



Atatürk Eğitim Fakültesi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/te-ad>



Journal of Research In Elementary Education

KASIM - NOVEMBER

CİLT / VOLUME: 4 SAYI / ISSUE: 2

2024



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara University Journal of Research in Elementary Education
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi
Biannual Peer-Reviewed Academic Journal / 6 Aylık Hakemli Akademik Dergi
Year • Yıl: November • Kasım 2024 Volume • Cilt: 4 / Issue • Sayı: 2 • Online ISSN: 2791-6391

Owner * Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi: Prof. Dr. Mustafa KURT (Rector / Rektör)

Owner of the Journal * Derginin Sahibi: On behalf of Marmara University, Atatürk Education Faculty/Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Seyfi KENAN (Dean / Dekan)

Editor in Chief * Baş Editör: Doç. Dr. Bülent ÖZDEN, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye

Assistant Editors * Editör Yardımcıları

Dr. Asude BALABAN DAĞAL, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dilan BAYRAM AKÇELİK, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. M. Oya RAMAZAN, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Oktay AYDIN, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe University, Turkey/ Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. Selvin TİRE, Ege University, Turkey / Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Volkan KANBUROĞLU, Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye

Field Editors * Alan Editörleri

Dr. Banu DİKMEN ADA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dursun AKSU, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Esin DİBEK, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Remzi KILIÇ, Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Advisory Board * Danışma Kurulu

Dr. Firdevs GÜNEŞ (Ankara University, Turkey / Ankara Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Hayati AKYOL (Gazi University, Turkey / Gazi Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Mehmet İNAN (Marmara Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Muhammet BAŞTUĞ (Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Rengin ZEMBAT (Maltepe Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Sabri SİDEKLİ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Seyfi KENAN (Marmara University, Turkey / Marmara Üniversitesi, Türkiye)

Editorial Board * Yayın Kurulu

Dr. Asude BİLGİN, Uludağ Üniversitesi
Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Aynur OKSAL, Uludağ Üniversitesi
Dr. Barış ÇAYCI, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN, Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi
Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Dilan BAYINDIR, Balıkesir Üniversitesi
Dr. Emre ÜNAL, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Gülden UYANIK, Marmara Üniversitesi
Dr. Halil İbrahim Sağlam, Medeniyet Üniversitesi
Dr. Hülya KARTAL, Uludağ Üniversitesi
Dr. Mehmet Hayri SARI, Nevşehir Üniversitesi
Dr. Mehmet TORAN, İstanbul Kültür Üniversitesi
Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Murat BAŞAR, Uşak Üniversitesi
Dr. Mustafa BEKTAŞ, Sakarya Üniversitesi
Dr. Özgül POLAT, Marmara Üniversitesi
Dr. Serap ERDOĞAN, Anadolu Üniversitesi
Dr. Servet BAL, Okan Üniversitesi
Dr. Sinan KOÇYİĞİT, Atatürk Üniversitesi
Dr. Şahin DÜNDAR, Trakya Üniversitesi
Dr. Türker SEZER, Bolu Abant İzzet Baysal
Dr. Yeliz YAZGAN, Uludağ Üniversitesi
Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi
Dr. Z. Nurdan BAYSAL, Marmara Üniversitesi

Scientific Board * Bilim Kurulu

Dr. Ahu TANERİ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Aslı YILDIRIM, *Anadolu Üniversitesi*
Dr. Ayşen ARSLAN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Birsen GÜZEL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Ahu TANERİ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*
Dr. Aslı YILDIRIM, *Anadolu Üniversitesi*
Dr. Ayşen ARSLAN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Birsen GÜZEL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Elif SARICAN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Elif YILMAZ, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi*
Dr. Ercan MERTOĞLU, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI, *Trakya Üniversitesi*
Dr. Gönül SAKIZ, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Gülçin GÜVEN, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Hülya BİLGİN, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Işık KAMARAJ, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Mehmet MART, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Dr. Necla TUZCUOĞLU, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Nermin ÖZCAN ÖZER, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Nurcan ŞENER, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Oya ABACI, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Özge ÜNSAL, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Özgür ŞİMŞEK, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Saime ÇAĞLAK SARI, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Serbülen PAKSUZ, *Trakya Üniversitesi*
Dr. Tosun YALÇINKAYA, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Volkan KANBUROĞLU, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Zehra KILIÇ ÖZMEN, *Medeniyet Üniversitesi*
Dr. Zeynep AYDEMİR, *Marmara Üniversitesi*

List of the Referees in This Issue

The evaluation of the research articles sent to be published in volume 4- issue 2 of the Journal of Research in Elementary Education was made by the members of the scientific committee listed as follows. We hope that our reviewers' comments and suggestions will be helpful to the authors in improving the quality of their articles. Please note that each of the following referees has reviewed at least one article.

Bu Sayının Hakem Listesi

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD) 4. cilt, 2. sayısına yayınlanmak üzere gönderilen araştırma makalelerinin değerlendirilmesi, aşağıdaki listede bulunan bilim kurulu üyeleri tarafından yapılmıştır. Hakemlerimizin yorumları ve önerileri, makalelerin kalitesini iyileştirmede yazarlara çok yardımcı olduğuna inanıyoruz. Aşağıdaki listede bulunan hakemlerin her biri en az bir değerlendirme yapmıştır.

Abdülkadir SAĞLAM	<i>Hakkari University, Türkiye / Hakkari Üniversitesi, Türkiye.</i>
Cengiz KESİK	<i>Harran University, Türkiye / Harran Üniversitesi, Türkiye.</i>
Mehmet SENA ATAŞ	<i>Hakkari University, Türkiye/ Hakkari Üniversitesi, Türkiye.</i>
Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN	<i>İstanbul University-Cerrahpaşa, Türkiye / İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye</i>
Ömer ERBASAN	<i>Trakya University, Türkiye/ Trakya Üniversitesi, Türkiye</i>
Özgür ŞİMŞEK	<i>Marmara University, Türkiye/ Marmara Üniversitesi, Türkiye</i>

*Dergimizde isim listeleri alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

Typesetting * Dizgi

Burcu YILDIRIM
Elif TUFAN KIRKIL
Hakan TEMELOĞLU

Yönetim Yeri ve Yazışma Adresi * Address

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Atatürk Eğitim Fakültesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy - İstanbul
Tel: 0216 777 2600 Faks: 0216 777 2601
E-posta: tead@marmara.edu.tr

Marmara Üniversitesi Yayınevi * Marmara University Press

Adres: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul

Tel/Faks: +90 216 777 1400

E-posta: yayinevi@marmara.edu.tr

İçindekiler / Contents

RESEARCH ARTICLES / ARAŞTIRMA MAKALELERİ

- Görme Yetersizliği Olan Bir Çocuğun Okul Ortamındaki Durumu Üzerine: Bir Durum Çalışması**
A Case Study on the Situation of a Child with Visual Impairment in the School Environment
Haşem GÜLMEZ, Servet KARDEŞ96
- Kök Değerler Çerçevesinde Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun Roman ve Hikâye Kitaplarının İncelenmesi**
Analysis of Ahmet Hikmet Müftüoğlu's Novel and Story Books in Terms of Root Values
Yusuf Ziya YÜKSEL, Fahri TEMİZYÜREK109
- İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**
Examination of the Relationship Between the Reading Attitudes of Primary School 2, 3, and 4th Grade Students and the Attitudes of Parents
Fatih ERDEM, Sinan KOÇYİĞİT126

Görme Yetersizliği Olan Bir Çocuğun Okul Ortamındaki Durumu Üzerine: Bir Durum Çalışması

A Case Study on the Situation of a Child with Visual Impairment in the School Environment

Haşem GÜLMEZ^{id}, Servet KARDEŞ^{id}

ÖZ

Amaç: Bu araştırma görme yetersizliği olan (az gören) bir çocuğun yetersizliğinden kaynaklanan güçlükler ve bu güçlüklerin bireyin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması desenlerinden ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada Van ilinin merkez bir ilçesinin bir köyünde bulunan 1. Sınıf öğrencisi olan az gören bir kız çocuğunun davranışları incelenmiştir. Bu çalışmayla görme yetersizliği olan bireylerin gelişimsel olarak ne durumda olduğu ve eğitim ortamındaki ihtiyaçları göz önüne serilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada görme yetersizliği olan bir bireyin okul içindeki davranışları gözlemlenmiş olup görme yetersizliği olan bireyin ailesi ve öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Eğitim ortamında gözlemlenen bireyin eğitim ortamında ne tür zorluklarla karşılaştığı öğretmenin ve ailenin nasıl bir yol izlediği incelenip raporlaştırılmıştır.

Sonuçlar: Araştırmanın sonucunda eğitim ortamındaki materyallerin (boyutu, materyallerin zemin ile zıt renkli olması ve materyallerin farklı duyu organlarına hitap etmesi) az gören çocuğun eğitiminde önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Az gören birey görme yetersizliğinden dolayı arkadaşlarından daha yavaş hareket etmektedir. Sırf arkadaşlarından geri kalmamak için bir an önce yapayım kaygısı gütmekte ve bundan dolayı çoğu şeyi üstünlük, özensiz bir şekilde yaptığı görülmektedir. Ayrıca görme yetersizliği olan bireyin arkadaşlarını sürekli memnun etme çabasının olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Az gören, Eğitim Ortamı, Görme yetersizliği

ABSTRACT

Purpose: This study was conducted to examine the difficulties arising from the disability of a child with visual impairment (low vision) and the effects of these difficulties on the development of the individual.

Method and Materials: Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. Among the case study designs, holistic single case design was used. In the study, the behaviours of a girl with low vision who is a 1st grade student in a village of a central district of Van province were examined. With this study, it was tried to reveal the developmental status of individuals with visual impairment and their needs in the educational environment. In this study, the behaviours of an individual with visual impairment in school were observed and the family and teacher of the individual with visual impairment were interviewed. What kind of difficulties the individual observed in the educational environment encountered in the educational environment and how the teacher and the family followed a path were examined and reported.

Results: In the study, it was concluded that the size of the materials, the contrasting colour of the materials with the ground, and the appeal of the materials to different sensory organs are very important for the education of the child with low vision. Individuals with low vision move slower than their friends due to their visual impairment. It is seen that she is concerned about doing things as soon as possible in order not to fall behind her friends and therefore does most of the things in a cursory and sloppy way. In addition, it was observed that the individual with visual impairment was constantly trying to please her friends.

Keywords: Visual impairment, Low vision, Educational Environment

* This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Haşem GÜLMEZ (Hacettepe Üniversitesi)

E-posta/E-mail: hsmglmz65@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received: 10.07.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 17.08.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2024

GİRİŞ

Görme olayının bireylerin hayatlarındaki önemi herkes tarafından kabul edilmektedir. İnsan gözlerini dış dünyaya açılan bir pencere olarak düşünebiliriz. Bireylerde görme yetersizliğinin olması bireyde birtakım zorluklara ve sınırlılıklara yol açabilmektedir. Bu durum bireylerin gelişimini ve eğitimden faydalanmasını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Bundan dolayı bireylerin özelliklerini belirleme ve uyarılma dikkatli ve özenli bir şekilde yapılmalıdır (MEB, 2013).

Görme yetersizliği yasal anlamda yapılan tüm düzeltmelere rağmen 20 dereceyi aşmayan bir görme açısına sahip olan ve gören gözün görme keskinliğinin de 10'da 1 veya bundan daha az olmasından kaynaklanan engeldir. Yapılan tüm düzeltmelere rağmen bireyin iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan bireylere de az gören denilmektedir (MEGEP, 2011). Görme yetersizliğinin eğitsel tanımlanmasına geldiğinde ise, görme yetersizlik seviyesi ne olursa olsun öğrenme süreci içinde görme duyularını yeterli düzeyde kullanamayan ve öğrenme sürecinde işitme ve dokunma duyularına hitap eden, eğitsel platformda dokunsal ve işitsel destek eğitim araçlarına ihtiyaç duyan bireylere görme engelli denilmektedir (Aktaş, 2022). Az gören birey ise öğrenme amacıyla görme duyusunu kullanabilen ve gözlük vb. araçlara gereksinimi olan kişilere denilmektedir (MEGEP, 2011). Görme becerisi sınırlı olan, destekleyici lenslerle bile görsel vecibelerini yerine getirmekte zorluk çeken fakat telafi edici görsel stratejiler, az görme cihazları ve çevresel değişikliklerle görme becerileri geliştirilebilen kişiler az gören bireyler olarak tanımlanmaktadır (Corn ve Lusk, 2010).

Bireyler bilgi edinmek amacıyla uzman görüşü, mantık, görüş birliği ve bireysel yaşantılardan faydalanmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010). Ayrıca duyu organları vasıtasıyla çevreleri hakkında bilgi edinmekte, depolamakta, anlamlandırmakta ve yorumlamaktadır. Kişilerin duyularında bir kayıp olması, kişilerin eksik öğrenmesine hatta hiç öğrenmemesine neden olmaktadır (Tüfekçioğlu, 2003). Öğrenme için her duyu organı oldukça büyük bir önem taşısa da göz en önemli duyu organı olmaktadır (Ataman, 2003). Ayrıca öğrenme yoluyla elde edilen bilgilerin %80-85'i görme yoluyla elde edilmektedir (Ataman, 2012; Cavkaytar ve Diken, 2012). Böylece görme duyusunun insanların öğrenmelerinde oldukça önemli olduğu ve bu duyuda meydana gelen herhangi bir yetersizlikte öğrencilerin öğrenme düzeylerinin etkileneceğini söylemek mümkündür. Bundan dolayı öğrencilerin iyi bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için görme yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim ve öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitim öğretim ihtiyaçları belirlenmeden öğretimin yapılması öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecini olumsuz etkileyecektir (Sleezer vd., 2014). Bundan dolayı öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde öğrencinin yetersizlikleri göz önüne alınmalı ve öğrenme süreci öğrencinin ihtiyacına göre uyarlanmalıdır. Az gören bireylerin eğitim öğretim ihtiyaçları bilinmeli ve bu ihtiyaçların nasıl sağlanacağı belirlenmelidir. Az gören çocuklara, özellikle erken okul döneminde temel akademik becerilerin geliştirilmesi sürecinde, okuma ve yazma becerilerini sergileme fırsatları sunulmalıdır. Erken dönemlerde sağlanan bu fırsatlar, çocukların düşük okuma hızından kaynaklanabilecek hayal kırıklığını ve azalan öz güveni önlemeye yardımcı olabilir (Corn ve Koenig, 2002).

Kabeto (2015) az gören öğrencilerin öğrenmelerinde karşılaştıkları zorlukları vurgulamıştır. Bunlar arasında esnek olmayan müfredat, sosyoekonomik yetersizlik, iletişimdeki sorun, engellilere yönelik olumsuz tutumlar, erişilemeyen ortam, uygunsuz ve yetersiz destek hizmetleri, yetersiz politikalar, tanınmama ve ebeveynlerin dahil edilmemesi ve eğitimsiz öğretmenler yer almaktadır.

Ülkemizde görme yetersizliği olan bireylerin eğitim hayatında karşılaştıkları zorlukları minimize etmek için Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı aile destek programıyla ailelere eğitim ve rehberlik sağlamaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı entegre eğitim ortamları, özel eğitim ve rehabilitasyon imkanları sağlamaktadır. Aynı zamanda Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Eğitim Müdürlüğü görme yetersizliği olan bireylere özel eğitim programları ve destek hizmetleri sağlamaktadır.

Görme yetersizliğinin yarattığı sınırlamaları ortadan kaldırmak ve normal görme gelişimine sahip bireylerin gözlemler ve deneyimler yoluyla kazandığı becerileri, görme yetersizliği olan öğrencilere kazandırmak amacıyla yurtdışında genişletilmiş çekirdek müfredatlar geliştirilmiştir (Barr ve Bracchitta, 2008; İşlek, 2020). Bu genişletilmiş çekirdek müfredat, görme yetersizliği yaşayan bireylerin toplumda bağımsız bireyler olarak yer alabilmeleri için kritik olan çeşitli becerileri içerir. Bu beceriler arasında tamamlayıcı beceriler ve erişim, sosyal etkileşim becerileri, boş zaman değerlendirme becerileri, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, kendini yönetme becerileri, bağımsız yaşam

becerileri, mesleki eğitim, duyuları etkili kullanma becerileri ve destekleyici teknoloji kullanma becerileri yer alır (Altunay-Arslantekin, 2018).

Genişletilmiş çekirdek müfredat kapsamında bu becerilerin geliştirilmesi, görme yetersizliği olan bireylerin kendilerine yönelik algılarının olumlu yönde değişmesine ve öz güven duygusunun artmasına katkı sağlar. Ayrıca, normal gelişim gösteren bireylerin (akranlar, öğretmenler, aile üyeleri) görme yetersizliği olan kişilere karşı olumlu tutumlar geliştirmesi açısından da büyük önem taşır. Bunun yanı sıra, görme yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim programlarını takip edebilmeleri için derslerde ve değerlendirmelerde uygun materyal ve ortam düzenlemeleri yapılması gerekmektedir (Çelik ve Altunay, 2021).

Araştırmanın Amacı

Dünyada 246 milyonu az gören olmak üzere 285 milyon görme yetersizliği olan birey bulunduğu düşünülmektedir (Nergiz ve Uluç, 2017). Yapılan bu araştırma, sayısı bu kadar fazla olan az gören öğrencilerin yararı için öğretmen, ebeveyn, ilgili araştırmacılar vb. bu konunun muhatabı olabilecek tüm kesimlere rehber olması açısından önemlidir. Bu çalışmada görme yetersizliği olan (az gören) bireylerin eğitimdeki ihtiyaçları, hayatlarında karşılaştığı problemler, ve bu güçlüklerin bireyin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek ve bu problemlerle nasıl başa çıktığını incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması desenlerinden ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir durum veya konunun belirli bir zamanda derinlemesine araştırılmasını imkân veren nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2003). Bütüncül tek durum deseni, bir konu veya bir durum üzerinde bütüncül bir şekilde durulmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada az gören bireyin okul ortamındaki durumunu bütüncül bir şekilde derinlemesine incelemek amacıyla bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Veri Analiz Birimi

Araştırma katılımcısı olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu çalışma Van ilinin merkezi bir ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir köy okulunda 1. sınıfa devam eden 7 yaşındaki az gören bir kız çocuğuyla yürütülmüştür. Ayrıca öğrenci anne ve baba eğitim düzeyi ilköğretim mezunu olan, ekonomik durumu düşük çok çocuklu bir ailenin çocuğudur. Öğrenci 5 çocuklu bir ailenin 4. çocuğudur. Öğrencinin bir gözü hiç görmemekte diğer gözünün %10'u görmektedir. Öğrenci gözlük kullanmaktadır. Öğrenci kıvrırcık siyah saçlara ve kahverengi gözlere sahip olup göz dışında herhangi bir hastalığa sahip değildir. Öğrencinin gözleri fiziksel görünüm açısından herhangi bir kusura sahip değildir. Daha önce herhangi bir ağır hastalık geçirmemiştir.

Araştırmada öğrencinin hem annesinden hem de öğretmeninden görüşme yöntemiyle veri toplanmıştır. Cinsiyeti kadın ve meslekteki 3. yılı olan öğretmenin sınıfında 12 öğrencisi bulunmaktadır. Öğretmen 1. Sınıfı ilk defa okutmaktadır. Ayrıca daha önce görme yetersizliği olan bir çocukla çalışmamıştır.

Not: Görme yetersizliği olan birey gizlilik ilkesi gereği isminin açıklanmayacağını belirttiğimizde birey kendisinden en sevdiği meyve olan **Kiraz** olarak söz edilmesini istemiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Gözlem 4 günlük gözlemlerden oluşmaktadır. Gözlemler katılımsız gözlem yöntemiyle yapılmıştır. Gözlem yapan kişi gözlem konusunda eğitim almış bir bilim uzmanıdır. Görüşme ise öğrencinin öğretmen ve annesi ile yapılmıştır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmecinin görüşme öncesinde belirlediği alanlara sadık olarak hem hazırlanmış soruları hem de sorduğu sorular hakkında ayrıntılı bilgiler elde etmek amacıyla ek sorular sorma

özgürlüğüne sahip oluna görüşme çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme literatür taranarak araştırmanın amacına uygun olarak 8 soru öğrencinin öğretmene, 5 soru öğrencinin velisine sorulmak için hazırlanmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlilik

Veriler toplanmadan önce Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinden 08.12.2023 tarihli 2023/29 karar numarasına sahip etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için gözlem sürecini baştan sona kadar kapsayan bir protokol oluşturulmuştur. Yapılan gözlemler dış etkenler ve rastlantısal değişkenleri önlemek için günün farklı saatlerinde ve farklı derslerde yapılmıştır. Araştırmada gözlemci tarafından alınan objektif gözlem raporlarına yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme soruları ise amacına uygun bir şekilde uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Görüşmede elde edilen veriler ses kaydı alınarak toplanmıştır. Görüşme sorularına verilen yanıtlar, herhangi bir değişiklik yapılmadan katılımcıların kendi ifadeleriyle araştırmada yer verilmiştir. Görüşme yüz yüze yapılarak görüşme yapılan kişinin beden diline de dikkat edilmiştir. Böylece araştırma katılımcılarının söylemek istediklerinin doğru yorumlanması sağlanmıştır. Katılımcıların rahat ve içten cevap verebilmeleri için katılımcıların kimlik ve okul bilgilerinin kesinlikle paylaşılmayacağı söylenip onay alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğretmen ve anne görüşleri ile gözlem sonuçları bir arada ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde doğrudan alıntılar ile bireylerin görüşleri yansıtılır. Bu analiz çeşidinde amaç, elde edilen bulguları düzenli ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Bu amaçla ilk olarak elde edilen veriler sistematik ve düzenli bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanmakta, yorumlanmakta, neden sonuç ilişkileri incelenmekte ve birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2021).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde yapılan gözlemler ve görüşmelerden elde edilen veriler bulunmaktadır.

Uygulama Oturumları

1. Gözlem

İlk gözlem 22.04.2024 tarihinde saat 10.20 ile 11.55 arasında görsel sanatlar dersinde yapılmıştır. Görsel sanatlar dersinde boyama etkinliği yapılmaktadır. Gözlemci Kirazı yakından görebilmek için Kiraz'ın yakınında bir yerde oturmaktadır.

- Kiraz belirli uzaklıktaki renkleri gözlük desteğiyle tanıyabilmektedir.
- Kiraz alacağı nesnelere yakından bakarak seçebilmektedir.
- Kiraz boyama sayfasındaki şekilleri diğer öğrencilere nazaran taşımadan boyamakta zorluk çekmektedir. Kiraz büyük boyuttaki şekillerin(ev, dağ vb.) için boyarken fazla taşımadan boyayabilmektedir. Küçük boyuttaki şekilleri(tavuk vb.) daha fazla taşıyarak boyamaktadır.
- Kiraz nesnelere tam görebilmek için boyama kâğıdının üzerine fazla eğilmektedir. Bunun için sıklıkla diğer öğrencilerin aksine ayakta kalmayı tercih etmektedir. Böylece ayakta kâğıdın üzerine rahatça eğilebilmektedir. Kiraz'ın öğretmeni bunun önüne geçmek için Kirazı sırada oturtuktan sonra masayı Kiraza yaklaştırıp kâğıdı Kiraz'ın rahatlıkla görebileceği bir konuma getirmektedir. Fakat Kiraz biraz süre geçtikten sonra tekrar ayağa kalkmaktadır.
- Nesnenin boyutu Kiraz ile nesne arasındaki mesafeyi belirlemektedir. Nesnenin küçüklüğü nesne ile arasındaki mesafeyi azaltmaktadır. Örneğin kalem-tıraşla açtığı boyanın ucunu görebilmek için daha yakından bakma gereksinimi duymaktadır.

- Kiraz yere düşen birbirine yakın renkte olan küçük nesnelere (renkli fasulyeler) birbirinden ayırt edememektedir. Ayrıca zemin ile zıt olmayan renkleri bulmakta zorluk çekmektedir.
- Etkinlik bitip toparladıklarında Kiraz'ın çok özensiz bir şekilde kâğıdını çantasına koyduğu ve çantasının oldukça dağınık olduğu göze çarpmıştır. Bunun nedenini öğrenmek için Kiraz'ın öğretmeniyle yaptığımız görüşmede Kiraz'ın arkadaşlarından geri kalmamak için bir an önce yapayım kaygısı güttüğü ve çoğu şeyi üstünkörü, özensiz bir şekilde yaptığını belirtmektedir. Kiraz bu durumu boyamadaki aceleciliği, özensizliğiyle de göstermiştir.

2. Gözlem

İkinci gözlem 24.04.2024 tarihinde saat 10.20 ile 11.55 arasında beden eğitimi ve oyun dersinde yapılmıştır. Çocuklar açık havada yakan top oynamaktadır. Oynanılan topun rengi beyazdır.

- Kiraz'ında aralarında bulunduğu 6 öğrenci yakan top oynamaktadırlar. Kiraz ortada ve ona atılan topun ona değmemesine çalışmaktadır. Kiraz ona atılan topu biraz geç fark etmekte ve tepki vermekte gecikmektedir. Bazen ortadayken topun hangi tarafta olduğunu görememektedir.
- Daha sonrasında top yakalama oyunu oynanmaktadır. Bu oyunda biri top atar diğer bir kişi ise o topu yakalamaya çalışmaktadır. Çeşitli renklerde top bulunmaktadır. Kiraz bu toplardan canlı renklere sahip olanlara karşı görme uyaranları daha açık olup daha iyi görebilmektedir.
- Kiraz topu yakalamakta fazla iyi olmadığı görülmektedir. Kiraz topun geldiği yönü tam olarak kestiremediği için kollarını açmakta kollarına düz gelen topu yakalamakta kolunun yan tarafına doğru gelen topları tutamamaktadır.
- Ayrıca Kiraz koşarken tek basamaklı merdiveni fark edebilmekte ve koştuğunda düşmeden merdivenin üzerine binip çıkabilmektedir.

