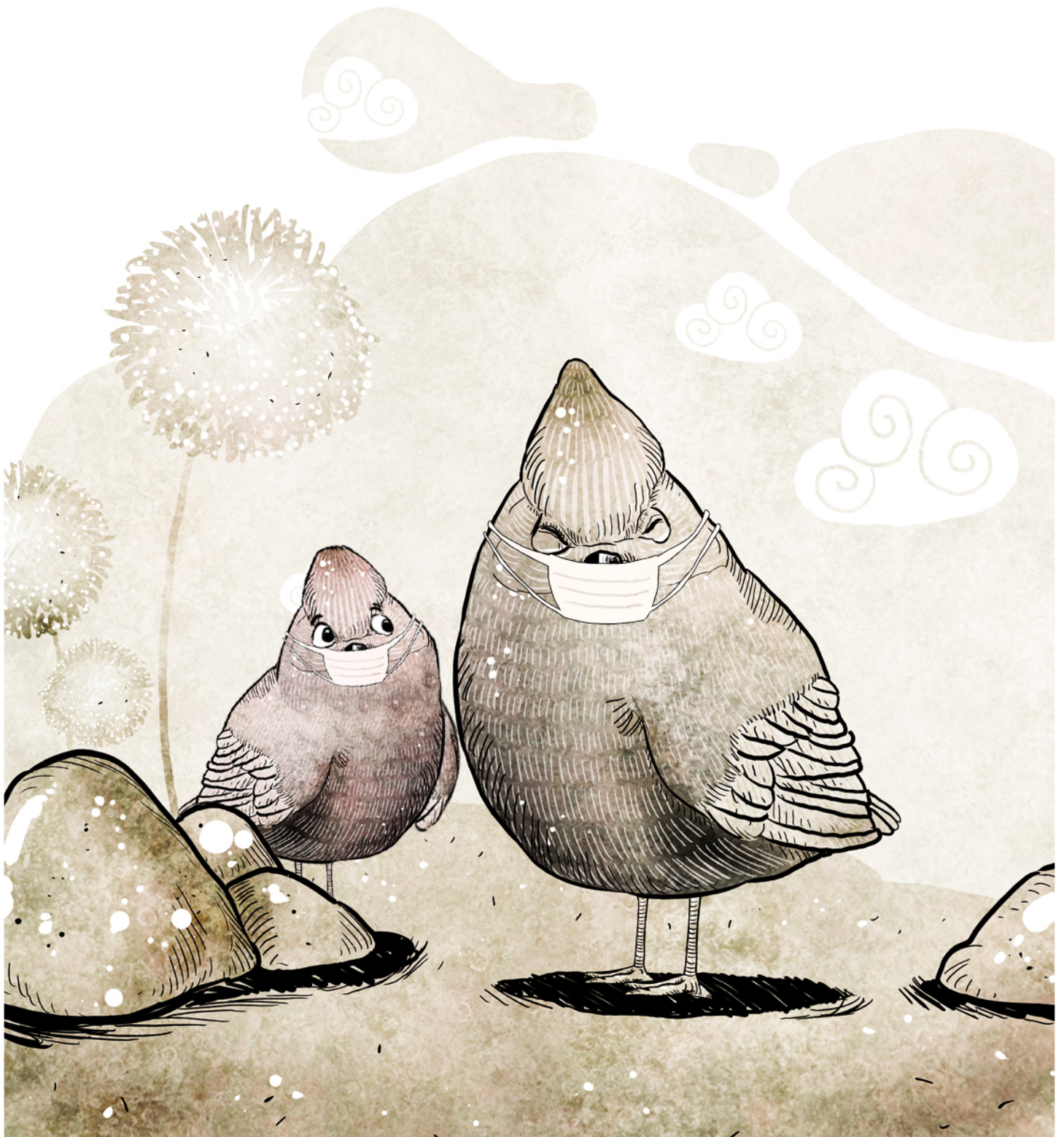




IPERJ

ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 4

Issue: 1

December 2020



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 4

Sayı: 1

Aralık 2020

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

İndexing:

- ✓ *Bielefeld Academic Search Engine (BASE),*
- ✓ *OpenAIRE,*
- ✓ *Eurasian Scientific Journal Index,*
- ✓ *Google Scholar,*
- ✓ *Idealonline*
- ✓ *Asos Index*

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 4

Issue: 1

December 2020

Owner

Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Chief Editors

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

Page Design

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

Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Cover Design

Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Address

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

Menteşe- Muğla/Turkey

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: iperjinfo@gmail.com

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

International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.

Publishing

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

Muğla/TURKEY

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Turkey*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Tayvan*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, ABD*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, ABD*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, İrlanda*
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Turkey*
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, İrlanda*
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, ABD*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*
Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun University, Turkey*
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Turkey*
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Maide ORÇAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELJAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*
Assoc. Prof. Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Turkey*
Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*
Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Oğuzhan KURU, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Dr. Seda ATA, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

LANGUAGE EDITORS

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

TYPESETTING EDITOR

Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

SCIENCE BOARD

- Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Turkey*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran University, Turkey*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Turkey*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Turkey*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Turkey*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*
Assoc. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman University, Turkey*
Assoc. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Turkey*
Dr. Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Turkey*
Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*

SECRETARY

- Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

İÇİNDEKİLER

Sayım AKTAY Elif GÜLAY Ceren SELVİ	2023 Eğitim Vizyonu ve Sınıf Öğretmeni Adayları	01-11
Döndü Neslihan BAY	Resimli Çocuk Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programındaki Temel Kavramlar Açısından Değerlendirilmesi	12-24
Fehmi DEMİR Barış YAMAN	Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	25-35
Leyla BAŞDUVAR Serdarhan Musa TAŞKAYA	İlkokula Uygun 100 Temel Eser Listesinin Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre Belirlenmesi (Mersin İli Örneği)	36-58
Özlem DÖNMEZ Gizem SÖZEN Elanur DEMİRKAYA DEMİRDAŞ	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Değerler Kazanımlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi	59-71
Osman AKHAN	Sınıf Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri	72-80



2023 Eğitim Vizyonu ve Sınıf Öğretmeni Adayları¹

2023 Educational Vision and Primary School Teacher Candidates

Sayım AKTAY²
Elif GÜLAY³
Ceren SELVİ⁴

doi: 10.38089/iperj.2020.20

Geliş Tarihi: 10.02.2020

Kabul Tarihi: 30.06.2020

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Öz: Bu çalışmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonunun ilkököl düzeyindeki hedeflerini sınıf öğretmeni adayları bağlamında değerlendirmektir. İlgili amaç doğrultusunda, bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında 320 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel bir araştırmadır. Veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ilkököl ile ilgili 2023 eğitim vizyonu hedeflerinin neredeyse tamamını yüksek derecede destekledikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının en çok destekledikleri eğitim vizyonu hedefleri “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması”, “Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması” ve “Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi”dir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının en az destekledikleri ya da kararsız kaldıkları hedeflerin de “İkili eğitimin tümüyle kaldırılması” ve “Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması”, “Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması” olduğu görülmektedir.

Anahtar 2023 eğitim vizyonu, sınıf öğretmeni adayları, ilkököl

Abstract: The aim of this study is to evaluate the primary education goals set out in the 2023 Education Vision within the context of primary school teacher candidates. This study was conducted on a sample of 320 first, second, third, and fourth year teacher candidates between 2018 and 2019. This is a quantitative study. Surveys were used as the tool of data collection. It was observed that the students had strongly supported almost all of the goals set out in the education vision. Goals such as “Supporting education and extra supplies in line with the needs of combined classrooms”, “Increasing cooperation between schools and regional science centers, museums, art galleries, technical parks, and universities, and “giving priority resource planning for schools operating under unfavorable conditions” were the most strongly supported by teachers. On the other hand, students did not support or were undecided about goals such as “phasing out double-shift teaching”, “arranging to remove the need for study aids to a large degree”, and “having students participate in regional summer exchange programs through the use of boarding schools”.

Key Words: 2023 education vision, teacher candidates, primary school

¹ Bu çalışma 3.Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, sayimaktay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5301-0099>

³ Öğretmen, Türkiye, elifgulay45@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9765-4769>

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, cerenselvi96@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7606-4292>

Giriş

İçten dışa doğru daha gelişmiş bir hale gelme anlamı taşıyan eğitim (Chandra ve Sharma, 2004, 1), önemli bir konsepttir ve insanların daha iyi kişiler olmasını sağlamaktadır. Kişilerin istenilen bir doğrultuda yetişmesi, yeni yetenekler ve davranışlar kazandırılması için eğitim önemli bir yere sahiptir (Akyüz, 2012, 2). Eğitim yoluyla bireyler kişiliklerini geliştirirler ve gerekli yaşam becerilerini kazanarak yetişkin yaşamına geçiş yaparlar (Tezcan, 1985, 4).

Okullar öğrencilerin daha nitelikli bireyler olması için daha fazla ve çeşitli eğitim aktiviteleri ve olanaklar sunmak zorundadır (Moss, 2011). Özellikle ilkököl, eğitim sistemi içerisinde bireylerin okullaşma biçimlerinin oluşması ve ülkenin eğitim politikalarının gerçekleşmesi bakımından önemli bir düzeydir (Cooper ve diğerleri, 2008, 18). 2023 Eğitim Vizyonuna göre de ilkököl yaşamın temelini oluşturan bir kademedir ve bu nedenle sağlam bir zeminde yer alması önemlidir (2023 Eğitim Vizyonu, 2019).

Bir eğitim sistemi ülkenin gereksinimlerine ve ulaşmayı arzu ettiği amaçlara uygun olma, insanların beklentilerini karşılama, yeterli fiziksel olanaklara ve kaynaklara sahip olma gibi boyutlar eğitim konusunda önemli anahtar noktalardır (Sharma ve Sharma, 2006, 1-2). Eğitim politikaları, bir ülkede izole bir biçimde değil sosyal politikalar, iş alanları, sağlık, bilim ve doğa politikaları gibi birçok alanla güçlü bağlantıları olan bir yapı içindedir (OECD, 2003, 7).

Eğitimin nasıl olacağı ve amaçları zamana, ülkelerin yönetim ve eğitim felsefelerine göre şekillenebilmektedir (Şişman, 2007, 19-20). Bu bağlamda Türkiye'nin gelecekteki eğitim politikalarını içeren "2023 Eğitim Vizyonu" 2018 Ekim ayında duyuruldu (MEB, 2018). Türkiye'nin eğitim bakımından daha iyi hale gelmesi bağlamında oluşturulan 2023 Eğitim Vizyonu "çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayırına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmek" biçiminde bir temel amaca sahiptir (2023 Eğitim Vizyonu, 2019, 7).

Erken çocukluk, orta öğretim, imam hatip ortaokulları ve liseleri, fen ve sosyal bilimler liseleri, özel öğretim, mesleki ve teknik eğitim ile yaşam boyu öğrenme gibi odak noktalarının yanı sıra temel eğitim de 2023 Eğitim Vizyonunun önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Temel eğitim boyutunda ilkökuller konusunda müfredat, değerlendirme sistemi, teneffüs sistemi, ikili eğitim sistemi, yardımcı kaynak gereksinimleri gibi konularda birçok iyileştirme ve düzenlemeler yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonunu ilkököl düzeyindeki hedeflerini sınıf öğretmeni adayları bağlamında değerlendirmektir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirmelerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması, medya takibi ve medya takip süresi bakımlarından da incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nicel bir araştırmadır. Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim Vizyonu'na ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış olan bu araştırmada model olarak tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli, güncel bir durumu o anda olduğu biçimde ve derinlemesine bir biçimde görme olanağı sunduğu için tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde üniversitede öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Ancak araştırma için uygulanabilirlik nedenleriyle örneklem alma biçiminde bir yol izlenmiştir. Örneklem olarak Muğla il merkezi seçilmiştir. Araştırma için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde 1,2,3 ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları seçilmiştir. Araştırmaya toplam 320 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğrencilerin 62'si 1.sınıf, 85'i 2.sınıf, 90'ı 3.sınıf ve 83'ü 4.sınıftır. Araştırmaya katılmış olan sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmeni adaylarının kişisel bilgileri

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	229	71,6
Erkek	91	28,4
Sınıf Düzeyi		
1.Sınıf	62	19,4
2.Sınıf	85	26,6
3.Sınıf	90	28,1
4.Sınıf	83	25,9
Not Ortalaması		
3.00 altı	192	62,3
3.00 üstü	116	37,7
Medya takibi		
Sosyal Medya	263	83,8
Diğer medya kaynakları	51	16,2
Takip süresi		
6 Gün ve Altı	146	45,6
Her gün	174	54,4
Toplam	320	100

Sınıf öğretmeni adaylarının kişisel verileri incelendiğinde, kadın adayların erkek adaylara göre nispeten daha fazla olduğu, sınıf düzeylerinde 3.sınıfların daha fazla katılım sağladığı, not ortalaması 3.00'ın altında olanların yoğunlukta olduğu, medya takip araçlarından sosyal medyanın diğerlerine oranla daha fazla kullanıldığı ve genellikle her gün takip edildiği görülmektedir.

