “Öğrenci kimdir, ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna dair kavramlarının açıklamasını da yansıttığı düşünülmektedir. Yani öğretmenin çocuğa bakışı, bu bakış açısına göre çocuğun ihtiyacı olan nitelikleri karşılamaya yönelik özellikler listesi tabloya yansımış gibi görünmektedir. Mesela ders verici olma ve öğüt verici olma ölçütleri öyküde aranan kriterler olarak sıralanmıştır. Ancak bu ölçütlerin çocuğun ihtiyaçlarına dönük öğrenci merkezli nitelikler olmadığı düşünülmektedir. Edebî eser özellikle ders vermek için yazılmaz. “Feyz alacağı kahramanların yaşamından ders almaları ve yaşamlarını olumlu anlamda şekillendirmeleri, kitabın öğrenciye vereceği derslere göre, içeriğinin eğitici ve öğretici olması” gibi öğretmenlerin belirttikleri gerekçelerin öğrenciyi daha edilgen, her verileni alan, şekillendirilebilen bir nesne gibi algılayan davranışçı yaklaşıma uygun ifadeler olduğu düşünülmektedir. Oysa çocuklar hata yapmanın doğal olduğunu, hata yaptığında reddedilme durumunu yaşamayacağını, olduğu gibi kabul edilebileceğini bilmeye ihtiyaç duyabilmektedir. Edebî eserde sadece ders verici unsur arayarak çocuğu yapabileceği hatalardan alıkoymaya çalışmanın çocuk gerçekliğinden uzak bir çaba olduğu söylenebilir. Öykü yazarı için de aynı bakış açısı geçerlidir. Eser yazımında önemli olan öykü yazarının, karakterler vasıtasıyla ortaya koyduğu olayda yanlış olarak değerlendirilebilecek durumlar söz konusuysa, bununla ilgili kararı çocuğa bırakacak kadar ustalıkla eserini yazmasıdır. Yazar eserinde özellikle ders verme amacı güderse bu durum yazarın idealize karakterler oluşturarak çocuktan ve onun gerçekliğinden uzaklaşmasına sebep olabilir. Belirtilen durum eserdeki inandırıcılığı olumsuz yönde etkilediğinden çocuğu okumaktan uzaklaştırabilir. Öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer ölçüt argo içermeme olarak belirtilmiştir. Bunun dışında öğretmenler kitapların yayınevlerine dikkat ettiklerinden ve kitaplarda kolay ulaşılabilirlik özelliğini aradıklarından bahsetmişlerdir. Bu anlamda birçok yayınevi maliyeti düşük ve rahatlıkla temin edilebilecek kitaplar basmaktadır. Öğretmenlerden yazar ismi belirtmeleri istendiğinde de bu durum karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlere Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykü türünde eser veren hangi yazarların eserlerinin okunmasına rehberlik ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu noktada belirli temalar çerçevesinde setler halinde oluşturulan kitapların yazarlarının isimlerine yer verdikleri tespit edilmiştir.

**Öğrt.10**

- 2) Öğrencilerinize eserlerini en çok okuttuğunuz çağdaş Türk çocuk edebiyatı öykü yazarları kimlerdir? Bahsettiğiniz yazarların eserlerini neden tercih ediyorsunuz? Açıklayınız.

Sınıf Kitaplığımızda bulunan kitaplarımızın yazarları:  
 Zafer Özdenir  
 Seda Sener  
 Aygün Aslan → Özellikle bu yazarın kitaplarını okumayı çok seviyorlar çünkü puntası, stili her sayfada farklı, bu yüzden ilgi çekiyor.

Sınıf öğretmenliği mezunu olan Öğrt.10, 5 yıllık mesleki deneyimi olduğunu belirtmiştir. Çocuk edebiyatı dersini lisans eğitimi süresince aldığı düşünülen Öğrt.10, Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykü türünde eser veren yazar isimlerine yer vermektense ekonomik olarak daha rahat edinilebilen ve edebî yönünün uzmanlarca değerlendirilmesinin daha doğru olduğu düşünülen yazarlara yer vermiştir.

Yukarıda sayılan isimlerden bağımsız olarak, çocuklar için seçilen eserlerdeki en önemli ölçütlerden birinin eserin edebî yönü olduğu söylenebilir. Kanoğlu (2014, s.152) kitaplara ulaşma noktasında yetişkinlerin denetiminde olan çocukların yanlış seçimlerle baş başa kalışını öncelikle belirlenen ölçütün alım gücü olmasıyla açıklamakta ve ortaya çıkan sorunlara dikkati çekmektedir: “Çocuklar bir editörün denetiminden geçmemiş; pedagojik kriterler göz önünde bulundurulmaksızın yazılmış; edebî niteliği olmayan; kurgu gücü zayıf; olay örgüsü kopuk, mantık hatalarıyla dolu; dili, üslubu oturmamış, kötü metinlerle/kitaplarla muhatap ediliyor.” Nitekim çeşitli temalarda kitap setleri oluşturmak bazı yayınevlerince bir sektör haline gelmiş durumdadır. Bunlar talep üzerine de yazılabilmektedir. Mesela değerler eğitimi adı altında yazılan set olarak satılan kitaplar mevcut olmakta ama değerleri ele alış şekilleri dikte edici olabilmektedir. Bu da edebî bir eserde uzak durulması gereken tavrılardan biridir. Kitap değerleri ancak hissettirebilir. Durumları sorgulatabilir ama çocuk yerine karar vermez. Çocuk olay, durum ve olguları değerlendirir, ona göre karar verir, değerli olanı ayırt eder. Ancak ekonomik olarak nitelikli ürünlere ulaşmak da her aile için her zaman mümkün olmayabilmektedir. Tablo genel olarak yorumlanırsa, öğretmenlerin çocuk kitabında bulunması gereken özelliklerden belli başlı olanlarını sıraladıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenler çocuk kitabı seçilirken kaçınılması gereken birtakım özellikleri de belirtmişlerdir.

2. *Araştırma Sorusuna Ait Bulgular: Sınıf Öğretmenlerinin Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı Öykülerine Derslerinde Yer Verip/Vermeme Durumları Nasıldır?*

Belirtilen alt araştırma sorusu ile sınıf öğretmenlerinin Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine derslerinde yer verip vermeme durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Derslerde öykülere yer veren öğretmenlerin, hangi amaçlarla öyküleri ele aldıklarını gerekçeleri ile açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak hazırlanan tablo aşağıda yer almaktadır.



**Tablo 2.** Sınıf Öğretmenlerinin Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı Öykülerine Derslerinde Yer Verip/Vermeme Durumları (n=47)

Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerinden derslerinizde faydalanır mısınız?		(f)
Evet		43
Hangi derslerde faydalanıyorsunuz?		(f)
Türkçe	Nasıl faydalanıyorsunuz?	(f) 33
	Okuduğunu anlama ve anlatma	10
	Okuma alışkanlığı kazandırma	4
	Serbest okuma yapma	4
	Ana düşünce bulma	2
	Hikâye tamamlama	2
	Karakterleri tahlil etme	2
	Kelime dağarcığını geliştirme	2
	Okuma hızını arttırma	2
	Yazarlar ve eserlerini tanıma /tanıtma	2
	Bilgileri pekiştirme	1
	Dinleme becerisini geliştirme	1
	Drama	1
	Hayal gücünü geliştirme	1
	Hikâye haritası oluşturma	1
	İmla konusunda bilgilenme	1
	Kendini topluluk önünde ifade etme	1
	Öyküye dair soruları yanıtlama	1
	Özet çıkarma	1
	Toplam	39
Hayat Bilgisi	Nasıl faydalanıyorsunuz?	14
	Ders çıkarma	3
	Günlük hayatla ilişkilendirme	2
	Değerler eğitiminde yararlanma	1
	Empati kurma	1
	Geçmişle gelecek arasında bağ kurma	1
	Toplam	8
Serbest Zaman Etkinlikleri	Nasıl faydalanıyorsunuz?	14
	Okuduğunu anlama /anlatma	6
	Serbest okuma	4
	Drama	3
	Toplam	13
Rehberlik	Nasıl faydalanıyorsunuz?	5
	Değerler eğitimi	2
Görsel Sanatlar	Nasıl faydalanıyorsunuz?	4
	Hikâyeyi resmetme	2
Matematik	Nasıl faydalanıyorsunuz?	4
	-	-
Sosyal Bilgiler	Nasıl faydalanıyorsunuz?	3
	Bilgileri pekiştirme	1
	İnsan ilişkilerini öğrenme	1
	Toplumsal kuralları öğrenme	1
	Toplam	3
Fen Bilimleri	Nasıl faydalanıyorsunuz?	2
	Bilim adamlarının hayatını öğrenme	2
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	Nasıl faydalanıyorsunuz?	1
	Ahlaki değerleri öğrenme	1
	İnsan ilişkilerini öğrenme	1
	Toplumsal kuralları öğrenme	1
	Toplam	3
Trafik Güvenliği	Nasıl faydalanıyorsunuz?	1
	İnsan ilişkilerini öğrenme	1
	Toplumsal kuralları öğrenme	1
	Toplam	2
	TOPLAM	74
Toplam		81
Kısmen		1
Hayır		3
TOPLAM		47

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerden 43’ü derslerinde Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine yer verdiklerini dile getirirken, 1’i kısmen yer verdiğini, 3’ü ise derslerde yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 33’ü Türkçe, 14’ü hayat bilgisi, 14’ü serbest zaman etkinlikleri, 5’i rehberlik, 4’ü görsel sanatlar, 4’ü matematik, 3’ü sosyal bilgiler, 2’si fen bilimleri, 1’i insan hakları yurttaşlık ve demokrasi, 1’i de trafik güvenliği dersinde öykülere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine en çok Türkçe dersinde yer verdiklerini belirten öğretmenler, okuduğunu anlama ve anlatma, okuma alışkanlığı kazandırma, serbest okuma yapma, öyküdeki karakterleri tahlil etme, okuma hızını artırma, ana düşünce bulma, yazarlar ve eserlerini tanıma/tanıtma, kelime dağarcığını geliştirme, hikâye tamamlama, özet çıkarma, öyküye dair soruları yanıtlama, bilgileri pekiştirme, hikâye haritası oluşturma, hayal gücünü geliştirme, dinleme becerisini geliştirme, topluluk önünde kendini ifade etme, drama, imla konusunda bilgilenme amacıyla öykülerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Hayat bilgisi dersinde ise ders çıkarma, olayları günlük hayatla ilişkilendirme, geçmişle gelecek arasında bağ kurma, değerler eğitiminde faydalanma, empati kurma amacıyla öykülere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Serbest zaman etkinlikleri dersinde ise okuduğunu anlama, anlatma, serbest okuma ve drama çalışmalarında öykülerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Rehberlik dersinde değerler eğitiminde kullanmak amacıyla; görsel sanatlar dersinde okunan öykünün resmedilmesi yoluyla; sosyal bilgiler dersinde ise bilgileri pekiştirme, toplumsal kuralları öğrenme, insan ilişkilerini öğrenme amacıyla; fen bilimleri dersinde ise bilim adamlarının hayatını öğrenme amacıyla öykülere yer verdiklerini belirtmişlerdir. İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersinde ise toplumsal kuralları, insan ilişkilerini ve ahlaki değerleri öğrenme amacıyla, trafik güvenliği dersinde de toplumsal kuralları ve insan ilişkilerini öğrenme amacıyla öykülere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Tablodan da anlaşılacağı üzere derslerde öykülere yer verme denilince ilk akla gelen ders Türkçe olmuştur. Ders kapsamında, çoğunlukla okuduğunu anlama çalışmalarında öykülere yer verildiği ifade edilmiştir. Aşağıda durumu örnekleyen öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

### Öğrt.30

4) Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerinden derslerinizde faydalanır mısınız? Eğer faydalanıyorsanız hangi derslerde ve nasıl faydalandığınızı açıklayınız.

Türkçe dersi, Serbest okuma saatlerinde okutuyorum.

### Öğrt.26

Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerinden derslerinizde mümkün olduğunca faydalanıyoruz. Özellikle Türkçe derslerinde yazarları ve eserlerini tanıtmak amacıyla okur ve okuturum. Serbest etkinlik derslerinde okuma yaptırımlar öykülerden faydalanırız, bu yörede çocuklarda okuma alışkanlığı kazandırılması ve yazarları tanıtmaları etkili oluyor.

Yukarıda görüşlerine yer verilen 4 öğretmen Türkçe dersinde öykülere yer verdiğini dile getirirken 3 öğretmen ise Türkçe dersine ek olarak serbest etkinlik dersinde de “okuma hızını artırma, okuma alışkanlığı kazandırma, yazarları tanıma” gibi gerekçelerle okuma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrt.38 ise Türkçe dersinde “konu, ana fikir bulma ve özet çıkarma” yoluyla öykülere yer verdiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 1’i ise öykülere kısmen derslerinde yer verdiğini dile getirirken 3’ü de derslerinde öykülere yer vermediklerini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

### Öğrt.20

Derslerde çok fazla faydalanamıyorum.

Maalesef. Müfredatı yetiştirme teması ve sınıfın kalabalık olması sebebiyle faydalanıyoruz.

### Öğrt.9

Derslerinde faydalanırım. Özellikle Türkçe ve Serbest Etkinlik derslerinde çocukların okuma alışkanlıklarını, okuma hızlarını ve kelime dağarcıklarını arttırmada faydalı olduğunu düşünüyorum.

### Öğrt.38

Türkçe dersinde çoğunlukla faydalanıyorum. Konu, Ana fikir bulma da, özet çıkarma konusunda yardımcı oluyorum.

### Öğrt.36

Öğrt.20, derslerde Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine kısmen yer verdiğini belirtse de hangi derslerde ve nasıl yararlandığını belirtmemiştir. Öğrt.36 ise Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine derslerde yer vermediğini “*Müfredatı yetiştirme telaşı ve sınıfların kalabalık olması sebebiyle faydalanamıyoruz.*” gerekçesiyle açıklamıştır.