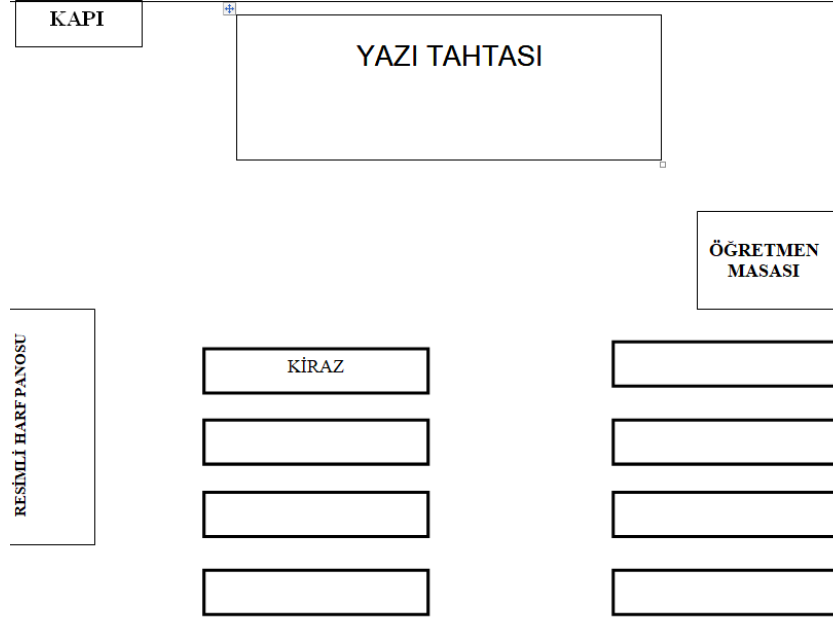
3. Gözlem

Üçüncü gözlem 25.04.2024 tarihinde saat 9.25 ile 11.00 arasında matematik dersinde yapılmıştır. Kiraz'ın öğretmeni bu derste diğer öğrencilere kitapta yer alan nesnelere saydırırken Kiraz için renkli ve dokunarak sayacağı materyaller kullanmaktadır.

- Kiraz gözlüğünün altından net olarak göremediği için gözlüğüyle görebilmek için başını eğmek ve görmek istediği sayıyı ve/veya harfi gözlük perspektifine getirebilmek için çaba harcamaktadır.
- Sayı saymak için renkli fasulyeler kullanılmakta böylece hem renkli hem de dokunacağı nesnelere tercih edilmekte ve Kiraz'ın daha iyi anlamasına yardımcı olunmaktadır.
- Kiraz sayı sayma işlemini fasulyelere tek tek dokunmadan sayamamakta ve doğru cevabı verememektedir. Ayrıca bazen tekrarlayan sayımlar görülmektedir.
- Kiraz fasulyeleri toplu olarak görebilmekte ama onlara bakarak işlem yapamamaktadır.
- Kiraz'ın öğretmeni Kiraz'ın rakamları yazabilmesi için ona yardımcı olmaktadır ama bunu yapmakta zorlanmaktadır. Çünkü Kiraz yapamadığı bir sayıyı yazarken her zamankinden daha fazla kâğıdın üzerine eğilmekte ve Kiraz'ın öğretmeni kâğıdı görememektedir.
- Kiraz fasulyelerle sayı sayarken nerede duracağını ve nerede bittiğinden emin olamamakta ve bu yüzden sonuçlardan emin olmamaktadır.

4. Gözlem

Dördüncü gözlem 26.04.2024 tarihinde saat 10.00 ile 12.00 arasında Türkçe dersinde yapılmıştır. Sınıf oturma düzeni şekil 1'de görüldüğü gibidir.



Şekil 1. Sınıf Oturma Düzeni

Şekil 1'de görüldüğü gibi Kiraz tahtayı iyi görebilmek amacıyla ön sıralara yerleştirilmiştir. Tahtayla arasında 2.5 metre bulunmaktadır. Kiraz'ın öğretmeni tahtada yazı yazarken Kiraz'ında görebilmesi için daha büyük harflerle (3.5 cm) ve kırmızı renkli yazı yazmaktadır. Ayrıca resimli harf panosunu daha yakından görmesi içinde resimli harf panosuna yakın oturtulmuştur.

- Kiraz'ın öğretmeni arada sırada Kiraz'ın göz mesafesinde Kiraz'ın onu en iyi şekilde görmesine olanak sağlayan açıda durmaktadır. Böylece Kiraz'ı eksik olduğu yerlerde desteklemektedir.
- Kiraz yazısını diğer arkadaşlarına oranla daha büyük yazmaktadır.
- Kiraz birbirine benzeyen harfleri karıştırmaktadır. Bunu Kiraz'ın öğretmeniyle yaptığımız görüşmede öğretmene sorulduğunda bunun Kiraz'ın tam görmemesinden kaynaklanmadığı genel itibarıyla harfleri tanımamakta bu yüzden karıştırdığını belirtmektedir.
- Kiraz yazı yazarken harfler arasında olması gerekenden fazla veya olması gerekenden az boşluk bırakmaktadır.

Görüşme sorularından elde edilen bulgular

Araştırmanın bu bölümünde görüşme sorularından elde edilen bulgular yer almaktadır.

1. Görüşme

İlk görüşme 29.04.2024 tarihinde saat 14.30'da Kiraz'ın öğretmeniyle yarı yapılandırılmış şekilde görüşme yapılmıştır. Önceden belirlenen sorular ile gözlemde dikkat çeken sorular Kiraz'ın öğretmene sorulmuş ve Kiraz'ın öğretmeni tarafından cevaplandırılmıştır. Sorulan sorular ve cevapları şu şekildedir;

S1.Kiraz birbirine benzeyen harfleri karıştırmaktadır bunun sebebi ne olabilir?

“Harfleri öğretmede ses temelli yöntem kullanıldığı için genel itibarı ile bir kanıda bulunmak yanlış bir cevap olur. Çünkü Kiraz harfleri daha tam olarak tanımamakta ve bu yüzden birbirine karıştırmaktadır.”

S2.Kiraz'ın görme yetersizliği öğrenme durumunu etkiliyor mu?

“Kiraz biraz öğrenme zorluğu yaşamaktadır. Ama bunu sadece gözlerinin durumuna bağlamak doğru olmayacaktır. Çünkü bazen sesli materyallere tepkisi de az olmaktadır. Algıda gecikme yaşamakta ve bir olaya tam konsantrasyonlanamamaktadır. Sürekli birilerini arama gayreti içinde. Film izlerken bile sürekli öğretmenini arıyor. Etrafındaki her hareketi anlamak istiyor. Ses refleksi arkadaşlarına oranla biraz daha gelişmiş ve her sese dönüp bakma ihtiyacı duymaktadır.”

“Öğrenmede arkadaşlarını geriden takip etmekte ama birebir ilgilendiğinde öğrenme hızı artmaktadır. Sayı sayma işlemini şarkı ile desteklediğimde öğrenmesi hızlanmaktadır. Renkli ve dokunabileceği nesnelere sayı saydırdığımda, öğrenciye gerekli materyalleri sağladığımda öğrenmedeki güçlük azalmaktadır.”

S3.Kiraz’ın öğretmeni olarak yaşadığınız zorluklar var mıdır? Varsa ne gibi zorluklarla karşılaşılıyorsunuz?

“Kirazla birebir olarak ilgilenmek gerekmektedir. Çünkü konsantre olmada zorluk çekmektedir. Özel olarak ilgilenmek istiyorum ama vakit bulamıyorum. Sınıfta farklı gelişim düzeyinde başka öğrencilerin olması Kirazla daha az ilgilenmeme neden olmaktadır Ayrıca komut vermekte zorlanıyorum. Bazen bir şey istediğimde üç dört defa tekrarlamam gerekebiliyor.”

S4.Kiraz sürekli olarak ayakta olmayı tercih etmekte bunun nedeni ne olabilir? Ayrıca bunun gibi dikkatinizi çeken başka davranışları var mı?

“Kiraz az gördüğü için kâğıdı tam olarak görebilmek amacıyla kâğıdın üzerine eğilmektedir. Rahatça eğilebilmesi için de ayakta kalmayı tercih etmekte. Sandalyesine oturtup masasını yaklaşıtıyorum ayrıca kâğıdı da rahatlıkla görebileceği bir açığa getirmektedir ama gene de tekrar ayağa kalkmaktadır.”

“Sürekli bir şeyle uğraşmak istemektedir. Etrafında olup bitenleri görebilme telaşında ve çevresinde olup bitenlerden haberdar olma isteğinde. Bir ses olduğunda hemen anlamak istediği için ani hareketler yapmakta ve bunun sonucunda arkadaşlarına veya başka nesnelere çarpmaktadır. Sesin geldiği yönü bilmediği için telaşa kapılıp ani hareketlerle sağa sola bakmaktadır.”

S5.Görme yetersizliğinin Kiraz’ın sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkisi nasıldır?

“Okulun ilk açıldığı dönem Kirazda dışlanma kaygısı görülmekteydi. Bunun farkına erken varıp sınıfta empati ve farklılıklar teması üzerine farkındalık etkinlikleri yaptırarak öğrencilere. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerde farkındalık, empati duyguları gelişmeye başladığını ve bunlar sayesinde bugüne kadar herhangi bir sorun yaşanmadığını fark ettim. Kiraz göz teması kurmaktan fazla hoşlanmamakta göz temasında çekingen davranmaktadır. Arkadaşlarını sürekli memnun etmeye çalışmaktadır. Her eşyasını arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Silgimi lazım ilk önce o koşup silgiyi arkadaşlarına verir. Ayrıca Kiraz diğer arkadaşlarından daha fazla öğretmenin ilgisini dikkatini kendine çekmek istemektedir. Bunun için sürekli soru sormaktadır.”

S6.Görme yetersizliğinin Kiraz’ın bilişsel gelişimi üzerindeki etkisi nasıldır?

“Tam görememe bilişsel gelişimi üzerinde büyük bir etki yaratmaktadır. Görsel uyarıcılara fazla maruz kalmaması bilişsel gelişimi üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Bunun için görebileceği büyüklükte materyaller kullanmaktayım. Ayrıca materyallerin canlı renklere sahip olmasına dikkat ederim. İşitsel hafızası gelişmiş ama görsel hafızası fazla gelişmemiştir. Örneğin harfleri tanımamakta ama sesleri tanımaktadır. Ayrıca başaracağı etkinlikleri tercih etmekteyim böylece Kiraz’ın kendine güven, başarıma duyguları gelişmektedir. Ayrıca ailenin Kiraza yardımcı olmak amacıyla verdiğim ödevin tamamını yapmaları bilişsel gelişimini sekteye uğratmaktadır.”

S7.Görme yetersizliğinin Kiraz’ın öz bakım becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?

“Kiraz sürekli arkadaşlarından geri kalmama telaşı içindedir. Bundan dolayı kendine fazla zaman ayıramamaktadır. Ayrıca yapması gereken sorumluluklarının ailesi tarafından yerine getirilmesi onu öz bakım becerilerinde eksik bırakmaktadır. Sorumluluklarını kendisi yapamayınca hem sosyal duygusal gelişimi açısından hem de öz bakım becerileri açısından öğrenciyi olumsuz etkilemektedir.”

S8.Görme yetersizliğinin Kiraz’ın psikomotor becerileri üzerindeki etkisi nasıldır?

“Kiraz oldukça hareketli bir yapıya sahiptir. Böyle bir yapıya sahip olması gözlerinin tam görememesinden kaynaklanan sorunlar meydana getirmektedir. Koşarken bir yerlere veya arkadaşlarına çarpma durumları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca seslere karşı ani hareketlerde bulunmaktadır. Beden eğitimi dersindeki oyunlarda zorluk yaşamaktadır.”

2.Görüşme

İkinci görüşme 30.04.2024 tarihinde saat 10.30’da Kiraz’ın annesiyle yarı yapılandırılmış şekilde görüşme yapılmıştır. Önceden belirlenen sorular ile gözlemlenilen dikkat çeken sorular Kiraz’ın annesine sorulmuş ve Kiraz’ın annesi tarafından cevaplandırılmıştır. Sorulan sorular ve cevapları şu şekildedir;

S1.Kiraz'ın görme yetersizliğini ne zaman ve nasıl öğrendiniz?

"Kirazdaki görme yetersizliğini Kiraz 2 yaşına geldiğinde farkına varabildik. Gözlerinde oluşan şişlik ve gözlerinin kızarması belirtilerinden fark edebildik."

S2.Kiraz'ın ailesinde görme yetersizliği olan başka birey var mı?

"Ailede görme yetersizliği olan başka birey bulunmamaktadır."

S3.Kiraz'ın gözlerindeki sorun ne?

"Kiraz'ın bir gözü hiç görmemekte diğer gözü ise %10' görmemektedir."

S4.Kiraz'ın görme yetersizliği olduğu için aile ne yapmaktadır?

"Biz elimizden geldiği kadar Kiraz'ın doktor ihtiyacını karşılamaya çalışmaktayız. En ufak bir rahatsızlık karşısında hiç geciktirmeden hastaneye götürmekteyiz. Evdeki herkes konu Kiraz olunca daha hassas daha titiz davranmaktadır. Düşüp yaralanmasına karşı evde yerlerde bir şey kalmamasına, evi derli toplu bırakmaya dikkat ediyoruz. Ayrıca şeffaf kırılabilen ve kırıldığında zarar verebilen nesnelere (bardak, sürahi) tercih etmiyoruz."

S5.Kiraz sorumluluklarını yerine getirebiliyor mu?

"Verilen sorumlulukları çoğu kez biz yerine getirmekteyiz. Kiraz yapamamakta ve ona yardım etmekteyiz. Ayakkabılarını bile biz giydirip çıkardığımız için bazen biz olmadan ayakkabılarını bile kendi başına giyip çıkaramamaktadır."

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sonuç olarak Kiraz için nesnelere boyutu çok önemlidir. Nesnelere boyutu Kiraz ile nesne arasındaki mesafeyi belirlemektedir. Nesnelere boyutu küçüldükçe Kiraz nesneyi görebilmek için nesneye daha fazla yaklaşmaktadır. Örneğin kalem-tıraşla açtığı boyanın ucunu görebilmek için daha yakından bakma gereksinimi duymaktadır. Teymen ve Özdemir (2015) yaptıkları çalışmada az gören katılımcılar gören katılımcılar ile karşılaştırdıklarında az gören katılımcıların okumak için daha yakın mesafeleri tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Negiloni vd. (2018) yaptıkları çalışmada tablo 1'de gösterildiği gibi görme derecesine göre maksimum görme mesafesi ve tahtadaki yazı boyutu önerisinde bulunmaktadır. Bu önerilere baktığımızda Kirazın tahtaya uzaklığı ve yazıların boyutunun Kiraza uygun bir şekilde ayarlandığı görülmektedir.

Tablo 1. Görme engeli kategorilerine göre çocuklar için minimum boyut ve maksimum izleme mesafesine ilişkin öneriler (Negiloni vd., 2018).

Visual impairment categories	Minimum size of visual task on chalkboard (height of lowercase letter)	Maximum distance from the center of chalkboard to student's desk
Mild visual impairment ($\geq 6/18$)	3 cm	4.3 m
Moderate visual impairment ($<6/18-6/60$)	4 cm	1.7 m
Severe visual impairment ($<6/60-3/60$)	4 cm	85 cm

Kiraz gözlüğünün altından net olarak göremediği için gözlüğüyle görebilmek için başını eğmek ve görmek istediği sayıyı ve/veya harfi gözlük perspektifine getirebilmek için çaba harcamaktadır. Kiraz nesnelere tam görebilmek için boyama kâğıdının üzerine fazla eğilmektedir. Böylece ayakta kalmayı tercih etmektedir. Tiryaki (2012) az gören öğrencilerin göz hizasında ve yakın bir mesafeden okuyup yazmakta olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun baş, boyun ve duruş bozuklukları problemlerini oluşturmada olduğunu belirtmiştir.

Kiraz'ın öğretmeni Kiraz'ın yetersizliğine göre materyalleri ve afişleri büyük puntolu olacak şekilde ayarlamaktadır. Buultjens ve arkadaşları (1999) yazı tipi ve boyutunun öğrencilerin doğru ve hızlı okumaları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Kiraz'ın tahtayı görebileceği ön sıralara yerleştirmiş ve tahtada yazı yazarken büyük puntolu ve zeminin zıttı bir renk kullanmaktadır. Zorluoğlu (2017) az gören öğrencilerin tahtayı rahatça ve en iyi şekilde görebilecekleri bir yere yerleştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Kirazın öğretmenin Kirazın ihtiyaçlarını bilip ona göre materyaller seçmesi Kirazın yetersizliğinden kaynaklanan olumsuzlukları azaltmaktadır. Az gören çocuklar için okuma materyallerinin büyük puntolu, kontrastı yüksek ve resimli olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2017).

Kiraz zemin ile zıt olan renkleri ayırt edebilmekte ve zemin ile zıt olmayan renkleri ayırt edememektedir. Brown (2010) az gören öğrencilerin görme yetersizliklerini minimize etmek için kullanılan materyallerde zıt renklerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Böylece zemin ile zıt renklerin kullanılması az gören bireylerin nesneyi görmesini kolaylaştırmaktadır.

Kiraz beyaz renkli topun geldiği yönü tam olarak kestirememekte olup canlı renkli materyalleri daha çabuk fark etmektedir. Ayrıca nesnelere sayma işlemini canlı renkli ve dokunacağı materyaller ile yapabilmektedir. Diğer şekilde sayı sayma işlemini doğru bir şekilde gerçekleştirememektedir. Coşkun ve Şimşek (2021) az gören bireylerde bireylerin ihtiyaçlarına uygun canlı ve zıt renklerin kullanılmasını ve dokunma duyusuna hitap edecek nesnelere kullanılmasını önermektedir. Az gören çocuklara uyarlamalar ile dokunarak keşfetme fırsatı verilmelidir (Koenig ve Farrenkopf, 1997).

Az gören bireylerin normal bireylerden farklı olarak gördüklerinden tam emin olamama durumu söz konusudur. Örneğin Kiraz fasulyelerle sayı sayarken nerede duracağını ve nerede bittiğinden emin olamamakta ve bu yüzden sonuçlardan emin olmamaktadır. Phan ve Conroy (2022) görme yetersizliği olan çocukların sayı sayarken nesnelere atlamak, tekrarlayan sayım, kardinal sayı ilkesi ile ilgili sorunlar yaşadığını belirtmektedir.

Kiraz diğer arkadaşlarına nazaran yazı yazarken harfler arasına olması gerekenden fazla veya olması gerekenden az boşluk bırakmaktadır. Burada Kiraz harflerin sonunu ve başını tam olarak göremediğinden dolayı bu tür yazım düzensizlikleri görülmektedir. Ayrıca yetersizliğinden dolayı daha yavaş ve dikkatli olması gerekirken arkadaşlarından geri kalmamak için hızlı yazmaya uğraşması da bu duruma neden olmaktadır.

Kiraz görme yetersizliğinden dolayı öğrenmede zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca Kiraz algıda gecikme yaşamakta ve bir olaya tam olarak konsantre olamamaktadır. Buhrow ve arkadaşları (1998) yaptıkları araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük akademik yeterliliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Kiraz etrafında olup bitenleri görebilme telaşında ve çevresinde olup bitenlerden haberdar olma isteğindedir. Bir ses olduğunda hemen anlamak istediği için ani hareketler yapmakta ve bunun sonucunda arkadaşlarına veya başka nesnelere çarpmaktadır. Kiraz olanları görememe telaşından çevrede yaşananları hemen görmek istemektedir. Burada az gören bireyler yetersizliklerinden dolayı görememe korkusuna karşı diğer bireylere göre daha hassas olduğu görülmektedir. Bu bireyler işitememe, konuşamama vb. konulara karşı bu kadar korku ve telaş yaşamamakta sadece yetersizliği olan alanda daha fazla hassas davranmaktadır. Buna örnek vermek gerekirse kısa boylu, normal kilolu birisine kilo şakası yaptığında fazla umursamaz ama boy şakası yaptığında daha alıngan davranır. Çünkü bir konudaki eksikliğimiz bizi o konuya karşı daha hassas bir duruma getirir.

Kiraz görme yetersizliğinden dolayı arkadaşlarından daha yavaş hareket etmekte ama sırf arkadaşlarından geri kalmamak için bir an önce yapayım kaygısı güttüğü ve çoğu şeyi üstünkörü, özensiz bir şekilde yaptığını belirtmektedir. Kiraz bu durumu boyamadaki aceleciliği ve özensizliğiyle de göstermiştir. Ayrıca Kirazın öğretmenin Kirazın

çantasının çok dağınık olduğunu, bunu ders bitiminde bir an önce arkadaşlarına yetişeyim kaygısıyla yaptığını söylemesi bu bulguyu desteklemektedir.

Kirazda dışlanma kaygısı gözlenmiştir. Arkadaşlarını sürekli memnun etmeye çalışmaktadır. Burada az gören bireyin görme yetersizliğinden dolayı özgüven eksikliği yaşamakta ve bu özgüven eksikliği akran ilişkilerine dışlanma kaygısı ve arkadaşları memnun etme şeklinde yansımaktadır. Öğretmenin sınıfta farkındalık ve empati temalarına yönelik etkinlikler yapması diğer çocukların Kiraz'ı aralarına almalarına, onu dışlamamalarına ve ona empati duymalarını sağlamaktadır.

Görme yetersizliği yaşayan çocukların uygun okuryazarlık materyalleri ve deneyimlere erişimi sınırlı olsa da, erken okuryazarlık desteği sağlanması durumunda, bu çocukların gören akranlarıyla benzer deneyimlere sahip olabileceği öngörülmektedir (Erickson vd., 2007). Bundan dolayı görme yetersizliği olan çocukların gelişimsel olarak ne durumda olduğu, eğitim ortamındaki ihtiyaçlarının ne olduğu ve nasıl desteklenmesi gerektiği bilinirse görme yetersizliği olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarından geri kalmamasına ve bütün gelişim alanlarının desteklenmesine yardımcı olacaktır.

ÖNERİLER

Görme yetersizliği (az gören) bireylerin tam olarak görmemesinin etkileri bütün gelişim alanlarında görülmektedir. Bundan dolayı Kirazın yetersizlikten kaynaklanan ihtiyaçları belirlenmeli ve o ihtiyaçları gelişimine uygun bir şekilde karşılanmalıdır.

Kiraz'ın görme yetersizliğinden dolayı ses refleksi diğer arkadaşlarına göre fazla gelişmiştir. Az gören bireyler görme duyusunu tam olarak kullanmadığından dolayı normal bireylere göre diğer duyularını işin içine biraz daha katmaktadır. Bundan dolayı Kiraz'ın görsel, sesli ve dokunacağı materyallerle eğitiminin desteklenmelidir.

Görme yetersizliği (az gören) bireylerde nesnelerin boyutu, rengi, nesne renginin zeminle zıt renkli olup olmadığı, bireyin materyallere olan uzaklığı, materyallerin farklı duyulara hitap edip etmemesi konuları son derece önemlidir. Bundan dolayı eğitim ortamı veya ev ortamındaki nesnelerin az gören bireylerin ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmesi önerilir.

Görme yetersizliği (az gören) öğrenciler akranlarıyla iyi ilişkiler geliştirmeyi önemsemektedirler. Bundan dolayı arkadaşlarına farkındalık ve empati eğitimleri verilerek az gören öğrencinin dışlanması, ortama alınmaması vb. sorunların önüne geçilebilir.

Görme yetersizliği (az gören) bireyler için aile ve öğretmen üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeli ancak duygusallığa kapılıp da az gören bireyin yapması gereken şeyi onun yerine yaparak çocuğun gelişimini olumsuz etkilememelidir.

Görme yetersizliği (az gören) bireylerin ebeveynleri ve öğretmenleri için bu konuda bilgilendirici eğitimler verilebilir.