Verin Toplaması

Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından 2023 eğitim vizyonunun ilkökul bölümündeki hedefler ankete dönüştürülmüş ve araştırmada bu anket kullanılmıştır. Dolayısıyla tüm 2023 eğitim vizyonu değil yalnızca araştırmanın amacına uygun olarak ilkökul düzeyindeki hedefler incelenmiştir. Anket kişisel özellikler ve 2023 eğitim vizyonu ile ilgili maddeler olmak üzere iki bölümden meydana gelmiştir ve 20 maddeden oluşmaktadır. Araştırma verileri 2018-2019 akademik yılının bahar döneminde toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Ayrıca analiz olarak yüzde ve frekans analizlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim Vizyonuna ilişkin görüşlerini belirleme üzerine odaklanan bu çalışmanın elde edilmiş olan bulguları bu bölümde sunulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki genel olarak görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki genel olarak görüşleri

No	Maddeler	Ortalama
1	İlkokul müfredatlarının çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilmesi.	4.64
2	İlkokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak, ders sayısı ve ders çizelgesinin hafifletilip yeniden yapılandırılması.	4.53
3	Ders çizelgelerinin ilkokul ve ortaokul için ayrı ayrı düzenlenmesi.	4.55
4	İlkokullarda not yerine, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulması.	4.63
5	İlkokullarda tenefüs ve serbest etkinlik saatlerinin yeniden düzenlenmesi.	4.46
6	Tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulması ve ulusal standartların oluşturulması.	4.62
7	İlkokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde e-portfolyo temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılması.	4.33
8	Tam gün eğitim yapılan, koşulları elverişsiz yerleşim yerlerindeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesinin sağlanması.	4.57
9	İkili eğitimin tümüyle kaldırılması.	3.54
10	Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması.	4.05
11	Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanımalarına, derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilmesi.	4.62
12	Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması.	4.67
13	Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması.	4.22
14	Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulması ve ilgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapının kurulması.	4.56
15	Mevcut ödev verme uygulamalarının, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılması.	4.50
16	Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonunu kazanmasının desteklenmesi.	4.66
17	Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesinin sağlanması.	4.64
18	Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi.	4.66
19	Okul Gelişim Planları’nı izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programlarının uygulanması.	4.62
20	Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması.	4.73

4

Sınıf öğretmeni adaylarının vizyon bağlamındaki hedefleri genel olarak yüksek düzeyde destekledikleri görülmektedir. Ankette yer alan maddelere verdikleri puanlar incelendiği zaman sınıf öğretmeni adaylarının en çok “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması”, “Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi”, “Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi” ve “Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması” maddelerini destekledikleri tespit edilmiştir. En az ise “İkili eğitimin tümüyle kaldırılması”, “Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması” ve “Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması” maddelerine sınıf öğretmeni adayları düşük puan vermişlerdir. Genel olarak bakıldığında tüm maddelere yüksek puan veren sınıf öğretmeni adayları en belirgin şekilde düşük puanı “İkili eğitimin kaldırılması” olan 13. maddeye vermişlerdir. Dolayısıyla ikili öğretimin kaldırılması konusunda tereddütleri olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında cinsiyet durumlarına göre görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşleri

No	Maddeler	Kadın	Erkek
1	İlkokul müfredatlarının çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilmesi.	4.71	4.48
2	İlkokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak, ders sayısı ve ders çizelgesinin hafifletilip yeniden yapılandırılması.	4.57	4.44
3	Ders çizelgelerinin ilkökul ve ortaokul için ayrı ayrı düzenlenmesi.	4.55	4.55
4	İlkokullarda not yerine, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulması.	4.66	4.55
5	İlkokullarda teneffüs ve serbest etkinlik saatlerinin yeniden düzenlenmesi.	4.51	4.31
6	Tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulması ve ulusal standartların oluşturulması.	4.69	4.43
7	İlkokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde e-portfolyo temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılması.	4.41	4.12
8	Tam gün eğitim yapılan, koşulları elverişsiz yerleşim yerlerindeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesinin sağlanması.	4.66	4.32
9	İkili eğitimin tümüyle kaldırılması.	3.57	3.47
10	Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması.	4.14	3.83
11	Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanınmasına, derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilmesi.	4.66	4.52
12	Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması.	4.69	4.63
13	Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması.	4.24	4.16
14	Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulması ve ilgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapının kurulması.	4.54	4.59
15	Mevcut ödev verme uygulamalarının, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılması.	4.55	4.38
16	Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi.	4.69	4.58
17	Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesinin sağlanması.	4.69	4.52
18	Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi.	4.70	4.57
19	Okul Gelişim Planları’nı izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programlarının uygulanması.	4.66	4.53
20	Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması.	4.75	4.67

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri cinsiyet bazında incelendiğinde kadın adayların en yüksek puanı “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması”, “İlkokul müfredatlarının çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilmesi” ve “Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi” maddelerine verdikleri görülmektedir. Erkek adayların ise en yüksek puanı “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması”, “Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması” ve “Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulması ve ilgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapının kurulması” maddelerine verdiği tespit edilmiştir. Her iki cinsiyet durumu için “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması.” olan 20. madde en yüksek puana sahiptir. Diğer yüksek puanlı maddeler cinsiyete göre değişkenlik

göstermektedir. En düşük puanlı maddeler incelendiğinde kadın sınıf öğretmeni adaylarının “Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması”, “Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması” ve “İkili eğitimin tümüyle kaldırılması”. maddelerine erkek sınıf öğretmeni adaylarının ise “İkili eğitimin tümüyle kaldırılması”, “Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması” ve “İlkokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde e-portfolio temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılması” maddelere düşük puan verdikleri tespit edilmiştir. Her iki cinsiyet durumu için de 9 ve 10. maddelere en düşük puan verildiği görülmektedir. Dolayısıyla ikili eğitimin kaldırılması ve yardımcı kaynak konusundaki düzenlemeler konusunda hem erkek hem de kadın sınıf öğretmeni adayları aynı görüşü paylaşmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında not ortalaması durumlarına göre görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarına göre 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşleri

No	Maddeler	3’ün altı	3 ve üzeri
1	İlkokul müfredatlarının çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilmesi.	4.66	4.64
2	İlkokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak, ders sayısı ve ders çizelgesinin hafifletilip yeniden yapılandırılması.	4.58	4.46
3	Ders çizelgelerinin ilkokul ve ortaokul için ayrı ayrı düzenlenmesi.	4.57	4.50
4	İlkokullarda not yerine, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulması.	4.66	4.57
5	İlkokullarda teneffüs ve serbest etkinlik saatlerinin yeniden düzenlenmesi.	4.51	4.35
6	Tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulması ve ulusal standartların oluşturulması.	4.65	4.59
7	İlkokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde e-portfolio temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılması.	4.35	4.34
8	Tam gün eğitim yapılan, koşulları elverişsiz yerleşim yerlerindeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesinin sağlanması.	4.57	4.56
9	İkili eğitimin tümüyle kaldırılması.	3.53	3.53
10	Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması.	4.08	4.00
11	Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanımalarına, derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilmesi.	4.63	4.60
12	Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması.	4.65	4.72
13	Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması.	4.28	4.09
14	Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulması ve ilgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapının kurulması.	4.60	4.49
15	Mevcut ödev verme uygulamalarının, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılması.	4.52	4.47
16	Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi.	4.66	4.67
17	Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesinin sağlanması.	4.63	4.65
18	Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi.	4.69	4.62
19	Okul Gelişim Planları’nı izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programlarının uygulanması.	4.62	4.65
20	Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması.	4.73	4.72

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri not ortalaması değişkenine göre incelendiğinde akademik başarısı 3.00’ün altında olan adayların en yüksek puanları “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması”, “Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi”, “Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi”, “İlkokullarda not yerine, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulması” ve “İlkokul müfredatlarının çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilmesi”. maddelerine vermişlerdir. Not ortalaması 3’ün üstünde olanlar en düşük puanları ise “İkili eğitimin tümüyle kaldırılması”, “Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması” ve “Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması”. maddelerine verdiği görülmüştür. Akademik başarısı 3.00’ün üzerinde olan sınıf öğretmeni adayları en yüksek puanları “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması”, “Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi” ve “Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesinin sağlanması” maddelerine, en düşük puanları ise “İkili eğitimin tümüyle kaldırılması”, “Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması” ve “Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması”. maddelerine verdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adayları akademik başarı durumları fark etmeksizin birleştirilmiş sınıf uygulamaları ile ilgili olan 20. maddedeki uygulamaya en yüksek desteği verirken, ikili öğretim, yardımcı kaynak ve çocukların yazları bölgesel değişim programlarına katılımı ile ilgili maddelere düşük puan verdikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında sınıf düzeylerine göre görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşleri

No	Maddeler	1	2	3	4
1	İlkokul müfredatlarının çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilmesi.	4,81	4,65	4,52	4,65
2	İlkokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak, ders sayısı ve ders çizelgesinin hafifletilip yeniden yapılandırılması.	4,74	4,66	4,39	4,41
3	Ders çizelgelerinin ilkökul ve ortaokul için ayrı ayrı düzenlenmesi.	4,73	4,66	4,47	4,39
4	İlkokullarda not yerine, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulması.	4,81	4,68	4,51	4,52
5	İlkokullarda teneffüs ve serbest etkinlik saatlerinin yeniden düzenlenmesi.	4,81	4,49	4,34	4,28
6	Tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulması ve ulusal standartların oluşturulması.	4,81	4,51	4,53	4,67
7	İlkokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde e-portfolyo temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılması.	4,42	4,32	4,36	4,25
8	Tam gün eğitim yapılan, koşulları elverişsiz yerleşim yerlerindeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesinin sağlanması.	4,84	4,53	4,44	4,53
9	İkili eğitimin tümüyle kaldırılması.	3,58	3,55	3,57	3,47
10	Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması.	4,47	3,86	4,08	3,92
11	Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanımalarına, derslerle bütünlük veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilmesi.	4,87	4,58	4,46	4,65
12	Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması.	4,85	4,63	4,57	4,70
13	Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması.	4,18	4,34	4,21	4,13
14	Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulması ve ilgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapının kurulması.	4,77	4,54	4,47	4,51
15	Mevcut ödev verme uygulamalarının, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılması.	4,60	4,53	4,41	4,51
16	Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi.	4,87	4,71	4,47	4,66
17	Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesinin sağlanması.	4,81	4,58	4,56	4,69
18	Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi.	4,87	4,61	4,60	4,62
19	Okul Gelişim Planları’nı izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programlarının uygulanması.	4,82	4,63	4,54	4,55
20	Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması.	4,93	4,63	4,68	4,75

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının farklı maddeleri yüksek ya da düşük biçimde destekledikleri görülmektedir. Birinci ve dördüncü sınıflar en çok “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması” maddesini, ikinci sınıflar “Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi” maddesini, üçüncü sınıflar “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması” maddesini yüksek düzeyde desteklemektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre en az destekledikleri maddelere bakıldığında, tüm sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının “İkili eğitimin tümüyle kaldırılması” maddesini en az destekledikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında takip ettikleri medya türüne göre görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf öğretmeni adaylarının medyayı takip biçimlerine göre 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşleri

No	Maddeler	Sosyal Medya	Diğer Kaynaklar
1	İlkokul müfredatlarının çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilmesi.	4,63	4,73
2	İlkokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak, ders sayısı ve ders çizelgesinin hafifletilip yeniden yapılandırılması.	4,52	4,58
3	Ders çizelgelerinin ilkokul ve ortaokul için ayrı ayrı düzenlenmesi.	4,54	4,54
4	İlkokullarda not yerine, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulması.	4,60	4,73
5	İlkokullarda teneffüs ve serbest etkinlik saatlerinin yeniden düzenlenmesi.	4,45	4,54
6	Tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulması ve ulusal standartların oluşturulması.	4,59	4,73
7	İlkokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde e-portfolyo temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılması.	4,32	4,46
8	Tam gün eğitim yapılan, koşulları elverişsiz yerleşim yerlerindeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesinin sağlanması.	4,55	4,71
9	İkili eğitimin tümüyle kaldırılması.	3,51	3,62
10	Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması.	4,01	4,35
11	Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanınmasına, derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilmesi.	4,59	4,75
12	Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması.	4,68	4,65
13	Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması.	4,20	4,33
14	Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulması ve ilgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapının kurulması.	4,55	4,56
15	Mevcut ödev verme uygulamalarının, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılması.	4,48	4,60
16	Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi.	4,63	4,75
17	Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesinin sağlanması.	4,64	4,67
18	Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi.	4,64	4,75
19	Okul Gelişim Planları’nı izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programlarının uygulanması.	4,60	4,71
20	Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması.	4,71	4,79

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri kullandıkları medya aracına göre incelendiğinde sosyal medyayı aktif kullanan adayların en yüksek puanları “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması”, “Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması”, “Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesinin sağlanması” ve “Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi”. maddelerine vermiştir. Sosyal medyayı aktif kullanan öğretmen adayları en düşük puanları ise “İkili eğitimin tümüyle kaldırılması”, “Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması” ve “Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması”. maddelerine verdikleri ortaya çıkmıştır. Medya aracı olarak sosyal medya dışındaki araçları kullanan sınıf öğretmeni adayları en yüksek puanları “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması”, “Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi”, “Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi” ve “Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanınmasına, derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilmesi” maddelerine vermiştir. Sosyal medya dışındaki bir haber kaynağını takip edenler en düşük puanları ise “İkili eğitimin tümüyle kaldırılması”, “Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması” ve “Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması” maddelerine verdikleri bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarından hem sosyal medyayı hem de diğerlerini takip edenler birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullar için öğretmen yetiştirme ve ek eğitim materyali sağlanması ile elverişsiz şartlara sahip okulların kaynak planlanmasında öncelikli hale getirilmesine yüksek destek vermektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları medya takip durumları fark etmeksizin tüm düşük görüşlerini paylaşmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında medya takip süresine göre görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf öğretmeni adaylarının medyayı takip sürelerine göre 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşleri

No	Maddeler	6 gün ve altı	Hergün
1	İlkokul müfredatlarının çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilmesi.	4,61	4,67
2	İlkokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak, ders sayısı ve ders çizelgesinin hafifletilip yeniden yapılandırılması.	4,50	4,56
3	Ders çizelgelerinin ilkokul ve ortaokul için ayrı ayrı düzenlenmesi.	4,53	4,56
4	İlkokullarda not yerine, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulması.	4,62	4,64
5	İlkokullarda teneffüs ve serbest etkinlik saatlerinin yeniden düzenlenmesi.	4,44	4,47
6	Tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulması ve ulusal standartların oluşturulması.	4,61	4,62
7	İlkokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde e-portfolyo temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılması.	4,31	4,34
8	Tam gün eğitim yapılan, koşulları elverişsiz yerleşim yerlerindeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesinin sağlanması.	4,56	4,57
9	İkili eğitimin tümüyle kaldırılması.	3,62	3,48
10	Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması.	4,20	3,92
11	Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanınmasına, derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilmesi.	4,60	4,64

Tablo 7. Sınıf öğretmeni adaylarının medyayı takip sürelerine göre 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşleri (Devamı)

12	Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması.	4,66	4,68
13	Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması.	4,21	4,22
14	Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulması ve ilgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapının kurulması.	4,49	4,61
15	Mevcut ödev verme uygulamalarının, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılması.	4,44	4,56
16	Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi.	4,63	4,68
17	Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesinin sağlanması.	4,66	4,63
18	Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi.	4,64	4,68
19	Okul Gelişim Planları’nı izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programlarının uygulanması.	4,58	4,66
20	Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması.	4,71	4,75

Sınıf öğretmeni adaylarının 2023 eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri medyayı takip etme değişkenine göre incelendiğinde her gün ile 6 gün ve altında medyayı takip eden sınıf öğretmeni adayları ortak olarak “Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılması ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanması”, “Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliklerinin artırılması”, “Şartları elverişsiz okulların kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilmesi” maddelerini yüksek biçimde desteklerken, “Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesinin sağlanması” maddesini her gün medyayı takip edenler; “Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi” maddesini ise medyayı 6 gün ve altında takip edenler yüksek olarak desteklemiştir. Medyayı her gün ya da 6 gün ve altı takip eden sınıf öğretmeni adayları “İkili eğitimin tümüyle kaldırılması”, “Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması” ve “Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması” maddelerini ortak olarak daha düşük desteklemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının 2023 Eğitim Vizyonunun Temel Eğitim bağlamında ortaya konulan hedef ve politikaları yüksek düzeyde destekledikleri görülmektedir. Ancak, özellikle ikili eğitimin tümüyle kaldırılması, yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemelerin yapılması ve yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması konularında desteklerinin az olduğu görülmektedir. Doğan (2019, 582-587) da yaptığı benzer bir çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin 2013 Eğitim Vizyonuna ilişkin olumlu olduğu kadar aynı zamanda olumsuz görüşler de açığa çıkarmıştır. Öğretmenler eğitim vizyonunun içeriğinin kapsamlı, başarılı ve nitelikli olduğunu, eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapabileceğini belirtirken aynı zamanda uygulanabilirlik ve altyapı eksikliği konusunda endişeler olduğu görülmüştür. Yine Duran ve Kurt da (2019, 103) öğretmenler ile yapmış olduğu çalışmada 2023 Eğitim Vizyonuna ilişkin öğretmenlerin yetenek-keşfetme-beceri, görüş ve öneriye başvurma, eğitim sorunları ve çözüm, dünya eğitim sistemi, eğitimde kalite, köklü değişiklik bağlamlarında olumlu görüş belirtirken bölge veya şehirde imkânsızlık, uygulama kaygısı, derste verimlilik, nitelik kaygısı, ağır işleyiş, kısa vadeli olması, sözleşmeli ve ücretli öğretmen sorunu, bilinçsizlik bağlamlarında olumsuz görüş belirtmiştir. Köç ve Ünal (2018, 75-77), sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonuna ilişkin olarak öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüşe sahip olduğunu bulmuştur. Bunun yanında, öğretmenlerin uygulanabilirlik konusunda şüphelerinin olduğu bulunmuştur.

Köksal (2019, 155-156), 2023 Vizyon Belgesinde “tekillik” olgusuna vurgu yapılmasını önemli bir ikaz ve yönlendirme olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Özer (2018, 433) de mesleki eğitim bağlamında olumlu yapılandırmaların yer aldığını ve daha önce yer alan sorunların ortadan kalkarak mesleki eğitimin iyileşeceği sonuçları ortaya çıkmıştır. Ertürk (2019, 19) da eğitim yönetimi bağlamında olumlu yeniliklerin yer aldığı ancak sorunların çözümü konusunda yeterli olmadığını bulmuştur. Tarhan (2019, 677) 2023 Eğitim Vizyonunu girişimcilik bağlamında değerlendirmiş ve girişimcilik eğitiminin tanımlanması, unsurları, değerlendirilmesi ve kazandırılmasında kullanılacak yöntemler konusunda sorunlara değinilmiştir. Elçiçek ve Han (2018, 257-258) 2023 Eğitim Vizyonunu değerlendirdiğinde, umut verici hedefler içerdiğini ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenlerin sürekli gelişimine yönelik daha somut çalışmalar yer alması gibi konularda iyileştirmelerin olması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmanın sonuçları bağlamında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- İkili eğitimin kaldırılması konusunda detaylı çalışmalar yapılmalıdır.
- Yardımcı kaynak konusundaki düzenlemelerde paydaşlarla işbirliği içerisinde çalışılarak görüşler alınmalıdır.
- Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılması bağlamında detaylı çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Kaynakça

- 2023 Eğitim Vizyonu (2019). http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 07.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2012*. (Gözden geçirilmiş 22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chandra, S. S. & Sharma, R. K. (2004). *Principles of education*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors.
- Cooper, B. S., Cibulka, J. G. & Fusarelli, L. D. (Eds.). (2008). *Handbook of education politics and policy*. New York: Routledge.
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 571-592.
- Duran, E. ve Kurt, M. (2019). 2023 Eğitim Vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 3(1), 90-106.
- Elçiçek, Z. & Han, B. (2018). Evaluation of 2023 education vision. *International Social Sciences and Education Conference (ISSEC 2018)* (ss. 250-258).
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-25.
- Köç, A ve Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 65-79.
- Köksal, H. (2019). 2023 eğitim vizyon belgesi, tekillik ve transhümanizm. *Journal of Research in Education and Society*, 6(1), 145-157.
- MEB (2019). 2023 Eğitim vizyonu açıklandı. <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr> adresinden 23.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- Moss, M. (2011). *Education and its Discontents: Teaching, the humanities, and the importance of a liberal education in the age of mass information*. United Kingdom: Lexington Books.
- OECD (2003). Education Policy Analysis 2003. <http://www.oecd.org/education/school/educationpolicyanalysis-2003edition.htm> adresinden 21.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- Özer, M. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 425-435.
- Sharma, R. N. & Sharma, R. K. (2006). *Problems of education in India*. Atlantic Publishers & Distributors.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tarhan, M. (2019). MEB 2023 eğitim vizyonu çerçevesince Türkiye’de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 667-682.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 150.



Resimli Çocuk Kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programındaki Temel Kavramlar Açısından İncelenmesi

The Review of Illustrated Children's Books in Terms of The Concepts Covered in MoNE Curriculum

Döndü Neslihan BAY¹

doi: 10.38089/iperj.2020.21

Geliş Tarihi: 05.05.2020

Kabul Tarihi: 25.12.2020

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Öz: Okul öncesi döneme yönelik yazılan resimli çocuk kitapları çocuklara kavramların kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Resimli çocuk kitaplarının kavramları ne kadar içerdiği sorusu araştırmanın ortaya çıkış noktası olmuştur. Bu bağlamda resimli çocuk kitaplarında Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer verilen temel kavramların ne kadar yer aldığı ortaya konulması araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Betimsel tarama modelinde yapılan çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmış ve 140 resimli kitap, okul öncesi eğitim programında yer alan “Kavramlara Aylık Planda Yer Verme Durum Çizelgesi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kitap Bilgi Formu” kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda resimli kitaplarda en fazla kırmızı (%12.9), küçük (%32.9), çok (%29.4), yukarı (%9.3), bir (%29.3), sıcak (%8.6), mutlu (%22.9), yeni (%9.3), sonra (%20.6) kavramlarına yer verildiği görülmüştür. Kavramların kategorilerine göre bakıldığında en fazla yer verilen kategorinin zaman (%96.4), en az yer verilen kategorinin ise geometrik şekil (%2.1) kategorisi olduğu belirlenmiştir. Resimli kitaplar temel kavramları bulundurma sayılarına göre değerlendirildiğinde kitapların çoğunluğunun 4-6 arasında (%32.1) kavram içerdiği görülmüştür.