Öğr.11’in “Sizce derslerde Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine yer vermenin öğrenme ortamlarına katkıları var mıdır?” şeklinde sorulan görüşme sorusuna verdiği yanıt aşağıda yer almaktadır.

*“Dilimizin gelişimini göstermek, görmek açısından ilk örnekler olarak üniversite seviyesinde tanıtılması, okutulması belki faydalı olabilir. Onun dışında küçük sınıflarda duygusal, psikolojik, etik veya eğitim açısından bir fayda sağlayacağını düşünmüyorum. Bunun dışında günümüz eğitim ihtiyaçlarını tam olarak karşılamayacaklarını da düşünüyorum. Teknolojiyi arkasına alan eserlere, hayal gücünü destekleyen anlatımlara ihtiyacımız var.”*

Derslerde öykülere yer verdiğini belirten Öğrt.11, yukarıda da bahsettiği üzere Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine yer vermenin ilköğretim düzeyinde bir fayda sağlamadığına yönelik görüş bildirmiştir. Üstelik eserlerin günümüz eğitim ihtiyaçlarını da karşılamadığını dile getirmiştir. “*Çocukların kendi dilimizin gelişimini fark etmesi için büyük sınıflarda tanıtımı yapılabilir. Bunun dışında çok fazla bir katkı beklemek doğru olmaz diye düşünüyorum.*” cümleleri ile de derslerde yer verilse dahi eserlerin çocuğa katkısı olmadığı yönündeki görüşünü yinelemiştir. Oysa Şirin’in de (2000a, s.11) belirttiği gibi çocuk edebiyatı, ilk çocukluktan çocukluk dönemi sonuna kadar yaşanan çocukluk çağlarının duyarlılıklarını yansıtır ve eserlerin okunmasında alt yaş sınırı belli olmakla birlikte üst yaş sınırı yoktur. Öğrt.11’in sözlerinden yola çıkılarak Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı alanına ve alanda verilen ürünlere dair bilgi sahibi olmadığı söylenebilir. Bunun göstergelerinden biri de katılımcının, çocuk edebiyatının öznesinin çocuk olduğuna dair çıkarım yapmayarak alandaki eserlerin ancak üniversite düzeyinde ele alınabileceğine dair getirdiği yorumdur. Yine görüşme yapılan Öğrt.13 de alandaki eserlerin varlık sebebine dair görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

*“Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öğrenim ortamlarında kullanılacağı düşünüülerek hazırlanmıştır çünkü öyküler çocuğun eğitim ve öğretim hayatında önemli rol oynar, okuma alışkanlığının kazanılmasında ve çocuğun ders başarısında katkı sağlar.”*

Öğrt.13’ün belirttiğinin aksine alandaki eserlerin ortaya konuluş sebebi öğrenim ortamlarında kullanılmaları değildir. Çocuk edebiyatı eserleri derslere kaynaklık etme amacıyla yazılmaz. Yazar, eserini felsefesini gizleyerek ortaya koyar ve eserden anlam çıkarmayı, yaşananlarla ilgili karar vermeyi çocuğa bırakır. Çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinin ayırt edici özelliklerinden biri de bunu yazarın gerçekleştirebilmesidir. Nitekim Sever de (2015b, s.198) çocuk edebiyatı ürünlerinin sorgulayan, eleştiren, bilime ve sanata saygı duyan, estetik duyarlılığı yüksek, duygu ve düşünce boyutlarıyla dengeli, okuma kültürü edinmiş, kendisine ve çevresine karşı duyarlı bireylerin yetişmesinde etkili bir uyaran olduğunu dile getirmektedir. Öğretim ortamlarında, öğrencinin anlam çıkarmasına, karar verme becerisini kullanmasına vesile olan, öğrenciyi olay, olgu ve durumlar üzerine düşündüren Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine nitelikli uyaranlar olarak yer verilebilir. Öğretmenlerin nitelikli eserleri seçebilmelerinin, alana dair farkındalığa sahip olmalarının, kitapların öğrencilerle buluşması noktasında önemli olduğu söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eser seçiminde dikkat ettikleri özellikler kitap seçiminde baz alınacak biçim ve içeriğe dair temel ölçütleri içermektedir. Aynı zamanda çocuk edebiyatında özellikle kaçınılması gereken birtakım ölçütler de sıralanmıştır; ders verici olma, öğüt verici olma gibi. Ancak sorulan araştırma sorusu kapsamında, mevzu çocuk edebiyatı olduğunda çocuğun dünyasına bakışı dil ve çizgiyle yakalama, estetik değeri yüksek olma, konuların ele alınışı ile çocuğa inandırıcı gelme, çocuk duyarlılığını yansıtmaya gibi temel ölçütleri öğretmenlerin sıralamadıkları gözlemlenmiştir. Bu konuda denilebilir ki kavramı var eden temel bileşenlerin sıralanmaması aslında alana tam olarak vakıf olunmadığını yansıtmaktadır. Bu durumun çocuk edebiyatının geçmişinin çok uzun olmaması hele ki ülkemizdeki gelişiminin Batı’ya göre daha geç oluşuyla alakalı olduğu düşünülmektedir. Nitekim daha spesifik olan Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı alanına hakim olamamanın ya da alanı

tanımlayamamanın, alanın gelişme durumunda oluşunun yanında, sınıf eğitimi, okul öncesi eğitimi gibi lisans programlarında yer almasının yeni oluşu, hizmet içi eğitimlerde yeterince ele alınmayışıyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Üstelik sınıf eğitimi gibi lisans programlarında çocuk edebiyatı dersinin seçmeli ders olarak yer alması da bir sorun olarak tanımlanabilir.

Okuma işinde çocuğun kitaba ulaşmasında veli ve öğretmenler aracı konumdadır. Veliler kitap seçiminde kimi zaman sorumluluğu öğretmenlere bırakmaktadırlar. Öğretmenlerin sürece rehberlik etme durumları onlara okuma ile ilgili bir misyon yüklemektedir. Bu manada alan ile ilgili eserleri okuma ve alanda yapılan çalışmaları takip etme bireysel çaba ile mümkün olabilmektedir. Ancak nitelikli eserlere ulaşmada kitapların edinilmesinin maddi yönü de göz ardı edilemez. Üstüne üstlük öğretmenlerin birçok mesleki sorumlulukları olduğu göz önünde bulundurulduğunda özellikle kitaplara erişimde kendilerine kolaylık sağlanmasının, alanla ilgili bilgi verme konusunda hizmet içi eğitimlere ağırlık verilerek öğretmenlerin bilgilendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim birçok öğretmen sınıf kitaplıkları oluştururken bile eserlerin maddi yönünü de düşünmek durumunda kalmaktadır. Öğretmenler, görece fiyat olarak düşük ve setler halinde satılan ve bazen talep üzerine didaktik bir biçimde çeşitli konular çerçevesinde hazırlanan kitaplara yönelmek durumunda kalmaktadırlar.

Okuma adına yapılan listelemeler de uzun süre veliler ve öğretmenler için bir ölçüt olmuştur. Şirin (2007, ss.97-99), ülkemizde 2004'te ortaöğretim ve 2005'te ilköğretim çağı için yapılan zorunlu 100 Temel Eser Listelemesini eleştirmektedir. Çünkü yapılan çalışmanın amacı, eserlerin ölçütleri yani seçilme gerekçeleri belirlenmemiş, nasıl okunacağına dair bir metodoloji ortaya konulmamıştır. Şirin, listelerin oluşturulmasına dair nasıl ve neden sorularına cevap verilmemesi yönüyle amaç ve yöntem kısmının eksik kaldığını belirttiği çalışmanın, doğru bir uygulama olmadığını ifade etmektedir. Üstüne üstlük 100 Temel Eser listesi gibi uygulamaların Şirin'in de belirttiği gibi bir okuma programı tasarlanmadan ortaya konulması, velilerin okutulan kitaplarla ilgili alana hâkim olmadan yansıttıkları eleştiriler hatta şikâyetler de öğretmenleri olumsuz etkilemekte ve kısıtlamaktadır. İdeal ortamı hedefleyen bir bakış açısıyla yazılmış, didaktik tavra bürünen, yaşamın gerçeklerinden soyutlanmış, sürekli psikolog denetiminden geçmiş eserleri hedefleyen veliler, çocuk ile kitap arasında kimi zaman engel konumunda bulunma riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Nitekim çocuk edebiyatı yazarı, hayattaki olumsuzlukları ele alır ancak travmatik olayları konu almaz. Çocuk hassasiyetini bilen bir yazar olumsuz durumları çocuğa göre nasıl anlatacağını bilir. Eserlerde şiddet ve ölüm gibi hassas olguların da nasıl ele alındığı önemlidir. Eğer şiddet detayları ile anlatılıp, özendirilecek bir noktaya getiriliyorsa bu eserlerin alan uzmanlarının denetiminden geçip önerilmemesi gerekir. Çocuk edebiyatı alanında usta bir yazar ve çizer olma bu konuları ele alış biçimiyle kendini göstermektedir; yaşamın gerçekleri sunulurken çocuk duyarlılığı göz önünde bulundurularak ona göre belirtilen konulara eserlerinde yer verme gibi. Sever (2015b, s.199) gibi birçok alan uzmanı şiddet olgusuna çocuk kitaplarında yer verilebileceğini ama bunun da belirli bir çerçevesi olması gerektiğini belirtir. Yani şiddet olgusu öncelikle çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre anlamlandırabilecekleri, çocukları şiddete karşı neler yapmaları konusunda duyarlı kılacak şekilde ele alınabilir. Önemli noktalardan biri de şiddetin normalleştirilmemesidir. Çocukların kavramı tanımlayabilecek şekilde bir anlayışa sahip olmalarını sağlayacak bir tavırla eserlerde şiddet olgusu yer alabilir. Bu noktada eserleri inceleyerek karar vermede çocuk edebiyatı alanı uzmanlarına işi bırakmak gerektiği düşünülmektedir.

İkinci araştırma sorusu dâhilinde öğretmenlerin eserlere daha çok okuma etkinlikleri kapsamında yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim öğretmenler serbest zaman etkinlikleri dersinde bile bu amaçla eserlere yer verdiklerini belirtmektedirler. Ancak disiplinler arası bir yaklaşımla birçok derste Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı eserlerine yer vermek mümkündür. Bu anlamda örnek verilecek olursa literatürde sosyal bilgiler dersinde edebî ürünlere yer verme ile ilgili bir öğretim yaklaşımı söz konusudur: edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi. Ülkemizde de bu anlamda yapılan çalışmalar mevcuttur ancak yapılan çalışmalarda yer verilen eserlerin edebî yönünün değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim edebî eserler başlığı altında yer verilen ürünlerin yazımsal özelliğe sahip olmaması gibi durumlarla karşılaşılabilen düşünülmemektedir. Ders kitaplarında bile yer verilen metinlerin edebî yönünün iyi değerlendirilmediğine dair yapılan çalışmalar da mevcuttur. Örnek verilecek olursa, Erşahin (2009) tarafından yapılan araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin çağdaş çocuk edebiyatı beklentilerini karşılayıp karşılamadığı ve bu

metinler için hazırlanan etkinliklerin öğrenciyi hedeflenen amaçlara ulaştırıp ulaştıramayacağını tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Türkçe kitaplarında hem çağdaş çocuk edebiyatı beklentilerini karşılayabilen hem de bu beklentileri karşılayamayan metinlerin yer aldığı görülmüştür. Edebî türlere derslerde yer verme ile ilgili yapılan araştırmalar da mevcuttur. Mertol (2009) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinden Yararlanma (Mustafa Ruhi Şirin Örneği)” isimli araştırmada sosyal bilgiler dersinde edebî eserlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin örnekler verilmektedir. Kuzu (2007) tarafından yapılan araştırmada Aytül Akal’ın yazdığı “Geceyi Sevmeyen Çocuk” la başlayan beş serilik masal kitaplarından yararlanılarak demokratik yaşam eğitiminin nasıl verilebileceğine dair bir değerlendirme yapılmıştır. Gedik (2012) tarafından nitel araştırma desenine göre gerçekleştirilen araştırma 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilere doğrudan verilmesi gereken değerlerin aktarılmasında hikâyelerin ne gibi katkısı olabileceğini ortaya koymak amacıyla 100 Temel Eser listesinde yer alan hikâyeler incelenmiştir. Sidekli, Tangülü ve Yangın (2013) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretmenim Bana Bir Hikâye Anlatır mısınız?” isimli araştırmada ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler konularını öğrenmede hikâye destekli sınıf içi etkinliklerle öğretimin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Matematik öğretiminde edebî eserlerin kullanımı ile ilgili araştırmalar da mevcuttur. Ayvaz (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim 4. sınıf matematik dersinin “Doğal Sayılarla Bölme İşlemi” alt öğrenme alanının edebî ürünlerle işlenmesinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Belirtilen çalışmalardan yola çıkılarak birçok dersin kesişim noktasında Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerine yer verilebileceği düşünülmektedir. Nitekim Bedford öğretmenlerin çocuk edebiyatı eserlerine eğitim sürecinde yer vermeleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir (Bedford, Şirin ve Kaya, 2018, s.25):

“(…) öğretmenin en büyük görevi çocuk kitaplarına sağduyulu olması, çocuk kitaplarının okuma öğrenimindeki rolünü ve önemini görebilmesi, kitapların içerik ve alan bilgisinin öğrenilmesinde önemli bir yer tuttuğunu anlayabilmesi ve ders kitaplarına, geleneksel alıştırma kâğıtlarına, okuma düzeylerine ayrılmış alıştırma kitaplarına ağırlık vermeden çocukların seveceği ve anlamlı öğreneceği çocuk kitaplarını ve edebî eserleri çocuklara sunmasıdır. Her öğretmenin sınıfında çeşit çeşit kitap olmayabilir ama öğretmen kitaba ulaşmada ve çocuklara ulaştırmada öncülük yapıp yol göstermelidir.”