Görme yetersizliği (az gören) bireyler hakkında daha fazla araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, F. N. (2022). Görme Engelli Öğrencilerin Denklem ve Eşitsizlik Kavramlarına İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi. *Educational Academic Research*, (47), 68-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/education/issue/74990/1229019>
- Altunay Arslantekin, B. (2018). Görme yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar, D. E. Tekin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti: özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 141-176). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ataman, A. (2003). Görme yetersizliğinin çocuklar üzerindeki etkileri. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ataman, A. (2012). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri anlamı ve amaçları. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde*. Vize Yayıncılık.
- Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology*, 142(3), 225-244. <https://doi.org/10.3200/JRLP.142.3.225-244>

- Brown, C. (2010). *Environmental Checklist for Developing Independence*. <http://www.tsbvi.edu/orientation-and-mobility-items/1969-environmental-checklist-for-developing-independence>
- Buhrow, M. M., Hartshorne, T., S., & Bradley-Johnson, S. (1998). Parents and teachers ratings of the social skills of elementary-age students who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(7), 213– 227.
- Buultjens, M., Aitken, S., Ravenscroft, J., & Carey, K. (1999). Size Counts: The Significance of Size, Font and Style of Print for Readers with Low Vision Sitting Examinations. *British Journal of Visual Impairment*, 17(1), 5–10. <https://doi.org/10.1177/026461969901700102>
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler*. Vize Basın Yayın.
- Corn, A. L., & Koenig, A. J. (2002). Literacy for students with low vision: A framework for delivering instruction. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 305-321. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600503>
- Corn, A. L., & Lusk, K. E. (2010). Perspectives on low vision. A. L. Corn & J. N. Erin (Ed.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*. AFB PRESS.
- Coşkun, M. K., & Şimşek, U. (2021). Görme engelli öğrencilere yönelik geliştirilen Sosyal Bilgiler dersi etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies – Education*, 16(3), 1453-1472. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49818>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çelik, G., & Altunay, B. (2021). Kaynaştırma sınıflarında bulunan görme yetersizliği olan öğrenciler hakkında paydaş tutum ve stratejilerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 9(2), 43-65. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.953367>.
- Erickson, K. A., Hatton, D., Roy, V., Fox, D., & Renne, D. (2007). Literacy in early intervention for children with visual impairments: Insights from individual cases. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(2), 80-95. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100203>
- İşlek, Ö. (2020). Görme yetersizliği olan öğrenciler için genişletilmiş müfredat. P. Piştav Akmeşe ve B. Altunay (Ed.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimi içinde*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kabeto, K. A. (2015). *Academic experiences of learners with low vision in Ligaba Integrated Primary School, Ethiopia*. (Unpublished master thesis), University of South Africa, South Africa.
- Koenig, A. J., & Farrenkopf, C. (1997). Essential experiences to undergird the early development of literacy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/0145482X9709100104>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson.
- MEB (2013). *Görme Engelliler Modülü*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara: MEB.
- MEGEP, (2011). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Aile ve Tüketici Hizmetleri, *Engelli Bireyler*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Engelli%20Bireyler.pdf
- Negiloni, K., Ramani, K.K., Jeevitha, R., Kalva, J., & Sudhir R.R. (2018). Are children with low vision adapted to the visual environment in classrooms of mainstream schools? *Indian J Ophthalmol* 2(66), 285-9.
- Phan, T., & Conroy, P. (2022). Counting Skills of Young Children With Visual Impairments. *Journal of Blindness Innovation and Research* 12(1).
- Richardson-Gibbs, A. M., & Klein, M. D. (2017). Okul öncesinde bütünlüştürmeyi hayata geçirme çocuklar, öğretmenler ve okulları destekleyen stratejileri (H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Çev.). Ankara: Nobel
- Sleezer, C. M., Russ-Eft, D., & Gupta, K. (2014). *A practical guide to needs assessment*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Teymen, H. İ., & Özdemir, S. (2015). Az Gören Öğrencilerde Punto Büyütme, Büyüteç Kullanma ve Uyarlanmış Bilgisayar Teknolojisinin Okuma Hızı Üzerindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 195-214. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ozelegitimdergisi/issue/17172/179469>
- Tiryaki, D. (2012). *Az gören öğrencilerin kullandığı okuma yazma araçlarının uygunluğunun belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2003). İşitme engelliler. (ed. Ümran Tüfekçioğlu). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi içinde* (s. 105-125). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zorluoğlu, S. (2017). Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Öğrenmelerini Destekleyici İhtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659-682. <https://doi.org/10.24315/trkefd.279369>

A Case Study on the Situation of a Child with Visual Impairment in the School Environment

Haşem GÜLMEZ^{id}, Servet KARDEŞ^{id}

Introduction and Purpose

This research was conducted to examine the difficulties caused by the visual impairment (low vision) of a child and the effects of these difficulties on the development of the individual. A case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. Among the case study designs, the holistic single case design was used. In the study, the behaviors of a 1st grade girl with low vision in a village of a central district of Van province were examined. This study attempted to reveal the developmental status of visually impaired individuals and their needs in the educational environment. In this study, the behavior of a visually impaired individual at school was observed and the visually impaired individual's family and teacher were interviewed.

Literature Review

They obtain, store, interpret and interpret information about their environment through their sense organs. A loss in people's senses causes people to learn incompletely or not learn at all (Tüfekçioğlu, 2003). Although every sense organ is of great importance for learning, the eye is the most important sense organ (Ataman, 2003). In addition, 80-85% of the information obtained through learning is obtained through vision (Cavkaytar and Diken, 2012). Thus, it is possible to say that the sense of vision is very important in people's learning and that any deficiency in this sense will affect students' learning levels. Therefore, in order for students to achieve good learning, the educational and training needs of individuals with visual impairments must be determined. Teaching without determining the educational needs of the students will negatively affect the education and training process of the students (Sleezer et al., 2014). Therefore, the students' disabilities should be taken into consideration in the education and training process of the students and the learning process should be adapted according to the needs of the student. The educational and training needs of individuals with low vision should be known and how these needs will be met should be determined. Children with low vision should be provided with opportunities to demonstrate their reading and writing skills, especially during the development of basic academic skills in the early school period. These opportunities provided in the early periods can help prevent the disappointment and decreased self-confidence that may arise from the low reading speed of children (Corn and Koenig, 2002).

Methodology

In the research, a case study was used as one of the qualitative research methods. A holistic single case design was used as one of the case study designs. A case study is a qualitative research approach that allows a situation or topic to be investigated in depth at a specific time (Creswell, 2003). A holistic single case design allows a topic or situation to be focused on in a holistic manner (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Results, conclusion and suggestions

As a result, the size of objects is very important for Kiraz. The size of the objects determines the distance between the Kiraz and the object. As the size of the objects decreases, Kiraz gets closer to the object to see it. For example, he needs to look more closely to see the tip of the paint he has sharpened with a sharpener.

Since he cannot see clearly under his Kiraz glasses, he makes an effort to tilt his head to see with his glasses and bring the number and/or letter he wants to see into the perspective of the glasses. Kiraz leans too far over the painting paper to see the objects clearly. Thus, one can easily lean over the paper while standing. For this reason, he often prefers to remain standing.

Kiraz's teacher adjusts the materials and posters to be in large print, depending on Kiraz's disability.

Kiraz can distinguish colors that contrast with the background and cannot distinguish colors that do not contrast with the background.

Kiraz cannot predict the exact direction of the white ball and notices brightly colored materials more quickly. In addition, he can count objects using brightly colored materials that he can touch. Otherwise, he cannot perform the counting process correctly. Individuals with low vision may not be completely sure of what they see, unlike normal individuals. While writing, Kiraz leaves more or less space between letters than necessary. Here, such spelling irregularities are observed because Kiraz cannot clearly see the end and beginning of the letters. In addition, this situation is caused by the fact that he tries to write quickly in order not to fall behind his friends, although he should be slower and more careful due to his inadequacy.

Kiraz has learning difficulties due to his visual impairment. In addition, Kiraz experiences a delay in perception and cannot fully concentrate on an event. Kiraz is in a rush to see what's going on around him and wants to be informed about what's going on around him. Because he wants to understand a sound immediately, he makes sudden movements and as a result, he bumps into his friends or other objects. Kiraz wants to see what is happening around him immediately because he is in a rush to not be able to see what is happening. Here, it can be seen that individuals with low vision are more sensitive than other individuals to the fear of not being able to see due to their disability. These individuals cannot hear, cannot speak, etc. He does not experience such fear and anxiety about the issues, he just acts more sensitively in the areas where he is insufficient.

Kiraz moves slower than his friends due to his poor vision, but he states that he does most of the things in a cursory and careless way, just because he is anxious to do it as soon as possible so as not to fall behind his friends. Kiraz also demonstrated this situation with his haste and carelessness in painting. Additionally, Kiraz's teacher's statement that Kiraz's bag was very messy and that she did this because she was worried about catching up with her friends as soon as possible at the end of the lesson supports this finding.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Etik kurul izni alınan kurum adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu Başkanlığı

Etik kurul izni tarihi ve sayısı: 08.12.2023 tarih ve 2023/29 sayılı kararı.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırma için 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %80, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı ise %20'dir. İlgili makalede ilk yazar literatür taraması, yöntem, bulgular ve sonuç kısmını oluşturmuş, 2. yazar ise araştırmanın yapılandırılması, düzenlemelerin yapılması ve eklemeler ile katkıda bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırma için yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Gülmez, H. & Kardeş, S. (2024). Görme yetersizliği olan bir çocuğun okul ortamındaki durumu üzerine: Bir durum çalışması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2): 96-108. doi: 10.55008/te-ad.1514119

Kök Değerler Çerçevesinde Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun Roman ve Hikâye Kitaplarının İncelenmesi

Analysis of Ahmet Hikmet Müftüoğlu's Novel and Story Books in Terms of Root Values

Yusuf Ziya YÜKSEL^{ID}, Fahri TEMİZYÜREK^{ID}

ÖZ

Amaç: Bu çalışmada Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun "Gönül Hanım" romanı ile "Hâristan ve Gülistan" ve "Çağlayanlar" adlı hikâyelerinin 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan on kök değer (adalet, dürüstlük, dostluk, öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk, sabır, vatanseverlik, yardımseverlik) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmanın materyali "Gönül Hanım" romanı ile "Çağlayanlar" ve "Hâristan ve Gülistan" hikâye kitaplarıdır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tercih edilmiştir.

Sonuçlar: Çalışmada Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun "Gönül Hanım" romanında 35, "Çağlayanlar" ve "Hâristan ve Gülistan" hikâye kitaplarında 43 olmak üzere üç eserde toplam 78 kök değer tespit edilmiştir. Bu kök değerlerden en çok tespit edilen üç tanesi 26 geçiş sıklığı ile vatanseverlik, 15 geçiş sıklığı ile saygı ve 13 geçiş sıklığı ile sevgidir. Sonuç olarak Müftüoğlu'nun eserlerinin, yazarın fikir hayatıyla da bağdaştığı üzere vatanseverlik, saygı ve sevgi kök değerleri açısından zengin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ilköğretim kademesinin son yıllarında ve Türkçe dersinde Müftüoğlu'ndan ve çalışmalarından gerekli kontroller sağlandıktan sonra istifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Hikmet Müftüoğlu, Çağlayanlar, Gönül Hanım, Hâristan ve Gülistan, değerler, değerler eğitimi, kök değer, Türkçe dersi öğretim programı

ABSTRACT

Purpose: In this study, it was aimed to examine Ahmet Hikmet Müftüoğlu's novel "Gönül Hanım" and his stories "Hâristan ve Gülistan" and "Çağlayanlar" in terms of ten root values (justice, honesty, friendship, self-control, respect, love, responsibility, patience, patriotism, helpfulness) in the 2019 Turkish Curriculum.

Method and Materials: Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The material of the study is the novel "Gönül Hanım" and the story books "Çağlayanlar" and "Hâristan and Gülistan". Descriptive analysis was preferred in data analysis.

Results: In the study, a total of 78 root values were identified in three works, 35 in Ahmet Hikmet Müftüoğlu's novel "Gönül Hanım" and 43 in his story books "Çağlayanlar" and "Hâristan and Gülistan". The three most frequently identified root values are patriotism with a frequency of 26 occurrences, respect with a frequency of 15 occurrences, and love with a frequency of 13 occurrences. As a result, it has been concluded that Müftüoğlu's works are compatible with the author's thought life and are rich in terms of the root values of patriotism, respect and love. In addition, in the last years of primary education and in Turkish lessons, Müftüoğlu and his works can be benefited after the necessary controls are provided.

Keywords: Ahmet Hikmet Müftüoğlu, Çağlayanlar, Gönül Hanım, Hâristan ve Gülistan, values, values education, root value, Turkish lesson curriculum.

* This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Yusuf Ziya YÜKSEL (Gazi Üniversitesi)

E-posta/E-mail: yusufzy0657@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 05.08.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 13.08.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2024

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, kurduğu medeniyetler ve yerleşimler itibarıyla birbiriyle sürekli etkileşim hâlinindedir. İnşa edilen sosyal hayat ve toplum, beraberinde sonraki kuşaklara da aktarılan bir belleği ve mirası meydana getirmiştir. Bu bellek ve miraslardan birisi de toplumun ferdi olan bireylere nasıl yaşanılacağını öğreten, onların tercihlerine yön veren değerlerdir (Akbaş, 2008, s. 10). Çankırılı (2015)'nin de dediği gibi değerler toplumsal denetim araçlarının en önemlisi, sosyal uyumun vazgeçilmez parçalarıdır (s. 11). Demircioğlu ve Tokdemir (2008)'in de belirttiği üzere değerler eylem ve düşüncelerimizi etkileyen, onlara şekil veren zihinsel olgulardır. İnsan davranışlarının özünde değerler bulunmaktadır (s. 71). “Değer” sözcüğü Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlükünde bu çalışmadaki anlamı ile “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddî ve manevî öğelerin bütünü” olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2024). Değer kavramı, birçok kişi tarafından farklı cümlelerle tanımlanmakta; ancak genel olarak insanın varlığını sürdürmesini sağlayan maddi ve manevi unsurlar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede, değerlerin başlıca ailede ve sonrasında okulda toplumu oluşturan bireylere uygun şekilde aktarımı oldukça önemlidir. İlköğretim çağları da ideal bir eğitim ya da aktarım için kritik önem arz etmektedir.

Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi kavramı, belirli aralıklarla güncellenen eğitim sisteminde yer bulan değerler ile son yıllarda önem kazanmıştır. Eğitim sistemi ve öğretim programları haricinde değer aktarımının ailede başlamasının oldukça kritik ve önemli olduğu düşünülmektedir. Ailelerin evlatlarının kişilik gelişimi ve değer öğreniminde birinci derecede sorumlu olduğu unutulmamalıdır. Değer eğitiminde hedefe ulaşmak isteniyorsa çocuğa model olan ebeveynin söz konusu değeri yaşaması ve örnek olması gerekmektedir (Yaman, 2012, s. 18). Okul çağına gelmiş çocukların aileden bu eğitimi almış olması da değer aktarımının başarıya ulaşması açısından önemlidir. Eğitim-öğretim kurumlarında ise bu kritik görev elbette programın kılavuzluğunda öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin, toplum değerlerini öğrenciye benimsetmekteki görevinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlayışla Dilmaç (2002)'a göre öğretmen; model rolünü üstlenmeli, sınıfta ortak sosyal yapıyı oluşturmalı, öğrencilere cesaret ve katılım fırsatı vermeli, iş birliği ortamı yaratmalıdır (s. 4). Kasapoğlu (2013)'na göre ise öğretmen evrensel değerlere dikkat edip bunlara bağlı kalmalı, eğitici-öğretici hikâyelerle öğrenciye bunları benimseme olanağı sağlamalıdır (s. 104). Esasen Kasapoğlu'nun önerdiği tekniklerin günümüzde kabul edilip uygulanan sezdirme yöntemiyle benzeştiği görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının attığı adımlara bakacak olursak değerlerden bugünkü anlamda olmasa da ilk bahseden metinlerden biri Millî Eğitim Temel Kanunu'dur. 1973 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Temel Kanunu'nda “Türk milletinin millî, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren... yurttaşlar yetiştirmek” ifadesi yer bulmaktadır (MEB, 1973). Son yıllarda ise güncel öğretim programları ile değer aktarımı resmi açıdan isim kazanmıştır. Bu doğrultuda 2010'da Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, değerler eğitiminin yürütülmesine ilişkin “İlk Ders” adında bir genelge yayımlamıştır. Genelgede değerler eğitimi hakkında şu ifadeler yer almaktadır: “Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlakî, insanî, sosyal, manevî değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımların öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır.” (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010). Bu genelge ardından ek olarak etkinlik önerileri de kurumlara iletilmiştir.

2018-2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Kök Değerler

Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitim alanında yapılan ilk devrim, 3 Mart 1924 yılında “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” (Öğretimin Birleştirilmesine Dair Kanun) ile olmuştur. Bu anlayışı benimseyen kurumlar açılarak nitelikli öğretim programları hazırlanmıştır. Öğretim programları, cumhuriyet sistemini destekleyen bir anlayışla oluşturulmuş ayrıca programlar “millî birlik ve beraberlik, çağdaş yaşam, laiklik, pozitif ilimler ve ana dil eğitimi” gibi başlıklardan oluşan ilkeler üzerine yapılandırılmıştır (Altay ve Baş, 2023).

18 Temmuz 2017 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” isminde bir basın açıklaması duyurmuştur. Yeni öğretim programlarında değerlerimizin ayrı bir öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmeyeceği; bütün eğitim sürecinin nihai gayesi olduğu ve öğretim programlarının her birinde yer alacağı aktarılmıştır (MEB, 2019). Ayrıca yayımlanan basın toplantısında değerlerin

yalnızca dillerde kalmaması ve öğrenciye bunları pratiğe dökmeleri için fırsat sağlanması, konular ile ilişkilendirilerek çalışmalara aktarılması; destekleyici, toplum bilincini geliştiren ve karşılıklı saygı-sevgiye dayanan ortamlar oluşturulması, değer aktarımında okul-aile birliğinin desteğinin alınması da kararlaştırılmıştır (TTKB, 2017).

Bu öğretim programı değişikliğine göre yenilenen programa “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” şeklinde on kök değer eklenmiştir. Bu kök değerler birçok ülkenin literatürlerinin ve akademik makalelerin taranarak seçildiğini yine bu basın toplantısında TTKB açıklamıştır. Ayrıca bu değerler seçilirken derslerin doğasına ters düşmemesine, onlarla bütünlük oluşturmaya ve kazanımların içine yedirilmesine dikkat edilmiştir (TTKB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığının da programda ifade ettiği gibi hayatımızın rutin akışında ve sorunlarla karşılaştığımızda eyleme geçmemizi sağlayan kudretin kaynağı bu on kök değer, hem kendi başlarına hem diğerleriyle ilişki kurarak alt boyutlarıyla hayat bulacaktır (MEB, 2019). Bu anlayışla hazırlanan yeni nesil ders öğretim programlarının hepsinde bu on kök değer yer almaktadır ve herhangi bir derse mahsus görülmemiştir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne kademeli olarak geçme aşamasında hâlen üst sınıflar için uygulamada olan 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda da yer alan kök değerlerimiz ve bu kılavuzda yer almayan ancak TTKB (2017)’nin bunlar hakkında belirlediği tutum-davranışlar şu şekildedir (s. 24):

Tablo 1. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2017’de Yayımladığı Değerler ve Bunlara İlişkin Tutum-Davranışlar Tablosu*

Kök Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma...
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
Öz Denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

Ayrıca yeni hazırlanan ve kademeli biçimde geçilecek olan 2024 “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nde bu değerler kapsamı genişletilerek yirmiyeye çıkarılmıştır. Bununla birlikte değerler temaların içinde de yer almaktadır. Bu durum, değerler eğitiminin öğretim programları güncellendikçe varlığını pekiştirerek devam ettireceğini göstermektedir. Öğretim programlarının akabinde ders işleniş süreçlerini ve okuma metinlerini düşündüğümüzde değerler eğitiminde en büyük paylardan biri ilköğretim çağlarında Türkçe dersine düşmektedir. Öğrenciye Türkçeyi ilk öğretecek sınıf öğretmenin ve sonrasında devam ettirecek Türkçe öğretmenin, öğrenciyi ders kitabı haricinde amaca uygun metinlerle buluşturması da önemlidir. Özellikle okunacak kitap tavsiyelerinde öğrenciye uygun ve amaca hizmet eden yazar-eserlere yönlendirmede öğretmene görev düşmektedir. Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun eserleri de bu doğrultuda incelemeye değerdir.

Ahmet Hikmet Müftüoğlu ve Eserleri

Ahmet Hikmet’in ailesi bugünkü Yunanistan’ın Mora yarımadası kökenli olup bölgede müftülük yaptıkları için Müftüzade, Müftüoğlu adlarıyla anılmışlardır. Büyük dedesi Hafız Abdülhalim Efendi’nin 1820’li yıllarda patlak veren Yunan İsyanı’nda vahşi biçimde yakılarak öldürülmesi üzerine Hafız Efendi’nin eşi çaresiz bir şekilde Ahmet Hikmet’in babası Yahya Sezai Efendi’yi de alarak önce Mısır’a daha sonra da İstanbul’a geçti (Tevetoğlu, 1986, s. 14).

İstanbul’da iyi bir şekilde yetişen ve memur olan Yahya Sezai Efendi’nin Mora kökenli bir Halveti şeyhinin kızı ile yaptığı evlilikten 3 Haziran 1870’te Ahmet Hikmet dünyaya geldi (Yıldırım, 2020, s. 29). 1877 yılında babasını kaybettiğinde çoktan doğduğu yer olan Süleymaniye’deki mahalle mektebine başlamıştı. Bir müddet Soğukçeşme Askeri Rüştiyesinde bulunduktan sonra Mahmudiye Vakıf Rüştiyesini bitirdi. Abisi Ahmed Refik Bey’in fedakârlığıyla

hayatına yön verecek olan Galatasaray Sultanisine yazdırıldı. İlk kayda değer yazılarını ve “Leyla yahut Bir Mecnun’un İntikamı” adlı küçük eserini bu tarihi lisede kaleme alan Ahmet Hikmet, 1888’de okulu bitirerek Hariciye Vekâletinde memuriyet hayatına atıldı (Tevetoğlu, 1986, s. 27). 1893’te yine hayatını şekillendirmesine katkıda bulunacak yurt dışı görevlerine başladı. Marsilya, Peşte, Viyana ve Berlin gibi şehirlerde görev alarak 1898’de İstanbul’a döndü. 1908’de mezun olduğu Galatasaray Sultanisinde edebiyat öğretmenliği yaptı. Bu dönemde “Servet-i Fünun” gazetesinde yazılara da başlayan Ahmet Hikmet’in hikâyeleri “Haristan” adıyla 1901 yılında dergide yayımlandı.

1908-1912 yılları arası birçok mütefekkir gibi onun için de Türkçülük davası açısından hareketli geçmiştir. Bu yıllardan sonra vatan, millet ve Türkçülük üzerine yönelen Ahmet Hikmet I. Cihan Harbi yıllarında hayatının belki de en kritik yurt dışı görevine, Budapeşte’ye gönderildi. Burada şehbenderlik görevinde savaşta müttelikimiz olan Avusturya-Macaristan ile ilişkilerin geliştirilmesinde çok önemli rol üstlendi. Özellikle Macarların tarihine yönelen Ahmet Hikmet onlara eserlerinde dahi yer verdi. Mondros Mütarekesi’nden sonra ülkeye döndü ve 1911-1922 arası kaleme alıp beğendiği hikâyelerini “Çağlayanlar” adıyla bastırıldı (Tevetoğlu, 1986, s. 111). Aynı zamanda tek romanı olan “Gönül Hanım” da 1920’nin Şubat-Nisan ayları arasında Tasvir-i Efkâr’da 33 bölüm olarak tefrika edilmiş ve ölümünden çok daha sonra 1971 yılında Fethi Tevetoğlu tarafından yayımlanmıştır (Salim, 2022, s. 21). Cumhuriyet döneminde de çeşitli vazifeler alan Ahmet Hikmet 19 Mayıs 1927 tarihinde karaciğerindeki hastalık sebebiyle vefat etti (Tevetoğlu, 1986, s. 121).

Kaleme aldığı özellikle “Çağlayanlar” ve “Gönül Hanım” eserleri bugün Türkçü fikrin en kuvvetli eserlerindedir. “Çağlayanlar” adlı hikâye kitabı Millî Eğitim Bakanlığının geçmişte ilan ettiği ortaöğretim 100 temel eser listesinde kendine yer bulmuştur. Bilhassa o tarihlerde Türkiye’de Orhun Kitabeleri hakkında yapılan çalışmalar son derece azken kaleme aldığı “Gönül Hanım” romanı da çağının ilerisindedir. “Hâristan ve Gülistan” adlı kitabı ise yazarımızın Servet-i Fünun hareketi içinde kaleme aldığı kısa hikâyelerden oluşur. Dolayısıyla diğer iki çalışmasıyla tema ve değerler açısından aşırı bağdaştığı söylenemez. Ancak yazarımız hikâyelerinin bazılarında vatanseverlik temasını işleyerek geleceğe dair işaret vermiştir. Bu hikâyelerden bir tanesi olan “Nakiye Hala”yı duruma örnek gösterebiliriz. Tüm bu çalışmalarını ve mütefekkir kişiliğini düşündüğümüzde Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun eserlerinde vermek istediği güçlü mesajlar mevcuttur. Bunlardan en önemlisi de sonradan benimsediği, hararetli bir savunucusu olup okura aktardığı millî – manevî değerlerimizdir.

YÖNTEM

Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemlerinden olan “doküman analizi” yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma kapsamındaki olgularla alakalı yazılı materyallerin incelendiği bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Wach’a (2013)’a göre ise “Doküman analizi yazılı belgelerin titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir.” (s. 1). Çalışmamızın amacı Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun eserlerini değerler açısından incelemek ve bu eserlerin değerler eğitimi için uygunluğunu kontrol etmektir. Çalışmada Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun basılı olarak yayımlanan “Gönül Hanım” romanı ile “Çağlayanlar” ve “Haristan ve Gülistan” hikâye kitapları, Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği on kök değer açısından incelenmiştir. Ayrıca eserlerin barındırdığı kök değerler itibarıyla değerler eğitimindeki olası katkıları hakkında bilgi verilecektir.