Anahtar Resimli kitaplar, okul öncesi, kavram, kelime.

Abstract: Illustrated children's books written for preschoolers play an important role in the gain of the concepts for children. The question of “how much concepts do illustrated children's books contain” was the starting point of this research. Accordingly, the purpose of the research was set as revealing how much of the concepts covered by the Preschool Curriculum of the Ministry of National Education are included in the illustrated children's books. Document analysis method was used in the research that was designed according to descriptive survey model, and 140 illustrated books were analyzed by using “Scheduling of the Concepts in Monthly Plan” included in the pre-school education program and “Book Information Form” developed by the researcher. The obtained data were analyzed using descriptive method. As a result of the research, illustrated books were observed to include the following concepts: red (12.9%), small (32.9%), much (29.4%), up (9.3%), one (29.3%), warm (8.6%), happy (22.9%), new (9.3%), and after (20.6%). Regarding the categories of the concepts, the category with the highest number of concepts was found to be time (96.4%), and the category with the lowest number of concepts was geometric shapes (2.1%). Regarding the number of basic concepts included in illustrated books, the majority of the books (32.1%) were observed to contain 4-6 concepts.

Key Words: Illustrated books, preschool, concept, word.

¹ Doç., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, bayneslihan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2656-0458>

Giriş

Çocuklar kavramlar sayesinde çevrelerindeki canlı, cansız bütün varlıkları farklı ve aynı özelliklerine göre gruplayabilmekte ve birbirlerinden ayırt edebilmektedir. Çocukların karşılıklı etkileşime girerek yaşadıkları çevreyi anlamlandırmalarını sağlayan kavramlar, öğrenme sürecinde önemli rol oynayan zihinsel araçlar olarak görülmektedir (Özbek, 2019). Bebeklik döneminde dokunarak, koklayarak, tadararak keşfedilmeye başlanan kavram kazanımı okul öncesi dönemde çocukların temel kavramları ve bu kavramlara yönelik becerileri öğrenmesiyle devam etmektedir. Bilgilerin oluşturulmasında temel yapı taşı olan kavramlar, alan yazında sözcük veya kelime olarak farklı şekillerde de ifade edilebilmektedir (Charlesworth ve Lind, 2010).

Resimli kitaplar, çocukların becerilerini geliştirmede ve önemli kavramları öğrenmelerinde yardımcı olmak için kullanılan doğal bir öğrenim yoludur (Hsiao ve Shih, 2015). Okul öncesi dönemde okunan kitaplar, çocukların günlük yaşamda çok fazla kullanılmayan pek çok kelimeyle karşılaşmalarını sağlamaktadır (Mol, Bus, deJong ve Smeets, 2008). Yapılan araştırmalarda çocuklara okul öncesi dönemde kitap okunması ile çocukların kelime dağarcığı arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüş ve kelime dağarcığının kitap okunarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Marulis ve Neuman, 2010; Marulis ve Neuman, 2013; Mol vd., 2008; Mol, Bus ve deJong, 2009; Scarborough ve Dobrich, 1994). Resimli çocuk kitabıyla daha fazla deneyim elde eden çocuklar daha fazla kelime bilmektedir (Ganea, Pickard ve Deloache, 2008). Hsiao ve Shih (2015) okul öncesinde resimli kitaplar yoluyla çocuklara çevre kavramlarını kazandırma amacıyla yaptıkları deneysel çalışmanın sonucunda resimli kitapların çocukların yüksek düzeyde kavramları öğrenmelerini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çocuklar yeni bir kelime öğrenirken kelime ve temsil ettiği kavramsal düşünceyi zihninde işlemeye başlar ve yaşantısındaki deneyimlerle bağlantı kurarak anlamlandırır (Akhtar, Jipson ve Callanan, 2001). Kelimelere bu süreçte birkaç defa maruz kalınması, çocukların zihninde sözcüklerin işlenmesini kolaylaştırmaktadır (Goldin- Meadow, Levine, Hedges, Huttenlocher, Raudenbush ve Small, 2014). Çocuk kitapları içerdiği farklı kelimelerle ve tekrar tekrar okunabilme özelliğiyle çocukların kelimelere sıklıkla maruz kalmalarını sağlayan güçlü bir bağlamı temsil etmektedir (Wasik, Hindman ve Snell, 2016). Bu nedenle kavram gelişiminin oldukça hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuklara destekleyici resimli kitaplar okunması önemlidir (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015).

Resimli kitaplarda kelimeler genellikle bir hikayede verilen konu ile ilgili bilgi örüntüsü içinde verilir. Bu nedenle kitaplar ve bu kitapların çocuklara okunması kelime öğreniminde kritik bir öneme sahiptir (Wasik, Hindman ve Snell, 2016). Özellikle dil ve kelime bilgisi yönünden dezavantajlı olan yoksul aile çocukları için çocuk kitapları daha güçlü etkiye sahip olabilir (Fernald, Marchman ve Weisleder, 2013; Goldin-Meadow ve ark., 2014). Bazı araştırmalar kelime bilgisi az olan dezavantajlı çocukların ilerleyen eğitim süreçlerinde diğer akranlarına göre başarılarının düşük olduğunu göstermektedir (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, 2007; Hirsch, 2006). Coyne, Simmons, Kame'enui ve Stoolmiller (2004) okuma güçlüğü riski gösteren çocuklar üzerinde hikaye kitabı okuyarak yaptıkları deneysel araştırmada, risk altında olan çocukların diğer çocuklara göre kelime dağarcığını geliştirmede daha fazla kazanım elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Justice, Meier ve Walpole, S. (2005) resimli çocuk kitapları okunmasının kelime hazinesi yönünden risk altında olan çocuklara pozitif yönde katkı sağladığını belirlemiş ve dezavantajlı çocuklar için resimli kitapların klinik bir araç olarak kullanılmasını önermiştir. Bu bağlamda ilerleyen eğitim kademelerinde çocukların başarılı olmalarını ve başarılarının devamlılığını sağlamak için nesnelere tanımayı kolaylaştıran küçük, üzgün gibi kavramların yanı sıra zaman, mekanda konum ve miktar belirten temel kavramları öğrenmeleri sağlanmalıdır (Uyanık Balat, 2009). Okul öncesinde çocuklar için bu yeni kavram ve kelimelerin öğretilmesinde kitapların okunması etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Özkan Kılıç, Güleç ve Genç, 2014). Bu araştırma öğretmenlerin kavram öğretimi amacıyla kullanabilecekleri okul öncesi döneme yönelik yazılmış resimli kitapların hangi kavramları ne kadar bulundurduğunun belirlenmesiyle resimli kitaplara yönelik kavram çalışmaları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Gerekeçesi

Yapılan araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) "Kavramlara Aylık Eğitim Planlarında Yer Verme Durumu Çizelgesi"nde yer alan temel kavramlar açısından okul

öncesi döneme yönelik yazılmış resimli çocuk kitaplarının incelenmesinin bazı gerekçeleri bulunmaktadır. Bu gerekçelerden birincisi eğitim öğretim süreci içinde programda verilen bu kavramları çocuklara kazandırmakla yükümlü olan öğretmenlerin etkinliklerde kullandıkları resimli kitapları, içerdikleri kavramlar yönünden değerlendirmelerini sağlamak ve resimli kitaplarda kavramların ne kadar yer aldığına ilişkin anlaşılması açısından farkındalıklarını arttırmaktır. Diğer bir gerekçesi ise resimli çocuk kitaplarının yazarlarının da yazdıkları metinlerde okul öncesi dönemde çocuğa verilmesi hedeflenen bu kavramlara yer verme durumlarını gözden geçirmelerine imkan tanımaktır. Araştırmanın üçüncü gerekçesi, ülkemizde çocuk kitapları üzerine yapılan araştırmaların çoğunlukla çocuk kitaplarının iç ve dış yapı olarak uygunluğu ve okul öncesi eğitim programının kazanım göstergelerine uygunluğu üzerine yapılmış olması (Bulut ve Kuşdemir, 2013; Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2009; Demircan, 2006; Gönen, Uludağ, Fındık Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014; Gönen, Katrancı, Uygun & Uçuş, 2011; Gönen, Aydos ve Ertürk, 2012; Güleç ve Gönen, 1997; Turan ve Ulutaş, 2016; Veziroğlu ve Gönen, 2012) ve kavram yönünden yapılan incelemelerin sınırlı sayıda olmasıdır (Genç ve Uyar, 2016; Gönen, Yazıcı, Aydos, Öztürk ve Akbaş, 2014; Uyanık Balat, Kılıç, Değirmenci ve Ünsal, 2017). Bu bağlamda yapılan araştırmanın mevcut literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul öncesi döneme yönelik yazılan resimli hikâye kitaplarında Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında verilen temel kavramların ne kadar yer aldığına ilişkin ortaya konulmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Resimli hikâye kitaplarındaki temel kavramlar nelerdir?
2. Resimli hikâye kitaplarındaki temel kavramların kategorilerinin oranları nedir?
3. Temel kavramların resimli çocuk kitaplarındaki sayıları nedir?

Yöntem

Okul öncesi çocuklarına yönelik yazılan resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitim programında verilen temel kavramlar açısından incelendiği araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olduğu şekliyle mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan, durum ve olayları değiştirme çabası olmadan bilinmek isteneni ortaya çıkaran yaklaşımlardır (Karasar, 2014). Araştırmada resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitim programında verilen temel kavramları bulundurma durumları var olduğu şekliyle doküman incelemesi yapılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Eskişehir ilinde ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin kolaylıkla ulaşabileceği çeşitli kitap evlerinde ve yaynevlerinde satılan ve okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazılmış olmasına dikkat edilen 140 resimli çocuk kitabı araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada çalışma grubu olarak belirlenen resimli kitaplarının aileler ve öğretmenler tarafından tercih edilmesinde önemli bir gerekçe olan maliyetine dikkat edilmiş (5-20 TL) ve ekonomik olarak da ulaşılabilir kitaplar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubundaki kitaplara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Resimli çocuk kitaplarının künye bilgileri

Basıldığı yıl	n	%	Yayınevi	n	%	Yazarı	n	%
2006	1	0.7	A	22	15.7	Yabancı Yazar	98	70
2007	2	1.4	B	22	15.7	Yerli Yazar	42	30
2008	3	2.1	C	17	12.1			
2009	8	5.7	D	9	6.5			
2010	2	1.4	E	6	4.3			
2011	5	3.6	F	5	3.6			
2012	2	1.4	G	5	3.6			
2014	4	2.9	H	4	2.9			
2015	13	9.3	K	4	2.9			
2016	8	5.7	L	4	2.9			
2017	47	33.6	M	4	2.9			
2018	41	29.3	N	3	2.1			
2019	4	2.9	P	3	2.1			
			R	3	2.1			
			S	3	2.1			
			Diğer	26	18.5			

Verin Toplama Araçları

Nitel araştırmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırması amaçlanan olgu hakkında yazılı belgelerin analiz edilerek verilerin elde edilmesi süreci doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada çalışma grubunu oluşturan kitaplar doküman olarak incelenmiştir.

Doküman incelemesinde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) verilen “Kavramlara Aylık Planda Yer Verme Durum Çizelgesi” kullanılmıştır. Temel kavramların bulunma durumları, kontrol listesi olarak kullanılan bu çizelgede kodlanarak belirlenmiştir. Ayrıca “Kitap Bilgi Formu” oluşturulmuş ve kitaplara ait künye bilgileri doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada kavramlar sekiz okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencisi ile birlikte incelenmiştir. İkinci aşamasında iki alan uzmanı tarafından kitaplar tekrar incelenmiştir. Son olarak alan uzmanları kodlamaları karşılaştırılmış ve kodlamalar üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Elde edilen verilerin SPSS 20.0 paket programında frekans ve yüzdeleri belirlenmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Belirlenen temalara göre elde edilen verilerin özetlenip yorumlanması yaklaşımı betimsel analiz olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada okul öncesi eğitim programına yer alan kategoriler ve kategorilerin altında yer alan kavramlar temalar olarak belirlenmiş ve elde edilen veriler tablolar halinde verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada çalışma grubu olarak belirlenen 140 kitabın içinde yer alan kavramlar Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) verilen “Kavramlara Aylık Planda Yer Verme Durum Çizelgesi”nde yer alan temel kavramlara göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, araştırma soruları sırasıyla verilmiştir.