Belirtilen sorumluluklar çerçevesinde öğretmenlerin okuma işine rehberlik etmelerindeki rolünün yadsınmayacağı düşünülmektedir. Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı öykülerinin zengin anlatım olanaklarından da birçok etkinlik dâhilinde yararlanılabileceği söylenebilir.

### Kaynakça

- Akal, A. (2007). Çocuklar için üretilen edebiyat kitaplarına farklı bakış açılarından çözümleneci bir yaklaşım: masal, öykü ve şiirlerle liderlik eğitimi. S.Sever (Yay.haz.), *II.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayın No: 203. *Çocuk Edebiyatı ve Eğitim* (s.107-110) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Erişim adresi: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Akyüz, M. (2014). *Muzaffer izgü'nün çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Avcı, F. (2007). Geçmişten günümüze çocuk kitaplarındaki resimler. S.Sever (Yay.haz.), *II.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayın No: 203. *Çocuk Kitapları ve Resim* (s.393-395) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Erişim adresi: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Ayvaz, A. (2010). *4.sınıf matematik dersi bölme işlemi alt öğrenme alanının edebî ürünlerle işlenmesinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bedford, A. W., Şirin, M. R., Kaya, M. (2018). April Whatley Bedford: “Çocuk Edebiyatı İlkokul Eğitim Programının Temelini Oluşturmalıdır”. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3(6), 21-27. Erişim adresi: <http://cocukvedenedeniyet.cocukvakfi.org.tr/index.php/CMD/article/view/106/64>
- Beldağ, A. ve Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2). 953-981. doi:10.17556/jef.72877

- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını: yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erşahin, I. U. (2009). *Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri açısından değerlendirilmesi ve eğitsel öğeler* (Yüksek Lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gedik, F. (2012). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazandırılmasında "100 Temel Eser" içerisinde yer alan hikaye kitaplarının rolü*. (Yüksek Lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2007). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı içinde* (s.1-12). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gülcü, A. ve Küçükkaragöz, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış dramaya ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 742-768. <http://doi.org/10.51460/baebd.1018312>
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanoğlu, Ş. (2014, Aralık). Çocuk ve gençlik edebiyatına dair hedefler, umutlar. *Türk Dili Dergisi*, 107(756), 152-154. Erişim adresi: <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/152.pdf>
- Karababa, C. (2007). Ders kitaplarındaki metinlerin çocuğa göreliği. S. Sever (Yay. haz.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayın No: 203. *Türkçe Öğretimi ve Çocuk* (s.77-82) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Erişim adresi: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Kaya, Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin türsel/ yazınsal niteliği. S. Sever (Yay. haz.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayın No: 203. *Türkçe Öğretimi ve Çocuk* (s.83-90) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Erişim adresi: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Kuzu, T. (2007). Aytül Akal'ın masallarıyla çocuklara demokratik yaşam eğitimi. S. Sever (Yay. haz.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayın No: 203. *Çocuk Edebiyatı ve İnceleme* (s.291-296) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Erişim adresi: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Mertol, H. (2009). *Sosyal bilgiler derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma (Mustafa Ruhi Şirin Örneği)*. (Yüksek Lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Neydim, N. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Erişim adresi: [http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/cocuk\\_edebyati\\_au284.pdf](http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/cocuk_edebyati_au284.pdf)
- Neydim, N. (2020). *Çeviri çocuk edebiyatı*. Bilgiyolu Kültür Eğitim Yayıncılık: İstanbul.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özer, A. (2007). Çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliği. S. Sever (Yay. haz.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayın No: 203. *Çocuk Kitapları ve Resim* (s.425-432) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Erişim adresi: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>
- Sever, S. (2015a). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2015b). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sidekli, S., Tangülü, Z. ve Yangın, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretimi: öğretmenim bana bir hikaye anlatır mısın?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 311-325. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202250>
- Sömen, T., Göksu, M. (2017, Ocak). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde sözlü ve yazılı edebi ürünleri kullanma durumları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 561-576. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12267>
- Stearns, P. N. (2018). *Çocukluğun tarihi*. İstanbul: Dedalus Kitap.
- Şirin, M. R. (2000a). Çocuk edebiyatı. M. R. Şirin (Yay. haz.), *99 soruda çocuk edebiyatı* içinde (s.9-25). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000b). Çocuk edebiyatımız. M. R. Şirin (Yay. haz.), *99 soruda çocuk edebiyatı* içinde (s.76-101). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000c). Çocuk edebiyatı kültürü. M. R. Şirin (Yay. haz.), *99 soruda çocuk edebiyatı* içinde (s.36-57). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü: okuma alışkanlığı ve medya sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk,çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebî ürün kullanımına yönelik görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(22), 120-136. Erişim adresi: [http://www.ijoess.com/Makaleler/1243139827\\_7.%20120-136ihisan%20%C3%BCnl%C3%BC.pdf](http://www.ijoess.com/Makaleler/1243139827_7.%20120-136ihisan%20%C3%BCnl%C3%BC.pdf)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde edebî ürün kullanma durumları (erzurum örneği)*. (Yüksek Lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

### Extended Summary

In the historical process, there is no special literature for children in Antiquity and the Middle Ages. Fairy tales were used as an educational tool in primitive and feudal times and children and adults listened to the same fairy tales. With the spread of the printing press in the West, the boundaries of adulthood and childhood were drawn, the distinction between child and adult was also evident in the fairy tale tradition and the culture of reading gained importance. With the effect of enlightenment and industrialization, the feudal structure changed. This effect also showed itself in children's literature. It is seen that tales, which are the products of oral tradition, take place in children's literature since the 18th century. In the context of social and economic relations, the need to develop a new understanding of education and morality has emerged from education (Neydim, 2010, pp.26-27). The development of written children's literature in our country can be considered in four phases: little man literature, children's literature orientation under western influence, ideological approach in children's literature and contemporary children's literature (Şirin, 2000b, pp.93-96).

While the development of contemporary children's literature in the west was after the Second World War, in our country it emerged much after. As it can be understood, it has a short history in the West and Türkiye. At this point, Contemporary Turkish Children's Literature has survived from the determined period, has taken the child as a subject, successfully reflected the child's sensitivity, the lower age limit is known, but the upper age limit is not known. It has an aesthetic value with its language and drawings and presents the world that the child is curious about in a convincing way. It can be defined as the area where products that support the child's cognitive, emotional, social, language and aesthetic development are given. In this sense, it is thought that it is important to recognize the existing works in the field as qualified stimulants and to introduce them to children (Şirin, 2000a; Sever, 2015b, p.35). The contributions of children's literature texts to the development of the individual can be discussed in four sections: language development, cognitive development, personality development, and social development (Sever, 2015b, p.35).

It is possible to include contemporary children's literature products that deal with the child as a subject in the courses. One of the literary genres that should take place effectively in primary school age is stories. It is thought that Contemporary Turkish Children's Literature stories not only reading comprehension and creating a classroom library, but also, they can be used within the framework of many activities. In this context the question raises the research problem: "What are the perceptions and views of the primary school teachers regarding the inclusion of Contemporary Turkish Children's Literature stories in the courses?"

The research was carried out with a case study, one of the qualitative research designs. While determining the due diligence study group, convenience sampling, which is one of the purposive sampling methods, was used. Convenience sampling is a sampling type that allows the researcher to examine a situation that is close and easy to access, and adds speed and practicality to the research (Yıldırım & Şimşek, 2006, p.113). The study group of the research consists of 47 primary school teachers, 38 female and 9 males, working in two public primary schools in the Ümraniye district of İstanbul in the 2017-2018 academic year. In addition, 5 teachers were interviewed to discuss the subject in depth.

In the research, an open-ended questionnaire consisting of two questions created by the researcher and standardized open-ended interview questions were used as data collection tools. An open-ended questionnaire was used for the first two research questions. The second research question and three other sub-research questions that deepen the study in general were prepared to be directed to 5 teachers. The data obtained from the specified sources were brought together under certain categories and themes, expressed both as frequency and supported by direct quotations, and arranged in a way that the readers could understand with a holistic approach.

While 45 of the primary school teachers participating in the research stated that they guided their students in reading Contemporary Turkish Children's Literature stories, one of them stated that they did not guide, and the other one stated that they partially guided them. There are many scales about what should be considered in the selection of books, but it is thought that the scales touch almost the same points such as form and content in terms of scope. In this sense, the teachers participating in the



research listed some of the main criteria under the headings such as form and content. However, they also stated some of the criteria that should be avoided in contemporary children's literature like being instructive and giving advice.

While 43 of the teachers participating in the research stated that they included Contemporary Turkish Children's Literature stories in their courses, 1 of them partially included them, and 3 of them stated that they did not include them in the courses. 33 of the teachers who participated in the research stated that they included stories in their Turkish courses. While 14 teachers stated that they included stories in the life studies course, 14 teachers stated that they included stories in their free-time activities course. The courses that teachers use the stories the least are: counseling course, visual arts, social studies, science, human rights, citizenship and democracy, traffic. It has been concluded that Contemporary Turkish Children's Literature stories are mostly included in Turkish courses. They also stated that they included stories in the free-time activities course within the framework of Turkish course acquisitions.

The features that the teachers participating in the research pay attention to in the selection of the work include the basic criteria of the form and content to be taken as a basis in the selection of the book. At the same time, criteria such as being instructive and giving advice that should be avoided in children's literature are also listed. It was seen that the teachers did not list the basic criteria such as capturing the child's worldview with language and drawing, having a high aesthetic value, convincing the child, reflecting the child's sensitivity, which should be included in the work.

Within the scope of the second research question, it was concluded that the teachers mostly included the works within the scope of reading activities. However, with an interdisciplinary approach, it is possible to include Contemporary Turkish Children's Literature works in many courses. In this sense, to give an example, there is a teaching approach in the literature about including literary products in the social studies course: literature-based social studies teaching.

There are also studies on including literary genres in courses. In the research named "Using Children's Literature Products in Social Studies Courses (The Example of Mustafa Ruhi Şirin)" conducted by Mertol (2009), examples of how to benefit from literary works in social studies courses are given. In the research conducted by Kuzu (2007), an evaluation was made on how democratic life education can be given by making use of the five series of fairy tale books that started with "The Child Who Doesn't Like the Night" written by Aytül Akal. In the study carried out by Ayvaz (2010), it was investigated whether the teaching of the "Division with Natural Numbers" sub-learning area of the 4th grade mathematics course with literary products has an effect on student achievement and attitude. Based on the mentioned studies, it is thought that Contemporary Turkish Children's Literature products can be included at the intersection of many courses.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





## Öğrencilerin Ön Yazma Aşamasında Kullanılabilecekleri Bir Araç: Hikâye Ağacı<sup>1</sup>

## A Tool Students Can Use in the Pre-Writing Phase: Story Tree

Hümeýra UYSAL<sup>2</sup>  
Sabri SİDEKLİ<sup>3</sup>

doi: 10.38089/iperj.2022.105

Geliş Tarihi: 15.05.2022

Kabul Tarihi: 22.07.2022

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2022

**Öz:** Türkçe Öğretim Programında dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel öğrenme alanı bulunmaktadır. Yazma öğrenme alanı ise diğerlerinden sonra gelişen ve bir uzman tarafından okullarda öğretilen bir beceridir. Öğretmenler, küçük yaşta itibaren çocukları Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlar doğrultusunda iyi birer yazar olarak yetiştirmektedir. Öğrencileri iyi bir yazar olarak yetiştirirken öğretmenler farklı yöntem, teknik, etkinlik ve yazma araçları kullanmaktadırlar. Yazma öncesi aşamada kullanılan farklı yöntem, teknik, etkinlik veya yazma aracı öğrencilerin yazma becerilerini pozitif yönde geliştirdiği, yazma aşamasını daha eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin kurallarına uygun, iyi birer hikâye yazabilmeleri için hikâye ağacını tanıtmaktır. Bu doğrultuda Türkçe öğretim programı ve alan yazın tarandıktan sonra bir hikâyede dikkat edilmesi gerekenler ve olması gerekenler belirlenmiş ve hikâye ağacı ortaya çıkmıştır. Hikâye ağacı başlık, konu, kahramanlar, yer, zaman, olay örgüsü ve ana fikir dallarından oluşmaktadır. Hikâye ağacının amacı; öğrencilerin hikâye yazarken planlamayı kolay yapmasına, hikâyedeki olayları belli bir oluş sırasına göre sıralamasına, fikirlerini organize edebilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca renkli kalemle yapılacağından dolayı öğrencilerin keyif alacağı bir etkinlik aracı olacaktır. Hikâye ağacı kullanımı öğrencilerin hikâye yazma becerilerini olumlu yönde etkileyeceği, yazmaya karşı pozitif yönlü bir tutum oluşturacağı, öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarını artıracacağı düşünülmektedir.

**Abstract:** There are four main learning areas in the Turkish Curriculum: Listening, reading, speaking and writing. Writing is a skill that develops after others and is taught in schools by an expert. Teachers train children as good writers in line with the learning outcomes in the Turkish Curriculum from a young age. Teachers use different methods, techniques, activities and writing tools while training students as good writers. The different methods, techniques, activities or writing tools used in the pre-writing phase have shown that students have positively developed their writing skills, made the writing stage more fun, and their attitude has changed positively. The purpose of this study is to introduce the story tree so that students can write a good story in accordance with the rules. Therefore, after the Turkish curriculum and the related literature were examined, things to look out for and what to do in a story were determined and the story tree appeared. The branches of the story tree are; title, topic, characters, place, time, plot and main idea. The purpose of the story tree is to allow students to easily plan and sort events in the story according to a specific development and edit their ideas as they write stories. In addition, since it will be made with colored pencils, it will be an activity tool that students will enjoy. It is thought that the use of storytelling trees will positively impact students' writing skills, create a positive attitude toward writing and increase students' writing motivation.