Çalışma Materyalleri

Çalışmanın materyali Türk Edebiyatı Vakfı Yayınlarının 2007 basımı “Gönül Hanım” romanı, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınlarının 2007 basımı “Çağlayanlar” hikâye kitabı ve Kapra Yayınlarının 2022 basımı “Hâristan ve Gülistan” hikâye kitabıdır. Tablo 2 ve 3’teki sayfa numaralarında bu yayınevlerinde basılmış kitaplar kullanılmıştır. İki 2007 basımı kitap olduğu için alıntılarda alfabetik sıra göz önüne alınarak “Çağlayanlar” kitabı “2007a”, “Gönül Hanım” kitabı “2007b” olarak gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için “betimsel analiz” tercih edilmiştir. Çalışma materyalleri çalışma süresi boyunca detaylı bir şekilde incelenmiş ve notlar tutulmuştur. Kök değerler tespit edilirken Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (2017) yayınladığı “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” adlı basın açıklamasının ikinci eki olan ve Tablo 1’de verdiğimiz “Yenilenen Müfredatlarda Değerler ve Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar” tablosu esas

alınmıştır. Bulunan kök değerler sayfalarıyla birlikte alınıp kullanılmak üzere kaydedilmiştir. Böylece üç eserde toplam 78 kök değer unsuru tespit edilmiştir. Yine eserin geneli düşünülerek sayfa özelinde olmayan ancak genel olay örgüsüne hâkim olan kök değerler de tablo sonrası paragraflarda açıklanmıştır. Söz konusu unsurların kök değer olup olmadığının doğrulanması için alanda uzman iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Dönütlerin sonrasında 4 unsur çalışmadan çıkarılmış ve kalan kök değerler türe göre tablolaştırılmıştır.

BULGULAR

Elde edilen bulgular bu bölümde roman ve hikâye türüne bölünerek tablo hâlinde verilmiş, ardından yorumlanmıştır. Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun "Gönül Hanım" adlı eserinde tespit edilen kök değerler, tespit edilme sayıları ve sayfa numaraları ile birlikte Tablo 2'de yer almaktadır. Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun hikâye kitaplarındaki değerler ise Tablo 3'te sunulmuştur.

1. "Gönül Hanım" Romanındaki Bulgular

Tablo 2. Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun Gönül Hanım Romanında Tespit Edilen Değerler, Tespit Edilme Sayıları ve Sayfa Numaraları

Kök Değerler	Tespit Edilme Sayısı	Kök Değerlerin Yer Aldığı Sayfalar
Vatanseverlik	11	18, 20, 31, 31 (2), 33, 41, 62, 154, 156, 156 (2), 164
Sevgi	5	96, 133, 136, 155, 162
Saygı	5	21, 70, 70 (2), 86, 101
Dostluk	3	22, 41, 146
Sorumluluk	3	31, 66, 70
Yardımseverlik	3	16, 96, 100
Öz Denetim	2	62, 67
Sabır	2	162, 164
Dürüstlük	1	127
Adalet	0	-
TOPLAM	35	

1.1. Vatanseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun birçok eserinde olduğu gibi vatanseverlik "Gönül Hanım"da da ön plandadır. Şüphesiz onun vatanseverliği üzerinde atalarının Mora'da yaşadığı olayların çok büyük etkisi mevcuttur (Tevetoğlu, 1986, s. 32). TTKB (2017)'nin kök değerler tablosunda "çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme..." gibi tutum ve davranışlar ile özdeşleştirilen vatanseverlik olgusuna "Gönül Hanım"da sıkça rastlanmaktadır.

"Gönül Hanım" romanında vatanseverlik kök değerinin TTKB'nin tarif ettiği tutum ve davranışlara uyan kısımları şunlardır:

"Subay Bey'in hakkı var. Taklide, benzeşmeye sebep ne?... Bizim de bir büyük milletimiz, tarihimiz varlığımız yok mu?" (Müftüoğlu, 2007b, s. 18) şeklinde konuşan Gönül Hanım tarihsel ve doğal mirasına sahip çıktığını gösterir.

"Çalışabiliriz demek boş laf. Hemen çalışmalıyız. Kader sizi Çin Türkistanı'na yakın getirmiş Tolun Bey! Oralara atlayiveriniz, gidiniz, araştırmalar yapınız." (Müftüoğlu, 2007b, s. 20). Bu kısımda Gönül Hanım Sibirya'ya sürgüne gönderilmiş Tolun Bey'den milleti ve vatanının mazisi için çalışmasını istemektedir.

"Vatanımdaki gençlerin belki yüzde otuzu eceliyle ölmemiş, savaş meydanlarında veya kışlalarda can vermiştir." (Müftüoğlu, 2007b, s. 31) cümlesi Gönül Hanım'ın Tolun Bey'in gümrükteki kontrolde korktuğunu şaka yollu iddia etmesi üzerine cevaben söylenir. Tolun Bey Türk milletinin cefakâr durumundan bahsederek Gönül Hanım'ın latifesine ciddi biçimde yanıt verir.

“Hadise bir dakikada unutuldu, şimdi millî bir vazife yapmaktan doğan bir sevinçle mutlu idiler.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 31). Bu kısım bir yukarıdaki alıntıda yer alan gergin havanın dağılması ve herkesin millî görevine odaklanmasıyla son bulduğunu aktarır.

“Türklerin müşterek vatanlarının sevgisi, sizin çiçek kalbinizde böylece saklı kalsın.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 33). Gönül Hanım'a İstanbul'a dair 3 kartpostal hediye eden Tolun Bey'in sözleridir. Gönül Hanım'ın buna karşılığı ise “Edebiyen...” olmuştur.

“Mademki atalarımızın yurduna erdik, onların ruhlarını şad etmek için âdetlerini ihya edelim.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 41) sözleri Sibiryâ'da Tolun Bey'in sürgün arkadaşı iken çalışmalara katılan Macar Kont Zichy'nin sözleridir. Bu bölümde bahsedilen âdet Orta Asya'dan getirdiğimiz kültürlerden olan kan kardeşliğidir.

“Yok, Tolun! Öyle şeylerle zihnini yorma! Metin ol! Seni bu çöllere düşüren Gönül derdi değil, millet aşkıdır.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 62). Gönül Hanım hakkında kafası henüz karmaşık olan Tolun Bey'in vatanî aşkı şahsa olan aşkın önüne koyduğunu bu cümlelerde görmek mümkündür.

“Vatan toprağına ayak basar basmaz Tolun secde edip yüzünü, alnını vatan toprağına sürdü. (Müftüoğlu, 2007b, s. 154). Bu bölümde memleketine dönen Tolun Bey'in vatan sevgisinin en uç noktalarda yaşadığını görüyoruz.

“Bir iki yıl sonra buralara dönebileceğimizi farzettik ve vatan sevgisiyle seyahatimizi yarıda bıraktık.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 156). Dönüş kararı aldıklarında savaşın kötü gidişatından bihaber olan Kont Zichy çalışmayı erken bitirmelerinin sebebini söyler. Bunun üzerine Tolun Bey aşağıdaki tesirli cümlelerle buna cevap vermektedir.

“Burada benim imdadıma dinî terbiyem yetişir de derim ki, biz çalıştık ve milletimizin tarihine bir şeref sayfası ekledik. Artık ötesi kadere bağlıdır. Her ne kadar siz seyahatinizi uzatabilirdinizse de, ben vatanımdan daha fazla uzakta kalamazdım.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 156) diyen Tolun Bey aslında bu çalışmadan oldukça memnundur ve vatani-milleti için yaptıkları işten gurur duymaktadır.

“Bundan sonra, Gönül ve Tolun cihanın ve bilhassa Türk ve İslâm memleketlerinin geçirdiği felâket günlerine rağmen... ve Millî Mücadelelerin parlak neticelerinden emin olarak, devamlı ıstıraplara muhteşem bir sabır ile karşı koymaya çalıştılar.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 164). Eserin son bölümü olan bu kesit bize mutlu bir sonu müjdelemektedir. Eserin yazıldığı yıllar Millî Mücadele yılları olduğundan Ahmet Hikmet de Anadolu'dan parlayan ateşe bu son paragrafla inancını gösterir. Hayatlarını birleştiren iki kahramanımız bize aydın ve vatansever bir aile profili olarak yansıtılır.

1.2. Sevgi Değerine İlişkin Bulgular

Sevmek ve sevgi, bu işten etkilenen kişi veya nesnelere bağlı olarak düşündüğümüzde oldukça geniş bir duygudur. “Gönül Hanım” romanında kişiye olan sevgi aşk özelinde genele hâkimken bu duygu vatanseverlik ve vazife aşkının önüne geçmemiştir. Önce asli görevini başarıyla tamamlayan Tolun Bey daha sonrasında Gönül Hanım ile bir birlikteliği ciddi anlamda düşünmüştür.

“Gönül Hanım” romanında sevgiye genel anlamda rastladığımız bazı bölümler şunlardır:

“Gönül'ün gönlümdeki aşkı, ‘Benden bahset!’ diyor ve sanki çırpınıyordu ve gözlerim onun hayâli etrafında dalıyordu...” (Müftüoğlu, 2007b, s. 96). Günler geçtikçe Gönül Hanım'a karşı olan sevgisi ve muhabbeti artan Tolun Bey'in ağzından dökülen bu sözler aslında ona olan aşkının da işaretidir.

“Sizi ne kadar sevdiğimi ispatlamamı ister misiniz?” (Müftüoğlu, 2007b, s. 133). Bu kısımdan önce Şair Gazi Giray Han'ın bir gazelini okuyan Tolun Bey yanlış anlaşılmayı engellemek için Gönül Hanım'a böyle bir soru iletir. Ancak Gönül Hanım onun sevgisinden emin bir şekilde “Hayır!” demektedir.

“Şimdi ben de kendimi kırılmış, iki parçaya bölünmüş bir kitâbe sayıyorum ki, bir parçam Gönül'dür.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 136). Çalışmayı bitirip dönüş yoluna koyulacak olan Tolun Bey'in gönlünü kaptırdığı Gönül Hanım'a bağlanışını bu sözlerde görürüz.

“Bıçare kadın bu beklenilmez saadet karşısında sevincinden ne yapacağını şaşırılmış ve ancak oğlunun arkasına, yanına ufak yastıklar yerleştirerek ve eliyle kahveler pişirerek rahatını tamamlamaya çalışmıştı.” (Müftüoğlu, 2007b, s.

155). Evine dönen Tolun Bey'i gören annesi evladını karşısında görünce ne yapacağını şaşırır. Devlet ve millet 10-15 senedir zor zamanlardan geçiyordur, her ana cepheye oğlunu gönderdiğinde dönmeme ihtimali olduğunu da bilir. Dolayısıyla kesiti anne sevgisi olarak nitelendirmek mümkündür.

“Gönül! Gönül! Bu kız, bu semâvî mahlûk onun ruhunu büyülemiş ve hayatına hâkim olmuştu. Gönül hayalinin esiriydi.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 162). Cihan Harbi sebebiyle Gönül Hanım'dan uzak kalan ve hasret çeken Tolun Bey'in sevgisini bu cümlelerde görebilmekteyiz.

1.3. Saygı Değerine İlişkin Bulgular

Roman karakterlerimizin gerek yaptıkları işe gerekse birbirlerine oldukça saygılı olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Öyle ki aralarında bir kıskançlık olsa bile Kont Zichy ve Tolun Bey arasında hem vazifeye hem de ortamdaki kişilere duyulan saygı sebebiyle bir tatsızlık yaşanmamıştır. Ayrıca bir kadın olduğu için Gönül Hanım'a gösterilen hürmet eserin her yerinde kendini belli etmektedir. Kont Zichy ve Mehmet Tolun'un her hareketinde bu ihtiramı görmek mümkündür. TTKB (2017) “alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...” davranışlarını saygı değeriyle özdeşleştirir.

“Gönül Hanım” romanında saygıya dayalı işlenen bazı kısımlar şunlardır:

“Tolun Bey, bu ilk Türk tarihî ve ilmî seyahatine, ‘Gönül Hanım Sefer Heyeti’ adı verilmesini teklif etti. Çünkü bu hususta ilk fikir ve ilk gayret getirme bu aydın kadından çıkmıştı.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 21). Ekibe isminin verildiği kısımda Gönül Hanım'ın fikrine ve şahsiyetine olan hürmeti görürüz.

“Şimdiki hâlde dinim ve milliyetim, hatta menfaatim teklifinizi kabul etmeme engeldir. Size hürmet ederim, fakat ruhunuzu mesut edemem. Darılmayınız.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 70).

“Yüreğimdiki ağırlık kalktı ve onun yerine Gönül'e karşı, tarif edilemez, bir saygı hissi peyda oldu.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 70). Aynı sayfadaki bu iki bölümün ilkinde Gönül Hanım, Kont Zichy'nin teklifini nazik bir biçimde reddetmiştir. İkinci bölümde ise bu olay üzerine Tolun Bey'in Gönül'e artan hayranlığına şahit olunmaktadır.

“Hepimiz bu kardeş topraklarına, bir seyyah merakıyla değil, atalar yurduna dönen bir torun saygısıyla geldik.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 86).

“Gönül'ü başkan olarak en öne geçirdik; âbidenin huzuruna yüreğimiz çarparak, görünmeyen, fakat duyulan haşmet dolu bir huzura çıkar gibi, hürmetle vardık.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 101). Bu iki bölümde de saygının sadece kişilere değil atalara da aynı hassasiyet ve derecede gösterildiği anlaşılmaktadır.

1.4. Dostluk Değerine İlişkin Bulgular

“Gönül Hanım” eserinde kahramanlarımız Türk dünyasının en önemli keşiflerinden birini yapmak için bölgeye giderler. Ekseriyetle bu görev öncesinde yeni tanışan karakterlerimizin birbirine olumlu anlamda bağlılık sergilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu olumlu bağlılığın en önemli öğelerinden birisi de yoldaşlık ve dostluk bilincidir. TTKB (2017)'nin “diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...” gibi tutum ve davranışlarla açıkladığı dostluğa romanımızda rastlamaktayız.

“Gönül Hanım” romanında dostluğa dayalı işlenen bazı kısımlar şunlardır:

“Bugün kaçabilsem ve sizin gibi bir yoldaş bulsam, fırsat bu fırsat derdim.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 22). Kont Zichy'nin Tolun Bey'e söylediği bu sözler görülecek yoldaşlığın habercisidir.

“Buraya kadar kardeş gibi aynı duygu, aynı istek ile geldik, buradan öte de bu samimiyeti muhafaza için kan kardeşi olalım, ant içelim.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 41).

“— İşte şimdi Türk-Macar dostluğunu kaydattık, dedi.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 146).

1.5. Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular

Olay örgüsünde kahramanlarımız Orhun Vadisi'ne doğru yola koyulurken bu vazifedeki ilk Türkler oldukları bilincindedirler. Dolayısıyla kendileri vatan ve milletleri adına güçlü bir sorumluluk duygusu ile yüksek bir görev aşkı içinde olduklarını söyleyebiliriz. TTKB (2017) sorumluluk duygusunu şu tutum ve davranışlara bağlar: “kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...”

“Gönül Hanım”da sorumluluk değeriyle ilgili kısımlar şunlardır:

“Aralarında en çok iftihar eden ve gururlanan da Mehmet Tolun'du. Çünkü hiçbir Osmanlı Türkü kendisinden önce böyle tarihi ve ciddi bir maceraya atılmamıştı. Bu koca millette ilmî bir gaye uğrunda seyahat eden ilk kâşif kendisi olacaktı.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 31). Milleti için bir vazifeye atıldığına inanan Tolun Bey, yüksek bir sorumluluk bilinci içerisinde.

“Buralara kız kaçırmak için gelmedim ya... Ben niye seyahat ediyorum? Ne arıyorum? Hayır! Her ihtimale karşı metin ol Tolun! Önce vazife, sonra... Yine vazife! Gözümden bütün dünya silindi. Her şey bitti. Yalnız vazife kaldı.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 66). Bu bölümde Tolun Bey'in Gönül Hanım'a beslediği sevginin kıvılcımlarını görürüz. Ancak bu hislerden ziyade öncelikle kendine yüklediği mesuliyetin farkındadır.

“Hâlbuki milletimin benim gibi aydın kadınlara çok ihtiyacı var.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 70). Türk kadınlarına içten içe öncü olmayı amaçlayan Gönül Hanım'ın bu sözleri hissettiği sorumluluğun belirtisidir.

1.6. Yardımseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Orhun Vadisi'nde çalışmalarını yapan Gönül Hanım Sefer Heyeti buraya yapılan seyahat ve burada yapılan çalışma süresince birbirlerinin işlerini kolaylaştırmaya çalışmıştır. Özellikle karşılaşılan güçlüklerin aşılmasındaki iş birliğine eser boyunca rastlanır. TTKB (2017) bu değeri “cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...” hareketleriyle açıklamaktadır.

“Gönül Hanım”da yardımseverlikle bağdaştırılabilen kesitler şunlardır:

“...Krasnoyarsk'daki bakkallar, çoğunlukla Müslüman Tatarlar oldukları için, subaylarımızda varlıklı olanlar, beslenme konusunda sıkıntı çekmezler, ara sıra bunlarda veresiye alışveriş de ederlerdi. Tatar dindaşlarımız, esirlerimizin pek çok ihtiyaçlarını temin ederlerdi.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 16). Ruslara esir düşen Türklere hem soydaş hem dindaş olan yerli Tatar halkının yardımlarını bu bölümden anlarız.

“— Tolun Bey! Tolun Bey! Bana yardım et, bak neler getiriyorum!”

Diyen Gönül'ün çığlığını duydum. Elinde peksimetler, sütlü kahvem, tereyağı kutusu bana doğru geliyordu. Koştum, kıymetli yükünü elinden aldım ve teşekkür ettim.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 96).

“Ali Bahadır Bey yan taraftan diğer hizmetçilerle koşarak Gönül'ün hayvanının önüne geçmiş, onu muhakkak bir tehlikeden kurtardıktan sonra daha korkunç bir durumda olan Kont'un imdadına yetişmişti.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 100). Gönül Hanım'ın ağabeyi olan Ali Bahadır Bey burada bataklığa saplanan Kont'a yardımcı olur.

1.7. Öz Denetim Değerine İlişkin Bulgular

TTKB (2017)'de “davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...” gibi tutum ve davranışlarla açıklanan öz denetimin oldukça geniş bir kapsamı mevcuttur. Eserimizde bu kök değere çok fazla rastlamasak da Tolun Bey'in iç muhakemeleri ve kendini dizginlemeleri sırasında görebiliriz.

“Gönül Hanım”da öz denetim çerçevesine alabileceğimiz kısımlar şunlardır:

“Yok, Tolun! Öyle şeylerle zihnini yorma! Metin ol! Seni bu çöllere düşüren Gönül derdi değil, millet aşkıdır.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 62). Gönül'e olan hislerini dizginlemeye çalışan Mehmet Tolun Bey, asli görevi olarak benimsediği çalışmasını düşünerek davranışlarını kontrol etmeye çalışır.

“— Yine de, diyordum. Arkadaşlarımı tanımalıyım ve sonu ne olursa olsun sabretmeliyim.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 67).

1.8. Sabır Değerine İlişkin Bulgular

Mehmet Tolun Bey'in Gönül Hanım'la kurduğu gönül bağı eserimizin son bölümlerinde olay örgüsüne hâkim olmaktadır. Ana vatana döndükten sonra savaş sebebiyle Gönül Hanım'ı beklemeye koyulmasının ve gelecek kaygılarının sabretmeyi Tolun Bey'e öğrettiğini görüyoruz. TTKB (2017)'de “azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...” gibi net davranışlarla açıklanan sabır kök değerini eserimizin şu kesitlerinde görmek mümkün:

“...Çünkü kendisinde ne Gönül'süz yaşayabilme gücü, ne de Gönül'le hayatını birleştirebilme cesareti kalmıştı. Perişan bir hâldeydi.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 162). Evine döndükten sonra harp nedeniyle Gönül'den haber alamayan Tolun Bey müşkül durumdadır. Ancak olay örgüsünde görülür ki sabretmeye devam etmektedir.

“Bundan sonra, Gönül ve Tolun cihanın ve bilhassa Türk ve İslâm memleketlerinin geçirdiği felâket günlerine rağmen... ve Millî Mücadelelerin parlak neticelerinden emin olarak, devamlı ıstıraplara muhteşem bir sabır ile karşı koymaya çalıştılar.” (Müftüoğlu, 2007b, s. 164). Vatanseverlik değerinde de kullandığımız bu bölüm, Türk milletinin Cihan Harbi sonrasında ve Millî Mücadele'de gösterdiği sabır ve kararlılığın delilidir. Özellikle eserin Millî Mücadele yıllarında yazılıp basılması bu tezimizi doğrulamaktadır.

1.9. Dürüstlük Değerine İlişkin Bulgular

Eserde dürüstlük değerine ilişkin doğrudan tespit edilen tek yer mevcuttur. TTKB (2017)'de “açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...” ile açıklanan dürüstlük şu kesitte kendisini göstermektedir:

“Allah aşkına benim kusuruma bakmayınız... Belki saygı ve sevgimden şüphe edersiniz. Fakat ben zengin değilim, belki size nispetle pek fakirim! Şimdiye kadar yüksek bir terbiye ve bolluk içinde bir hayat gören bu mübarek insanı bahtsız bir hâle getirmek istemem...” (Müftüoğlu, 2007b, s. 127). Gönül Hanım ile Tolun Bey'e yüzükleri diğerleri tarafından takılmıştır. Ancak Tolun Bey yüzüğü takmadan önce müstakbel eşine kendi durumunu dürüst bir biçimde anlatır.

1.10. Adalet Değerine İlişkin Bulgular

TTKB (2017)'de “adil olma, eşit davranma, paylaşma...” ile açıklanan adalet değerine eserde rastlamamaktayız. Ancak karakterlerimizin çalışma boyunca iş bölümlerine ayrılması, Gönül Hanım'a gerektiği yerde pozitif ayrımcılık yapılması gibi olay örgüsünde belli olan bölümler bu kapsamda ayrı olarak değerlendirilebilir durumdadır.

2. Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun Hikâye Kitaplarındaki Bulgular

Tablo 3. Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun Hikâye Kitaplarında Tespit Edilen Değerler, Tespit Edilme Sayıları ve Sayfa Numaraları

Kök Değerler	Tespit Edilme Sayısı	Kök Değerlerin Yer Aldığı Sayfalar
Vatanseverlik	15	HG-116; Ç-9, 46, 52, 52 (2), 53, 56, 71, 72,74, 76, 78, 91, 132, 157
Sevgi	10	HG-115, 116, 118; Ç-63, 70, 92, 104, 110, 111, 142
Saygı	8	HG-37, 54, 77, 109, 178; Ç-98, 99, 147
Dostluk	2	HG-194; Ç-153
Öz Denetim	2	HG-67; Ç-111
Yardımsızlık	2	HG-106; Ç-17
Sabır	2	Ç-56, 144
Sorumluluk	1	Ç-78
Dürüstlük	1	Ç-99
Adalet	0	-
TOPLAM	43	

Tablodaki “HG-“ kısaltması ile başlayan sayfa numaraları kök değerın “Hârıstan ve Gülistan”da yer aldığını, “Ç-“ işareti ile başlayan sayfa numaraları ise “Çağlayanlar”da yer aldığını belirtir. “Çağlayanlar”daki bazı hikâyelerde parantez içinde kelimelerin günümüz Türkçesi verilmiş, bulgulardaki örneklerde daha iyi anlaşılması için bu sözcükler kullanılmıştır.

2.1. Vatanseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Ahmet Hikmet Müftüoğlu vatanperver ve manevî açıdan güçlü yönü olan bir fikir adamıdır. “Çağlayanlar” ve “Gönül Hanım” ile zirve yapacak Türkçü fikirleri, önceleri Servet-i Fünûn anlayışında yazdığı “Hârıstan ve Gülistan”da dahi emarelerini göstermiştir. “Çağlayanlar”ın ön sözünden sonra gelen ve eserin ilk metni olan “Türk Eli Zeybeklerine”, onun Türkçü haykırışının belki de en tesirli manifestosudur. Yazarımızın hikâye kitaplarında en çok işlediği değer vatanseverliktir. Hikâyelerindeki vatanseverlik konulu kısımlar şunlardır:

“Sen her zaman demez miydin ki: “Ben şehit oğluyum, inşallah şehit babası olacağım!” İşte baba, duan kabul oldu. O hasretli, yârine, şehitliğe kavuştu. Hem gazi oldu hem şehit.” (Müftüoğlu, 2022, s. 116). “Hârıstan ve Gülistan”daki en vurucu hikâyelerden olan “Nakiye Hala”da geçen bu mektup kesiti Nakiye Hanım’ın oğlu Hüseyin’in son mektubudur. Burada vatan için cenk etmek ve şehadet yüceltilir.

“Cihanın tarihi, vatani uğrunda senin kadar uğraşan, kanını döken bir millet daha gösteremez. Senin kadar kimse kendi vatanına sahip olmaya hak kazanamamıştır. Bu vatan ya senindir, ya kimsenin...” (Müftüoğlu, 2007a, s. 9). “Çağlayanlar”ın “Türk Eli Zeybeklerine” bölümünden yapılan bu alıntı Türk milletine epik bir sesleniştir.

“Memleket düşünülmemekten, unutulmaktan, ihmâl olunmaktan bıktı. Ona itimat ettiğinizi, onu saydığınızı, ona güvendiğinizi âlem duysun...” (Müftüoğlu, 2007a, s. 46). “Çağlayanlar”ın “Yarayı Kanatan” hikâyesi, milletinden utanan Doktor Pertev’in ortamdakiler tarafından oldukça kuvvetli tezlerle ikna edilmesi ve son olarak Zayıf Efendi’nin bu tesirli sözlerini içerir.

“— Ah bu vatanda her şehide bir taş dikilseydi, memleketimiz baştan başa bir kabristan kesilirdi ve bu türbelerin kandilleri için göğün yıldızları kâfi gelmezdi.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 52).

“— Ne mutlu ona! Şehit oldu. Sen de yetim oldun. Duadan gayri elimizden ne gelir?”