Resimli Hikâye Kitaplarındaki Temel Kavramlar

Okul öncesi eğitim programında verilmesi hedeflenen kavramlar 10 kategori altında yer almaktadır. Bu kategorilerden ilki renk kategorisidir. Kitaplarda yer alan renk kavramlarının oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Resimli çocuk kitaplarında verilen renk kavramları

Renkler	n	%	Renkler	n	%
Kırmızı	18	12.9	Pembe	6	4.3
Beyaz	16	11.4	Kahverengi	4	2.9
Sarı	11	7.9	Siyah	4	2.9
Mavi	10	7.1	Mor	3	2.1
Yeşil	10	7.1	Gri	3	2.1
Turuncu	6	4.3	Lacivert	1	0.7
Toplam				92	65.7

Tablo 2 incelendiğinde 140 kitap içinde 92 kitapta (%65.7) renk kavramının verildiği görülmüştür. Renkler arasında ise en fazla ana renk olan “kırmızı” (%12.9), en az ise ara renklerden olan “lacivert” (%0.7) kavramlarının verildiği belirlenmiştir. İncelenen kitapların 48’inde (%34.3) ise renk kavramı verilmediği tespit edilmiştir.

Bir diğer kavram kategorisi geometrik şekillerdir. Bu kategorinin altında sekiz kavramın kazandırılması hedeflenmektedir. Tablo 3’te resimli çocuk kitaplarının bu kavramlara ne kadar yer verdiği görülmektedir.

Tablo 3. Resimli çocuk kitaplarında verilen geometrik şekil kavramları

Geometrik şekil	n	%
Kenar	1	0.7
Daire	2	1.4
Toplam	3	2.1

İncelenen kitapların sadece üç tanesinde (%2.1) geometrik şekil kavramı verildiği görülmektedir. Geometrik şekiller kategorisi içinde belirlenen sekiz kavramdan (*çember, daire, kare, üçgen, kenar, köşe, dikdörtgen, elips*) iki kavramın (*daire, kenar*) kitaplarda yer aldığı görülmüştür. İncelenen 134 (%97.9) resimli çocuk kitabında ise geometrik şekil kavramlarına yer verilmediği belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile incelenen resimli kitapların tamamına yakınında okul öncesi eğitim programında yer alan geometrik şekil kavramları bulunmamaktadır.

Aşağıdaki tabloda dokuz kavramın kazandırılmasının hedeflendiği boyut kategorisinin resimli kitaplarda yer verilme oranları verilmiştir.

Tablo 4. Resimli çocuk kitaplarında verilen boyut kavramları

Boyut	n	%	Boyut	n	%
Küçük	46	32.9	Kısa	4	2.9
Büyük	39	27.8	İnce	1	0.7
Uzun	21	15	Kalın	1	0.7
Toplam				112	80

Tablo 4 incelendiğinde 112 resimli kitapta boyut kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Boyut kategorisi altında belirlenen 9 kavramdan (*büyük, küçük, orta, kalın, ince, kısa, uzun, dar, geniş*) 6 kavramın verildiği (*büyük, küçük, ince, kalın, uzun, kısa*) belirlenmiştir. Boyut kategorisinde yer alan kavramlar arasından en fazla “küçük” kavramına (%32.9), en az ise “ince, kalın” kavramlarına (%0.7) yer verildiği, “diğer orta, geniş, dar” kavramlarına yer verilmediği görülmüştür. İncelenen resimli kitapların 28’inde ise (%20) hiçbir boyut kavramının bulunmadığı belirlenmiştir.

Dördüncü olarak verilen kategori 16 kavramın verilmesinin hedeflendiği miktar kategorisidir. Tablo 5 miktar kavramlarının resimli kitaplarda verilme oranlarını göstermektedir.

Tablo 5. Resimli çocuk kitaplarında verilen miktar kavramları

Miktar	n	%	Miktar	n	%
Çok	41	29.4	Az	2	1.4
Bütün	7	5	Tam	1	0.7
Ağır	3	2.1	Parça	1	0.7
Boş	3	2.1	Tek	1	0.7
Dolu	2	1.4	Çift	1	0.7
Yarım	2	1.4			
Toplam				64	45.7

Tablo 5’de incelen 140 resimli kitap arasından 62’sinde (%44.2) miktar kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Kategorinin altında belirlenen 16 kavramdan (*hafif, ağır, çok, az, çift, tek, dolu, boş, tam, تنها, kalabalık, para, yarım, eşit, bütün, parça*) 11 kavramın (*çok, az, ağır, dolu, boş, çift, tek, parça, tam, yarım, bütün*) kitaplarda yer aldığı belirlenmiştir. Bu kavramlardan en fazla yer verilen kavramın “çok” (%29.4), en az yer verilen kavramın ise “tam, parça, tek, çift” (%0.7) kavramları olduğu görülmektedir. İncelenen kitapların 76’sında (%54.3) miktar kategorisinde bulunan kavramların yer almadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile incelenen resimli kitapların yarısından fazlasında okul öncesi eğitim programında yer alan miktar kavramları bulunmamaktadır.

Bir sonraki kategori olan yön/mekanda konum kategorisi altında 32 kavram bulunmaktadır. Bu kavramların resimli kitaplarda verilme oranları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Resimli çocuk kitaplarında verilen yön/mekanda konum kavramları

Yön/Mekanda Konum	n	%	Yön/Mekanda Konum	n	%
Yukarı	13	9.3	İç	4	2.9
Aşağı	12	8.6	Dış	3	2.1
Yanında	8	5.6	İçinde	6	4.3
Sağ	6	4.3	Dışında	1	0.7
Sol	6	4.3	Dışarı	7	5
Ön	5	3.6	İçeri	2	1.4
Arka	4	2.9	Yukarıda	2	1.4
Önünde	3	2.1	Aşağıda	2	1.4
Arkasında	2	1.4	Uzak	2	1.4
Üst	6	4.3	Yakın	1	0.7
Alt	4	2.9	Yüksek	7	5
Orta	1	0.7	Alçak	1	0.7
Üstünde	4	2.9	Geri	5	3.6
Altında	4	2.9	Arasında	1	0.7
Toplam				122	87.1

Yön/mekanda konum kategorisi altında 32 kavram (*arka, ön, aşağı, yukarı, geri, ileri, sol, sağ, arkasında, önünde, üst, alt, orta, üstünde, ortasında, altında, yanında, arasında, aşağıda, yukarıda, dış, iç, dışında, içinde, dışarı, içeri, yakın, uzak, yüksek, alçak, solunda, sağında*) arasından 28 kavramın (*arka, ön, aşağı, yukarı, geri, sol, sağ, arkasında, önünde, üst, alt, orta, , arasında, üstünde, altında, yukarıda, aşağıda, yanında, dış, iç, dışında, içinde, dışarı, içeri, yakın, uzak, yüksek, alçak*) resimli çocuk kitapları içinde kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar arasından en fazla “yukarı” (%9.3) kavramının en az ise “arasında, alçak, yakın, dışında, orta” (%0.7) kavramlarının yer aldığı, “diğer ortasında, sağında, solunda, ileri” kavramlarının ise yer almadığı görülmüştür. İncelenen kitapların 18’inde (%12.9) ise yön/mekanda konum kavramlarından hiçbirinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Bir sonraki kategori olan sayı/sayma kategorisinde ilk 20 sayı ile birlikte bu sayıların sıra sayıları (birinci, ikinci, üçüncü...) ve bunların dışında altı kavramın daha verilmesinin hedeflenmektedir. Tablo 7’de sayı/sayma kategorisindeki kavramların resimli çocuk kitaplarındaki oranları verilmiştir.

Tablo 7. Resimli çocuk kitaplarında verilen sayı/sayma kavramları

Sayı/Sayma	n	%	Sayı/Sayma	n	%
Bir	41	29.3	Sekiz	2	1.4
İki	24	17.2	Dokuz-on beş	1	0.7
Üç	25	17.9	İlk	1	0.7
Dört	8	5.6	Birinci	1	0.7
Beş	5	3.6	Üçüncü	1	0.7
Altı	4	2.9	Sonuncu	1	0.7
Yedi	3	2.1			
Toplam				117	83.5

Tablo 7 incelendiğinde “1-20” arası sayı kavramları arasından “9-15” arası sayıların sadece bir kitapta (%0.7) yer aldığı, “15-20” arası sayı kavramlarının ise incelenen resimli kitaplarda yer almadığı görülmektedir. Bu sayıların sıra sayılarına bakıldığında ise sadece “birinci, üçüncü, sonuncu” sıra sayılarının kavram olarak bir kitapta (%0.7) yer aldığı diğer sıra sayıların ise yer almadığı görülmektedir. Bu kavramların dışında sayı/sayma kategorisinde yer alan “sıfır, ilk, orta, son, önceki, sonraki” kavramlarından sadece “ilk” kavramının bir kitapta (%0.7) yer aldığı, diğer kavramların ise bulunmadığı belirlenmiştir. En fazla yer alan sayı/sayma kavramı ise “bir” sayısı (%29.3) olarak ortaya çıkmıştır. İncelenen kitapların 23’ünde (%16.5) ise okul öncesi eğitim programında yer alan sayı/sayma kavramlarına yer verilmediği görülmüştür.

Bir diğer kategori duyu kategorisidir. Duyu kategorisinin altında 25 kavramın çocuklara kazandırılması hedeflenmiştir. Bu kavramların ne kadar resimli çocuk kitaplarında bulunduğu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Resimli çocuk kitaplarında verilen duyu kavramları

Duyu	n	%	Duyu	n	%
Sıcak	12	8.6	Ekşi	4	2.9
Soğuk	10	7.1	Kaygan	2	1.4
Tatlı	9	6.4	Sesli	2	1.4
Sessiz	7	5	Tatsız	1	0.7
Yumuşak	6	4.3	Taze	1	0.7
Tüylü	6	4.3	Tüysüz	1	0.7
Parlak	4	2.9	Ilık	1	0.7
Sert	4	2.9	Sivri	1	0.7
Kokulu	4	2.9			
Toplam				75	53.6

Tablo 8’de duyu kategorisindeki kavramların 74 resimli kitapta (%52.9) yer aldığı görülmektedir. Bu kategori altında yer alan 25 kavramdan (*tuzlu, tatlı, ekşi, acı, soğuk, sıcak, ılık, yumuşak, sert, pütürlü, kaygan, kuru, küt, sivri, ıslak, tüylü, tüysüz, mat, parlak, kokusuz, kokulu, bayat, taze, sessiz, sesli*) 17 kavramın (*ekşi, tuzlu, tatlı, soğuk, sıcak, sert, ılık, kaygan, yumuşak, tüysüz, tüylü, kokulu, sivri, taze, parlak, sessiz, sesli*) resimli kitaplarda bulunduğu, 8 kavramın (*küt, ıslak, kuru, mat, kokusuz, acı, pütürlü, bayat*) ise hiç yer almadığı görülmüştür. Bu kavramlar arasından en fazla “sıcak” (%8.6), en az ise “tatsız, taze, tüysüz, ılık, sivri” (%0.7) kavramlarının yer aldığı görülmüştür. İncelenen kitapların 65’inde (%46.4) duyu kavramlarına yer verilmediği belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile incelenen resimli kitapların yaklaşık yarısında okul öncesi eğitim programında yer alan duyu kavramları bulunmamaktadır.

Bir sonraki duyu kategorisinde kazandırılması hedeflenen beş kavram bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda duyu kategorisindeki kavramların resimli kitaplarda bulunma oranları verilmiştir.