**Key Words:** Writing, story writing, story tree, pre-writing

**Anahtar Kelimeler:** Yazma, hikâye yazma, hikâye ağacı, yazma öncesi aşama

<sup>1</sup> Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yapmış olduğu doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sınıf Öğretmeni, Türkiye, [humeyrauysal11@gmail.com](mailto:humeyrauysal11@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4805-8079>

<sup>3</sup> Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, [ssidekli@mu.edu.tr](mailto:ssidekli@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3202-6451>

## Giriş

Türkçe dersinde dört temel öğrenme alanı bulunmaktadır. Bunlar; konuşma, dinleme, okuma ve yazmadır. Dinleme ve konuşma öğrenme alanı ailede öğretilirken yazma ve okuma öğrenme alanı uzmanlarca öğretilmesi gerekmektedir. Yazma, öğrenme alanları içerisinde en son gelişen ve en zor gelişen öğrenme alanıdır. Yazma aynı zamanda birçok başarının anahtarı olarak kabul edildiği gibi aynı zamanda çok yönlü bir beceridir. Bu sebeple yazmanın uzmanlarca öğretilmesi ve çocukları iyi birer yazar olarak yetiştirmek gerekmektedir.

Yazma; zihindeki duygu, düşünce, istek, olayları ve zihinde yapılandırılmış bilgileri bilinçli bir şekilde ifade edebilmek için sembol ve işaretleri kurallarına uygun olarak uygun bir biçimde ve okunaklı olarak kâğıda aktarma olarak tanımlanabilmektedir (Akyol, 2000; Galbraith ve Baaijen, 2018; Güneş, 2013). Yazma öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejilerini geliştiren (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkoinson, 2004), öğrencilerin uzun süreli belleklerdeki bilgileri bir araya getiren (Silva ve Limongi, 2019), öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin bildiklerini ifade etmesini sağlayan (Tavşanlı, Sadioğlu, Sezer ve Kaldırım, 2020), kişisel bağlantıları başlatarak sürdürülmesini sağlayan (Freedman, Hull, Higgs, Booten, 2016) bir iletişim aracıdır. Bu sebeple yazma, yediden yetmişe herkesin kullandığı çok yönlü bir beceridir. Graham (2019) ayrıca yazmanın; iletişim kurmak, bilgileri kaydetmek, bilgilendirmek, ikna etmek, deneyimleri kaydetmek, öğrenmek ve düşünmek, duyguları ifade etmek, hayali dünyalar yaratmak, olayların anlamını keşfetmek, başkalarını eğlendirmek, psikolojik yaraları iyileştirmek için de kullanılabileceğini savunmuştur.

Yazma bir süreçten oluşmaktadır. Bu süreçte birey kendi kendine öğrenmektedir. Davranış psikologlarına göre elle yazı yazarken, beyindeki özel bir sinirsel devre aktifleşerek elle yazılmış kelimeler parmaklar yoluyla beyinde kendi kendine öğrenme ve deneyimlemeyi gerçekleştirmektedir (James ve Engelhardt, 2012). Bu da öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve öğrenilen bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasını ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Ayrıca elle yazma ve fikir geliştirme arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya konulmuştur (Berninger ve Winn, 2006).

Yazma eylemi bu kadar çok yönlü ve geliştirici bir araç olduğundan dolayı her bireyin yazma konusunda yetkin olması gerekmektedir. Bu yetkinliği sağlamak için küçük yaşlardan çalışmalara başlanması önem arz etmektedir. Küçük yaşlarda çocuklara kazandırılacak yazma alışkanlığı öğrencilerin ileriki yaşlarında onlara avantaj sağlayacaktır. Öğrencilere yazma becerisini öğretmek için farklı araç gereçler, yöntem teknikler kullanılmalıdır. Kullanılacak farklı etkinlik hem derslerin daha keyifli olmasını sağlayacak hem de öğrencilerin motivasyonlarını artıracaktır.

Uysal ve Sidekli (2020) çalışmasında ön yazma aşamasında zihin haritası yöntemini kullanmışlardır ve öğrenciler bu etkinlikler sırasında ve yazma aşamasında eğlendiklerini belirtmişlerdir. Beydemir (2010) yaratıcı yazma yaklaşımına yönelik yürüttüğü çalışmada öğrencilerin yazma tutumlarının olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Tahmouresi ve Papi (2021) ikinci dil yazma becerilerinde öz düzenleme stratejisi ile yazma, yazma sevincini, motivasyonunu ve yazma başarısını pozitif yönde yordadığını tespit etmiş ve genel olarak öğrencilerin motivasyon ve duygularında anlamlı bir değişiklik yarattığını bulmuşlardır. Wen ve Walters (2022) çalışmasında teknolojiyle bütünleştirilmiş yazma öğretiminin ilkökul öğrencilerinin yazma kalitesini ve kelime sayısını artırdığını ifade etmişlerdir. Yamaç, Öztürk ve Mutlu (2020) yapmış oldukları dijital yazma çalışmasında, bir dijital yazma ortamı oluşturarak öğrencilere hikâyeye yazdırmışlardır. Bu çalışma ilkökul öğrencilerinin yazma performanslarını ve yazma bilgilerini geliştirmede etkili olmuş ve yazma sürecinin zenginleşmesine katkı sağlamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma becerisinin geliştirilmesi için farklı yöntem, teknik ve araçların kullanılması süreci zenginleştirmekte ve öğrencilerin motivasyonlarını, bakış açılarını, tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Sidekli ve Uysal (2017) yaptığı meta analiz çalışmasında yazma öncesinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır.

Hikâye yazarken ön yazma aşamasında farklı araçlar ve yöntem teknikler kullanılmaktadır. Yazma çalışması yapacak kişilerin ön yazma aşamasında bu araçları kullanması metinlerin daha kaliteli ve nitelikli olmasını sağlayacaktır. Burada ön yazma aşamasında kullanılabilecek birkaç tane araç ve yöntem teknikten bahsedilmiştir.

**Hikâye Haritası:** Hikâyelerde önem arz eden fikir, kavram ve gerçekler arasındaki ilişkiyi gösteren görsel bir araç olarak hikâye haritası kullanılmaktadır. Hikâye haritası bir hikâyenin temel unsurlarını ve bölümlerini diyagramlar halinde göstermektedir (Akyol, 1999; Sidekli, 2013). Hikâye haritası genellikle bir hikâyenin okuma sürecinde önemli bilgilerin kaydedilmesine yardımcı olmakta, hikâyelerin kilit noktalarını önemli parçalara bölmekte, bu önemli parçalar arasındaki bağlantıyı kurmaya yardımcı olmaktadır (Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve Burke, 2004; Sidekli, 2013). Hikâye haritaları okuma sürecinin yanı sıra yazma sürecinde ön yazma aşamasında da kullanılmaktadır. Hikâye haritalarında sahne ve zaman, ana ve yardımcı karakter, başlangıç oluşumu, problem, problem çözümlenmesi, sonuç, ana fikir, reaksiyon ana unsurları bulunmaktadır (Akyol, 1999). Hikâye haritaları yazma sürecinde yazılacak olan hikâyelerin planlanmasında, hikâye unsurlarının belirlenmesinde, hikâyelerin kontrol edilmesinde, hikâyelerin değerlendirilmesinde ve hikâye kurgusunun rahatça yapılmasında etkili olmaktadır. Hikâye haritalarının öğrencilerin kendi hikâyelerini çözümlenmesinde de yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Sidekli, 2013).

**Hikâye Piramidi:** Okuma veya dinleme sırasında not olarak okuduğunu anlama ve özetleme becerilerinin geliştirilmesine hikâye piramidi yardımcı olmaktadır (Press, 2015). Hikâye piramidi, anlama becerilerini geliştirme için etkili yollarından birisidir. Okuma ve dinleme anlama çalışmalarında yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama çalışmalarının yanı sıra yazma çalışmalarında da hikâye piramidi kullanılmaktadır. Ayrıca hikâye piramidinin öğrencilerin iyi birer yazı yazmalarına da katkı sağladığı düşünülmektedir. Hikâye piramidinin yazma becerilerini geliştirmek için kullanıldığı çalışmalar alan yazında bulunmaktadır (Muslimah, 2018; Sidekli, 2012; Putri ve Fitrawati, 2020). Hikâye piramidi ile ön yazma aşamasına başlamadan önce öğretmenler öğrencilere bir model yoluyla nasıl kullanılabileceklerini açıklamalıdır. Daha sonra öğretmenler öğrencileri bir piramit doldurabilir veya grup çalışması olarak tamamlayabilirler. Öğrenciler bir piramidi kendi başlarına tamamlamaya hazır olduklarında, öğretmenler piramitleri bireysel olarak doldurmalarını sağlamalıdır ve onlara rehber olmalıdır. Hikâye piramidi, hikâyenin temel önemli faktörlerini değerlendirmeyi sağlar; ana karakter, ortam ve olay örgüsünün ana olayları gibi bir hikâyedeki önemli bilgileri tanımlamak için bazı talimatları içerir, yazmaya başlamadan önce fikirleri net bir şekilde üretmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olur ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesini sağlar (Press, 2015; Ali, 2021).

**Hikâye Robotu:** Okuma veya dinleme etkinlikleri sırasında anlama becerilerini geliştirmek için hikâye robotu tasarlanmıştır (Sidekli, 2018). Öğrencilerin, betimleyici metinleri daha kolay anlamasını sağlamak ve özetleme becerilerini geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Hikâye robotlarının tasarlanması sürecinde, bir hikâyedeki bölümler bir robotun uygun bölümlerine yerleştirilmektedir. Bir hikâye robotunda; tema, ana fikir, başlık, ana karakter, yardımcı karakterler, ana fikir, zaman, yer, problem, problemin çözümü ve sonuç unsurlarından oluşmaktadır (Sidekli, 2018). Öğretmen hikâye robotu ile hikâye oluştururken öncelikle kendisi bir model yapmalıdır. Öğrencilere hikâye robotundan nasıl hikâye oluşturulacağı öğretildikten sonra grup çalışması ile ya da bireysel olarak çocuklar hikâye robotu yardımıyla hikâyelerini yazmaya çalışmalıdırlar.

**Kelime Ağı:** Kelime ağı oluşturmak; bilinmeyeni kabul etmeye, “bunun sonu nasıl olacak, merak ediyorum” düşüncesine dayanan bir yöntemdir (Anılan, 2005). Kelime ağı oluşturarak öğrencilerin yazma konusundaki kararsızlıkları ve diğer problemleri daha kolay çözmesi amaçlanmaktadır. Kelime ağı, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine katkıda bulunmakta, yazma sürecini zevkli bir hale getirmektedir (Holohan, 2002; Bircan Manay, Türkel ve Savaş, 2017). Kelime ağı yöntemi ile hikâye yazmanın aşamaları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Anılan, 2005; Hamaratlı, 2015);

- 1) Boş bir kâğıt ve kalem alın.
- 2) Gözlerinizi kapatıp kendinize düşünmek için bir miktar zaman ayırın.
- 3) Boş kâğıdın ortasını çekirdek alan olarak hayal edin ve ana düşünceyi bu alana yazın.
- 4) Bu süreçten sonra fazla yoğunlaşmadan akla gelen tüm düşünceleri, duyguları aynı yöntemle ana kavramın çevresine yazın ve birbirine bağlı kavramlar arasında bir çizgiyle bağ kurun.
- 5) Belli bir süre kelime ağını gözden geçirdikten sonra yazıya aktarın.

Yazı, bilginin korunmasını sağlayan ve kuşaktan kuşağa aktarılmasına yardımcı olan bir araçtır. Bu yüzden yazının küçük yaştan itibaren öğretilerek bilgi aktarımının sağlanması gerekmektedir. Yazı, aynı

zamanda hayatın farklı alanlarında da kullanılmaktadır. Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal medya hesaplarında paylaşımın altına açıklama yaparken, WhatsApp, Messenger, e-mail kullanırken, internet üzerinden aldığımız ürünler hakkında yorum yaparken yazıyı bir iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Yazmanın bu denli genişlemesi ve çeşitlenmesi sebebiyle küçük yaşlardan itibaren çocuklara dilin kurallarına uygun olarak yazma eğitimi verilmesi gerekmektedir. Yazma eğitiminin verilmesinde en büyük görev ilkökul öğretmenlerine düşmektedir. Graham ve Harris (2013) öğretmenlere öğrencilerin iyi birer yazar olmaları için; onlara gerekli zemini hazırlama, küçük adımlarla yavaş yavaş model olarak öğretme, yazma ile ilgili bilgileri uzun süreli belleklerine yerleştirme ve öğrencileri motive etme tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Küçük yaşta çocuklara yazma bilincinin kazandırılması ve yazmanın keyifli hale getirilmesinde çeşitli yöntemler ve araçlar kullanılmalıdır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazma öncesindeki süreci eğlenceli kılmak için yeni bir araç olarak hikâye ağacı tasarlanmıştır.

### Hikâye Ağacı ve Yapısı

Hikâye ağacı, yazma öncesi aşamasında kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Hikâye ağacının yazma öncesinde kullanılmasının temel nedeni konunun belirlenip öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerinin açığa çıkarmak ve yazma çalışmasının rastgele değil hikâye unsurları dikkate alınarak bir hikâyede olması gereken unsurların öğrenciler tarafından doldurulmasını sağlamaktır. Bu sayede öğrenciler hikâye unsurlarını öğrenecek ve metnin zihinsel planlamasını daha kolay yapacaklardır.

Hikâye ağacı yapısı oluşturulurken Türkçe öğretim programındaki kazanımlar ve alan yazın tarandıktan sonra bir hikâyede olması gereken unsurlar doğrultusunda hikâye ağacının yapısı oluşturulmuştur. Hikâye ağacında; başlık, kahramanlar, yer, zaman, olay, konu ve ana fikir bölümleri yer almaktadır.

**1. Başlık:** Başlık metinler hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayan hikâye unsurlarından birisidir. Her metnin mutlaka başlığı olması gerekmektedir. Fakat yapılan birçok çalışmada öğrencilerin hikâyelerine uygun bir başlık yazmadıkları hatta bazı öğrencilerin hikâyelerinde başlık bile kullanmadığı görülmüştür (Sidekli, 2012; Sidekli ve Uysal, 2017). Hikâye ağacında başlık unsuru ağacın köklerinde yer almaktadır. Çünkü bir ağaç kökü olmadan büyüüp gelişmeyeceği yani var olamayacağından dolayı bir hikâye veya metinde başlık olmadan var olamaz.