Dua edelim Allah İslâm’ı muzaffer etsin!” (Müftüoğlu, 2007a, s. 52).

“— Ah Ayşecik! Benim de babamın Moskof Muharebesi’nde şehit olduğunu kıymetli nineciğim söylerdi. Ne yapalım? Erkekler vatanın kuzuları değil mi? Bir gün alınlarında yazılmışsa, elbette kurban olacaklar.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 53).

“Ey mücahitler! Allah yolundan dönen kimdir? Ey gaziler! Hak yolunda geri kalan kimdir? Kâbe sağımızda, cennet önümüzde, Allah her tarafımızda! Şehadete aşık olmayan kimdir? İnnâ li’l-vatan ve innâ ileyhi râci’ün (vatandan geldik ve ona döneceğiz) İleri!!!” (Müftüoğlu, 2007a, s. 56). “Çağlayanlar”ın “Padişahım Alınız Menekşelerimi Veriniz Gülümü” hikâyesinden alınan bu dört alıntı babası ve nişanlısı Trablusgarp’ta çarpışıp şehit düşen Ayşe’yi anlatır. Hikâye şehadet üzerinden verilen güçlü vatansever mesajlar içerir.

“O serhatten nu hududa koşuyorsun. Bulgaristan’da ölüyor, Yunanistan’da ölüyor, Acemistan’da ölüyor, Sırbistan’da ölüyor, yalnız yurdunda, köyünde ölemiyorsun. Sevgilin Ayşeciği doya doya öpemiyor, yavrun Mehmetçiği seve seve büyütemiyorsun...” (Müftüoğlu, 2007a, s. 71).

“Sen şarkın kınına girmeyen bir kılıcınsın; dövüle dövüle tavlanır, vurula vurula kırılırsın. Yine her parçandan bir kıvılcım, her kıvılcımından bir şimşek çıkar. İlahi bir kuvvetin, ebedî bir feyzin var, ey Türk!!!” (Müftüoğlu, 2007a, s. 72). “Çağlayanlar”ın “Üzümcü” hikâyesinden alınan bu iki alıntı sokaktan geçen üzümcüden hareketle Türk milletine sesleniştir. Ahmet Hikmet Bey bu hikâyede en ufak bir düşünceden bile vatan – millet ülküsüne uzanmıştır.

“Kalbinin en derin, en ateşli köşesinden bir çığlık kopardı:

— Allah! Ey İslâm’ın Allah’ı! Düşman vatanımı çiğnemesin, çiğnetme!!” (Müftüoğlu, 2007a, s. 74).

“Ah Vatan! Misk gibi kokusu canlarda tüter!” (Müftüoğlu, 2007a, s. 76).

“Talebenin askerlikleri te’cil edildi.’ Diyen kâtibin duygusuz gözlerine baktılar, ve ceketlerinin iliklerine taktıkları bir sümbül çiçeğini derin derin koklayarak ve önlerine bakarak usulca: ‘Biz gönüllü gidiyoruz!’ dediler.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 78). “Çağlayanlar”ın “Sümbül Kokusu” hikâyesinden alınan son üç kesit, Budapeşte’de okuyan iki Türk gencinin harp sırasında sümbül kokularını duyarak depreşen vatana özlemini ve yaptıkları fedakârlığı anlatır.

“Rıhtıma çıktığı sırada, bu İslâm payitahtının yerden bir avuç toprağını aldı. Ahdetmişti. Öptü. Yüzüne, gözüne sürdü. Gümrükten çıktı.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 91). “Çağlayanlar”ın en önemlilerinden olan “Turhan Nasıl Çıldırıldı?”da İskenderiye’den payitaht İstanbul’a gelen Turhan’ın İstanbul’daki yozlaşmaya verdiği tepkiler işlenir.

“— Bak efendi! Bak şuna! ‘Artık din bitti, millet bitti.’ Diyor. Bâr-i Tealâ’dan ümidini kesiyor.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 132). “Çağlayanlar”ın işgal yıllarını anlatan “Rahat Döşeği”, geçen bu sözler ile ne kadar karamsar gibi gözükse de vatana olan inancın da emarelerini taşır.

“— Aç kucağımı ben yalnız seni istiyorum, dedi. Ve gözleri incilendi. Tıpkı yıllardır ağlayan Anavatan gibi...” (Müftüoğlu, 2007a, s. 157). “İnci” hikâyesi “Çağlayanlar”ın en ilginç hikâyelerinden biridir. Yıldız adında bir kadına sesleniş gibi gözükse eserde aslında ay yıldızlı bayrak muhataptır. En sonlardan alınan bu alıntıda da vatanın bayrağına özlemi iması yapılır.

2.2. Saygı Değerine İlişkin Bulgular

Millî ve manevî değerleri aktarmakta olan yazarımız, kültürümüzün en kıymetli unsurlarından olan hürmeti de eserlerinde yoğun biçimde kullanmıştır. Ahmet Hikmet Bey’in hikâyelerinde saygı ile alakalı kesitler şunlardır:

“Hakikatli Babacığım, Şefkatli Nineciğim, Ellerini öpüp cümleye selam ve dualar ederim.” (Müftüoğlu, 2022, s. 115).

“Zannederim ki iki gün sonra yeni bir hücum daha olacak. Baki senin ve ninemin ellerinizden öperim. Duanıza muhtacım. Beni soranlara selam.” (Müftüoğlu, 2022, s. 116).

“İki üç tabut asker, bu asker annesinin tabutu önünden – geçmişini bilirlermiş gibi – birdebire oluşan bir hürmet hissiyle ruhuna Fatihalar okuyarak ağır ağır geçiyorlardı.” (Müftüoğlu, 2022, s. 118). “Hâristan ve Gülistan”ın “Nakiye Hala” hikâyesinden alınan bu üç kesit, kültürümüzdeki hürmet duygusunun önemli örnekleridir.

“Türkler babalarından, ninelerinden ziyade ulularını sayarlar, severlerdi. Altın Ordu’da kanun, yasak iki kelimedenden ibaretti: Sıra, saygı!” (Müftüoğlu, 2007a, s. 63). “Çağlayanlar”ın “Altın Ordu” hikâyesi tarihten bir göç olayını ele alır. Hikâyede geçen bir cümlede Türklerin büyüklere saygısı belirtilir.

“Büyüklerle karşı saygın bizzat sayılmayı sevdiğindedir; itaatkâr olman, boyun eğilen kişi olmak istemendendir.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 70). “Üzümcü” hikâyesinden alınmıştır.

“İslâmları birleştirmek için perişan olmakla iftihar eden Halife-İslâm’a hürmet bu mudur? Hadimü’l-Haremeyn’e hizmet bu mudur?” (Müftüoğlu, 2007a, s. 92).

“Ey Yavuz! Milletimin selâmetini yalvaracaktım. Ayaklarına kapanmak için sana yükselmek istedim. Yarı yolda gözlerim karardı. Sendeledim, düştüm. Allah günahımı affetsin!” (Müftüoğlu, 2007a, s. 104). “Turhan Nasıl Çıldırıldı?”dan alınan bu iki bölüm yozlaşmış İstanbul’un maneviyattan yoksun olmasını işlemektedir. Hikâyenin sonunda I. Selim’in türbesinde yaşamına son verecek kadar atalarına saygılı olan Turhan, neslin vurdumduymazlığı karşısında çıldırmıştır.

“Siz yalnız usulün ve alışılmışın dışında bir usta, bir ressam, bir mühendis, bir nakkaş değilsiniz. Türklüğün ruhundaki sağlamlık ve ağırbaşlılığı gösterecek mânâları, misalsiz nakışlarınızla, sembolik ilhamlarınızla ortaya çıkaran birer de şairsiniz.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 110).

“Ey Türk kadını! Irkında ne üstün bir feyiz vardır ki hem ölmeye asker yetiştirir, hem ebediyete hüner eriştirirsin! Seni benden çok evvel takdir edenler, yine Vato gibi ressamların vatandaşları oldukları için beni affet!..” (Müftüoğlu, 2007a, s. 111). “Çağlayanlar”ın “Ayşe Kızla Vato” hikâyesinden alınan iki alıntı Türk kadınlarına hürmeten kaleme alınmıştır. Onların benzersiz el becerilerinin üstüne vatana evlat yetiştirmesi büyük bir ihtiramla okura aktarılır.

“Namazdan sonra anne ve babamın ellerini öperken aldığım dualarla insan ile melek arasında hoş bir cisim gibi yükselirdim.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 142). “Çağlayanlar”ın “Bayram” hikâyesinden alınan kısımda, kültürümüzün önemli öğelerinden bayram namazı sonrası büyüklerin ellerinin öpülmesi görülür.

2.3. Sevgi Değerine İlişkin Bulgular

Ahmet Hikmet'te sevgi genelde mübalağa içeren cümlelerle işlenmiştir. Özellikle Servet-i Fünûn anlayışının hâkim olduğu “Hârîstan ve Gülîstan” eserinde sevgi daha bariz görülmektedir. Hikâyelerde tespit ettiğimiz sevgi değerleri şu bölümlerdedir:

“Evet, sevda dağıtan saçlar olmayınca elmasların, gül serpen parmaklar bulunmayınca yakutların, zümrütlerin, beyaz gerdanlar görülmeyince incilerin ne hükmü ne güzelliği olabilir?” (Müftüoğlu, 2022, s. 37). “Hârîstan ve Gülîstan” adlı hikâyenin “Şiraze bölümünden alınmıştır.

“Hâlâ o, kocasını ciddi, menfaatsiz, sebepsizce derin bir saygı ile seviyordu.” (Müftüoğlu, 2022, s. 54). “Hârîstan ve Gülîstan”ın “Yıkık Yuva (Lane-i Münkesir” hikâyesinden alınan bu bölümde, kocası Neriman'ın tüm hatalarına rağmen onu sevmeye devam eden Mihriban'ın sözleri verilir.

“İşte, ben bu kır menekşelerini seviyorum. O kadar seviyorum ki huzurunuzda bile onlara aşkımy ilan etmeye, bakınız, kendimde cesaret görüyorum.” (Müftüoğlu, 2022, s. 77). “Hârîstan ve Gülîstan”ın mektuplar kısmının “Birinci Mektup: Çiçekler” bölümünden alınmıştır. Burada kır menekşeleri ile kastedilen aslında kadınlardır.

“İşte azizim, arkadaşın güzelliğe olan o çılgınca düşkünlüğüne rağmen bugün zekâ, anlayış ve özellikle dikkat ve incelik sahibi olan bu kadına çıldırircasına âşık oldu.” (Müftüoğlu, 2022, s. 109). “Hârîstan ve Gülîstan”ın “Güzellik ve Aşk (Hüsn ü Aşk)” hikâyesinden alınmıştır.

“Seher çiçeklere nasıl çiğ taneleri serperse, güneş gülleri nasıl renklerle süslerse, dalgalar sahillere nasıl öpücükler yollarsa, rüzgâr dallara nasıl nağmeler öğretirse ben de sana öyle aşklar öğretsem, seni öyle sevdalarla süslesem...” (Müftüoğlu, 2022, s. 178). “Hârîstan ve Gülîstan”ın “Hayal Etmenin Zevki (Zevk-i Hayal)” hikâyesinden alınmıştır.

“...Benden saklama, Turhan sen Zehra'yı pek seviyordun! Hatta bu muhabbetine sen de şaşıyordun. Bana daima ondan bahsediyordun...” (Müftüoğlu, 2007a, s. 98).

“Zehra'nın aklına, irfânına itimat ettim. Terbiyenin zekâyâ üstün geleceğine ihtimal vermedim. Bu kızı fikrime ortak, emelime ortak olacak sandım. Aldandım. Çünkü onu seviyordum Kâmil kardeşim! Hem pek seviyordum.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 99). “Turhan Nasıl Çıldırıldı?”da geçen son iki bölüm, alafranga meraklısı karısı Zehra'yı kaybeden vatansever Turhan'ın arkadaşıyla yaptığı konuşmadır. Onu sevmiş ancak onunla Batı'ya gitmektense vatanında kalmayı tercih etmiştir.

“Mengili Giray Bahçesaray'da ölen zevcesine bu nâmda bir çeşme yaptırmış.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 147). “Çağlayanlar”ın “Gözyaşı Çeşmesi” hikâyesinden alınmıştır. Türk tarihinde buna benzer şekilde hükümdarlarının eşleri için yaptırdığı eserlere rastlamak mümkündür.

2.4. Dostluk Değerine İlişkin Bulgular

“Gönül Hanım”da dostluk değerine çokça rastlanılsa da olay örgülerinin kısa olması nedeniyle hikâyelerde fazla rastlanılmamaktadır. Ancak yine de kayda değer bölümler mevcuttur:

“Gözüm, ‘Bana bir yol göster.’ diyorsun, bilmem bu satırların arasında takip edecek mesut bir yol bulabilir misin?” (Müftüoğlu, 2022, s. 194). “Hârîstan ve Gülîstan”ın “İki Mektup” hikâyesinden alınmıştır. Burada Azra ve Selma'nın mektuplaşması konudur. Mevzubahis alıntıda da Selma'nın Azra'ya bir dost olarak yardımcı olması verilmiştir.

“Yavuz kalktı... Veda etti, iki arkadaş sevgili arkadaşlarımı yalnız bırakmak istemediler.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 153). “Çağlayanlar”ın “Matemin Kuvveti” bölümünden alınmış kesitte arkadaşlarının sevdiğini yitirmiş Yavuz'a destek oluşunu görürüz.

2.5. Öz Denetim Değerine İlişkin Bulgular

Kişilerin tepkilerini ve davranışlarını denetlemesi olarak ifade edebileceğimiz öz denetimi Müftüoğlu'nun hikâyelerinde iki yerde görürüz. Özellikle af dilemek erdemi TTKB (2017)'ce öz denetim çatısı altında ele alınır. Hikâyelerde yer alan öz denetim kesitleri şunlardır:

“Kızım, annene de ki ben talihsiz biriydim. Ben bir sefildim. Şimdi ise çok pişmanım. Beni affetsin yavrum! Bundan sonra senin gibi sevgi dolu bir baban, annenin her sözünü yerine getirecek bir kölesi olacağım.” (Müftüoğlu, 2022, s. 67). “Yıkık Yuva (Lane-i Münkesir)”dan alınan bu bölümde evlilik hayatında büyük kusurlar işleyen Neriman Bey'in kızıyla yaptığı konuşma verilir. Kızı üzerinden eski eşi Mihriban Hanım'dan af dileyen Neriman Bey oldukça pişmandır.

“...Seni benden çok evvel takdir edenler, yine Vato gibi ressamların vatandaşları oldukları için beni affet!..” (Müftüoğlu, 2007a, s. 111). “Ayşe Kızla Vato”da geçen ve yukarıda da alıntılıdığımız bu bölümde Türk kadınlarına övgü konusunda geç kaldığımızı kabul eden, öz eleştiri yapan bir mütefekkirin satırları aktarılır.

2.6. Yardımseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Yardımseverlik değeri de keza geniş olay örgülerinde çok daha fazla karşımıza çıksa da Ahmet Hikmet'in hikâyelerinde doğrudan bu kök değerimize rastlamak mümkündür. Bazı örnekler şöyledir:

“Mesela denize düşen bir zavallıyı kurtarmak için hayatlarını tehlikeye atanlar insan değil midirler? İşte farz ediniz ki karşınızdaki kız da bu dakikada böyle bir felakete uğramış, size doğru kollarını uzatıyor. Karşılığında bir hafta kadar hastalanacaksınız, söyleyiniz; ümitsiz bir hayatı kurtarmak istemez misiniz? Bu kadar iyilik severliği kendinize layık görmüyor musunuz?” (Müftüoğlu, 2022, s. 106).

Bu örnek “Güzellik ve Aşk (Hüsn ü Aşk)” hikâyesinden alınmıştır.

“Birkaç dakika geçmeden kucağında bir ceylan yavrusu olduğu halde tekrar yanlarına geldi. Ceylanı parçaladı ve her birine dağıttı. Misafirlerini ağırlamak istedi...” (Müftüoğlu, 2007a, s. 17). “Çağlayanlar”ın ilk hikâyesi “Alparslan Masalı”nda geçen bu bölümde davetsiz misafirlerini ağırlamak isteyen aslanlar tarafından büyütülmüş Alparslan'ı görürüz.

2.7. Sabır Değerine İlişkin Bulgular

“Çağlayanlar” eserinin yazıldığı dönemler Türk tarihinin en zorlu zamanlarıdır. Büyük bir vatansever olan Ahmet Hikmet gibiler için sabır ve metanet duygusu bu süreçte ön plana çıkmaktadır. Ancak çoğu zaman içinden geçtiği zor sürece karakterlerimiz sabredememektedir. Kayda değer bazı kesitler şunlardır:

“...Nişanlısının “Padişah babamıza bir demet çiçek götür.” sözünü hatırladı. Bu hediye Trablus'tan birkaç güne kadar düşmanı kovduktan sonra verilecek değil miydi? Lâkin babasının şehadetiyle Ayşe'nin korkusu çoğalmış, sabrı tükenmişti. Birkaç gün daha tahammül edemeyecekti.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 56). Ahmet Hikmet Müftüoğlu kimi zaman olumsuz örneği vererek olumluya ulaştırmıştır. “Padişahım Alınız Menekşelerimi Veriniz Gülümü” hikâyesinden alınmış bu kısımda nişanlısının sözlerini hatırlamış ve zamanı gelmeden sabredemeyip bu işi yapmaya koyulmuştur. Ancak en nihayetinde sonuçlar istediği gibi olmayacaktır.

“— Teyze! Bayramda benden ne istersin?

...

Evlât, dedi. Benim bu yaştan sonra arzum ne olabilir? Kâbe-i Mükerrerme'de can vermek isterdim. Fakat kible-i müslimin elimizden gitti. Şam'da kabrimin kazılmasını temenni etsem ah! O da... Susayım oğlum!... Yarabbi! Yarabbi! Ehl-i İslâm'a sen merhamet eyle! Bundan sonra kara bayramlar gösterme İlahi!...” (Müftüoğlu, 2007a, s. 144).

Bu bölüm ise “Bayram” hikâyesinden alınmıştır. Yaşlı kadına sorulan soru üzerine kadının ağzından sanki zor zamanlar geçiren Türk milletinin ortak sözleri çıkmaktadır. Ancak hikâyede de görüldüğü üzere sabretmek ve dua etmek zorunda kalmışlardır.

2.8. Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular

Sorumluluk duygusunu Ahmet Hikmet gibi bir fikir adamında en fazla vatanî hususlarda görüyoruz. Özellikle aşağıdaki parçayla beraber şehadetin işlendiği birçok metinde aslında bir sorumluluk mevcuttur. “Çağlayanlar”ın “Sümbül Kokusu” hikâyesinde rastladığımız bölüm şu şekildedir:

“‘Talebenin askerlikleri te’cil edildi.’ Diyen kâtibin duygusuz gözlerine baktılar, ve ceketlerinin iliklerine taktıkları bir sümbül çiçeğini derin derin koklayarak ve önlerine bakarak usulca: ‘Biz gönüllü gidiyoruz!’ dediler.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 78). “Sümbül Kokusu”ndan aldığımız bu bölümde vatanları için sorumluluk hissedip gönüllü olarak Çanakkale’ye gitmek isteyen gençleri görürüz.

2.9. Dürüstlük Değerine İlişkin Bulgular

Dürüstlüğe eserlerin genelinde bir kez yer verilmiştir. Doğru sözlü olma açısından şu bölümü örnek gösterebiliriz:

“Bu kızını fikrime ortak, emelime ortak olacak sandım. Aldandım. Çünkü onu seviyordum Kâmil kardeşim! Hem pek seviyordum.” (Müftüoğlu, 2007a, s. 99). Turhan Bey arkadaşına bu sözlerde dürüsttür. Canı ve gönlü yansa da yalan konuşmamaktadır.

Ayrıca “Yıkık Yuva (Lane-i Münkesir)” ve yukarıdaki parçanın alındığı “Turhan Nasıl Çıldırıldı?” hikâyelerinde dürüstlük teması belirgin şekilde işlenmiştir.

2.10. Adalet Değerine İlişkin Bulgular

Hikâyelerde adalet kök değeri doğrudan tespit edilmemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Değerler eğitimi açısından programlarımıza 2018’de eklenen on kök değerini ya da 2024’te kapsamı genişletilen değerlerin, öğrenciye kazandırılmasındaki en kritik derslerden biri ilköğretim çağında sekiz sene görülen Türkçe dersidir. Bu dersteki okuma saatleri ve güncel öğretim programındaki atölye çalışmaları ilgili öğrencileri kitaplara yönlendirmektedir. Öğretmenin amaca uygun kitapları bilmesi ve öğrenciyi bunlarla buluşturması önemlidir. Bundan dolayı öğretmenler kitap içerikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu çerçevede daha birkaç sene önceye kadar yürürlükte kalmış “100 Temel Eser” içerisinde de kitabı olan, Millî Edebiyat dönemimizin önemli yazar ve mütefekkeri Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun eserleri, 2018-2019 öğretim programlarındaki kök değerler esas alınarak incelenmiştir.

Ahmet Hikmet Müftüoğlu’nun bir romanı ve iki hikâye kitabında toplam 78 adet kök değer tespit edilmiştir. Yazarımız özellikle “Gönül Hanım” ve “Çağlayanlar”ı kaleme alırken içinde bulunduğu fikrî vaziyet sebebiyle yoğun vatanseverlik temaları işlemiştir. “Hâristan ve Gülistan” hikâyeleri ise anlayış olarak farklı bir zamanda yazılsa da Ahmet Hikmet burada sonrasında şekillenecek düşüncelerinin belirtilerini göstermiştir. Üç eserde en çok tespit ettiğimiz değer vatanseverliktir. Bunun haricinde en çok işlenen ikinci kök değer Türk kültürünün vazgeçilmezi olan saygıdır. Yazar, eserlerinde bilhassa kadınlara ve yaşlılara saygıyı ön plana çıkarmıştır. Bir diğer fazla işlenen kök değer sevgidir. Ahmet Hikmet’in roman ve hikâyelerinde genel olarak şahsa yönelik sevgiyi, özellikle aşkı görürüz. Bunların ardından en çok işlenen kök değer olan dostluk “Gönül Hanım”da fazlaca tespit edilmiş, bir serüven dâhilinde oldukları için kahramanlarımız arasında görülmüştür. Sonrasında sırasıyla yardımseverlik, sorumluluk, öz denetim, sabır, dürüstlük ve adalet değerlerine rastlarız.

Sonuç olarak Ahmet Hikmet Müftüoğlu öğrenciye tanıtılabilir; özellikle “Gönül Hanım” ve “Çağlayanlar” eserleriyle öğrencilere okutulabilir, üzerinde tartışılabilir bir yazardır. “Çağlayanlar” adlı eserinden bazı hikâyeleri derslerde münferit olarak da kullanılabilir olan yazarımızın edebî anlamda daha iyi tanıtılması gerekmektedir. Vatanperver gençler, güncel eğitim sistemi ve öğretim programlarımızın istenen çıktılarındandır. Dolayısıyla vatan-millet olguları üzerinde güçlü bir üslupla çalışan Ahmet Hikmet Müftüoğlu gibi yazarlarımızın şahsiyeti ve eserleri üzerinde yapılan çalışmalar genişletilmelidir. İlköğretim kademesinin son yıllarında ve Türkçe dersinde Müftüoğlu’ndan ve çalışmalarından gerekli kontroller sağlandıktan sonra istifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Altay, G. & Baş, Ö. (2023). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ilk okuma ve yazma öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 530-558. DOI: 10.29000/rumelide.1342148.
- Çankırlı, A. (2015). *Ailede ve okulda değerler eğitimi*. İstanbul: Zafer Yayınları.
- Değer. (2024). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Demircioğlu, İ. ve Tokdemir, A, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev, içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Kuşdil, M, E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2010). *İlk ders genelgesi*. B.08.0.TTK.0.72.02.00, 08 Eylül 2010. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1574.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. https://kandira.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/04202207_18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Temel Kanunu “1739 Sayılı Kanun”. (1973). *T.C. Resmî Gazete* (14574, 24 Haziran 1973).
- Müftüoğlu, A, H. (2007a). *Çağlayanlar*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Müftüoğlu, A, H. (2007b). *Gönül Hanım*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Müftüoğlu, A, H. (2022). *Hâristan ve Gülistan*. İstanbul: Kapra Yayıncılık.
- Salim, N. (2022). *Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun roman ve hikâyelerinde değerler eğitimi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tevetoğlu, F. (1986). *Ahmed Hikmet Müftüoğlu: hayatı ve eserleri*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). *Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”*. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.), Farklı yönleriyle değerler eğitimi (s. 1-16) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Papers in Brief* 13, 1-10.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi: eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A, ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2020). *Son şehbender: Müftüoğlu Ahmet Hikmet*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Analysis of Ahmet Hikmet Müftüoğlu's Novel and Story Books in Terms of Root Values

Yusuf Ziya YÜKSEL^{ID}, Fahri TEMİZYÜREK^{ID}

INTRODUCTION AND PURPOSE

As a social being, humans are in constant interaction with each other in terms of the civilizations and settlements they have established. The social life and society built created a memory and legacy that was passed on to subsequent generations. One of these memories and legacies are the values that teach individuals who are members of society how to live and guide their choices (Akbaş, 2008). As Çankırılı (2015) says, values are the most important tools of social control and indispensable parts of social harmony. In this context, it is very important to transfer values appropriately to the individuals who make up the society, primarily in the family and then at school. Primary school ages are also critical for an ideal education or transfer.