Tablo 9. Resimli çocuk kitaplarında verilen duygu kavramları

Duygu	n	%
Mutlu	32	22.9
Üzgün	22	15.8
Korkmuş	20	14.3
Şaşkın	15	10.7
Kızgın	8	5.6
Toplam	97	69.3

Tablo 9 incelendiğinde duygu kategorisinde yer alan altı kavramın resimli kitapların %69.3'ünde (n=97) değişen oranlarda yer aldığı görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında en fazla “mutlu” (%22.9) kavramının, en az ise “kızgın” (%5.6) kavramının resimli kitaplarda bulunduğu belirlenmiştir. İncelenen kitapların 43'ünde (%30.7) ise duygu kavramlarının yer almadığı görülmüştür.

Bir sonraki kategori zıt kategorisidir. Bu kategori altında kazandırılması hedeflenen 39 kavram belirlenmiştir. Bu kavramların bulunma oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Resimli çocuk kitaplarında verilen zıt kavramları

Zıt	n	%	Zıt	n	%
Yeni	13	9.3	Temiz	4	2.9
Eski	6	4.3	Farklı	3	2.1
Güzel	10	7.2	Aynı	3	2.1
Yavaş	9	6.5	Benzer	2	1.4
Hızlı	16	11.5	Şişman	2	1.4
Aç	9	6.5	Hareketsiz	2	1.4
Tok	3	2.1	Hareketli	1	0.7
Karanlık	5	3.6	Zor	1	0.7
Aydınlık	3	2.1	Kolay	1	0.7
Doğru	3	2.1	Derin	2	1.4
Yanlış	3	2.1	Sığ	1	0.7
Yaşlı	5	3.6	Açık	1	0.7
Kirli	4	2.9	Kapalı	1	0.7
Toplam				113	80.7

Okul öncesi eğitim programında yer alan 35 zıt kavramın (*aynı, farklı, benzer, yavaş, hızlı, kapalı, açık, cansız, canlı, hareketsiz, hareketli, karanlık, zor, kolay, aydınlık, yeni, eski, düz, ters, bitiş, başlangıç, temiz, kirli, tok, aç, eğri, düz, çirkin, güzel, yanlış, doğru, zayıf, şişman, genç, yaşlı, sığ, derin, koyu, açık*) içinden 26 kavramın incelenen resimli kitaplarda (n=113) yer aldığı, 9 kavramın (*zayıf, çirkin, genç, eğri, düz, bitiş, başlangıç, düz, ters*) ise bulunmadığı görülmüştür. Bu kavramlardan en fazla “yeni” (%9.3) kavramının en az ise “zor, kolay, hareketli, sığ, açık, kapalı” (0.7) kavramlarının resimli kitaplarda bulunduğu belirlenmiştir. İncelenen kitapların 27'sinde (19.3) ise zıt kavramlara yer verilmediği görülmüştür.

Son olarak zaman kategorisi altında kazandırılması hedeflenen 11 kavram bulunmaktadır. Bu kavramların resimli kitaplardaki oranları Tablo 11 da verilmiştir.

Tablo 11. Resimli çocuk kitaplarında verilen zaman kavramları

Zaman	n	%	Zaman	n	%
Sonra	29	20.6	Gece	23	16.4
Önce	20	14.3	Gündüz	2	1.4
Sabah	22	15.8	Bugün	12	8.6
Akşam	12	8.6	Dün	4	2.9
Öğle	9	6.4	Yarın	2	1.4
Toplam				135	96.4

Tablo 11 incelendiğinde 11 kavram içinde yer alan “şimdi” kavramının dışında diğer bütün kavramların incelenen resimli kitaplarda (n=135) yer aldığı belirlenmiştir. Bu kavramlardan en fazla yer alan kavramın “sonra” (%20.6), en az ise yer alan kavramın ise “gündüz” ve “yarın” (%1.4) kavramları olduğu görülmüştür. İncelenen 140 kitabın 5’inde (%3.6) zaman kavramına yer verilmediği belirlenmiştir.

Resimli Hikâye Kitaplarındaki Temel Kavramların Kategorilerinin Oranları

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kavramlar çizelgesinde belirlenen 10 farklı kategorinin resimli kitaplarda hangi oranlarda yer aldığı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Resimli çocuk kitaplarındaki kavram kategorilerinin oranları

Kategoriler	n	%
Renk	92	65.7
Geometrik şekil	3	2.1
Boyut	112	80
Miktar	64	45.7
Yön/mekanda konum	122	87.1
Sayı/sayma	117	83.5
Duyu	75	53.6
Duygu	97	69.3
Zıt	113	80.7
Zaman	135	96.4

Tabloya bakıldığında en yüksek oranlarda zaman (%96.4) ve yön/mekanda konum kategorilerinin, en düşük oranlarda ise geometrik şekil (%2.1) ve %50’nin altına olan miktar (%45.7) kategorilerinin yer aldığı görülmektedir.

20

Temel Kavramların Resimli Çocuk Kitaplarındaki Sayıları

Çalışma grubunda yer alan resimli kitapların farklı sayılarda kavramlara yer verdiği görülmüştür. Resimli kitapların program kitabında belirlenen kavramların ne kadar yer aldığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 13. Temel kavramların resimli çocuk kitaplarındaki sayıları

Kavram sayısı	n	%
1-3 arası	33	23.6
4-6 arası	45	32.1
7-9 arası	33	23.6
10-12 arası	16	11.5
13-17 arası	11	7.8
24 kavram	2	1.4
Toplam	140	100

Tablo 13’e bakıldığında kitapların çoğunluğunun 4-6 arasında (%32.1) kavram içerdiği görülmüştür. 1-3 arası ve 7-9 arası kavram içeren resimli kitaplarında aynı oranda (%23.6) olduğu görülmektedir. Sadece iki kitabın 24 kavram (%1.4) içerdiği görülmektedir. Kitaplarda bulunan kavram sayıları kavramların tekrarını değil, toplamda bulundurduğu kavram çeşidini ifade etmektedir. İki kitapta bulunan 24 kavrama bakıldığında kitaplardan birinde 1-15 arasında sayılara, boyut ve yön/mekanda konum kavramlarına yer verildiği, diğerinde de renk, boyut, duyu, zıt ve zaman kavramlarına yer verildiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazılmış 140 resimli çocuk kitabı okul öncesi eğitim programında yer alan temel kavramlar, kavram çizelgesine göre incelenmiş ve kategorilerine göre kavramların yer verilme durumları ortaya konulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan resimli

kitaplarda farklı oranlarda kavramların kullanıldığı, kategorilerine göre kavramların kullanılma durumlarının değişiklik gösterdiği ve buldukları kavram sayılarının değişiklik gösterdiği görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuçlar ilgili literatürle tartışılmış ve okul öncesi döneme yönelik yazılan resimli kitaplara yönelik çıkarımlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Resimli Kitaplarda Yer Alan Temel Kavramlar

Resimli kitaplarda okul öncesi eğitim programında yer alan kavramların yer verilme düzeylerine kategorilerine göre bakıldığında en fazla renk kategorisinde “kırmızı” (%12.9), boyut kategorisinde “küçük” (%32.9), miktar kategorisinde “çok” (%29.4), yön/mekanda konum kategorisinde “yukarı” (%9.3), sayı/sayma kategorisinde “bir” (%29.3), duyu kategorisinde “sıcak” (%8.6), duyu kategorisinde “mutlu” (%22.9), zıt kategorisinde “yeni” (%9.3), zaman kategorisinde “sonra” (%20.6) kavramlarına yer verildiği görülmüştür. Kavramlar arasında kategorilere göre en az yer verilen kavramın ise geometrik şekiller kategorisinde yer alan “daire” (%1.4) kavramının olduğu belirlenmiştir. Genel olarak incelenen kitaplara bakıldığında kavramları buldurma oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde okul öncesi döneme yönelik yazılmış çocuk kitaplarını temel kavramları buldurma durumuna göre inceleyen Uyanık Balat ve arkadaşları (2017) kitaplarda temel kavramlara yeterince yer verilmediğini sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada bir diğer ortaya konan sonuç ise iki farklı kategori altında incelenen resimli kitaplarda en fazla “önce-sonra” kavramlarının ve “yukarı-aşağı” kavramlarının bulunduğu belirlenmesidir. Yapılan araştırmada da benzer şekilde farklı kategoriler altında en fazla “sonra” ve “yukarı” kavramlarının resimli kitaplarda yer aldığı görülmüştür. Erdem, Aydos ve Çoban (2017) resimli çocuk kitaplarında olumsuz duygulara yer verme durumunu inceledikleri araştırmada en fazla olumsuz duyu olarak “üzüntü” kavramına yer verildiği sonucuna ulaştılar. Yapılan araştırmada da olumlu yönde “mutlu” kavramının yer almasının yanı sıra ikinci sırada en fazla “üzüntü” (%15.8) kavramının yer alması yönüyle benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmada okul öncesi eğitim programında verilen birçok kavramın kitaplarda çok az oranda yer alması, bazı kavramların ise hiç yer almamasının yanı sıra “küçük” ya da “çok” gibi bazı kavramlara ise sıklıkla yer verilmesinin resimli kitaplar yolu ile kavram öğretiminin sağlanmasında olumsuz etkisinin olacağı düşünülmektedir.

21

Resimli Kitaplarda Yer Alan Temel Kavramların Kategorilerinin Oranları

Resimli kitaplarda kavramların, kategorilerine göre değişen oranlarda olduğu görülmüştür. Kategoriler arasında en fazla yer verilen kategorinin ise sırasıyla zaman (%96.4) ve yön/mekanda konum (%87.1) kategorileri olarak tespit edilmiştir. Kategoriler arasında resimli kitaplarda en az yer verilen kategorinin geometrik şekil (%2.1) kategorisi olduğu; ikinci sırada ise %50'nin altında kalan miktar (%45.7) kategorisinin olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde çocukların temel kavramları kazanması daha sonraki öğrenme ve gelişimlerini artırmalarını sağlayarak akademik başarıları üzerinde olumlu etki yaratmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010; Uyanık ve Güven, 2006). Bu bağlamda geometrik şekiller ve miktar kategorisinde kapsamında yer alan kavramların düşük oranda kitaplarda yer alması olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Gönen ve arkadaşlarının (2014) resimli çocuk kitaplarını okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergeler ve kavramlar açısından inceledikleri araştırmada kavramlar kategoriler üzerinden değerlendirilmiştir. Benzer şekilde araştırmanın sonucunda resimli çocuk kitaplarında en az geometrik şekiller kategorisindeki kavramların, ikinci sırada da miktar kavramlarının yer aldığı görülmüştür. Yılmaz Genç ve Uyar (2016) çocuk kitaplarındaki fen kavramlarını inceledikleri araştırmada okul öncesi eğitim programında yer alan duyu, zıt, zaman, renk ve yön/mekanda konum kavramları açısından da incelemiş ve en fazla duyu kategorisindeki, en az ise yön/mekanda konum kategorisindeki kavramlara yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın nedeninin çalışma grubuna alınan kitapların fene yönelik içeriğe sahip kitaplar olarak seçilmiş olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada incelenen kitaplarda bazı kategorilerde kavramlar yer alırken bazı kategorilerde hiç kavrama yer verilmemesi ve geometrik şekil kategorisine çok az yer verilmesi, resimli kitapların çocukların kavram gelişimini desteklemede yetersiz kalacağı yönünde değerlendirilmektedir.