**2. Kahramanlar:** Hikâyenin en önemli unsurlarından birisi kahramandır (Temizkan ve Atasoy 2014). Kahramanın ya da başka bir ifadeyle ana karakterin yanı sıra hikâyelerde yan karakterlere de yer verilmektedir. Kahramanlar (ana karakter ve yan karakterler) yazarın zihninde canlandırdığı gözlemleyerek ya da kurgulayarak hayat verdikleri insan veya insan dışı varlıklar olabilir. Hikâye ağacında kahramanlar hem ana karakteri hem de yan karakterleri kapsamaktadır. Ağacı yaparken öğrenci her kahraman için ayrı bir dal çizebilir. Bu sayede tüm kahramanları hikâyeye aktarırken kolayca yazabilecektir. Ayrıca hikâye ağacında kahramanlara ait kişisel özellikler ve fiziksel özelliklerin belirtilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler kahramanları betimlemede zorlanmayacaktır.

**3. Yer (Mekân):** Hikâyede mekân; olayların olduğu ve geliştiği, karakterlerin içinde yaşadığı çevredir. Hikâyelerde mutlaka mekâna yer verilmelidir. Çünkü kahramanların içinde bulunduğu ve olayların geçtiği bir alan, hikâyenin anlamlandırılmasında okuyucuya kolaylık sağlayacaktır. Mekânlar, gerçek dünyadakilerin aynısı veya tamamen hayal ürünü olabilir (Çetişli, 2004). Yer (mekân), hikâye ağacının dallarından birisidir.

**4. Zaman:** Hikâyelerde geçen konular veya yaşanan olaylar, belirli bir zaman diliminde başlamakta ve sona ermektedir. Hikâyelerde konunun işlendiği ve olayın yaşandığı saat, gün, mevsim, yıl gibi zaman dilimleri hikâyelerin zaman çerçevesini oluşturmaktadır (Duran ve Bitir, 2020). Hikâyelerdeki olayların zaman unsurundan ayrı düşünülmemesi ve bu nedenle zaman unsurunun hikâyelerde işlevsel bir özelliğinin olduğu ifade edilmektedir (Çetin, 2006). Hikâye ağacında zaman unsuru yer gibi ağacın dallarından birisidir. Hikâye ağacında zaman unsuru dalında zaman dilimlerinin de yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

**5. Olay Örgüsü:** Hikâyede olay örgüsü; genel akışı etkileyen ve ilgi çeken gelişmeleri anlatan etmenlerdir (Özdemir, 2010). Olay örgüsü kavramı literatürde olay olarak da ifade edilmektedir.

Hikâyelerde olay örgüsünün düzenli, planlı, akıcı, konudan kopmadan ve eksiksiz anlatılması gerekmektedir. Hikâye ağacında olay örgüsü tek bir daldan meydana gelmekte olup bu daldan üç dal çıkmaktadır. Oluşturulan her bir dalın görevi ve bu görevi gerçekleştirirken cevap verilmesi gereken sorular aşağıda ifade edilmiştir.

Birinci Dal: Olayın başlangıcının anlatılmasını sağlayan dal (Olay nasıl başladı?)

İkinci Dal: Olayın detaylı bir şekilde anlatıldığı olayın geliştiği dal (Olay nasıl gelişmiştir?)

Üçüncü Dal: Olayın sonuçlandırıldığı dal (Olay nasıl sonuçlandı?)

**6. Konu:** Bir hikâyenin merkezindeki temel unsur konudur ve hikâyeler bu belli konu etrafında şekillenerek olaylar meydana gelmektedir. Hikâyelerdeki konular çocukların seviyelerine, ilgilerine ve anlayış düzeylerine uygun olarak seçilmelidir (Oğuzkan, 2013). Hikâye ağacında konu ağacın gövdesinde yer almaktadır. Çünkü ağacın dalları gövdesinden çıkarak şekillendiği gibi olaylar ve hikâyenin diğer unsurları konu etrafında şekillenmektedir.

**7. Ana Fikir:** Ana fikir yazarın okuyucuya vermek istediği mesajdır. Ana fikrin konudan ayrılan en önemli yönü yargı bildiren bir cümle ile ifade edilmesidir (Özdemir, 2010). Hikâye ağacında, ana fikir ağacın en önemli dalı olarak belirtilerek bu dala dikkat çekilmelidir. Ana fikir dalının dikkat çekmesi için öğrencilere renkli ya da ağacın en kalın dalı olarak yapması söylenebilir.

### Nasıl Yapılır?

Hikâye ağacı yapılırken dikkat edilmesi gerekenler bazı hususlar ve yapılırken izlenmesi gereken adımlar vardır. Bu adımlar aşağıdaki şekilde ortaya konmuştur:

- 1) Önce boş bir kâğıt alınır ve dik bir şekilde tutulur.
- 2) Hikâye ağacının her bir dalı farklı renkli kalemlerle yapılabilir. Bu öğretmenin veya öğrencinin tercihine bırakılmıştır.
- 3) Öncelikle ağacın gövdesi çizilir ve konu gövdesine yazılır.
- 4) Gövdesinden dallar çizilir.
- 5) Dallar çizilirken öncelikle kahramanlara ait dallar çizilir.
- 6) Kahramanların adından çıkan iki yeni dalın birisine kişisel özellikler diğerine fiziksel özellikler yazılır.
- 7) Yer durumunu ifade eden dal ve hikâyenin geçtiği yer belirtilir.
- 8) Zaman dalı çizilir ve ay, yıl, mevsim gibi zaman dilimleri yazılır.
- 9) Olay örgüsü dalı diğer dallardan kısa çizilir. Çünkü daldan üç yeni dal çıkarılacaktır. Birinci dal olayın nasıl başladığını, ikinci dal olayın nasıl geliştiğini ve üçüncü dal olayın nasıl sonuçlandığını anlatır.
- 10) Ana fikir dalı dikkat çekmesi için ya daha kalın olmalı ya da öğrencilerin dikkatini çekecek renkte çizilmelidir.
- 11) Son olarak ağacın köküne hikâyeye verilecek olan başlık yazılmalıdır.
- 12) Hikâye ağacını öğrenci istediği gibi süsleyip renklendirebilir.
- 13) Yukarıdaki hikâye ağacının dallarının çizim sırası bir öneridir. İsterse öğrenci bu sıralamayı değiştirebilir.

Hikâye ağacının oluşturulmasında izlenen adımlar ile gerçekleştirilmiş örnek bir hikâye ağacı taslağı Resim 1’de yer almaktadır.



Resim 1. Hikâye Ağacı Taslağı

### Örnek Bir Hikâye Ağacı Oluşumu ve Hikâye Yazımı

Örnek hikâye ağacı çalışması yapılırken kurallar ve adımlar takip edilmiştir. Resim 2’deki hikâye ağacı ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan hikâye ağacında aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Hikâyenin konusu “Doğa Sevgisi” olarak belirlenmiş ve ağacın gövdesine yazılmıştır.
2. Hikâyenin kahramanları olarak Mustafa ve Nur belirlendi. Mustafa için ayrı bir dal çizilmiş ve bu daldan iki dal çıkarılarak fiziksel, kişisel özellikler bu dallara yazılmıştır. Bir diğer kahraman Nur için de aynı yol izlenmiştir.
3. Kahramanların ardından yer belirlenmiş ve uygun dala istenilen renkte yazılmıştır. Yer olarak Fethiye’de bir piknik alanı seçilmiştir.
4. Zaman dalını yaparken zaman dilimleri kullanılmıştır. İlkbahar, nisan ayı ve akşamüzeri vakitleri zaman olarak ayarlanmıştır.
5. Ana fikir dalı dikkat çekici bir renk ve kalın olarak belirtilmiş fakat olayların ardından yazılmasına karar verilmiştir.
6. Olay örgüsü için kısa bir dal çizilmiş ve buradan üç yeni dal çıkarılmıştır. Birinci dalda “Mustafa ve Nur’un piknik alanına gelince sevinmesi” ikinci dalda “Mustafa ve Nur’un alanı çöplerden temizlemek için gösteri yapması” üçüncü dalda “Tüm insanların alanı çöplerden temizlemesi” şeklinde planlaması yapılmıştır.
7. Olay örgüsü tamamlandıktan sonra ana fikir hemen ve kolaylıkla yazılmıştır.
8. İlgi çekici bir başlık olarak “Güzel Bir Gün” ağacın köklerine yerleştirilmiştir.



Resim 2. Güzel Bir Gün Hikâyesine Ait Hikâye Ağacı

### Güzel Bir Gün

İlkbaharın gelmesiyle Fethiye’de havalar iyice ısınmaya başladı. Havanın güneşli olduğu bir nisan ayıydı. Kuşlar cıvı cıvı ötüyor, ağaçlar çiçeklerini açmış, nisan güneşi insanın içini ısıtıyordu. Bu güzel havayı fırsat bilenler kendini sokaklara, kırlara, sahillere atmıştı. Mustafa ilkokul dördüncü sınıfa giden temiz, düzenli ve doğayı çok seven bir çocuktur. Bu güzel havada o da okul yerine kırlara gitmek istiyordu. Okulda yakın arkadaşı olan Nur’a rastladı. Nur da tıpkı Mustafa gibi düzenli, saygılı, çalışkan ve doğayı seven bir çocuktur. Bu yüzden de iyi anlaşılıyorlardı. Mustafa, Nur’a bu güzel havalarda bir pikniğe gitmek istediğini aileleriyle konuşup bu hafta sonu hep birlikte Aksazlar’daki piknik alanına gidebileceklerini söyledi.

Mustafa ve Nur aileleri ile konuştular. Nur’un öğlen gitar kursu olduğu için cumartesi günü akşamüzeri pikniğe gitmeyi her ikisinin de ailesi kabul etti. Mustafa ve Nur okulda sürekli bu konudan bahsediyorlardı. Piknikte temiz hava alacaklarını, top oynayacaklarını, ip atlayacaklarını ve aileleriyle birlikte çok keyifli vakit geçireceklerini söylüyorlardı.

Nur ve Mustafa’nın ailesi piknik alanına doğru arabalarıyla gittiler. Bir de ne görsünler hiç kimse yoktu. Bu durum çocuklara tuhaf gelmişti. Böyle güzel bir yerde neden kimse piknik yapmaya gelmez diye kendi kendilerine düşündüler. Arabadan indiklerinde bir de ne görsünler. Tüm piknik alanı çöple kaplıydı. Ağaçların diplerinde poşetler dolusu çöp yığınları bulunuyordu. Çimenlerin üstünde plastik poşetler, içecek kutuları, ambalaj atıkları... Piknik yapılacak küçük bir toprak parçası bile ortalıkta gözüküyordu. Aileleri arabaya binip eve dönmeleri gerektiğini söyledi. Nur ve Mustafa yüzleri asık bir şekilde arabaya binip evin yolunu tuttular. Bu durumdan çok mutsuzlardı ve bir şey yapmak gerektiğini düşündüler yol boyunca.

Okula döndüklerinde kafa kafaya verip piknik alanını temizlemeyi düşündüler. Fakat çöpler çok fazlaydı ve tek başlarına yapabilecekleri bir iş değildi. Önce tüm sınıf arkadaşlarına bu durumdan bahsettiler. Sınıf arkadaşları da bu konuda onlara yardım edebileceklerini söylediler. Hep birlikte bir “Temiz Çevre” isimli bir tiyatro oyunu kurguladılar. Öğretmenleriyle konuşup tüm velileri okula davet ettiler. Okulun konferans salonunda Mustafa, Nur ve arkadaşları “Temiz Çevre” oyununu



oynadılar. Ardından Nur sahneye çıkarak Aksazlar'daki piknik alanının ne durumda olduğunu ve bu duruma ne kadar üzüldüklerini anlattı. Nur, Mustafa ve arkadaşları ile bu alanı temizlemek istediklerini ve burada tekrar tüm okul olarak piknik yapmak istediklerini söylediler. Veliler çocukların gösterisinden çok etkilenmişti. Çocuklara bu "Temiz Çevre" hareketinde yardım edeceklerini ve hep birlikte burayı temizleyecekleri sözünü verdiler.

Nisan ayının yirmisinde çocuklar ve veliler hep birlikte Aksazlar'a gittiler. Ellerine eldiven giyip bir ellerine de çöp poşeti alarak tüm alanı hep birlikte üç saat içinde tertemiz yaptılar. Belediyenin çöp kamyonu gelerek topladıkları çöpleri aldı. Veliler çocuklara bir de sürpriz yapmıştı. Alanı temizledikten sonra velilerin getirmiş olduğu malzemelerle çocuklar hep birlikte piknik yaptılar, top oynadılar, ip atladılar. Mustafa ve Nur'un piknik hayali gerçek olmuştu. Nur ve Mustafa etrafa bakarak hep birlikte çok güzel bir iş başardıklarını ve bugünün hayatlarının en güzel günü olduklarını söylediler.

### Tartışma ve Sonuç

Hikâye ağacı Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda ve alan yazın tarandıktan sonra geliştirilmiştir. Hikâye ağacının geliştirilmesinin amacı öğrencilerin yazı yazarken planlama yapmasını kolaylaştırmak, bir hikâyede olması gereken tüm unsurların hikâyelerinde yer almasını sağlamak ve yazı yazarken bundan keyif almalarına olanak tanımadır. Hikâye ağacı öğrencilerin yazma öncesinde kullanılması için ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlaması için geliştirilmiştir. Çünkü öğrencilere yazma öncesi, yazma aşaması veya yazma sonrasında yapılabilecek etkinliklerin yazma kalitelerini, yazma becerilerini geliştirdiği alan yazında yapılan çalışmalarda mevcuttur.