The concept of values education has gained importance in recent years with the updated system and the understanding of education that continues to develop. If we look at the steps taken by the Ministry, one of the first texts that mentions values, although not in today's sense, is the Basic Law of National Education. The Basic Law of National Education, which came into force in 1973, includes the expression "to raise citizens who adopt, protect and develop the national, moral, humane, spiritual and cultural values of the Turkish nation" (MEB, 1973) Additionally, in 2010, the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline, published a circular called "First Lesson (İlk Ders)" regarding the conduct of values education. The circular contains the following statements about values education: "Education is the most important factor in imparting to all individuals our moral, humane, social and spiritual values that create social life, connect people to each other, ensure development, happiness and peace, and protect from risks and threats." Transferring these gains to our students constitutes values education." (TTKB, 2010).

On July 18, 2017, the Board of Education and Discipline (TTKB) announced a press release titled "On Our Renewal and Change Studies in the Curriculum". In the new curricula, our values have a separate learning area, unit, subject, etc. will not be seen as; It has been stated that it is the ultimate goal of the entire education process and will be included in each of the curriculum (MEB, 2019). It was also decided to create environments that are supportive, develop social awareness based on mutual respect and love, and to receive the support of the school-family association in the transfer of values (TTKB, 2017).

According to this curriculum change, ten root values "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness" were added to the renewed program. These ten root values are included in all new generation course curricula prepared with this understanding and are not seen as specific to any course.

Considering the teaching processes of the course and the reading texts in accordance with the curriculum, the most work in values education falls on the Turkish course in the first eight years. It is also important that the classroom teacher who will first teach Turkish to the student and the Turkish teacher who will continue it thereafter introduces the student to texts that are suitable for the purpose other than the textbook. Especially in recommending books to

read, the teacher has a duty to direct the student to authors' works that are appropriate and serve the purpose. The works of Ahmet Hikmet Müftüoğlu are also worth examining in this regard.

The aim of our study was to examine Ahmet Hikmet Müftüoğlu's printed novel "Gönül Hanım" and the story books "Çağlayanlar" and "Haristan and Gülistan" in terms of ten root values determined by the Ministry of National Education. In addition, information is given about the possible contributions of the works to values education in terms of the root values they contain.

METHODOLOGY

In this study, the "document analysis" method, one of the basic qualitative research methods, was used. Document analysis is a method in which written materials related to the facts within the scope of research are examined (Yıldırım and Şimşek, 2008, p. 187). According to Wach (2013), In the study, Ahmet Hikmet Müftüoğlu's printed novel "Gönül Hanım" and the story books "Çağlayanlar" and "Haristan and Gülistan" were examined in terms of ten root values determined by the Ministry of National Education. In addition, information will be given about the possible contributions of the works to values education in terms of the root values they contain. "Descriptive analysis" was preferred to analyze the data.

RESULTS AND SUGGESTIONS

A total of 78 root values were identified in one novel and two story books of Ahmet Hikmet Müftüoğlu. The author used intense patriotism themes due to the intellectual situation he was in, especially while writing "Gönül Hanım" and "Çağlayanlar". Although the stories "Hâristan and Gulistan" were written at a different time in terms of understanding, Ahmet Hikmet showed signs of his thoughts that would later take shape. The value we detect most in the three works is overwhelmingly patriotism. Apart from this, the second most commonly used root value is respect, which is indispensable for Turkish culture. The author particularly emphasized respect for women and the elderly in his works. Another overworked root value is love. In Ahmet Hikmet's novels and stories, we generally see personal affection, especially love. After these, friendship, which is the most discussed root value, was identified a lot in "Gönül Hanım" and was seen among our heroes because they were in an adventure. Subsequently, we encounter the values of helpfulness, responsibility, self-control, patience, honesty and justice, respectively.

As a result, Ahmet Hikmet Müftüoğlu can be introduced to the student; He is an author that can be taught to students and discussed, especially with his works "Gönül Hanım" and "Çağlayanlar". Patriotic young people are one of the desired outcomes of our current education system and curriculum. Therefore, studies on the personality and works of our writers such as Ahmet Hikmet Müftüoğlu, who works with a strong style on homeland-nation phenomena, should be expanded. Müftüoğlu and his works can be benefited from in the last years of primary education and in Turkish lessons, after the necessary controls are provided.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazarların çalışmaya katkısı eşit orandadır.

ÇATIŞMA BEYANI

Çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Yüksel, ZY. & Temizyürek, F. (2024). Kök değerler çerçevesinde Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun roman ve hikâye kitaplarının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2): 109-125. doi: 10.55008/te-ad.1528215

İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of the Relationship Between the Reading Attitudes of Primary School 2, 3, and 4th Grade Students and the Attitudes of Parents

Fatih ERDEM¹, Sinan KOÇYİĞİT²

ÖZ

Amaç: Bu çalışmada, ilköğretim 2.-4. sınıflar arası öğrenim gören (2, 3 ve 4. sınıf) öğrencilerin anne baba tutumları ile okuma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem ve Araçlar: Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Erzincan il merkezine bağlı ilköğretilerden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 198 2,3 ve 4. sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin anne ve babalarından oluşmaktadır. Araştırmada veriler; Kişisel Bilgi Formu, Anne Baba Tutum Ölçeği, Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, Kolmogorov-Smirnov normallik testi, bağımsız Örneklem t-Testi, Tek Yönlü ANOVA Testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak olumlu okuma tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik anne tutumu ile akademik okuma tutumu arasında, demokratik anne tutumu ile toplam okuma tutumu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Baskıcı baba tutumu ile akademik okuma tutumu arasında, baskıcı baba tutumu ile toplam okuma tutumu arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma Tutumu, Anne Baba Tutumu, Eğlence Amaçlı Okuma, Akademik Okuma

ABSTRACT

Purpose: The aim of this study was to examine the relationship between parental attitudes and reading attitudes of students studying between the 2nd and 4th grades in primary school (2nd, 3rd and 4th grades).

Method and Materials: In this study, the relational survey model was used. The sample of the study consisted of 198 2nd, 3rd and 4th grade students selected by simple random sampling method from primary schools in Erzincan city center and their mothers and fathers. Data in the study were collected with Personal Information Form, Parental Attitude Scale, Visualized 1-6. Attitude Towards Reading Scale for Grades 1-6 with Visuals. In the analysis of the obtained data, Kolmogorov-Smirnov normality test, Independent Sample t-Test, One-Way ANOVA Test and Correlation Analysis were used.

Results: As a result of the research, it was concluded that students generally had positive reading attitudes. A low-level positive relationship was found between democratic mother attitude and academic reading attitude, and between democratic mother attitude and total reading attitude. A low-level negative relationship was found between oppressive father attitude and academic reading attitude and between oppressive father attitude and total reading attitude.

Keywords: Reading Attitude, Parent Attitude, Recreational Reading, Academic Reading

* Bu araştırma Fatih ERDEM tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir

** Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından SYL-2022-11220 proje numarası ile desteklenmiştir.

*** This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Sorumlu Yazar/Correspondence Author: Fatih ERDEM (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen)

E-posta/E-mail: fatih582222@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 01.10.2024

Kabul Tarihi/Accepted: 11.11.2024

Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published: 30.11.2024

GİRİŞ

Bireylerin toplumsal yaşamları ve kişilerarası ilişkileri büyük ölçüde okuma becerisiyle ilişkilidir. Okuma bilgi düzeyini artırmada önemli bir yoldur ve bizler bu yolu yaşamımız boyunca büyük bir oranda kullanırız (Coşkun, 2011, s. 1). “Okuma, ilk aşamada sembollerin tanındığı bir algılama sürecini gerektirir. Ancak zaman içinde bu semboller giderek kavramlara ve anlamlara dönüşerek zenginleşir.” (Balci, 2016). Okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma ve anlamlı seslere dönüştürmedir (Sever, 2004, s. 12). Bir başka tanıma göre okuma; yazılı sembollerden oluşan bir metni sözcük, cümle, noktalama işaretleri ve tüm unsurlarıyla birlikte görme ve algılama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998, s. 41). Bu süreçte bilişsel davranışlar ve motor beceriler ortak çalışır.

Okuma genellikle ilkökul eğitimi süreciyle başlayan ve öğrenilen bir beceridir (Worrell, Roth ve Gabelko, 2006). Bu becerinin olması gerektiği şekliyle kazanılabilmesi için yapılan çalışmalar, ilköğretim birinci sınıf ile başlamakta ve tüm yaşamı kapsamaktadır (Akyol ve Temur, 2008, s. 80). Okuma becerilerini ilköğretimde uygun şekilde edinmeyen bireyler, gelecek öğrenim dönemlerinde ve farklı disiplinlerde başarısızlık yaşama riski taşıyabilirler (Akyol, 2005). Okuma becerisi; sosyalleşme, hayat boyu öğrenme ve kişinin kendini geliştirmesinde rol oynayan önemli becerilerden biridir (Karadağ, 2014).

Çocukların okuma becerisini kazanması ve okumayı alışkanlık hâline getirmesi okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi ile mümkündür (Yurdakul vd., 2020). Psikolojik temelleri olan okuma tutumu, motivasyon düzeyi ve okuma niyetini düzenlemede ayrıca bireyin inançları ile okuma faaliyetleri arasındaki ilişkiye aracılık etmede önemli rol oynamaktadır (Petscher, 2010). Olumlu okuma tutumu gelişimini sağlayan ve bunda etkili olan aile, toplum, okul ve öğretmen gibi birçok faktör bulunmaktadır (Tanju, 2010, s. 31).

Öğrencilerin genel olarak olumlu okuma tutumuna sahip olmasıyla birlikte sınıf düzeyi arttıkça okuma tutumunun azaldığına yönelik sonuçların ortaya konduğu birçok araştırma mevcuttur (Alpoğuz, 2014; Baki, 2017; Çeçen ve Deniz, 2015; İşeri, 2010; McKenna vd., 1995; Şahin Taşkın ve Aygün, 2017; Yıldız ve Kaman, 2016). Bu araştırmalardan farklı olarak okuma tutumu ile sınıf düzeyi arasında negatif bir ilişkinin olmadığı (Chotitham ve Wongwanich, 2014; Kush vd., 1995; Worrell vd., 2006), hatta pozitif ilişkinin olduğunu gösteren (Deveci, 2019) araştırmalarda mevcuttur. Bireyler doğumla birlikte toplumsal değerleri, alışkanlıkları ve okumaya yönelik ilk imgeleri aile içerisinde öğrenir (Bircan ve Tekin, 1989). Okumaya karşı olumlu tutumun oluşmasında ilk etken olarak görülen ailenin, çocuklara kitap okuması ve erken yaşlardan itibaren kitaplarla etkileşime rehberlik etmesi önemlidir (Arthur, 1995; Yavuzer, 2009). Bu noktada çocuğun okumaya karşı olumlu tutum oluşturmasında anne baba tutumu oldukça önemlidir. Maccoby ve Martin anne baba tutumlarını: otoriter, demokratik, ihmalkâr ve hoşgörülü ana baba tutumları şeklinde sınıflandırmıştır (Maccoby ve Martin, 1983, Akt., Yılmaz, 1999, ss. 102-103).

Yapılan araştırmalarda anne baba tutumun çocuğun hem akademik hem de okuma başarısında etkili olduğunu göstermektedir (Rena vd., 2018). Bano vd. (2018), çocuklarının ilk öğretmenleri olarak ebeveynlerin, çocuklarının okumaktan keyif almalarını sağlamak ve okul dışında okuma alışkanlıkları geliştirmeye odaklanmaları gerektiğini belirtmiştir. Martinez vd. (2008) ilkökul öğrencilerinin (4. sınıf) okumaya ilişkin olumlu tutumlarının okuma başarılarına katkı sağladığını ve bu yönde yapılacak çalışmaların yoğunlukla ilkökul döneminde olması gerektiğini göstermektedir. Bu yönde alanyazına bakıldığında, Balci (2009) çocukların tutumları üzerinde ailenin, çocukların yaşlarının artmasıyla azalan önemli etkisi olduğunu belirtmiştir. Rena (2018) çalışmasında boş zamanlarda okumaya yönelik tutum, cinsiyet ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkiyi araştırmış ve algılanan ebeveynlik tutumları ile cinsiyete göre boş zamanlarda okumaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu yönde yapılacak çalışmaların devam etmesi konusunda önemli vurgular görülmektedir (Alpoğuz, 2014; Kocaarslan, 2016).

Uluslararası alanyazında ilkökul öğrencilerin okuma tutumlarını irdeleyen birçok araştırma mevcuttur (Black, 2006; Reis vd., 2007; Petscher, 2010; Sainsbury ve Schagen, 2004; Yoon, 2002; Worrell vd., 2006). Türkiye’de de okuma tutumu üzerine benzer çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Aydoğdu ve Kara Özkan, 2021; Balci, 2009; Özdemir ve Kiroğlu, 2021; Şahbaz, 2012; Şahin Taşkın ve Esen Aygün 2017). Ulusal ve uluslararası araştırmaların genellikle; okuma tutumları ile okuduğunu anlama yetenekleri, okuma isteği ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan araştırmalar olduğu görülmektedir (Bağcı, 2010; Başaran ve Ateş, 2009; Karademir ve Gürsoy, 2018; Marinak ve Gambrell, 2010; Petscher, 2010; Taş, 2018).

Yapılan çalışmalar öğretim kademelerine göre değerlendirildiğinde genellikle ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Arslan vd., 2009; Bağcı, 2010; Balcı, 2009; Bozpolat, 2010; Çakıroğlu ve Palancı, 2015; Çeçen ve Deniz, 2015; Gömleksiz, 2004; İşeri, 2010; Kuzu, 2013). Bu durumda alanyazında özellikle okuma tutumunun gelişmeye başladığı ilkökul yıllarının incelenmesinin gerekliliği görülmektedir.

Ebeveynlerin tutumları çocukların birçok gelişim alanına etki ettiği bilinmektedir. Guarian'a (2007) göre öğrencilerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinin bir sonucu olarak okuryazarlık becerisi, okuryazarlık deneyimi ve okuryazarlık hazırlığı açısından farklılıklar görülmektedir. Ancak otoriter bir ebeveynlik tutumunun, öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik birçok fayda sağladığı da elde edilen sonuçlar arasındadır (Guarian, 2007). Ebeveyn tutumlarının çocukların okuma sonuçları üzerindeki etkisinin tüm ırk ve etnik gruplar arasında genellenabilirliği incelenmeye devam etmektedir (Spera, 2005). Bu nedenle, ebeveyn tutumları ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmaların devam etmesi eğitim açısından önemlidir. Bu noktadan hareketle, özellikle okumaya yönelik olumlu tutumun oluşturduğu ilkökulun ilk yıllarında, anne baba tutumu ile çocuğun okumaya yönelik tutumunun arasındaki ilişki üzerine çalışılmasının önemi bu araştırmanın temel gerekçesidir. Bununla birlikte, bu çalışmada ebeveyn tutumları ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre (cinsiyet gibi) incelenmesi önemli görülmüştür (Alramamneh, Saqr ve Areepattamannil, 2023; Grolnick ve Ryan, 1989). Okuma tutumları açısından cinsiyet değişkenini ele alan birçok çalışma yapılmıştır (Ör. Byro, 2000; Deveci, 2019; Kuşdemir, 2019; Logan & Johnston, 2009; Özdemir & Kiroğlu, 2021). Bu çalışmalarda genellikle cinsiyet açısından kız öğrencilerin lehine sonuçlar elde edilmesiyle birlikte bazı çalışmalarda cinsiyetin okuma tutumuyla ilişkili bir değişken olmadığına yönelik sonuçların olduğu araştırmalarda mevcuttur (Ör. Şahin Taşkın & Aygün, 2017; Yıldız & Kaman, 2016). Biyolojik ve çevresel etkenlerle ilişkili olabilen cinsiyete bağlı bu farklı sonuçlar (Yurdakul vd., 2020) araştırmaların devam etmesini zorunlu kılmaktadır. Yukarıdaki gerekçelerden hareketle ilkökula devam eden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile okuma tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada cevaplandırılmak üzere aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

İlkokula devam eden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin;

- Okuma tutum düzeyleri nedir?
- Sınıf düzeylerine göre okuma tutumları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Demografik özelliklerine göre (cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, doğum sırası, ailenin gelir düzeyi) okuma tutumları farklılık göstermekte midir?
- Anne baba tutumlarına göre okuma tutumları farklılık göstermekte midir?
- Anne baba tutumları ile okuma tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemden elde edilen sonuçlar üzerinden evren hakkında genellemelerde bulunma süreci üzerine temellenen (Creswell, 2017, s. 156) ilişkisel tarama modelinde, hâlihazırdaki durum betimlenip, açıklanarak farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin niteliğini ve derecesini, daha detaylı bir şekilde inceleme olanağı sağlanmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010). Bu araştırmanın amacına uygun olarak ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Erzincan merkezde bulunan ilkökullardan oluşmaktadır. Bu ilkökullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkökuluna devam eden 2., 3. ve 4. sınıfta bulunan 200 öğrenci ve bu öğrencilerin anne ve babaları araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ancak anne baba tutum ölçeğini doldurmayan 2 öğrencinin ebeveynleri çalışma kapsamı dışında tutulmuş ve araştırma 198 öğrenci ve 198 anne baba ile tamamlanmıştır. Örneklem belirlenirken önce okullar listelenmiş ve bu okullar içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 16 okul, okullar içerisinde 2., 3. ve 4. sınıf

düzeyinde birer şube belirlenmiştir. Bu şubelerden çalışmaya gönüllü katılım sağlayan öğrenci ve ebeveynleriyle çalışma sürdürülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenci ve ebeveynlere ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğrenci ve ebeveynlere ait bilgiler

Öğrencilere Ait Bilgiler		
Cinsiyet	n	%
Kız	108	54.5
Erkek	90	45.5
Sınıf		
2. sınıf	59	29.8
3. sınıf	60	30.3
4. sınıf	79	39.9
Doğum sırası		
Birinci çocuk	93	46.9
İkinci çocuk	70	35.4
Üçüncü çocuk ve sonrası	35	17.7
Kardeş sayısı		
1 kardeş	32	16.2
2 kardeş	97	49
3 kardeş ve üstü	69	34.8
Okul öncesi eğitim alma durumu		
1 yıl	89	45
2 yıl	69	34.8
Gitmedi	40	20.2
Ebeveynlere Ait Bilgiler		
Ebeveyn	n	%
Anne	198	50
Baba	198	50
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul Mezunu	20	10.1
Ortaokul Mezunu	25	12.6
Lise Mezunu	80	40.4
Üniversite mezunu	73	36.8
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul Mezunu	6	3
Ortaokul Mezunu	21	10.8
Lise Mezunu	55	27.7
Üniversite mezunu	100	50.5
Anne Yaş		
20-30 yaş arası	47	23.7
31-40 yaş arası	113	57.1
41-50 yaş arası	38	19.2
Baba Yaş		
20-30 yaş arası	34	17.2
31-40 yaş arası	99	50
41 yaş ve üzeri	65	32.8

Öğrencilerin %54.5’inin (108) kız, %45.5’nin (90) erkek ve %29.8’inin (59) ikinci sınıf, %30.3’ünün (60) üçüncü sınıf, %39.9’nun (79) dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerden %16.2’sinin (32) tek kardeşi, %49’unun (97) iki kardeşi, %34.8’inin (69) üç ve üzeri kardeşinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %46,9’u (93) ailenin birinci çocuğu, %35.4’ünün (70) ailenin ikinci çocuğu, %17.7’si (35) ailenin üçüncü ve üzeri çocuğu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %45’inin (89) bir yıl, %34.8’inin (69) iki yıl okul öncesi eğitim aldığı ve %20.2’sinin (40) okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan anne ve babalara ait özelliklere bakıldığında; 198 anne ve 198 baba olduğu, annelerin %10.1'inin (20) ilkokul, %12.6'sının (25) ortaokul, %40.4'ünün (80) lise, %36.8'inin (73) üniversite eğitim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Babaların %3'ünün (6) ilkokul, %10.8'inin (21) ortaokul, %27.7'sinin (55) lise ve %50.5'inin (100) üniversite eğitim düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan annelerin %23.7'sinin (47) 20-30 yaş arasında, %57.1'inin (113) 31-40 yaş arasında ve %19.2'sinin (38) 41-50 yaş arası olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan babaların %17.2'sinin (34) 20-30 yaş arasında, %50'sinin (99) 31-40 yaş arasında ve %32.8'inin (65) 41-50 yaş arasında olduğu bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan anne babalar ile çocuklara yönelik “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Anne-baba tutumlarının tespit edilmesinde “Anne-Baba Tutum Ölçekleri” kullanılmıştır. Anne-Baba Tutum Ölçekleri 4-12 yaş çocuklara sahip olan ebeveynlerin, çocuklarını yetiştirirken sahip oldukları anne-baba davranışlarının belirlenmesi amacıyla Gülay Ogelman ve Özyürek (2021) tarafından geliştirilmiştir. Uygulanan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda, iki alt ölçekten oluştuğu görülmüştür. İlk ölçek, istenilen anne baba tutumlarını (demokratik tutum) diğeri ise istenmeyen anne baba tutumlarını (baskıcı ve otoriter tutum, aşırı hoşgörülü tutum) temsil etmektedir. İstenilen Anne-Baba Tutum Ölçeği 14 madde içerirken, İstenmeyen Anne-Baba Tutum Ölçeği 13 maddeden oluşmaktadır. Gülay Ogelman ve Özyürek (2021) tarafından yapılan çalışmada gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeklerin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. İstendik anne-baba tutum ölçeği için Cronbach alfa değeri .810 olarak bulunurken, istenmeyen anne-baba tutum ölçeği için bu değer .748 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeklerin ayrı ayrı puanlandırıldığında yüksek puan alınması, o ölçeğe ilişkin tutumun hâkim tutum olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Anne Baba Tutum ölçeğinin bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin güvenilirlik değerleri

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Demokratik Tutum	10	.808
Baskıcı ve Otoriter Tutum	8	.800
Aşırı Hoşgörülü Tutum	12	.787
Tutum Toplam	30	.639

Tablo 2’ye göre, 4-12 yaş Anne-Baba Tutum Ölçekleri (4-12 Yaş) için yapılan güvenilirlik analizleri neticesinde ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, $\alpha = .639$ olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa değeri, ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için kullanılan bir istatistiksel ölçüdür. Nunnally (1978) güvenilirlik için bir ölçüt olarak .70 değerini önermektedir. Benzer şekilde Sipahi vd. (2008, s. 89) göre Cronbach Alfa değeri .70 ve üstünde olduğunda, ölçeğin güvenilir olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Ancak, bazen özellikle soru sayısının az olduğu alt boyutlarda, .60 ve üstü Cronbach Alfa değeri de kabul edilebilir düzey olarak görülebilir. Bu bağlamda, Van Griethuisen vd. (2015), kabul edilebilir Cronbach Alfa değerinin .70 veya .60 olduğunu belirtmektedir. Veri toplama aracının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla, tüm alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri, kabul edilebilir seviye olan .60 değerinin üzerindedir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Diğer bir veri toplama aracı McKenna ve Kear’ın (1990) tasarladığı ve Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’dir. Orijinali İngilizce olan bu ölçek 20 maddeden ve iki alt boyuttan oluşan bir tutum ölçeğidir. Araştırmacılar ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden faydalanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar özgün araştırmadaki iki faktörlü yapıyı destekler niteliktedir. Araştırmacılar ölçeğin Türkçeye uyarlanan formu için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulmuştur ve bu formun yapılacak olan araştırmalar için geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma olmak üzere iki alt boyutu vardır. Ölçeğin 1. ve 10. maddeleri arasındaki eğlence amaçlı okuma boyutunu, 11. ve 20. maddeleri arasındaki maddeler ise akademik okuma boyutunu temsil etmektedir. Bu ölçekte Jim Davis’in oluşturduğu dört farklı duygu durumunu belirten Garfield karakterinin şekilleri bulunmaktadır. Öğrencilerden bu şekillerden birini seçmeleri beklenmektedir. Seçeneklerin puanlanması “çok mutlu” 4 puan, “biraz mutlu” 3 puan, “biraz üzgün” 2 puan ve “çok üzgün” 1 olacak

şekilde değerlendirilmektedir (Kocaarslan, 2016). Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum ölçeğinin bu çalışmada hesaplanan güvenirlik puanları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin güvenirlik değerleri

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Akademik Okuma Tutumu	10	.663
Eğlence Amaçlı Okuma Tutumu	10	.660
Tutum Toplam	20	.778

Tablo 3'e göre, Garfield görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeği Cronbach Alfa güvenirlik analizi yapılmış ve ölçeğin güvenirliği $\alpha = .778$ bulunmuştur. Akademik okuma alt boyutunda $\alpha = .663$ ve eğlence amaçlı okuma alt boyutunda ise $\alpha = .663$ bulunmuştur. Veri toplama aracının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla tüm alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri kabul edilebilir seviye olan .60 değerinin üzerindedir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığına işaret etmektedir (Sipahi vd., 2008, s. 89; Van Griethuijsen vd., 2015).