Resimli Kitaplarda Yer Alan Temel Kavramların Sayısal Oranı

Araştırma kapsamında incelenen resimli kitaplarda yer alan kavramların sayıları da değişim göstermektedir. Resimli kitapların en fazla 4-6 arasında (%32.1) kavram bulundurduğu, kavram sayıları arttıkça da bu oranın düştüğü görülmektedir. Genel olarak resimli kitaplar değerlendirildiğinde kavram sayılarının düşük oranda olduğu söylenebilir. Oysaki okul öncesi dönemde çocukların kavramları öğrenmelerinde kitaplar oldukça önemli bir role sahiptir. Robbins ve Ehr (1994) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların bilmedikleri 22 kelimeyi öğrenmeleri için öğretmenlerin resimli kitapları en az iki gün aralıkla çocuklara iki kez okumaları sonucunda çocukların bilmedikleri kelimeleri öğrendikleri görülmüştür. Araştırmada çocukların kelimeyi öğrenebilmeleri için ise en az 4 defa kelimeye maruz kalmaları gerektiği görülmüştür. Bu bağlamda resimli kitaplarda kavramlara sıklıkla yer verilmesinin, çocukların kavram kazanımlarını olumlu yönde destekleyeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yazılmış resimli kitapların, okul öncesi eğitim programı kapsamında verilmesi planlanan kavramları ne kadar bulundurduğunun incelendiği bu araştırma, resimli çocuk kitaplarının incelendiği araştırmaların kapsamını genişletmiştir. Elde edilen veriler 140 resimli kitap ile sınırlıdır. Kitaplar değiştiğinde bulundukları kavram oranlarının da değişmesi söz konusudur. Araştırmada çalışma grubunda yer alan resimli kitaplar, kavramların resimli kitaplarda bulunma durumlarını tam anlamıyla temsil etmeyebilir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının daha geniş çalışma gruplarında başka araştırmalarla desteklenmesi ve araştırma bulgularının doğrulanması önerilmektedir. Ayrıca resimli çocuk kitaplarında yer alan kavramların çocuklar üzerindeki etkilerinin gözlem ve görüşmeye dayalı araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmesi önerilmektedir.

Araştırmada incelenen resimli kitaplarda bazı kavramlara yer verilmemesi ve kavramların verilme oranlarının düşük olması, kitapların yazımı sürecinde çocukların kavram kazanımının yeterince göz önünde bulundurulmadığını göstermektedir. Okul öncesi eğitim programı kapsamında kavramları çocuklara kazandırma yönünde planlama yapan öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarında faydalanabilmesi için kitap yazarlarının ve yayınevlerinin kitaplardaki kavram bulundurma durumunu öncesinde planlaması ve bilinçli olarak kavramlara yer verilmesinin sağlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akhtar, N., Jipson, J., & Callanan, M. A. (2001). Learning words through over hearing. *Child Development*, 72(2), 416-430.
- Alkan Ersoy ve Bayraktar. (2015). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. A., Turla (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı*, (ss.9-41). Ankara: Hedef.
- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2013). TÜBİTAK Tarafından Yayınlanan Çocuk Kitaplarının İçerik Özelliklerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 215-226.
- Charlesworth, R. ve Lind, K. K. (2010). *Math and Science for young children*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: an examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikaye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). *School readiness and later achievement*. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Erdem, A. Ü., Aydos, E. H., ve Çoban, A. (2017). Resimli çocuk kitaplarında yer alan olumsuz duygular ve karakterlerin kullandığı baş etme stratejileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 914-931.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248.

- Ganea, P. A., Pickard, M. B., & Deloache, J. S. (2008). Transfer between picture books and the real word by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9(1), 46–66.
- Genç, M. M. ve Uyar, R. (2016). Resimli çocuk kitaplarının fene yönelik kavram, konu ve temalar açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(46), 600-607.
- Goldin-Meadow, S., Levine, S. C., Hedges, L. V., Huttenlocher, J., Raudenbush, S., & Small, S. (2014). New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: hypotheses for intervention. *American Psychologist*, 69(6), 588–599.
- Gönen, M., Aydos, H. ve Ertürk, G. (2012). Social skills in pictured story books. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 5280-5284.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 250-265.
- Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126-139.
- Gönen, M., Yazıcı, D. N., Aydos, E. H., Öztürk, M. ve Akbaş, S. C. (2014). A Study of Compatibility of Picture Storybooks Prepared for Children 3-8 Years Range in Early Childhood Period with the Indicators and Concepts Identified for Language and Cognitive Development in Ministry of Education 2013 Early Childhood Education Program. *The Asian Conference on Education 2014. Osaka, Japan*.
- Güleç, H. Ç. ve Gönen, M. (1997). 1974-1993 yılları Arasında Türkçe Basılmış Olan Resimli Öykü Kitaplarının Resimlendirme ve Fiziksel Özellikleri Yönünden İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 1(11), 42-53.
- Hirsch, E. D. 2006. Building knowledge: The case for bringing content into the language arts block and for knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*, 30(1): 8–18.
- Hsiao, C. Y., & Shih, P. Y. (2015). The impact of using picture books with preschool students in Taiwan on the teaching of environmental concepts. *International Education Studies*, 8(3), 14-23.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17–32.
- Kılıç, Z., Değirmenci, Ş., Ünsal, F. Ö. ve Balat, G. U. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarında yer alan temel kavramların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 424-441.
- Körükçü, Ö. (2012). Okul öncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 23-254.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.
- Özbek, G. (2019). Temel matematiksel kavramların kazanılması. B. Durmaz (Ed.), *Erken çocuklukta matematik eğitimi*, (ss.73-88). Ankara: Pegem.
- Özkan Kılıç, Ö., Güleç, H. ve Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 35-52.
- Robbins, C. & Ehri, L.C. (1994). Reading storybooks to kindergartners help them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245–302.
- Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-45.

- Uyanık Balat, G. (2009). Anasınıfına devam eden çocukların cinsiyetlerine göre temel ilişkisel kavram bilgilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 34(153), 117-126.
- Uyanık, B. G. ve Güven, Y. (2006). Temel kavram bilgilerinin okul öncesi eğitim alma ve kurumda kalma durumlarına göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 6(3), 923-945.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37(163), 226-238.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examining the Views of Primary School Teachers on Homework

Fehmi DEMİR¹

Bariş YAMAN²

doi: 10.38089/iperj.2020.22

Geliş Tarihi: 02.06.2020

Kabul Tarihi: 17.11.2020

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Öz: Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ev ödevine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden, olgubilim deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Görüşme ile elde edilen veriler dört aşamada içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Batman il merkezinde farklı ilkokullarda görev yapan 17 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme amacı, ev ödevinin öğrenci başarısına etki edip etmediği inancına göre değişmektedir. Ev ödevi ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri, öğrenciye ev ödevini tekrar, pekiştirme, dönüt alma ve sonraki derse hazırlık amacıyla vermektedirler. Ev ödevinin öğrenci başarısına etki etmediğini düşünen sınıf öğretmenleri ise ev ödevini, faydalı olmadığı inancıyla öğrenciye vermemektedirler. Sınıf öğretmenleri ev ödevini hazırlarken hazır kaynaklardan yararlanmakta, hazır çalışmalarını değiştirerek veya kendileri ev ödevi hazırlayarak vermektedirler. Sınıf öğretmenleri ev ödevini uygularken ev ödevinin verilme sıklığına, miktarına, verilme zamanına ve hatırlatmalara dikkat etmektedir. Sınıf öğretmenleri ev ödevini değerlendirirken ev ödevini sürekli takip etmekte, kontrol aracı kullanmakta ve ortaya çıkan sonuca göre bir takım önlemler almaktadırlar. İlkokulda ev ödevinin öğrenci başarısına etki edip etmediği geniş kapsamlı çalışmalarla araştırılabilir.

Anahtar Ev ödevi, sınıf öğretmeni, ilkokul

Abstract: This research was carried out to examine the opinions of primary school teachers on homework. The research was designed as a phenomenological design. In the research interview technique was used. The data were obtained by semi-structured interview. The data obtained through the interview were analyzed in four stages by content analysis. Criterion sampling method was used in the study. The participants of the research are 17 primary school teachers working in different primary schools in Batman city center in 2018-2019 academic year. According to the results of the research, the aim of primary school teachers to assign homework varies according to the belief whether homework affects student success. Primary school teachers who think that there is a positive relationship between homework and student achievement give homework for the purpose of repetition, reinforcement, feedback and preparation for the next lesson. On the other hand, primary school teachers who do not believe that homework does not affect student achievement do not give homework to the student with the belief that it is not useful. Primary school teachers give their homework by making use of ready-made resources, changing ready-made studies or preparing themselves. Primary school teachers pay attention to the frequency, amount, time, and reminders of homework. When primary school teachers evaluate homework, they constantly monitor homework, use control tools and take some precautions according to the outcome. In primary school, it can be investigated through extensive studies whether homework affects student achievement.

Key Words: Homework, primary school teacher, primary school

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Türkiye, fehmi.demir@siirt.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4111-0700>

² Dr., Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, baris_yaman44@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4531-4965>

Giriş

Öğrencinin öğretim sürecinde elde ettiği kazanımları en üst düzeye çıkarmak her öğretmenin öncelikli görevidir. Bu doğrultuda okul ve sınıf içi eğitim süreci kadar okul dışı eğitim sürecinden de yararlanılmaktadır. Okul dışında başvurulan öğretim stratejilerinden biri ev ödevidir. Ev ödevi ile öğrencinin, sınıfta ve okulda öğrendiklerini incelemesi, uygulaması ve pekiştirmesi hedeflenmektedir. Ayrıca ev ödeviyle öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması, başarıya duygusu tatması ve olumlu duygular geliştirmesi hedeflenmektedir.

Öğrenmenin birçok yönü vardır. Bu yönlerin gelişimi için öğrencinin birçok beceriyi geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek ve öğrenciyi öğrenmeye teşvik eden olumlu bir deneyim sağlamak için ev ödevi vermektedirler (Milbourne ve Houry, 1999). Ev ödevi, öğretmenler tarafından, öğrencilerin okul dışındaki zamanlarında yapması için tasarlanıp kullanılan bir öğretim stratejisidir (Cooper, 1989; Cooper, Robinson ve Patal 2006). Ev ödevlerinin en temel özelliği onu yerine getirme sorumluluğunun öğrenciye verilmesidir. Küçük öğrenciler söz konusu olduğunda bu sorumluluğun aileleriyle paylaşılmasıdır (Murillo ve Martinez-Garrido, 2014). Ev ödevleri belirli bir amaca uygun ve açık bir şekilde hazırlandığında çocuğun bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu gibi başarılı bir şekilde tamamladığında, öğrencinin daha iyi öğrenmesini de sağlar (Marzano ve Pickering, 2007, s.77). Öğrencilere ev ödevi verme sebebi öğretmenler tarafından farklılık göstermektedir. Ilgar (2005, s.121) bu sebepleri alıştırmaya ve uygulama yardımıyla öğrenmeyi kolaylaştırma, hem yavaş öğrenenler hem de kavrama kabiliyeti yüksek olan öğrenciler için öğrenmeyi kişiselleştirme, ders saatlerinde tamamlanamayan işlerin okul dışında tamamlanması, bağımsız çalışma yeteneği ve alışkanlığının öğretilmesi, öğrencilere verilen bilgi ve yeteneklerin öğrenci aracılığı ile ailelere aktarılması fırsatı olarak sıralamıştır.

Ev ödevi önemli sosyal, kültürel ve eğitimsel konularını da kapsayan bir etkinliktir. Sadece akademik görevleri içermemekte, bununla beraber aile, akran ve toplumsal kurumları da öğretim sürecine katmaktadır (Corno, 2000). Ev ödevi verme amacı öğrencileri yeni konulara hazırlamak, öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenilenleri gözden geçirmek, pekiştirmek, günlük yaşama aktarmak, aktif öğrenmeyi sağlamak, öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve bedensel becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktır (Corno, 2000). Güneş'e (2014, s.14) göre ev ödevleri, sınıfta yapılanları bitirme, işlenecek konuya hazırlık, öğrenilen bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme ve yeni durumlara uygulamak için verilmektedir. Milbourne ve Houry'a (1999) göre ise öğretmenler ev ödevini, öğrencinin öz disiplin ve zaman yönetimi için etkili alışkanlıklar edinmesi; inisiyatif alarak, bağımsız çalışmayı öğrenmesi; öğrenme için kişisel sorumluluk alması ve bilgiye ulaşım, bilgiyi organize etmesi ve yoğunlaştırması gibi becerileri geliştirmeleri için vermektedir.