Yazma öncesine yapılan yaratıcı yazma etkinliklerinin ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği yapılan araştırmalar sonucunda bulunmuştur (Beydemir, 2010; Temizkan, 2011; Tonyalı, 2010; Veyis, 2021). Susar Kırmızı (2015) yaratıcı drama ve yaratıcı yazma etkinlikleri ile yazma çalışmalarını yürütmüş ve çalışması sonucunda yaratıcı drama ve yaratıcı yazma etkinlikleri yaptığı grubun yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı fark tespit etmiştir. Web tabanlı kavram haritası oluşturarak ve çevirim içi okuma yapmanın öğrencilerin kompozisyonlarının taslaklarının daha uzun ve zengin olduğu, İngilizce öğrencilerinin kompozisyonların da iyileşmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Zaid, 2011). Aktaş (2019) dijital öyküleme uygulaması ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye çalışmış ve öğrencilerin hikâye unsurlarını kullanma durumlarının ve hikâyelerinde fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında öğrencilerin gelişim gösterdiğini tespit etmiştir. Mayes, Coppola ve Fa, (2020) çalışmalarında tiyatro temelli program ile ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimini izlemişlerdir. Program bittikten sonra öğrencilerin yazılarını incelediklerinde; yazının temel unsurlarının, karakterlere ve yan karakterlerin, metnin yapısının geliştiğini tespit etmişlerdir. Duran (2010) tarama araştırmasında klasik tekniklerle yaratıcı yazma tekniklerini örneklerle karşılaştırmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma teknikleri ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini tespit etmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde yazma öncesi aşamasında kullanılan yöntem, teknik veya bir yazma aracının kullanılmasının öğrencinin yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu sebeple ilkokul öğrencilerinin yazma öncesinde rahatlıkla kullanabileceği, kullanırken sıkılmayacağı keyif alacağı hikâye ağacı geliştirilmiştir.

Öğrencilerin yazma öncesinde yapılan etkinliklerde yazmaya karşı tutumlarının pozitif yönde arttığı ve yazı yazarken motivasyonlarının arttığı yapılan çalışmalar sonucunda görülmüştür. Uysal ve Sidekli (2020) çalışmasında ön yazma aşamasında zihin haritası kullanarak yapılan çalışmada öğrenciler etkinlikler boyunca eğlendiklerini belirtmişlerdir. Zelzele (2022) öz düzenlemeli strateji gelişimi modeli ile ikna edici yazma becerisini geliştirmeyi hedeflediği çalışmasında, öğrencilerin yazma motivasyonunun uygulandığı etkinlikler sonrasında arttığı sonucuna ulaşmıştır. Zahai (2021) ikinci dil olarak Çince öğrenen öğrencilerle ön yazma aşamasında işbirlikli yazma çalışmaları yapmış, öğrencilerin motivasyonlarının arttığını ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara katılmada istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bai ve Wang (2021) Hong Kong orta öğretim öğrencilerinin ikinci dil olarak İngilizce yazma motivasyonlarının artmasında öz düzenlemeli öğrenme stratejisinin etkili olduğu tespit etmiş ve öz düzenlemeli öğrenme stratejisinin ve motivasyonun yazma yeterliliğine

katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde ister ana dilde yazma çalışmaları olsun ister ikinci dil öğrenenlerde yazma eğitimi verilsin bir strateji, yöntem veya araç yardımıyla yazma çalışmalarında öğrenciler daha iyi motive olmaktadır.

Hikâye ağacı sayesinde öğrenciler bir hikâyede bulunması gereken unsurları öğreneceği, olayların oluş sıralamasının nasıl olması gerektiğini keşfedeceği, ana fikir ve konu arasındaki farkı keşfedebileceği öngörülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin hikâye ağacı sayesinde iyi birer hikâye yazarı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede yazmaktan keyif alan bir nesil yetişecektir.

Hikâye ağacı sadece öğrencilerin yazma öncesi aşamasında kullanması için tasarlanmamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okuma anlama çalışması yaparken, dinleme anlama çalışması yaparken ve bir hikâyenin özetini çıkarırken kullanabileceği bir araçtır.

### Kaynakça

- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Ali, N. A. (2021). The impact of story pyramid strategy on university students' reading comprehension performance level. *Materials Today: Proceedings*. doi:10.1016/j.matpr.2021.04.523
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. doi:10.3102/00346543074001029
- Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). The Guilford Press.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bircan Manay, E., Türkel, A., & Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 257-284.
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Çetin, N. (2006). *Roman çözümleme yöntemi*. Ankara: Edebiyat Otağı Yayınları.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş 2*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Demers, C. (1998). *In a child's eye: Prewriting activity for a childrens's*.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Duran, E., & Bitir, T. (2020). İlkokul öğrencilerinin serbest hikâye yazma uygulamalarında hikâye unsurlarını kullanma durumlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 195-216.
- Freedman, S. W., Hull, G. A., Higgs, J. M., & Booten, K. P. (2016). Teaching writing in a digital and global age: Toward access, learning and development for all. In D. H. Gitomer, & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5. ed., pp. 1389-1450). American Educational Research Association.
- Galbraith, D., & Baaijen, V. (2018). The work of writing: Raiding the inarticulate. *Educational Psychologist*, 53(4), 238-257. doi:10.1080/00461520.2018.1505515
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. doi:10.3102/0091732X18821125
- Graham, S. v. (2013). Desinging writing programs. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (2. ed. pp. 3-72). New York: The Guildford Press.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Holohan, D. (2002). *A disorganized way of thinking*.

- James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32-42.
- Mayes, A. S., Coppola, E. C., & Fa, B. (2020). Using theatre to develop writing skills: The story pirates idea storm. *The Reading Teacher*, 73(4), 473-483.
- Muslimah, Z. S. (2018). *The effect of story pyramid strategy toward students' writing narrative text (A quasi-experimental research at eighth grade students of mtsn 1 bekasi)*. Jakarta: FITK UIN Syarif Hidayatullah Cakarta.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2010). Olay çizgisi odaklı hikâye okuma yöntemi, Yıldız Tozu örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 138-155.
- Press, C. C. (2015). *Graphic organizers for reading comprehension. classroom complete press limited*.
- Putri, S. F., & Fitrawati, F. (2020). Teaching writing narrative text by using story pyramid strategy for senior high school students. *Journal of English Language Teaching*, 9(1), 10-18.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisini geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31(3), 41-57.
- Sidekli, S. (2013). Story map: How to improve writing skills. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 289-296.
- Sidekli, S. (2018). Comprehension skills. In F. Güneş, & Y. Söylemez (Eds.), *The skill approach in education: From theory to practice*. (pp. 48-65). Cambridge Scholars Publishing.
- Sidekli, S., & Uysal, H. (2017). An examination of graduate theses made for writing education: A meta-analysis study. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 705-720.
- Silva, A., & Limongi, R. (2019). Writing to learn increases long-term memory consolidation: A mental-chronometry and computational-modeling study of “epistemic writing.”. *Journal of Writing Research*, 11(1), 211-243. doi:10.17239/jowr-2019.11.01.07
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115.
- Tahmouresi, S., & Papi, M. (2021). Future selves, enjoyment and anxiety as predictors of L2 writing achievement. *Journal of Second Language Writing*, 53. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100837.
- Tavsanlı, Ö. F., Sadioğlu, Ö., Sezer, G. O., & Kaldırım, A. (2020). An investigation into how parental literacy experiences are reflected in literacy tendencies and experiences of preservice teachers. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 138-159.
- Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing activities on the story writing skill. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 933-939.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uysal, H., & Sidekli, S. (2020). Developing story writing skills with fourth grade students' mind mapping method. *Education and Science*, 45(204), 1-22.
- Veyis, F. (2021). Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturmanın Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik tutum, yazma becerisi ve akademik başarı üzerindeki etkisi. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(18), 43-51. doi:10.31455/asya.1019104
- Wen, X., & Walters, S. M. (2022). The impact of technology on students' writing performances in elementary classrooms: A meta-analysis. *Computers and Education Open*, 3. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100082.
- Yamaç, A., Öztürk, E., & Mutlu, N. (2020). Effect of digital writing instruction with tablets on primary school students' writing performance and writing knowledge. *Computers & Education*, 157.
- Zaid, M. A. (2011). Effects of web-based pre-writing activities on college EFL students' writing performance and their writing apprehension. *Journal of King Saud University - Language and Translation*, 23(2), 77-85.
- Zhai, M. (2021). Collaborative writing in a Chinese as a foreign language classroom: Learners' perceptions and motivations. *Journal of Second Language Writing*, 53. doi:10.1016/j.jslw.2021.100836

## Extended Abstract

### Introduction

Writing can be defined as transferring symbols and signs to paper legibly and appropriately in accordance with the rules in order to consciously express the feelings, thoughts, wishes, events and information structured in the mind. (Akyol, 2000; Galbraith and Baaijen, 2018; Güneş, 2013). Writing is used in many different fields. Graham (2019) also argued that writing can be used to communicate, record information, inform, persuade, record experiences, learn and think, express emotions, create imaginary worlds, discover the meaning of events, entertain others, heal psychological wounds.

Writing consists of a process. The writing process should be taught effectively. Different tools and techniques should be used in the teachers' writing teaching process. The different activities to be used will make the lessons more enjoyable and increase the motivation of the students. In the pre-writing phase, different tools such as story map, story pyramid, story robot, word network are used. A story tree has been designed as a new tool to improve students' writing skills and make the pre-writing process fun.

### *Story Tree*

The story tree is designed for use in the pre-writing phase. While creating the story tree structure, the structure of the story tree was created in line with the learning outcomes in the Turkish curriculum and the elements that should be in a story after examining the field in the summer. In the story tree there are title, heroes, place, time, event, subject and main idea sections.

1. *Title:* The title element in the story tree is located at the roots of the tree. Since a tree cannot exist without a title in a story or text because it cannot grow without root, that is, it cannot exist.
2. *Characters:* In the story tree, heroes include both the main character and the side characters. When making the tree, the student can draw a separate branch for each hero. In this way, he will be able to easily write while transferring all the heroes to the story. In addition, personal characteristics and physical characteristics of heroes should be specified in the story tree. In this way, students will have no difficulty in depicting heroes.
3. *Place:* Place in the story is the environment in which events occur and develop, in which the characters live. Stories must include place. Since a place where heroes are present and events take place will make it easier for the reader to make sense of the story. The place is one of the branches of the story tree.
4. *Time:* The topics or events in the stories begin and end in a certain period of time. Time periods such as time, day, season, year, in which the subject is processed in the stories and the event takes place, form the time frame of the stories (Duran and Bitir, 2020). In the story tree, the element of time is one of the branches of the tree, like the place. It is emphasized that time periods should be included in the time element in the story tree.
5. *Plot:* Plot in the story is the factors that affect the general flow and explain the developments that attract attention (Özdemir, 2010). The concept of plot is also expressed as an event in the literature. In the stories, the plot needs to be told regularly, in a planned way, fluently, without interruption and complete. In the story tree, the plot consists of a single branch, which constitutes three branches. The tasks of each branch created and the questions that need to be answered when performing this task are stated below.  
 Branch 1: The branch that provides the beginning of the event (How did the event start?)  
 Branch 2: The branch where the event is described in detail (How did the incident develop?)  
 Branch 3: Branch in which the event was concluded (How did the event finish?)
6. *Topic:* The main element at the center of a story is the topic, and the stories are shaped around this particular topic and events occur. Topics in stories should be selected in accordance with children's levels, interests and levels of understanding (Oğuzkan, 2013). In the story tree, the

topic is located on the trunk of the tree. Since the branches of the tree are shaped by coming out of the trunk, events and other elements of the story are shaped around the topic.

7. *Main Idea:* The main idea is the message that the author wants to give to the reader. The most important aspect of the main idea that leaves the topic is expressed in a sentence that informs the judiciary (Özdemir, 2010). In the story tree, the main idea should be indicated as the most important branch of the tree and this branch should be noted. In order for the main idea branch to attract attention, students can be told to make it colorful or as the thickest branch of the tree.

#### *How Make A Story Tree?*

There are some steps to be considered when making a story tree and steps to follow when making it. They are as follows:

1. First a blank paper is taken and kept upright.
2. Each branch of the story tree can be made with different colored pencils. Teacher or student can decide on it.
3. First of all, the trunk of the tree is drawn and the topic is written on the trunk.
4. Branches are drawn from the body.
5. When drawing branches, the branches belonging to the characters are drawn first.
6. Personal characteristics are written in one of the two new branches that emerge from the name of the characters and physical characteristics are written in the other.
7. The branch that refers to the location and the place where the story takes place is indicated.
8. The time branch is drawn and time periods such as month, year, season are written.
9. The plot branch is drawn short from the other branches because three new branches will be removed from the branch. The first branch describes how the event started, the second branch describes how the event developed, and the third branch describes how the event ended.
10. The main idea branch must either be thicker to attract attention or drawn in color that will attract the attention of the students.
11. Finally, the title to be given to the story should be written at the root of the tree.
12. The student can decorate and color the story tree as desired.
13. The order in which the branches of the story tree are drawn is a suggestion. The student can change this ranking if they want to.

#### **Result**

The purpose of the development of the story tree is to make it easier for students to plan when writing, to ensure that all elements that should be in a story are included in their stories and to allow them to enjoy it while writing.

Thanks to the story tree, it is thought that students will learn the elements that should be present in a story, discover what the sequence of events should be, and find the difference between the main idea and the topic. At the same time, it is thought that the students will be good at storytelling thanks to the story tree. The story tree is also assumed to positively affect students' writing skills, positively influence their attitudes towards writing and increase their motivation to write.