Veri Toplama ve Analiz

Veriler 2022 yılı Mart-Kasım aylarında ilk araştırmacı tarafından toplanmıştır. Belirlenen okulların yöneticileriyle iletişime geçilerek araştırmanın amacı, önemi ve veri toplama araçlarının uygulanma yöntemleri hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmanın yapılacağı sınıfların öğretmenlerine araştırma hakkında bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Öğrencilerin ve ebeveynlerin araştırmaya katılabilmeleri için ailelerine onam formu gönderilmiştir. Okuma tutum ölçekleri araştırmacı tarafından belirlenen ders saatlerinde öğrencilere uygulanmıştır. Okuma tutum ölçeği öğrencilere dağıtıldıktan sonra öğrencilere kendileri için uygun olan seçeneği daire içine almaları gerektiği yönergesi verilmiştir. Ortalama 18 dakikada tüm öğrencilerin ölçeği cevapladığı, 2. sınıf düzeyinde bu sürenin biraz uzadığı gözlemlenmiştir. Anne-babalara, Ebeveyn Tutum Ölçeği sınıf öğretmenleri tarafından dağıtılmış ve sınıf öğretmenine geri getirilmiştir. Toplam 200 öğrenci ve ebeveynleri ile yürütülmesi düşünülen araştırma, 2 velinin katılmak istememesi sonucu 198 öğrenci ve ebeveynleri ile tamamlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler, istatistik paket programına girilmiş ve kullanılacak testlerin normalliğini belirlerken grup büyüklüğü dikkate alınmıştır. Verilerin toplandığı grubun büyüklüğünün 50'nin üzerinde olması nedeni ile (Büyüköztürk vd., 2018) Kolmogorov-Smirnov normallik testi dikkate alınmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testi neticesinde tüm gruplarda bulunan öğrencilerin test puanlarının normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için bir diğer ölçüt olan değişkenlerin basıklık-çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Toplam puanlardan elde edilen veriler üzerinde normallik testi uygulanmıştır. Yapılan analizlere yönelik sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	Basıklık	Çarpıklık
Okuma Tutum Ölçeği	-,110	-.797
Ebeveynlik Tutum Ölçeği	,031	-,281

Tablo 4'de verilen basıklık ve çarpıklık katsayılarına göre değerlendirme yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edildiğinde, basıklık ve çarpıklık katsayılarının genellikle - 1.5 ile +1.5 aralığı içinde bulunması beklenir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Elde edilen bu değerler çerçevesinde analizlerde "t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Korelasyon Analizi" gibi parametrik testler kullanılmıştır.

BULGULAR

Bulgular araştırma sorularına göre verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemlerde sosyal bilimlerde kabul edilen anlamlılık düzeyi (p değeri) en küçük değer olarak $p < 0.05$ düzeyi kabul edilmiştir. Ancak anlamlılık düzeyi p-değeri rapor edilirken p değerinin gerçek değeri ile kısıtlanmadan verilmesi önemlidir (Akbulut, 2022). Bu çalışmada da p değerinin gerçek değerine göre $p < 0.05$ ve $p < 0.01$ düzeyi dikkate alınarak verilmiştir.

Soru 1: İlkokula devam eden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ne düzeydedir?

Birinci araştırma sorusuna yönelik yapılan istatistiksel işlem ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İlkokul öğrencilerinin okuma tutum düzeyleri

Boyut	N	\bar{x}	Ss
Akademik Okuma Tutumu		32.0	0.30
Eğlence Amaçlı Okuma Tutumu	198	32.5	0.29
Toplam Okuma Tutumu		64.6	0.52

Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği “çok mutlu olurum” dan “çok üzgün hissederim”e doğru derecelenen 4'lü likert tipi bir ölçektir. Okuma tutum ölçeği; elde edilebilecek en düşük puanın 20, en yüksek puanın ise 80 olduğu bir ölçektir. 20 maddeden oluşan bu ölçekte “okumadan zevk alma” alt boyutu düzeyi ($\bar{x}=32, 5$; Ss: 0, 29) “çok mutlu olurum” düzeyine yakın olduğu, “akademik okuma” alt boyutu düzeyi ($\bar{x}=32, 0$; Ss: 0, 30) “çok mutlu olurum” düzeyine yakın olduğu ve ölçeğin tamamında ($\bar{x}=64, 6$; Ss: 0, 52) “çok mutlu olurum” düzeyine yakın olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin okuma tutum puanlarının genel olarak ortalamasının üstünde olduğu ($\bar{x}=40$), bu da öğrencilerin olumlu bir düzeyde okuma tutumuna sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Soru 2: İlkokula devam eden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının sınıf düzeyine bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemeye yönelik yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İlkokul öğrencilerin okuma tutumlarının 2., 3. ve 4. sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine belirlemek için yapılan ANOVA test sonuçları

Okuma Tutum Ölçeği Alt Boyutları	Sınıf Düzeyi	Tanımlayıcı İstatistik			ANOVA					
		n	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	
Akademik Okuma Boyutu	2.sınıf	59	34.1	3.75	Gruplar Arası	392.957	2	196.47		
	3.sınıf	60	31.6	4.28	Grup İçi	3129.917	195	16.05	12.24	0.002*
	4.sınıf	79	30.8	3.97	Toplam	3522.874	197			
	Toplam	198	32.0	4.23						
Eğlence Amaçlı Okuma Boyutu	2.sınıf	59	34.6	3.42	Gruplar Arası	371.964	2	185.98		
	3.sınıf	60	31.7	4.08	Grup İç	2861.213	195	14.67	12.67	0.012**
	4.sınıf	79	31.6	3.92	Toplam	3233.177	197			
	Toplam	198	32.5	4.05						
Toplam Okuma	2.sınıf	59	68.8	6.13	Gruplar Arası	1512.834	2	756.41		
	3.sınıf	60	63.2	7.44	Grup İç	8963.813	195	45.96	16.45	0.021**
	4.sınıf	79	62.4	6.71	Toplam	10476.65	197			
	Toplam	198	64.6	7.29						

*p<0.01 anlamlı **p<0.05

ANOVA testi sonuçlarına göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin okuma tutumları farklılık göstermektedir. ANOVA testi sonuçlarına göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin akademik okuma ($F_{(2-197)}=12.24$; p<0.01), eğlence amaçlı okuma ($F_{(2-197)}=12.67$; p<0.05) ve toplam okuma ($F_{(2-197)}=16.45$; p<0.05) boyutlarında farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Post-Hoc analizine yönelik bulgular

	Sınıf	Sınıf	Ortalama Fark(I-J)	Standart Hata	p
Akademik Okuma Boyutu	2	3	2.58559	0.73455	0.002*
		4	3.32547	0.68936	0*
	3	2	-2.58559	0.73455	0.002*
		4	0.73987	0.68607	0.56
	4	2	-3.32547	0.68936	0*
		3	-0.73987	0.68607	0.56
Eğlence Amaçlı Okuma Boyutu	2	3	2.97740	0.70231	0*
		4	3.01116	0.65911	0*
	3	2	-2.97740	0.70231	0*
		4	0.03376	0.65596	0.999
	4	2	-3.01116	0.65911	0*
		3	-0.03376	0.65596	0.999
Toplam Okuma	2	3	5.56299	1.24309	0*
		4	6.33662	1.16662	0*
	3	2	-5.56299	1.24309	0*
		4	0.77363	1.16104	0.801
	4	2	-6.33662	1.16662	0*
		3	-0.77363	1.16104	0.801

*p<0.01 anlamlı

Tablo 7'de yer alan Scheffe testi sonuçlarında görüldüğü gibi ikinci sınıf öğrencilerinin toplam okuma tutumlarında ve alt boyutlarında üçüncü ile dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (akademik okuma boyutu 2. sınıf ve 3. sınıf =2.585 ve 2. sınıf ve 4. sınıf=3.325 ortalama fark, eğlence amaçlı okuma boyutu 2. sınıf ve 3. sınıf =2.977 ve 2. sınıf ve 4. sınıf=3.011 ortalama fark, okuma tutum ölçeği toplamı 2. sınıf ve 3. sınıf=5.562 ve 2. sınıf ve 4. sınıf=6.336 ortalama fark ve p<0.01 düzeyinde anlamlı). Bu bulgulara göre, ikinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumları, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Soru 3: İlkokula devam eden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları demografik özelliklerine (cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, doğum sırası, ailenin gelir düzeyi) göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t – Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. İlkokul öğrencilerinin cinsiyete göre okuma tutum düzeyleri toplam puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Okuma Alt Boyutu	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Akademik Okuma	Kız	108	32.9	4.23	196	3.405	.001*
	Erkek	90	30.9	3.98			
Eğlence Amaçlı Okuma	Kız	108	33.8	3.78	196	5.027	.001*
	Erkek	90	31.0	3.87			
Toplam Okuma	Kız	108	66.7	7.18	196	4.807	.001*
	Erkek	90	62.0	6.58			

*p<0.01 anlamlı

İlkokul öğrencilerinin Akademik Okuma alt boyutu puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($T_{(196)} = 3.405, p < 0.01$). İlkokul kız öğrencilerinin akademik okuma düzeyleri ($\bar{x}=32.9$) ilkokul erkek öğrencilerine göre ($\bar{x}=30.9$) daha yüksektir. İlkokul öğrencilerinin Eğlence Amaçlı Okuma alt boyutu puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($T_{(196)} = 5.027, p < 0.01$). İlkokul kız öğrencilerinin Eğlence Amaçlı Okuma düzeyleri ($\bar{x}=33.8$) ilkokul erkek öğrencilerine göre ($\bar{x}=31$) daha yüksektir. İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik toplam tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($T_{(196)} = 4.807, p < 0.01$). İlkokul kız öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeyleri ($\bar{x}=66.7$) ilkokul erkek öğrencilerine göre ($\bar{x}=62.0$) daha yüksektir.

Sonuç olarak akademik okuma ve okumaktan zevk alma alt boyutlarında orta düzeyde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ancak bu farklılıkların etki büyüklüğü açısından büyük değil ortalama düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Ölçeğin tümü üzerindeki fark ise daha küçük bir etki büyüklüğüne sahiptir.

İlkokul öğrencilerinin okul öncesi alma durumlarına bağlı olarak okuma tutumlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz ve elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. İlkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre okuma tutum düzeyleri toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA test sonuçları

Okuma Alt Boyutu	OÖE Alma Durumu	Tanımlayıcı İstatistik			ANOVA					
		n	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	
Akademik Okuma	1 yıl	89	32.3	4.16	Gruplar Arası	100.37	3	33.457	1.896	0.132
	2 yıl	69	31.6	3.91	Grup İçi	3422.503	194	17.642		
	Gitmedi	40	32.2	4.90	Toplam	3522.874	197			
	Toplam	198	32.0	4.23						
Eğlence Amaçlı Okuma	1 yıl	89	32.8	4.07	Gruplar Arası	76.882	3	25.627	1.575	0.197
	2 yıl	69	32.2	3.94	Grup İç	3156.295	194	16.27		
	Gitmedi	40	32.5	4.24	Toplam	3233.177	197			
	Toplam	198	32.5	4.05						
Toplam Okuma	1 yıl	89	65.1	7.15	Gruplar Arası	305.229	3	101.743	1.941	0.124
	2 yıl	69	63.7	7.01	Grup İç	10171.42	194	52.43		
	Gitmedi	40	64.7	8.12	Toplam	10476.65	197			
	Toplam	198	64.6	7.29						

p>0.05 anlamsız

ANOVA testi sonuçlarına göre, ilkökul öğrencilerinin okuma tutumları ile okul öncesi eğitim alma durumları arasında Akademik Okuma ($F_{(2-197)}=1.896$; $p>0.05$), Eğlence Amaçlı Okuma ($F_{(2-197)}=1.575$; $p>0.05$) ve Toplam Okuma puanı ($F_{(2-197)}=4.978$; $p>0.05$) açısından farklılık göstermemektedir. ANOVA testi sonuçlarına göre, ilkökul öğrencilerinin okul öncesi alma durumlarına göre okuma tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

İlkokul öğrencilerinin doğum sıraları değişkenine göre okuma tutumlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan istatistiksel analiz ve elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. İlkokul öğrencilerinin doğum sırasına göre okuma tutum düzeyleri toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

Okuma Alt Boyutu	Kaçıncı Çocuk	Tanımlayıcı İstatistik			ANOVA					
		n	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	
Akademik Okuma	1.	93	31.7	3.94	Gruplar Arası	121.223	2	40.408	2.304	0.078
	2.	70	31.6	4.79	Grup İçi	3401.651	195	17.534		
	3. ve sonraki	35	33.6	3.20	Toplam	3522.874	197			
	Toplam	198	32.0	4.23						
Eğlence Amaçlı Okuma	1.	93	31.8	4.01	Gruplar Arası	280.833	2	93.611	6.151	0.001*
	2.	70	32.3	3.93	Grup İç	2952.343	195	15.218		
	3. ve sonraki	35	35.1	3.32	Toplam	3233.177	197			
	Toplam	198	32.5	4.05						
Toplam Okuma	1.	93	63.5	6.97	Gruplar Arası	748.772	2	249.591	4.978	0.002*
	2.	70	63.9	7.63	Grup İç	9727.875	194	50.144		
	3. ve sonraki	35	68.7	5.62	Toplam	10476.65	197			
	Toplam	198	64.6	7.29						

*p<0.01 anlamlı

Tablo 10'a göre Eğlence Amaçlı Okuma alt boyutu ($F_{(2-197)}=6.151$; $p<0.01$) ve Toplam Okuma ($F_{(2-197)}=4.978$; $p<0.01$) puanında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağını bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. İlkokul öğrencilerinin doğum sıra değişkenine göre Post-Hoc analizi tablosu

	Doğum Sırası	Doğum Sırası	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
Eğlence Amaçlı Okuma	1.	2.	-0.52581	0.61729	0.867
		3.	-3.31956*	0.79950	0.001*
	2.	1.	0.52581	0.61729	0.867
		3.	-2.79375*	0.83245	0.012*
	3.	1.	3.31956*	0.79950	0.001*
		2.	2.79375*	0.83245	0.012*
Okuma Tutum	1.	2.	-0.38034	112.050	0.990
		3.	-5.18212*	145.126	0.006*
	2.	1.	0.38034	112.050	0.990
		3.	-4.80179*	151.107	0.020*
	3.	1.	5.18212*	145.126	0.006*
		2.	4.80179*	151.107	0.020*

Test sonucunda Eğlence Amaçlı Okuma alt boyutunda ve ölçeğin tamamında ikili kıyaslamalarda 1 ($\bar{X}=31.8$) ve 3 ($\bar{X}=35.1$) arasında 3 lehine, 2 ($\bar{X}=32.3$) ve 3 ($\bar{X}=35.1$) arasında 3 lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre ailenin 3. çocuğu olan öğrencilerin okuma tutum puanlarının, ailenin 1. ve 2. çocuğu olan öğrencilerin okuma tutum puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlkokul öğrencilerinin ailelerinin gelir durumlarına göre okuma tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Ailenin gelir düzeyine göre ilkokul öğrencilerinin okuma tutum düzeyleri toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

Okuma Alt Boyutu	Gelir Düzeyi	Tanımlayıcı İstatistik			ANOVA					
		n	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p	
Akademik Okuma	15001 TL ve üzeri	69	32.2	3.80	Gruplar Arası	63.2	3	21.067	1.181	0.318
	10.001-15.000 TL	53	31.5	4.92	Grup İçi	3459.674	194	17.833		
	5.001-10.000 TL	56	31.8	4.25	Toplam	3522.874	197			
	5.000 TL altı	20	33.5	3.47						
	Toplam	198	32.0	4.23						
Eğlence Amaçlı Okuma	15001 TL ve üzeri	69	32.2	3.66	Gruplar Arası	15.473	3	5.158	0.311	0.817
	10.001-15.000 TL	53	32.7	4.30	Grup İçi	3217.703	194	16.586		
	5.001-10.000 TL	56	32.6	4.42	Toplam	3233.177	197			
	5.000 TL altı	20	33.1	3.81						
	Toplam	198	32.5	4.05						
Toplam Okuma	15001 TL ve üzeri	69	64.4	6.59	Gruplar Arası	95.586	3	31.862	0.595	0.619
	10.001-15.000 TL	53	64.1	8.14	Grup İçi	10381.06	194	53.511		
	5.001-10.000 TL	56	64.5	7.72	Toplam	10476.65	197			
	5.000 TL altı	20	66.6	6.06						
	Toplam	198	64.6	7.29						

$p>0.05$ anlamsız

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, ilkokul öğrencilerinin ailelerinin gelir durumlarına göre okuma tutumları arasında Akademik Okuma ($F_{(3-197)}=1.181$; $p>0.05$), Eğlence Amaçlı Okuma ($F_{(3-197)}=0.311$; $p>0.05$) ve Toplam Okuma ($F_{(3-197)}=0.595$; $p>0.05$) boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Soru 4: *İlkokula devam eden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarına göre okuma tutumları farklılık göstermekte midir?*

İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının babanın sahip olduğu ebeveynlik tutumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz ve elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *İlkokul öğrencilerinin babanın ebeveynlik tutumuna göre okuma tutum düzeyleri toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları*

Okuma Alt Boyutu	Ebeveyn Tutumu	Tanımlayıcı İstatistik			ANOVA					
		n	\bar{X}	s	KT	sd	KO	F	p	
Akademik Okuma	Baskıcı ve Otoriter	43	30.9	4.54	Gruplar Arası	93.5	2.00	46.771	2.66	0.073
	Demokratik	124	32.5	4.28	Grup İçi	3429.3	195.00	17.586		
	Aşırı Hoşgörülü	31	31.5	3.22	Toplam	3522.9	197.00			
	Toplam	198	32.0	4.23						
Eğlence Amaçlı Okuma	Baskıcı ve Otoriter	43	31.3	3.88	Gruplar Arası	84.3	2.00	42.15	2.61	0.076
	Demokratik	124	32.9	4.26	Grup İç	3148.9	195.00	16.148		
	Aşırı Hoşgörülü	31	32.9	3.11	Toplam	3233.2	197.00			
	Toplam	198	32.5	4.05						
Toplam Okuma	Baskıcı ve Otoriter	43	62.2	7.16	Gruplar Arası	323.4	2.00	161.7	3.10	0.047*
	Demokratik	124	65.4	7.73	Grup İç	10153.2	195.00	52.068		
	Aşırı Hoşgörülü	31	64.4	4.67	Toplam	10476.6	197.00			
	Toplam	198	64.6	7.29						

* $p<0.05$ anlamlı

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, ölçeğin alt boyutları olan Akademik Okuma ($F_{(2-197)}=2.26$; $p>0.05$) ve Eğlence Amaçlı Okuma ($F_{(2-197)}=2.61$; $p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Buna rağmen Toplam Okuma puanında ($F_{(2-197)}=3.10$; $p<0.05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. *Okuma tutumunun babanın ebeveynlik tutum durumu değişkenine göre Post-Hoc analizi tablosu*

Okuma Boyutu	(I) Baba tutum	(J) Baba tutum	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Toplam Okuma	Baskıcı ve Otoriter	Demokratik	-3.17873*	1.27702	.047*
		Aşırı Hoşgörülü	-2.18680	1.70014	.439
	Demokratik	Baskıcı ve Otoriter	3.17873*	1.27702	.047*
		Aşırı Hoşgörülü	.99194	1.44897	.791
	Aşırı Hoşgörülü	Baskıcı ve Otoriter	2.18680	1.70014	.439
		Demokratik	-.99194	1.44897	.791

Test sonucunda ikili kıyaslamalarda 2 ($\bar{X}=65.4$) ve 1 ($\bar{X}=62.2$) arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre demokratik baba tutumuna sahip olan öğrencilerin baskıcı ve otoriter baba tutumuna sahip olan öğrencilerin okuma tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının annenin sahip olduğu ebeveynlik tutumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. İlkokul öğrencilerinin annenin ebeveynlik tutumuna göre okuma tutum düzeyleri toplam puan ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları

Okuma Alt Boyutu	Ebeveyn Tutumu	Tanımlayıcı İstatistik			ANOVA					
		n	\bar{X}	s	KT	sd	KO	F	p	
Akademik Okuma	Baskıcı ve Otoriter	23	30.1	3.98	Gruplar Arası	171.129	2	85.564	4.978	0.008*
	Demokratik	124	32.7	4.12	Grup İçi	3351.745	195	17.188		
	Aşırı Hoşgörülü	51	31.2	4.29	Toplam	3522.874	197			
	Toplam	198	32.0	4.23						
Eğlence Amaçlı Okuma	Baskıcı ve Otoriter	23	30.4	4.02	Gruplar Arası	139.743	2	69.872	4.404	0.013**
	Demokratik	124	33.1	3.97	Grup İç	3093.433	195	15.864		
	Aşırı Hoşgörülü	51	32.2	4.01	Toplam	3233.177	197			
	Toplam	198	32.5	4.05						
Toplam Okuma	Baskıcı ve Otoriter	23	60.6	6.96	Gruplar Arası	605.546	2	302.77	5.981	0.003*
	Demokratik	124	65.8	7.22	Grup İç	9871.1	195	50.621		
	Aşırı Hoşgörülü	51	63.5	6.91	Toplam	13890.22	197			
	Toplam	198	64.6	7.29						

*p<0.01 anlamlı, **p<0.05 anlamlı

Yapılan ANOVA testi sonucunda ölçeğin alt boyutları olan Akademik Okuma ($F_{(2,197)}=4.978$; $p<0.05$), Eğlence Amaçlı Okuma ($F_{(2,197)}=4.404$; $p<0.05$) ve Toplam Okuma ($F_{(2,197)}=5.981$; $p<0.05$) puanında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okuma tutumunun annenin ebeveynlik tutum durumu değişkenine göre Post-Hoc analizi tablosu

Okuma Boyutu	(I) Anne tutum	(J) Anne tutum	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Akademik Okuma	Baskıcı ve Otoriter	Demokratik	-2.57118	.94124	.026*
		Aşırı Hoşgörülü	-1.10486	1.04132	.570
	Demokratik	Baskıcı ve Otoriter	2.57118	.94124	.026*
		Aşırı Hoşgörülü	1.46632	.68967	.107
	Aşırı Hoşgörülü	Baskıcı ve Otoriter	1.10486	1.04132	.570
		Demokratik	-1.46632	.68967	.107
Eğlence Amaçlı Okuma	Baskıcı ve Otoriter	Demokratik	-2.62167	.90425	.016*
		Aşırı Hoşgörülü	-1.80051	1.00039	.201
	Demokratik	Baskıcı ve Otoriter	2.62167	.90425	.016*
		Aşırı Hoşgörülü	.82116	.66256	.465
	Aşırı Hoşgörülü	Baskıcı ve Otoriter	1.80051	1.00039	.201
		Demokratik	-.82116	.66256	.465
Toplam Okuma	Baskıcı ve Otoriter	Demokratik	-5.19285	1.61529	.007*
		Aşırı Hoşgörülü	-2.90537	1.78703	.269
	Demokratik	Baskıcı ve Otoriter	5.19285	1.61529	.007*
		Aşırı Hoşgörülü	2.28748	1.18356	.157
	Aşırı Hoşgörülü	Baskıcı ve Otoriter	2.90537	1.78703	.269
		Demokratik	-2.28748	1.18356	.157

*p<0.05 anlamlı

Yapılan testte "okumadan zevk alma" alt boyutundaki ikili kıyaslamalarda 1 ($\bar{X}=30.4$) ve 2 ($\bar{X}=33.1$) arasında 2 lehine, 2 ($\bar{X}=33.1$) ve 3 ($\bar{X}=32.2$) arasında 2 lehine, 1 ($\bar{X}=30.4$) ve 3 ($\bar{X}=32.2$) arasında 3 lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

“Akademik okuma” alt boyutundaki ikili kıyaslamalarda 1 (\bar{X} =30.1) ve 2 (\bar{X} =32.7) arasında 2 lehine, 1 (\bar{X} =30.1) ve 3 (\bar{X} =31.2) arasında 3 lehine, 2 (\bar{X} =32.7) ve 3 (\bar{X} =31.2) arasında 2 lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamındaki ikili kıyaslamalarda 1 (\bar{X} =60.6) ve 2 (\bar{X} =65.8) arasında 2 lehine, 1 (\bar{X} =60.6) ve 3 (\bar{X} =63.5) arasında 3 lehine, 2 (\bar{X} =65.8) ve 3 (\bar{X} =63.5) arasında 2 lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre demokratik anne baba tutumu olan öğrencilerin hem baskıcı ve otoriter tutum hem aşırı hoşgörülü tutuma sahip olan öğrencilerin okuma tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Soru 5: İlkokula devam eden 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile okuma tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin anne baba tutum puanları ile okuma tutumu puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin okuma tutumu ile anne baba tutumu arasındaki ilişki

		Akademik Amaçlı Okuma	Eğlence Amaçlı Okuma	Okuma Tutumu Toplam
Demokratik Anne Tutumu	r	.215*	0.108	.184*
	p	0.002	0.132	0.009
	N	197	197	197
Baskıcı Anne Tutumu	r	-0.101	-0.137	-0.135
	p	0.156	0.054	0.058
	N	197	197	197
Hoşgörülü Anne Tutumu	r	-0.101	0.012	-0.052
	p	0.158	0.864	0.472
	N	197	197	197
Demokratik Baba Tutumu	r	0.107	0.046	0.088
	p	0.133	0.521	0.220
	N	198	198	198
Baskıcı Baba Tutumu	r	-.148**	-0.107	-.145**
	p	0.037	0.135	0.041
	N	198	198	198
Hoşgörülü Baba Tutumu	r	-0.106	0.010	-0.056
	p	0.136	0.893	0.431
	N	198	198	198

* p<0.01 anlamlı, **p<0.05 anlamlı

Tablo 17’ye göre; demokratik anne tutum puanı ile Akademik Okuma Tutum puanı ($r=.215$; $p<0.01$) arasında, demokratik anne tutum puanı ile Toplam Okuma Tutum puanı ($r=.184$; $p<0.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Baskıcı baba tutum puanı ile Akademik Okuma Tutum puanı ($r=.148$; $p<0.05$) arasında, baskıcı baba tutum puanı ile Toplam Okuma Tutum puanı ($r=.145$; $p<0.05$) arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında; çalışılan örneklem grubunun okuma tutumları genel olarak olumludur. Örnekleme alınan tüm sınıflarda kız öğrencilerin okuma tutum puanları erkek öğrencilere oranla daha yüksektir. Sınıf düzeyine göre 2. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Örnekleme yer alan öğrencilerin okuma tutumları demokratik anne ve demokratik baba tutumlarına sahip öğrenciler lehine daha yüksektir. Bu sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Bu araştırmada, ilkökul öğrencilerinin okuma tutum seviyelerini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre ilkökul öğrencilerinin ölçekten almış oldukları puanların yüksek (çok mutlu olurum seviyesine yakın) olduğu tespit

edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin genel olarak olumlu okuma tutumuna sahip oldukları görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur. Yapılan birçok çalışmada (Başaran ve Ateş, 2009; Clark, 2014; Güneş ve Susar Kırmızı, 2014; Gür Erdoğan ve Demir, 2016; Kuşdemir, 2019; Özdemir ve Kiroğlu, 2021; Özdemir ve Şerbetçi, 2018) benzer sonuçlar elde edilmiştir.