The story tree is not designed for students to use only in the pre-writing phase. It is also a tool that students can use when doing reading comprehension, listening comprehension and summing up a story.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Drama Dersinden Edindikleri Kazanımlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

## Examination the Views of the Primary School Teacher Candidates on the Learning Outcomes They Acquired from the Drama Lesson

Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU<sup>1</sup>  
Ayşegül OĞUZ NAMDAR<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 19.11.2021

doi: 10.38089/iperj.2022.106  
Kabul Tarihi: 30.07.2022

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2022

**Öz:** Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökulda drama dersi kapsamında edindikleri kazanımları bireysel ve mesleki gelişimleri bağlamında ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırmaya örnek oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda ilkökulda drama dersini alan 54 sınıf öğretmeni adayı yer almaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar kodlanmış ve benzer kodları barındıran temalara ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ilkökulda drama dersi kapsamında bireysel gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımların altı tema çerçevesinde ortaya konulduğu ve en çok ifade edilen görüşün “sosyal gelişime ilişkin kazanımlar” temasında yer alan “empati becerisinin gelişimi” olduğu; mesleki gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımların ise iki tema çerçevesinde ortaya konulduğu ve en çok ifade edilen görüşün “öğrencilerde etkili öğrenmeyi sağlamaya yönelik kazanımlar” temasında yer alan “kavram öğretiminin nasıl yapılacağını öğrenme” olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Drama, sınıf öğretmeni adayı, derse ilişkin kazanım

**Abstract:** This study, which aims to reveal the learning outcomes that primary school teacher candidates acquired within the scope of the drama in primary school course in the context of their personal and professional development, is an example of qualitative research. The study group of the research consists of 54 primary school teacher candidates who took the drama in primary school course. In the study, a questionnaire consisting of open-ended questions developed by the researchers was used as a data collection tool and the obtained data were analyzed by content analysis. In this process, the answers given by the teacher candidates to the questions were coded and themes with similar codes were obtained. When the findings were examined, it was seen that the primary school teacher candidates' learning outcomes regarding their individual development acquired within the scope of the drama in primary school course were revealed within the framework of six themes, and the most expressed opinion was the development of empathy skills included in the theme of "outcomes related to social development". It was also determined that the learning outcomes they acquired regarding their professional development were revealed within the framework of two themes, and the most expressed opinion was "learning how to teach concepts" included in the theme of "outcomes for effective learning in students". Suggestions were made in line with the findings obtained in the research.

**Keywords:** Drama, primary school teacher candidates, learning outcomes regarding the course

### Giriş

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye, [aslihan.alyildizugurlu@erdogan.edu.tr](mailto:aslihan.alyildizugurlu@erdogan.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1377-2985>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye, [aysegul.oguz@erdogan.edu.tr](mailto:aysegul.oguz@erdogan.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-6853-8507>

Ezberci eğitim anlayışını öngören ve bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılmasına dayanan geleneksel eğitim anlayışı ile çağı yakalamanın mümkün olmadığı görüşü, eğitimde yeni arayışların ortaya çıkmasına olanak tanımış ve bu doğrultuda anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini ön planda tutan yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Miller-Young ve Yeo (2015) tarafından bu yaklaşım çerçevesinde yeni bilgilerin önceki bilgilerle ilişkili olduğu ve öznel bir anlayışla oluşturulduğu, geçmiş deneyimlerin ve kültürel faktörlerin öğrenme üzerinde rol oynadığı ifade edilmektedir. Liu ve Chen (2010) tarafından bilgiyi ezberlemek ve hatırlamaktan ziyade öğrenme ve düşünme süreçleri ile ilgili bir yaklaşım olarak ifade edilen yapılandırmacılık, Fenstermacher ve Soltis'e (2004) göre çocukların yaşantı yoluyla anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine dayanmaktadır. Anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi, öğrenme sürecinde öğrenenin aktif olmasını öngören ve yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak tanıyan yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğrenme ortamları ile mümkündür. Bu noktada öne çıkan yöntemlerden biri de öğreneni öğrenmenin merkezine alan, aktif bir şekilde öğrenme sürecine dâhil olmasını sağlayan ve bu sayede kalıcı öğrenmelere imkân tanıyan dramadır.

Drama, içinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelere etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2013). Drama, katılımcıyı merkeze alan ve katılımcının bizzat uygulamanın içinde etkin olduğu bir süreçtir. Bu bakımdan yaşayarak öğrenme sağlamaktadır (Oğuz, 2015). Erdoğan (2015) tarafından yapılan çalışmada dramanın öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmelerine, kendilerini rahatça ifade etmelerine ve dört temel dil becerisine ilişkin çalışmalardan zevk almalarına imkân tanıdığı belirtilmektedir. Dramanın faydaları Desailly (2012) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

- Çocuklar konuya daha heyecanla adapte olabilirler.
- Daha pratik ve fiziksel yollarla öğrenmeyi destekler.
- Okuma ve yazmada zorluk çeken öğrencilerin öğrenmelerine ve öğrendiklerini farklı bir yolla sunmalarına fırsat verebilir.
- Çocuklar farklı görüşleri, tepkileri ya da diğerleri ile güvenli bir ortamda etkileşimde bulunmayı deneyimleyebilir.
- Öğrenme daha kalıcı olabilir.
- Öz güven ve sunum becerileri kazandırabilir (Akt. Oğuz, 2015).

153

Drama yönteminin öğrencilere sağladığı faydalar dikkate alındığında bu yöntemi okullarda uygulayacak olan öğretmenlerin yönetime hâkim olmalarının ve bu yöntemi etkili bir şekilde uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin lisans eğitim süreçlerinde drama yöntemine ilişkin aldıkları dersler, onların yönetime ilişkin bilgi ve becerilerini belirleyen en önemli faktörlerdendir. Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu derslerden ilkökulda drama dersi, bu derslerden biridir ve dersin içeriği Yükseköğretim Kurulu (2018) tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

- Drama teriminin tanımı ve anlamı
- Psiko-drama, yaratıcı drama, eğitici drama sosyo-drama vb. kavramlar
- Drama-oyun ilişkisi
- Eğitimde drama uygulamalarının tarihçesi
- Eğitimde dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları
- Drama ortamı ve öğretmen nitelikleri
- Dramanın değerlendirilmesi
- Alanın eğitim amaçlarına uygun drama örnekleri, örnekler geliştirilmesi ve uygulanması

İlkokulda gerçekleştirilen öğrenmelerin eğitim öğretim sürecinin temelini teşkil etme noktasında önemli bir rol oynaması, bu kademedeki hizmet veren öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem ve teknik seçiminin önemini ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif öğrenme yöntemlerine hâkim olmaları ve bu yöntemleri felsefi arka planlarına uygun şekilde kullanmaları, lisans eğitim süreçlerinde bu yöntem ve teknikleri öğrendikleri derslerde edindikleri kazanımlarla ilişkilidir. Bu bağlamda drama dersine ilişkin teorik ve uygulamalı bilgilerin ele alındığı ders olan ilkökulda drama dersi, sınıf öğretmeni adaylarının yönetime ilişkin bilgi ve farkındalık geliştirmelerini sağlayan önemli bir derstir. Bu nedenle çalışma kapsamında ilkökulda drama dersinden edinilen kazanımlara ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ele alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının kapsamı yukarıdaki gibi belirtilen ilkökulda drama dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymak, bu derste edindikleri kazanımları belirlemektedir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökulda drama dersi kapsamında bireysel gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımlar nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökulda drama dersi kapsamında mesleki gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımlar nelerdir?

### **Yöntem**

İlkökulda drama dersinin sınıf öğretmeni adaylarına sağladığı kazanımları ayrıntılı olarak belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırmaya örnek oluşturmaktadır. Merriam'a (2013) göre nitel araştırmalarda katılımcıların yaşamlarını nasıl yorumladıkları ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları üzerinde durulmaktadır. Bireylerin deneyimlerini ve sosyal durumlara ilişkin bakış açılarını anlamayı amaçlayan nitel araştırma, verileri kategoriler şeklinde düzenleme ve kategoriler arasındaki ilişkileri belirleme sürecidir (Jin ve Bridges, 2016; Akt. Hale ve Astolfi, 2007). Çalışma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının ilkökulda drama dersinde edindikleri kazanımlara ilişkin görüşlerini ortaya koymak hedeflendiği için nitel araştırma tercih edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Bağlamı geniş olan ve istatistiksel genellenin büyük önem taşıdığı nicel araştırmaların tersine, nitel araştırmacılar genellikle kendi bağlamlarında kenetli olan ve derinlemesine analiz edilen küçük örneklerle çalışırlar (Miles ve Huberman, 2016). Çalışma kapsamında genelleme kaygısı taşınmadığı için evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, araştırmanın amacına hizmet eden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin sınıf eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları yer almaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından bu örneklemede bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışıldığı ve ölçütlerin araştırmacı tarafından da oluşturulabileceği ifade edilmektedir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim görme ve ilkökulda drama dersini alma ölçütlerini karşılayan öğretmen adayları çalışma grubuna dâhil edildiği için bu örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve 34 kadın, 20 erkek olmak üzere toplam 54 sınıf öğretmeni adayı ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu oluşturulurken gönüllülük ilkesi esas alınmıştır.

154

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan anketten yararlanılmıştır. Bir araştırmada hedef kitlenin demografik özelliklerinin yanı sıra tutumları, değerleri, performansları veya görüşleri de belirlenmeye çalışılabilir. Bu durumda hazırlanacak anket, ölçülmek istenen özelliklere göre bölümlere ayrılır ya da her amaç için ayrı bir anket hazırlanır (Büyüköztürk, 2005). Bu çalışma kapsamında da görüş belirlemek amaçlandığı için anket tercih edilmiş ve iki bölümden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan ankette öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemeye yönelik maddelerin yanı sıra ilkökulda drama dersi kapsamında bireysel ve mesleki gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımlara ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik iki soru bulunmaktadır. Dil ve anlatım yönünden uygunluğunu belirlemek için Türkçe eğitimi alanında bir uzmanın görüşüne sunulan anket için sınıf eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşünden yararlanılmıştır. Sunulan geri bildirimler dikkate alınarak ankete son şekli verilmiştir. Hazırlanan anket 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde alan eğitimi derslerinden ilkökulda drama dersini alan sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin analizinde yaygın olarak betimsel analiz veya içerik analizi kullanılır. İçerik analizi, araştırmanın özüne ilişkin kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek hedefiyle verilerin dikkatli, detaylı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır



(Baltacı, 2019). Bu çalışma kapsamında toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, bu süreçte Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından ortaya konulan aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

- Verilerin kodlanması
- Temaların bulunması
- Kodların ve temaların düzenlenmesi
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması

Veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Tümevarımsal analiz yapılarak öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan hareketle kodlar oluşturulmuş ve benzer kodları içinde barındıran temalara ulaşılmıştır. Temalar isimlendirilirken kodların ortak özellikleri esas alınmıştır. Frekans değerleri belirlenirken her bir kod için görüş bildiren öğretmen adayı sayısı dikkate alınmıştır.

Araştırma bulgularını desteklemek için öğretmen adaylarının yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Etik ilkeler doğrultusunda öğretmen adaylarının isimleri gizli tutulmuş ve her birine numara verilerek Ö1, Ö2 şeklinde belirtilmiştir.

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci amacı sınıf öğretmeni adaylarının ilkökulda drama dersi kapsamında bireysel gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımları kendi görüşleri doğrultusunda ortaya koymaya yöneliktir. Bu amaca ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır:

**Tablo 1.** Sınıf öğretmeni adaylarının drama dersi kapsamında bireysel gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımlar

Temalar	Kodlar	f
Sosyal Gelişime İlişkin Kazanımlar	Empati becerisinin gelişimi	41
	İletişim becerisinin gelişimi	26
	Sosyalleşme	19
	Grup çalışmasının gelişimi	18
	İnsanları tanıma	5
	Beden dilini etkili kullanma	4
Bilişsel Gelişime İlişkin Kazanımlar	Yaratıcı düşünme	32
	Dikkat becerisinin gelişimi	21
	Hafızanın güçlenmesi	14
	Eleştirel düşünme	2
	Hızlı düşünme	2
Ahlak ve Değerler Gelişimine İlişkin Kazanımlar	Sorumluluk değerinin gelişimi	23
	Yardımlaşma değerinin gelişimi	21
	Hoşgörü değerinin gelişimi	2
	Saygı değerinin gelişimi	2
	Dürüstlük değerinin gelişimi	1
Fiziksel Gelişime İlişkin Kazanımlar	Hızlı hareket etme	12
	Koordinasyonun gelişimi	7
	El becerilerinin gelişimi	7
	Yeni dans figürleri öğrenme	1
Duygusal Gelişime İlişkin Kazanımlar	Özgüven gelişimi	6
	Hata yapmaktan korkmamayı öğrenme	1
	Stresten uzaklaşma	1
	Duygusal açıdan ilerleme kaydetme	1
Diğer Kazanımlar	Ritim duygusunun gelişimi	9
	Eğlenerek öğrenme	3
	Bireysel çalışmanın önemini kavrama	1

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının drama dersi kapsamında bireysel gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımların “sosyal gelişime ilişkin kazanımlar”, “bilişsel gelişime ilişkin kazanımlar”, ahlak ve değerler gelişimine ilişkin kazanımlar”, “fiziksel gelişime ilişkin kazanımlar”, “duygusal gelişime ilişkin kazanımlar” ve “diğer kazanımlar” olmak üzere altı tema çerçevesinde ortaya konulduğu görülmektedir. “Sosyal gelişime ilişkin kazanımlar” teması kapsamında

en çok ifade edilen görüşün 41 öğretmen adayı tarafından belirtilen “empati becerisinin gelişimi” olduğu tespit edilmiştir. Bu koda ilişkin olarak Ö8 “*Gerçekten empati kurmaya daha yatkın olmaya başladım. “Güven” adlı oyunda gözleri kapalı olan ben değilken yani yönlendirirken arkadaşımın dediklerimi yapmakta tereddüt ettiğini fark edip kızdım. Fakat gözü kapatılan ben olunca yürümekte zorlandım. Böylelikle empati kurmam gerektiğini hatırladım.*” şeklinde görüşünü belirtirken Ö38 “*Dramada en önemlisi empati ve yardımlaşmayı öğrendim. Tabi ki grup çalışması, iletişim gibi kazanımları da edindim. Mesela aynalama yöntemini kullanarak A-B şeklinde iki kişilik bir grup oluşturduk ve yer değiştirme yöntemini kullanarak slow bir müzik eşliğinde karşıdaki arkadaşın yaptığının aynısını yaptık, karşıdaki arkadaşın neden o davranışı, hareketi yaptığını düşündük ya da onun bir sonraki hareketini tahmin ettik. Bu aynalama çalışmasında empatiyi öğrendim.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. “Empati becerisinin gelişimi” nden sonra bu tema kapsamında en çok ortaya konulan görüşün 26 öğretmen adayı tarafından belirtilen “iletişim becerisinin gelişimi” olduğu ve bunu 19 öğretmen adayı tarafından belirtilen “sosyalleşme” nin izlediği belirlenmiştir. İletişim becerisinin gelişimine ilişkin olarak Ö37 “*Karışık selamlaşma ve tanışma etkinliği ile bu kazanımları kazandım. Karışık selamlaşma ile herkes birbirleriyle konuştu. İletişim kurdu.*” ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir. Tablodaki diğer temalar incelendiğinde en çok ifade edilen görüşlerin “bilişsel gelişime ilişkin kazanımlar” teması kapsamında 32 öğretmen adayı tarafından belirtilen “yaratıcı düşünme”, “ahlak ve değerler gelişimine ilişkin kazanımlar” teması kapsamında 23 öğretmen adayı tarafından belirtilen “sorumluluk değerinin gelişimi”, “fiziksel gelişime ilişkin kazanımlar” teması kapsamında 12 öğretmen adayı tarafından belirtilen “hızlı hareket etme”, “duygusal gelişime ilişkin kazanımlar” teması kapsamında 6 öğretmen adayı tarafından belirtilen “özgüven gelişimi” ve “diğer kazanımlar” teması kapsamında 9 öğretmen adayı tarafından belirtilen “ritim duygusunun gelişimi” olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı sınıf öğretmeni adaylarının ilkökulda drama dersi kapsamında mesleki gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımları kendi görüşleri doğrultusunda ortaya koymaya yöneliktir. Bu amaca ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır:

**Tablo 2.** Sınıf öğretmeni adaylarının drama dersi kapsamında mesleki gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımlar

Temalar	Kodlar	f
Öğrencilerde Etkili Öğrenmeyi Sağlamaya Yönelik Kazanımlar	Kavram öğretiminin nasıl yapılacağını öğrenme	15
	Dersleri etkili işleme yollarını öğrenme	8
	Dersleri eğlenceli hale getirme yollarını öğrenme	3
	Soyut kavramları somutlaştırmayı öğrenme	2
Öğrencilerin Sahip Olduğu Beceri ve Özellikleri Geliştirmeye İlişkin Kazanımlar	Ders materyallerinin kullanımı hakkında bilgi sahibi olma	1
	Öğrencilerin el becerilerini geliştirme yollarını öğrenme	3
	Öğrencilerin hayal gücünü geliştirme yollarını öğrenme	2
	Öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirme yollarını öğrenme	2
	Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme yollarını öğrenme	2
	Öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirme yollarını öğrenme	1
	Öğrencilerin yardımlaşma becerisini geliştirme yollarını öğrenme	1

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının drama dersi kapsamında mesleki gelişimlerine ilişkin edindikleri kazanımların “öğrencilerde etkili öğrenmeyi sağlamaya yönelik kazanımlar” ve “öğrencilerin sahip olduğu beceri ve özellikleri geliştirmeye ilişkin kazanımlar” olmak üzere iki tema çerçevesinde ortaya konulduğu görülmektedir. “Öğrencilerde etkili öğrenmeyi sağlamaya yönelik kazanımlar” teması kapsamında en çok ifade edilen görüşün 15 öğretmen adayı tarafından belirtilen “kavram öğretiminin nasıl yapılacağını öğrenme” olduğu, bunu 8 öğretmen adayı tarafından belirtilen “dersleri etkili işleme yollarını öğrenme” nin izlediği tespit edilmiştir. “Öğrencilerin sahip olduğu beceri ve özellikleri geliştirmeye ilişkin kazanımlar” temasında ise en çok ifade edilen görüşün 3 öğretmen adayı tarafından belirtilen “öğrencilerin el becerilerini geliştirme yollarını öğrenme” olduğu belirlenmiştir. “Kavram öğretiminin nasıl yapılacağını öğrenme” ye ilişkin olarak Ö46 “*Kavramlarda zorlanan öğrenciler için oynadığımız “Meyve Sepeti” mükemmel olur mesela. Mevsimler başlığı altında ilkbahar, yaz, sonbahar ve kış isimleri ile bu kavramları öğretebiliriz.*” şeklinde görüşünü ifade ederken “dersleri etkili işleme yollarını öğrenme” ye ilişkin olarak Ö22 “*Drama dersinin etkililiği ve gerekliliğinin farkında olmamızı sağlamasıyla beraber oynadığımız oyunlar esnasında hem çeşitli*

*oyunlar oynamayı öğrendik hem de bu oyunların amaçsız olmadığını, çocuklara sıkılmadan keyifli öğrenmeler sağlayabileceğimizi, dikkatlerini çekebilmeyi öğrendik.”* şeklinde görüşünü ortaya koymuştur.

### **Tartışma ve Sonuç**

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokulda drama dersi kapsamında edindikleri kazanımları bireysel ve mesleki gelişimleri bağlamında ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada öğretmen adayları tarafından pek çok kazanıma ulaşıldığı belirtilmiş; en çok ifade edilen kazanımların “empati becerisinin gelişimi”, “yaratıcı düşünme”, iletişim becerisinin gelişimi”, “sorumluluk değerinin gelişimi”, “dikkat becerisinin gelişimi”, “yardımlaşma becerisinin gelişimi”, “sosyalleşme” ve “kavram öğretiminin nasıl yapılacağını öğrenme” olduğu tespit edilmiştir. Kaf Hasırcı, Bulut ve İflazoğlu Saban (2008) tarafından yaratıcı drama dersinin öğretmen adaylarına sağladığı bireysel ve akademik kazanımları belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının bireysel olarak kendilerini daha rahat ifade etme, kendini tanıma, özgüven kazanma, arkadaşlarını daha yakından tanıma, başkaları ile etkileşime girerek daha rahat iletişim kurma, rahat davranma, empati, potansiyelinin farkına varma, özsaygı, kendi ile barışık olma, bağımsız davranma, duygularını kontrol etme, sosyalleşme, grupla uyumlu çalışma, işbirliği, girişkenlik, sorumluluk, yaratıcılık, hayal gücü, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, beden dilini kullanma ve fiziksel koordinasyon özelliklerinin geliştiğine ilişkin görüşler ortaya koydukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, bu araştırma kapsamında tespit edilen bulguların pek çoğu ile örtüşmektedir. Ormancı ve Şaşmaz Ören (2010) tarafından lisans eğitiminde drama dersini alan sınıf öğretmeni adayları ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının dersin sağladığı katkılara ilişkin görüşleri incelendiğinde eğitimsel, sosyal ve yaşantısal katkılar olmak üzere üç tema çerçevesinde görüşlerin ortaya konulduğu ve bu temalar kapsamında yer alan yaratıcılığı artırma, beden dilini kullanmayı öğrenme, özgüveni arttırma, sosyalleşme becerisinin gelişimi ve empati kurmayı öğrenme kodlarının bu çalışmada belirlenen kodlarla örtüştüğü belirlenmiştir. Başcı ve Gündoğdu (2011) tarafından öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutum ve görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada görüşme verileri analiz edildiğinde drama derslerinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine ve kişilik gelişimlerine katkı sağladığı; yaratıcılığı, farklı düşünebilmeyi, hayal gücünü, kendine güven duygusunu, iletişim ve empati becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, bu araştırma kapsamında ortaya konulan bulguları desteklemektedir. Polat (2014) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının drama dersi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modelinde yürütülen çalışmada öğretmen adayları ders kapsamında yapılan uygulamalarla kendini daha iyi ifade etme, duyguların farkına varma, duyguları daha rahat ifade etme, öz farkındalığın artması, arkadaşları daha iyi anlama, iletişim kurma, empati, yaratıcılığı keşfetme, eleştirel düşünme, hayal gücünün gelişimi, bireysel farklılıkları kabul etme gibi özelliklerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular, bu çalışmada ortaya konulan bulgularla benzerlik göstermektedir. Hamurcu (2018) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının dramanın ilkokullarda kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürütülen çalışmada öğretmen adayları tarafından ifade edilen görüşlerin öğrenmeye yönelik görüşler ile öğrenci gelişimi ve yararlarına yönelik görüşler olmak üzere iki tema çerçevesinde incelendiği ve temalarda yer alan pek çok kodun bu araştırma kapsamında belirlenen kodla örtüştüğü tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu çalışma, sınıf öğretmeni adayları ile yürütülmüştür. Farklı ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ile de benzer araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma, nitel araştırmaya örnek teşkil etmektedir. Örneklemin geniş tutularak daha fazla katılımcının yer aldığı nicel araştırmalarla konuya ilişkin genellemenin yapılabileceği çalışmalar yürütülebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf içi uygulamalarda drama dersi kapsamında edindikleri kazanımlara yer verip vermedikleri araştırılabilir.

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

- Başcı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 454-467.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Erdoğan, T. (2015). Türkçe öğretimi ve drama. T. Erdoğan (Ed.). *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama içinde* (1-17. ss.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hale, C. D. & Astolfi, D. (2007). Evaluating education and training services: A primer. [http://www.charlesdennishale.com/books/eets\\_ap/Title\\_Page\\_and\\_Table\\_of\\_Contents.pdf](http://www.charlesdennishale.com/books/eets_ap/Title_Page_and_Table_of_Contents.pdf). adresinden 06.05.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Hamurcu, H. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokullarda drama uygulanmasına yönelik görüşleri: Bir durum çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 815-828.
- Kaf Hasırcı, Ö., Bulut, M. S. ve İflazoğlu Saban, A. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersinin bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 63-88.
- Liu, C. C. & Chen, I. J. (2010). Evolution of constructivism. *Contemporary Issues In Educational Research*, 3(4), 63-66.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller-Young, J. & Yeo, M. (2015). Conceptualizing and Communicating SoTL: A Framework for the Field. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 3(2), 37-53.
- Oğuz, A. (2015). Drama. T. Erdoğan (Ed.). *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama içinde* (1-17. ss.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- 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.
- Polat, H. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının drama dersi uygulamaları ile ilgili görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 75-100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf) adresinden 16.11.2021 tarihinde edinilmiştir.

## Extended Abstract

### Introduction

Realization of meaningful learning is possible with learning environments in which methods and techniques that allow the learner to be active in the learning process and to learn by doing and experiencing are used. One of the prominent methods is drama, which puts the learner at the center of learning, enables them to be actively involved in the learning process, and thus enables permanent learning.

Drama includes the internal and external actions people experience by interacting with each other, nature or other objects and the activities greatly affecting their life situations (Adıgüzel, 2013). Considering the benefits that the drama method provides to the students, it is important for the teachers who will apply this method in schools to have a good command of the method and to apply this method effectively. The lessons that teachers take on the drama method during their undergraduate education are one of the most important factors determining their knowledge and skills regarding the method. Drama in primary school, which is one of the compulsory courses in the primary school teaching undergraduate program, is one of these courses and the content of the course is specified by the Council of Higher Education (2018) as follows:

- Definition and meaning of drama
- Concepts such as psycho-drama, creative drama, educational drama, socio-drama, etc.
- Drama-game relationship
- History of drama practices in education
- The structure and application stages of drama in education
- Drama environment and teacher qualifications
- Evaluation of the drama
- Examples of drama suitable for the educational purposes of the field, development and application of the examples

The aim of this study is to reveal the opinions of primary school teacher candidates about the drama in primary school course, the scope of which is stated, and to determine the learning outcomes they have acquired in this course. In this context, answers to the questions "What are the learning outcomes primary teacher candidates have acquired regarding their individual development within the scope of the drama in primary school course?" and "What are the learning outcomes primary teacher candidates have acquired regarding their professional development within the scope of the drama in primary school course?" were sought.

### **Method**

In this study, qualitative research was preferred because it was aimed to reveal the opinions of primary school teacher candidates about their experiences within the scope of the course. The study group of the research consisted of 54 primary school teacher candidates. A questionnaire consisting of open-ended questions was used as a data collection tool in the study. The collected data were analyzed by content analysis, and direct quotations were made from the answers of the primary school teacher candidates to support the research findings.

### **Findings**

When the data were analyzed, it was determined that the primary teacher candidates' learning outcomes regarding their individual development acquired within the scope of the drama in primary school course were revealed within the framework of six themes as "outcomes related to social development", "outcomes related to cognitive development", "outcomes related to moral and values development", "outcomes related to physical development", "outcomes related to emotional development", and "other outcomes". It was revealed that the most expressed opinion was the development of empathy skills included in the theme of "outcomes related to social development". It was also found that the outcomes they acquired regarding their professional development were revealed within the framework of two themes as "outcomes for effective learning" and "outcomes related to improving the skills and characteristics of students". The most expressed opinion was determined to be "learning how to teach concepts" included in the theme of "outcomes for effective learning in students".

### **Discussion and Result**

In this study, which aimed to reveal the outcomes acquired by primary school teacher candidates within the scope of drama course in the context of their personal and professional development, it was stated that many outcomes were acquired by the teacher candidates. Accordingly, the most expressed outcomes were determined to be development of empathy skill, "creative thinking", development of communication skill, "development of responsibility value", "development of attention skill", "development of cooperation skill", "socialization" and "learning how to teach concepts". It was seen

that the findings obtained were in line with the findings of the studies conducted by Kaf Hasırcı, Bulut and İflazoğlu Saban (2008), Ormancı and Şaşmaz Ören (2010), Başcı and Gündoğdu (2011), Polat (2014) and Hamurcu (2018).

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