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca benzer şekilde genellikle sınıf düzeyi yükseldikçe okuma tutumunda azalma olduğu birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Çeçen ve Deniz, 2015; McKenna vd., 1995; Özdemir ve Kiroğlu, 2021; Şahin Taşkın ve Aygün, 2017; Yıldız ve Kaman, 2016). Bu sonuçlardan farklı olarak Chotitham ve Wongwanich (2014) yaptıkları çalışmada ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının orta düzeyde olduğunu bulgusu yer almaktadır. Nootens vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada okumaya karşı belirtilen tutumlarının ilkokulun son 2 yılında ve ortaokulun ilk 2 yılında sabit kaldığını belirtmiştir. Bu durum 9 ile 12 yaş arasındaki yaşların genellikle 'kitap yutan yaş' olarak kabul edildiğini ve bundan dolayı okumaya olan ilgi azalma eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırma sonucundan hareketle öğrencilerin öğrenim süreci içerisinde okuma tutumlarında azalma olduğu birçok araştırma da ortaya konmuştur. Okumaya yönelik tutumun zaman içinde azalmasında çevresel etkenlerin ve daha eğlenceli aktivitelerin varlığının etkili olduğu düşünülebilir. Özellikle teknolojik aletlerin ilerleyen yaşlarda bireylerin ilgisini daha çok çekmesi ve bu durumun okuma tutumuna yansıma şeklinde de yorumlanabilen bu durumun (Balci, 2009; Çeçen ve Deniz, 2015) farklı boyutlar çerçevesinde ele alınarak incelenme ihtiyacının olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının cinsiyete göre farklılığın olup olmadığına yönelik ortaya çıkan sonuç, okuma tutumlarının toplam ölçekte ve alt boyutlarda kız öğrenciler lehine olduğu yönündedir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte araştırmalara rastlanılmıştır. Örneğin, Byro (2000), Devci (2019), Kızıltaş (2018), Kuşdemir (2019) ve Özdemir ve Kiroğlu (2021), Sallabaş (2008) yaptıkları araştırmalarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu okuma tutumuna sahip olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Benzer şekilde Logan ve Johnston (2009) 4. sınıf düzeyindeki 232 öğrenci ile yaptıkları çalışmada genel olarak kızların daha iyi okuduğunu anlamakta daha sık okumakta ve okumaya ve okula karşı daha olumlu bir tutum sergilemekte olduklarını bulmuşlardır.

Kız öğrencilerin okuma tutumları açısından olumlu sonuçların gözlendiği araştırmaların yanı sıra, cinsiyet ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Yurdakal (2019) araştırmasında 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucunu elde etmiştir. Yıldız ve Kaman (2016) tarafından yapılan çalışmada, eğlence amaçlı okuma tutumunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark varken, akademik okuma tutumunda anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedirler. Şahin Taşkın ve Aygün (2017) 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma alt boyutundaki (eğlence amaçlı okuma, akademik okuma) tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Okuma tutumunda cinsiyete bağlı bu farklılığın kaynağı/kaynakları değişebilmektedir. Bu konuda alanyazın biyolojik ve çevresel etkenlerin bir arada düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Byro, 2000; McKenna vd., 1995; Yurdakal vd., 2020).

Yapılan bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okul öncesi eğitim alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Bu sonuç okul öncesi eğitimin çocukların okuma tutumlarına olumlu ya da olumsuz bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilse de Kızıltaş (2023) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okuma tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Yılmaz ve Darıcan (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların okuma tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların okul öncesi dönemden başlayarak okuma tutumlarının gelişiminde ebeveynler önemli bir etken olmakla birlikte, okul döneminde öğretmenlerde belli görevleri yerine getirmelidirler (Fletcher, 2017). Bu açıdan bakıldığında ilkokuldaki okuma tutumunun okul öncesi eğitim süreçleriyle ilişkilendirilmesinde birçok faktörün dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada elde edilen sonucun örneklem özelliklerine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülebilir. Bu tür çalışmaların daha geniş örneklemeler ile yapılması ve yenilenmesi daha genellenebilir sonuçlara ulaşmada etkili olabilir.

İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile çocuğun doğum sırası arasında akademik okuma alt boyutunda farklılık göstermediği eğlence amaçlı okuma boyutunda ve ölçeğin genelinde ailenin 3. çocuğu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar vardır (Bintz, 1993;

Partin ve Hendricks, 2002; Plessas ve Oakes, 1964; Sutton, 1964). Bintz (1993) araştırmasında okumayı çekici ve tercih edilen bir aktivite olarak gören öğrencilerin okuma sevgilerinin sorumlusu olarak ebeveynleri, büyükanne ve büyükbabaları, kardeşleri, arkadaşları, komşuları ve diğer akrabaları gibi olumlu rol modeller olduğunu belirtmiştir. Partin ve Hendricks (2002) yaptıkları çalışmada olumlu okuma tutumuna sahip olan öğrencilere kendilerine en çok kimin kitap okuduğu sorulduğunda anne, baba, büyük kardeş ve diğer olarak sıralamışlardır. Bu çalışmalarda okuma tutumunun oluşmasında genellikle ailede ebeveynlerle birlikte diğer bireylerinde (büyük kardeş gibi) rol oynayabilecekleri vurgulanmaktadır. Bu yüzden ebeveynler ve diğer aile bireylerinin okumaya yönelik takındıkları tutum ve davranışlar çocukların tutumlarını etkileyebilmektedir.

İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile ailenin gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. Alanyazında benzer sonuçların tespit edildiği çalışmalar mevcuttur. Gür Erdoğan ve Demir (2016) tarafından yapılan çalışmada ailenin gelir durumu etkeninin okumaya yönelik tutuma karşı anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Alpoğuz (2014) çalışmasında ilkökul öğrencilerinin akademik ve eğlence amaçlı okuma tutumları ile ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Demir'in (2022) yaptığı çalışma sonuçlarına göre ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deveci Taşçı ve Tahiroğlu (2022) ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarını inceledikleri çalışmada okuma tutumu ile aylık gelir durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Yılmaz ve Ertem (2020) ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak alanyazında okuma tutumu ile gelir düzeyi arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalarda vardır. Cunningham (2008) okul öncesi düzeyinde yaptığı çalışmada düşük gelirli ailelerin çocuklarının diğer gruplara göre daha olumsuz okuma tutumlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Başın (2012) araştırmasında lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ailenin maddi gelir düzeyi değişkenine göre 2001 TL ve üzeri ve 1501-2000 TL maddi gelir düzeyi lehine maddi gelir düzeyi aylık 1000 TL'nin altında olan öğrencilerin aleyhine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu sonuçlar açısından değerlendirildiğinde kitap vb. kaynaklara erişim, ev ortamında kitapların yeri ve konumu gibi etkenlerin önemli olabileceği ve bu durumun gelir durumu iyi olan aileler açısından olumlu sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile babanın ebeveynlik tutumu arasında akademik okuma ve eğlence amaçlı okuma alt boyutunda farklılık göstermediği, ölçeğin genelinde anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile annenin ebeveynlik tutumu arasında ölçeğin genelinde akademik okuma ve eğlence amaçlı okuma alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazıda demokratik anne baba tutumu ile okuma tutumu arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren araştırmalar olmakla beraber otoriter anne baba tutumu ile okuma tutumu arasında anlamlı bulguların olduğu çalışmalar da vardır. Alpoğuz (2014) çalışmasında öğrencilerinin okuma tutumları ile algılanan baba tutumu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını, eğlence amaçlı okuma alt boyutu ile algılanan anne tutumu arasında anlamlı farklılık olmadığını, ölçeğin genelinde ve akademik okuma alt boyutunda ile algılanan anne tutumu arasında demokratik tutum lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Rena (2018) ebeveyn tutumları ile ilkökul öğrencilerinin okuma tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelediği çalışmada, öğrencilerin boş zaman okumaya yönelik tutumları ve ebeveynlerinin tutumları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu belirlemiştir ve otoriter anne baba tutumunun okuma tutumunu en iyi yordayan ebeveynlik tutumu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Echedom vd. (2018) tarafından anne baba tutumlarının öğrencinin okuma tutumu üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmada, otoriter anne baba tutumunun sağlıklı okuma gelişimini sağlamaya diğer anne baba tutumlarından daha fazla yardımcı olduğu, izin verici anne baba tutumunun çocuğun okumada doğal olarak iyi olması durumunda öğrencilerin okuma tutumları üzerinde ılımlı ve teşvik edici bir etkiye sahip olduğu, ilgisiz ebeveynlik tarzının ise öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde düşük bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Genel olarak bakıldığında olumlu tutum ve davranış sergileyen anne babaların çocuklarının daha iyi birer okuyucu oldukları görülmektedir (Çakıcı, 2007; Deveci Taşçı ve Tahiroğlu, 2002; Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013; Kakırman Yıldız, 2016; Strommen ve Mates, 2004).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde hem bulgulara dayalı hem de yeni araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada elde edilen olumlu ebeveyn tutumu ile çocukların okuma tutumları arasındaki pozitif ilişki düşünüldüğünde ebeveynlerin çocuklara karşı olumlu tutum, tavır ve davranış takınmaları gerekir. Bu süreçte

ebeveynler pozitif tutum hakkında bilgi almalı ve olumsuz ebeveyn tutumlarının oluşmasına etki eden faktörlerin farkına varmaları gerekir.

- Öğretmenler ebeveynlere olumlu tutum kazandırma konusunda aile eğitimleri düzenleyebilir ya da uzmanlardan yardım alabilirler.
- Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucundan hareketle cinsiyet değişkeni ile ilgili daha detaylı araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin okuma tutumlarını farklı boyutlarıyla ortaya koyabilmek için karma araştırma modelleriyle çalışmalar yapılabilir.
- Gerçekleştirilen çalışma, sadece Erzincan ili sınırları içerisinde yapılmıştır. Ancak gelecekte daha geniş katılımlı gruplarla gerçekleştirilecek olan diğer çalışmalar, okuma tutumu düzeyleriyle ilişkili faktörler olarak okul kaynaklı okuma ve kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın ilişkileri incelenebilir.
- Araştırmada 2. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda etkili olan faktörleri incelemek için boylamsal araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, O. (2022). Bilimsel araştırmalarda istatistiksel anlamlılığın raporlanmasında güncel yaklaşımlar: Hatalar ve doğrular. *International Journal of Eastern Mediterranean Agricultural Research*, 5(1), 01-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijemar>
- Akkaya, N. ve Özdemir. S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3812/51102>
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 80-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208530>
- Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Tez No. 353354) [Yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alramamneh, Y., Saqr, S. ve Areepattamannil, S. (2023). Investigating the relationship between parental attitudes toward reading, early literacy activities, and reading literacy in Arabic among Emirati children. *Large-scale Assessments in Education*, 11(36), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40536.023.00187-3>
- Arslan, Y., Çelik. Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11117/132957>
- Arthur, J. E. (1995). What is the effect of recreational reading on reading achievement of middle grade students? <https://eric.ed.gov/?id=ED391143>
- Aydoğdu, H. ve Kara Özkan, N. (2021). Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 605-627. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.892911>
- Bağcı, H. (2010) İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5(4), 2018-2033. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19822/212258>
- Baki, Y. (2017). 6. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1166-1186. <https://doi.org/10.17755/esoder.289915>
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19558/208492>
- Balcı, A. (2016). Okuma ve anlama eğitimi. Pegem Akademi.
- Balcı, A., Uyar. Y. ve Büyükkiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.3795>
- Bano, J., Jaben. Z. ve Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance in schools. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 42.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1180618>

- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58. <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/04.bas.pdf>
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92. <https://dergipark.org.tr/pub/gefad/issue/6745/90688>
- Bintz, W. P. (1993). Resistant readers in secondary education: Some insights and implications. *Journal of Reading*, 36, 604-615. <https://eric.ed.gov/?id=EJ462261>
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalma sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 398-407. https://doi.org/10.1501/Egifak_000.000.0883
- Black, A. M. L. (2006). *Attitudes to reading: An investigation across the primary years* (Publication No. 3577872). [Doctoral dissertation, Australian Catholic University – Italy]. ProQuest Dissertations.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/116>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı.). Pegem Akademi.
- Byro, C. C. (2000). A study of the relationship between reading attitude and gender in fourth grade children (Publication No. 1640) [Master’s thesis. Rowan University-Glassboro] Google Akademik.
- Chotitham, S. ve Wongwanich, S. (2014). The reading attitude measurement for enhancing elementary school student’s achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3213-3217. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.737>
- Clark, C. (2014). The reading lives of 8 to 11-year-olds 2005–2013 an evidence paper for the read on get on Coalition. *National Literacy Trust*. <https://eric.ed.gov/?id=ED560666>
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 304285) [Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children’s attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36. <https://eric.ed.gov/?id=EJ899638>
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92344>
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/view/3248>
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19576/208870>
- Demir, E. (2022). *Ebeveyn okuma motivasyonunun ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve okuma tutumu ile ilişkisi* (Tez No. 730446) [Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi – Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci Taşçı, B. ve Tahiroğlu, M. (2022). Ana-babaların ilkokul öğrencilerinin okuma tutumları üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 826-841. <https://doi.org/10.51460/baed.1122402>
- Deveci, K. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sürece ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 549037) [Yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi – Trabzon] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durualp E. ve Durualp E. ve Çiçekoğlu P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/25894/272896>
- Echedom, A. U., Nwankwo, T. V. ve Nwankwo, E. U. (2018). Influence of authoritative, authoritarian, permissive, and the uninvolved parenting styles on the reading attitudes of students in Anambra State, Nigeria. *Journal of Library and Information Sciences*, 6(2), 1-25. <https://doi.org/10.15640/jlis.v6n2a1>
- Fletcher, A. J. (2017). Applying critical realism in qualitative research: Methodology meets method. *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice*, 20(2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/13645.579.2016.1144401>
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt14/sayi2/185-196.pdf>

- Grolnick, W. S. ve Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 43. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Guarian, W. (2007). Home and reading proficiency. <https://www.researchunimells.ed.au/rpeg>
- Gülay Ogelman, H. ve Özyürek, A. (2021). Anne-baba tutum ölçekleri (4-12 yaş): Geliştirilmesi geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7 (1), 1-16. <https://doi.org/10.47714/uebt.847581>
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3815/51210>
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/30334/327406>
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/1267/593>
- Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul öncesi çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, 7, 95-112. Doi: <https://doi.org/10.18795/ma.94919>
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17. <http://doi.org/10.9779/PUJE619>
- Karademir, M. ve Gürsoy, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 247-282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/53054/702605>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (1998). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin.
- Kızıldaş, Y. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies: Educational Sciences*, 13(27), 1767-1783. Doi: 10.7827/TurkishStudies.14352
- Kızıldaş, Y. (2023). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri: Okuma tutumu doğrultusunda bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 388-404. <https://doi.org/10.33308/26674.874.2023372486>
- Kocaarslan, M. (2016). Garfield görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 0-0. <https://doi.org/10.17051/ilo.2016.25140>
- Kush, J. C., Watkins, M. W., McAleer, M. T. ve Edwards, W. A. (1995). One-year stability of the elementary reading attitude survey. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(1), 11-14.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.003>
- Kuzu, T. S. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 55-72. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-142.387.5307.pdf>
- Logan, S. ve Johnston. R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Marinak, B. A. ve Gambrell. L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/193.880.70902803795>
- Martinez, R. S., Arıca, T. ve Jewell. J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in The Schools*, 45(10), 1010-1022. <https://doi.org/10.1002/pits.20348>
- Mckenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry. Myeducationlab series*. Pearson.
- Nootens, P., Morin, M-F, Alamargot, D., Gonçaves, C., Venet, M. ve Labrecque. A-M. (2019). Differences in attitudes toward reading: A survey of pupils in grades 5 to 8. *Frontiers in Psychology*, 9, 2773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02773>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul Dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın Örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506973>
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 408-424. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.829740>

- Partin, K. ve Hendricks. C. G. (2002). The relationship between positive adolescent attitudes toward reading and home literary environment. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 43(1), 8. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol43/iss1/8/
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of research in reading*, 33(4), 335-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- Plessas, G. ve Oakes. C. (1964) Pre-Reading experiences of selected early. *Readers. Reading Teacher*, 18(1). <https://www.jstor.org/stable/41386029>
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. D. ve Gubbins. E. J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency. comprehension. and attitude toward Reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal*, 108(1), 3-23. <https://doi.org/10.1086/522383>
- Rena, S., Abedalaziz. N. ve Leng. C. H. (2018). The relationship between parenting styles and students' attitude toward leisure time reading. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 1(2), 37-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1086208>
- Sainsbury, M. ve Schagen. I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x>
- Sallabaş. M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8707>
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.
- Sipahi, B., Yurtkoru. E. S. ve Çinko M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Beta.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices. parenting styles. and adolescent school achievement. *Educational psychology review*, 17, 125-146. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648.005.3950-1>
- Strommen, L. T. ve Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interview swith older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 188-200. Doi: <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.3.1>
- Sutton, M. (1964). Readiness for reading at kindergarten. *Reading Teacher*. 18(1), 234-240. <https://www.jstor.org/stable/20197758>
- Şahin Taşkın, Ç. ve Esen Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330246>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. [Use of multivariate statistics]. (M. Baloğlu. Çev. Ed.). Nobel.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21100/227236>
- Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1947-1975. <https://doi.org/10.7884/teke.4270>
- Van Griethuijsen, R. A. L. F., Van Eijck, M. W., Haste, H., Den Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N. ve BouJaoude, S. (2015). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45, 581-603. <https://doi.org/10.1007/s11165.014.9438-6>.
- Worrell, F. C., Roth, D. A. ve Gabelko, N. H. (2006). Elementary reading attitude survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29(2), 119-124. <https://doi.org/10.1080/027.831.90709554395>
- Yavuzer, H. (2009). *Ana-baba ve çocuk* (21. baskı). Remzi.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 508-522. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227974>
- Yılmaz, A. (1999). Çocuk yetiştirme tutumları: kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(3), 99-118. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy130.199.6119990000m000240.pdf>
- Yılmaz, M. ve Darican, A. M. (2015). Okumaya hazıroluşluğun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 97, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3817/51340>
- Yılmaz, M. ve Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Humanities and 97 Administrative Sciences*, 6(34), 2210-2219. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.489>
- Yoon, J. C. (2002). Three decades of sustained silent reading: A meta-analytic review of the effects of SSR on attitude toward reading. *Reading Improvement*, 39(4), 186. <https://eric.ed.gov/?id=EJ660783>
- Yurdakal, İ. H. (2019). Investigation of the 4th grade primary school students' attitudes towards reading in the scope of different

variables. *World Journal of Education*, 9(3), 46-52. doi:10.5430/wje.v9n3p46

Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A. ve Şimşek. Ő. (2020). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 217-229. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbid/issue/59001/710610>

Examination of the Relationship Between the Reading Attitudes of Primary School 2, 3, and 4th Grade Students and the Attitudes of Parents

Fatih ERDEM^{ORCID}, Sinan KOÇYİĞİT^{ORCID}

Introduction and Purpose

The aim of this study is to examine the parental attitudes and reading attitudes of 2nd, 3rd and 4th grade primary school students.

Literature Review

Reading is a skill that people acquire later, and this skill usually begins to develop when students start primary school (Worrell, Roth & Gabelko, 2006). Studies carried out to acquire this skill as it should begin with the first grade of primary education within the scope of formal education and continue throughout life (Akyol & Temur, 2008, p. 80). Individuals who cannot properly acquire reading skills in primary education may be at risk of failure in future education periods and in different disciplines (Akyol, 2005). It is possible for children to acquire reading skills and make reading a habit by developing a positive attitude towards reading (Yurdakul et al., 2020). There are many factors that enable and influence the development of positive reading attitudes. These factors consist of the child's first environment, his family, and then the society he lives in, school and teacher (Tanju, 2010, p. 31).

Research shows that students generally have a positive reading attitude, but as the grade level increases, there is a decrease in reading attitude (Alpoğuz, 2014; Baki, 2017; Çeçen & Deniz, 2015; İşeri, 2010; McKenna et al., 1995; Şahin Taşkın & Aygün, 2017; Yıldız & Kaman, 2016). There are studies showing that reading attitudes do not change according to grade level (Chotitham & Wongwanich, 2014; Kush et al., 1995; Worrell et al., 2006), and that students with higher grade levels have higher reading attitudes (Deveci, 2019).

According to Yavuzer (2009) parents have a great role in the formation of reading interest. Parents who read books next to their child become a positive role model for their child and contribute to the child's development of a positive attitude towards reading. At this point, parental attitudes are very important in creating a positive attitude towards reading for the child. Maccoby and Martin classified parental attitudes as: authoritarian, democratic, neglectful and tolerant parental attitudes (Maccoby & Martin, 1983, cited in Yılmaz, 1999, pp. 102-103).

Parental attitudes are effective in many developmental areas of children, and are also of great importance in the formation of attitudes towards reading. Studies show that parental attitudes are effective in both the academic and reading success of the child (Rena et al., 2018). Bano et al. think that parents have a great role in determining children's attitudes towards reading and their reading habits (2018). They stated that parents, as their children's first teachers, should focus on ensuring that their children enjoy reading and developing reading habits outside of school.

It is seen that research conducted in the field of children's parental attitudes and reading attitudes generally focuses on secondary school, high school and university levels (Akkaya & Özdemir, 2013; Arslan et al., 2009; Bağcı, 2010; Balcı, 2009; Bozpolat, 2010; Çakıroğlu & Palancı, 2015; Çeçen & Deniz, 2015; Gömlüksiz, 2004; İşeri, 2010; Kuzu, 2013). In this case, it is seen in the literature that it is necessary to examine the primary school years, especially when reading attitudes begin to develop. Therefore, designing a study to examine the relationship between parenting style and students' attitudes towards reading is meaningful and necessary from an educational perspective. Starting from this point, the main reason for this research is the necessity of studying the relationship between parental attitudes

and the child's attitude towards reading, especially in the first years of primary school, when positive attitudes towards reading are formed. Within the scope of this research, answers were sought to the following questions:

- What are the reading attitudes of 2nd, 3rd and 4th grade primary school students?
- Do the reading attitudes of 2nd, 3rd and 4th grade primary school students differ significantly according to their grade levels?
- Do the reading attitudes of 2nd, 3rd and 4th grade primary school students differ significantly according to their demographic characteristics (gender, pre-school education, birth order, family income level)?
- Do the reading attitudes of 2nd, 3rd and 4th grade primary school students differ according to their parents' attitudes?
- Is there a statistically significant relationship between parental attitudes and reading attitudes of 2nd, 3rd and 4th grade students attending primary school?

Methodology

This study is quantitative research and was designed with the relational survey model. The sample of the study consisted of 198 students and their families by using simple random sampling method from the 2nd, 3rd and 4th grade students attending the public primary school affiliated to the Ministry of National Education in Erzincan province in the 2022-2023 academic year. To collect data in the study, Personal Information Form, Parental Attitude Scale, Visualized 1-6. Attitudes Towards Reading Scale for Grades 1-6 with Visuals was used. In the analysis of the data obtained because of the research, Kolmogorov-Smirnov normality test, Independent Sample t-Test, One-Way ANOVA Test and Correlation analysis were used.

Results, Conclusion and Suggestions

As a result of the research, it was concluded that students generally had positive reading attitudes. A low-level positive relationship was found between democratic mother attitude and academic reading attitude, and between democratic mother attitude and total reading attitude. A low-level negative relationship was found between oppressive father attitude and academic reading attitude and between oppressive father attitude and total reading attitude. Considering the positive relationship between positive parental attitudes and children's reading attitudes, which was also revealed in this research, it is important for parents to have positive attitudes, attitudes and behaviors towards children. In the research, it was seen that the reading attitudes of 2nd grade students were higher than those of 3rd and 4th grade students. Longitudinal studies can be conducted to examine the factors affecting this situation.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Etik kurul izni alınan kurum adı: Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı

Etik kurul izni tarihi ve sayısı: 18.07.2022 tarih ve 08/08 sayılı kararı

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu araştırma için 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı ise %30'dur. İlgili makale ilk yazarın tez çalışmasından üretilmiş ve 2. yazar eklemeler ile katkıda bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırma için yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:

Erden, F. & Koçyiğit, S. (2024). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4 (2): 126-147. doi: 10.55008/te-ad.1557870