Ev ödevi çok sık kullanılan bir araçtır (Arikan, 2017, s.256). Bunun nedeni ev ödevinin öğrenci başarısı ile ilişkilendirilmesidir. Bundan dolayı çok sayıda öğretmen ve veli, ev ödevinin başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu düşünerek öğrencilere ev ödevinin verilmesini istemektedir (Duru ve Çöğmen, 2017). Milbourne ve Houry'a (1999) göre ilk beş sınıfta ev ödevinin etkisi hemen ortaya çıkmaya da çoğu öğretmen ve veli, ev ödevinin öğrencinin inisiyatif ve sorumluluk almasına katkı sağladığına ve öğrencinin uzun dönem akademik başarısında yaşamsal bir rol oynadığına inanmaktadır. 6–12. sınıflarda ise ev ödevi ile ilgili daha çok zaman ayıran öğrenciler ve ev ödevini evde tamamlayan öğrenciler, okulda daha başarılı olmaktadır.

Ev ödevinin verilme sıklığı, içeriği; ev ödevine ayrılan zaman ve ev ödevi yapılırken alınabilecek yardım, ev ödevinin etkisini etkileyen faktörlerdir. Cooper, Robinson ve Patal (2006) göre ev ödevine ayrılan zaman ile öğrencinin sınıftaki başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Ev ödevi yapmak için daha fazla zaman harcayan öğrenci, daha az zaman harcayan öğrenciye göre daha başarılı olmaktadır. Murillo ve Martinez-Garrido'ya (2014) göre ise ev ödevinin tasarımı akademik başarıyı artırmada önemli bir etkidir. Öğretmen, ev ödevini öğrencinin bireysel yeteneklerine ve tercihlerine göre hazırlaması gerekir.

Ev ödevini öğrencinin öğrenmesinde yararlı bulan öğretmenlerin yanında yararlı bulmayan öğretmenler de bulunmaktadır. Ev ödevini öğrenmede gerekli bulan öğretmenler, öğrencilere sürekli

ev ödevini verirken gerekli bulmayan öğretmenler ise öğrencilere ev ödevi vermekten kaçınmaktadırlar. Bundan dolayı ev ödevi, sık kullanılan bir öğretim etkinliği olmasına rağmen ne kadar etkili olduğu tartışmalı bir konudur (Baş, Cigerci ve Şentürk, 2016; Gill ve Schlossman, 2000). Corno'ya (2000) göre ev ödevi kabul edilen bir gelenek değildir. Çünkü ev ödevi okul dışında yapılmakta ve öğretmenler tarafından denetlenememektedir. Ayrıca ev ödevi dinamikleri, öğretme ve test etme gibi yönlerden okul dinamiklerinden farklıdır. Volley (2017), ev ödevi yapma uygulamalarının okul sisteminde ve programda çok uygulanmasından dolayı sorgulanmadığını, ev ödevinin faydalı olduğuna dair kanıtlar olmamasına rağmen çocuğa faydalı olduğu inancıyla ev ödevi etkinliklerinin uygulandığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi ile ilgili düşünceleri uyusmamaktadır (Turanlı, 2007). Bunun yanında ev ödevine ilişkin basında çıkan olumsuz haberler ve Milli Eğitim Bakanlığının konuya tam bir çözüm getirmemesi de ev ödevini tartışmalı bir hale getirmektedir.

İlgili alanyazına bakıldığında (Kapıkıran ve Kıran, 1999; Cooper, Lindsay, Nye ve Greathouse, 1998; Milbourne ve Houry, 1999; Muhlenbruck, Cooper, Nye ve Lindsay, 1999) ilkökulda ev ödevinin, akademik başarı üzerinde etkisinin olmadığı veya akademik başarı ile ev ödevi arasında zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında Baumgartner, Bryan, Donahue ve Nelson'un (1993), belirttiği gibi ev ödevinin çok fazla verilmesi, öğrencinin dinlenmeye ve sosyalleşmeye ayırabileceği zamanı sınırlandırmaktadır. Bu süreçte çocuğa yardım etmeye çalışan anne-babaların kullandığı yanlış yaklaşımlar da öğrenciye zarar vermektedir. Dudley-Marling (2003) de ev ödevinin ailenin yaşamını olumsuz etkilediğini, aile aktiviteleri için ayrılan sürenin azalmasına neden olduğunu, aile içi etkileşimlerin kalitesini düşürdüğünü ve okuldaki sorunları aile sorunlarına dönüştürdüğünü tespit etmiştir. Baynazoğlu (2019, s.54) belirttiği gibi "ev ödevi uygulamaları öğretmenleri bir çıkmaza sürüklemektedir." Sonuç olarak ilkökulda ev ödevinin faydasına ilişkin kanıtlar sınırlı olmasına rağmen ev ödevi yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu da teori ile uygulama arasında bir boşluğun olduğu kanaatini uyandırmaktadır. İhtilaflı bir konu olarak görülen ev ödevine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin tespit edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Öğretmenlerin ev ödevi hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması, öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunacak öğretim stratejilerinin geliştirilmesine de ışık tutacaktır. Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmenlerinin ev ödevine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri neden ev ödevi vermektedir?
2. Sınıf öğretmenleri ev ödevlerini nasıl hazırlamaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri ev ödevlerini nasıl uygulamaktadır?
4. Sınıf öğretmenleri ev ödevini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Ev ödevine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin araştırıldığı bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni olarak tasarlanmıştır. "Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Olgubilimsel çalışma yürüten bir araştırmacı, belirli bir fenomene ilişkin çeşitli tepkileri veya algıları araştırır. Araştırmacı, katılımcıların dünyasına ilişkin fikir edinmeye, algılarını ve tepkilerini tanımlamaya çalışır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu çerçevede ev ödevi, tamamen yabancı olmadığımız ancak tam olarak da kavrayamadığımız bir olgudur. Araştırmada bu olguya ilişkin sınıf öğretmenlerinin algıları ortaya konulmuştur. Bu kapsamda ev ödevinin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen bilgiler, araştırmacılar tarafından düzenlenmiş ve ilişkilendirilmiştir. Organize edilen bilgiler araştırma soruları kapsamında yorumlanarak bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışma Grubu

"Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.80). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. En az bir yıllık mesleki kıdeme sahip kadrolu veya sözleşmeli sınıf öğretmeni olmak, ölçüt olarak alınmıştır. Ayrıca seçilen sınıf öğretmenlerinin farklı sınıf düzeylerinde olmasına da dikkat edilmiştir. Buna göre

araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Batman il merkezindeki farklı okullarda ve farklı sınıf seviyelerinde çalışan 17 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin veriler

	Cinsiyet		Sınıf				Kıdem (Yıl)				
	Kadın	Erkek	1	2	3	4	1-5	6-10	11-15	16-20	21- 25
Öğretmen	11	6	4	4	5	4	6	5	3	2	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi dörder tane birinci ve ikinci sınıf, beş tane üçüncü sınıf ve dört tane dördüncü sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşülen sınıf öğretmenlerinin on biri kadın altısı erkektir. Bu öğretmenlerin beşi üç; biri beş olmak üzere altı tanesi 1-5; biri yedi, biri sekiz ve üçü dokuz olmak üzere beş tanesi 6-10; biri 13 ve ikisi 14 olmak üzere üç tanesi 16-20; biri 17 ve biri 20 olmak üzere iki tanesi 16-20 ve bir tanesi de 21-25 yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.80). Araştırmada veri toplama aracı olarak; etkili, verimli ve kapsamlı veri elde etmek amacıyla yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmenin iç güvenilirliğine yönelik olarak üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanları üçü de doktor öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda görüşme formu hazırlanmıştır. Böylece sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde edilmiştir. Görüşme formunda araştırmanın alt amaçlarına yönelik dört tane temel soru sorulmuştur. Ayrıca görüşmenin akışına göre 12 adet alt soruya da yer verilmiştir. Görüşmenin temel soruları “Ev ödevini hangi amaçla verirsiniz?”, “Ev ödevini nasıl hazırlarsınız?”, “Ev ödevini nasıl uygularsınız?” ve “Ev ödevini nasıl değerlendirirsiniz?” olarak belirlenmiştir. Görüşmede öncelikle temel sorular sorulmuştur. Görüşme esnasında cevabı verilen alt sorular tekrar sorulmamıştır. Ancak cevabı verilmeyen alt sorular sorularak görüşmenin akışı genişletilmiş ve öğretmenlerin cevaplarını açması ve detaylandırılması sağlanmıştır. Görüşmeyi araştırmacılardan biri yapmıştır. Görüşmeler ortalama on dakika sürmüştür. Görüşme esnasında ses kaydı alınmıştır. Görüşmeden sonra tutulan ses kayıtları araştırmacılar tarafından yazıya geçirilmiştir. İnanırcılığı sağlamak için katılımcı teyidine başvurulmuştur. Katılımcı teyidi kapsamında her bir katılımcıyla ikişer defa görüşülmüştür. Birincisi görüşmede veriler toplanırken, ikinci görüşmede sonuçların doğruluğu ve bütünlüğü kontrol edilmiştir. Gelen öneriler doğrultusunda görüşme metinlerine son şekli verilmiştir.

28

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. “Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.81). Görüşülen öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... olarak kodlanmıştır. Görüşme ile elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Ortaya çıkan kodlar bir araya getirilerek sınıflandırılmıştır. Kodlamayı yapan iki araştırmacı arasında güvenilirlik değeri hesaplanmış ve 0,86 olarak bulunmuştur. Bu kapsamda toplanan veriler derinlemesine analiz edilmiş ve kavramsallaştırılmıştır. Ortaya çıkan kodlar, mantıksal bir biçimde düzenlenerek bu kodları açıklayan temalar elde edilmiştir. Her alt soru ile ilgili kodlar ve temalar tablolaştırılarak gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt soruları kapsamında sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler, içerik analizi analiz edilmiş ve tablolar halinde gösterilmiştir. Ev ödevine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular ev ödevinin verilme amacı, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi başlıkları altında aşağıda sunulmuştur. Ulaşılan bulgulara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Ev Ödevinin Verilme Amacına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme amaçlarına ilişkin belirttikleri görüşlerden elde edilen kodlar ve temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ev ödevi verilme amacına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tema	Kodlar
Ev ödevi öğrenci başarısını olumlu etkiler	Pekiştirir, tekrar ettirir, dönüt almayı sağlar, sonraki derse hazırlar, araştırmayı geliştirir, zamanı değerlendirir, hatırlamayı sağlar, ön bilgileri artırır, kendini geliştirmesi sağlar, bilginin kalıcılığını sağlar, sorumluluk bilincini geliştirir
Ev ödevi öğrenci başarısını etkilemez	Faydasız

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme amaçlarına yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme amaçları, iki tema altında ortaya çıkmıştır. Bu temalar “ev ödevi öğrenci başarısını olumlu etkiler” ile “ev ödevi öğrenci başarısını etkilemez” temalarıdır. Ev ödevinin verilme amacına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan ilk tema “ev ödevi öğrenci başarısını olumlu etkiler” olmuştur. Ev ödevi ile başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünen öğretmenlerden Ö1, ev ödevini verme amacını, “Öğrencinin okulda öğrendiği aklında kalsın, okulda öğrendiğini öğrensün ve pekiştirsün diye ev ödevi veriyorum” olarak belirtmiştir Buna göre Ö1, ev ödevi verme amacını öğrencinin okulda öğrendiğini pekiştirme olarak ortaya koymuştur. Ö4 de ders için önerilen süreye değinerek ders süresinin öğrencilere yeterli örnek vermede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Ö4, ev ödevini verme amacını “Ev ödevini pekiştirme ve tekrar amaçlı veriyorum. Okuldaki örnekler yetersiz oluyor. Derste ancak 3- 5 örnek üzerinde duruyoruz” olarak ifade etmiştir. Ö7 de ev ödevi verme amacını “Birinci sınıfı okutuyorum. Daha çok tekrar ve yazma üzerine ev ödevi veriyorum” şeklinde belirtmiştir. Ö11 ise ev ödevi verme amacını “Ev ödevini, kazanımların pekişmesi amacıyla veriyorum” şeklinde belirtmiştir. Ö16, gün içinde sunulan kazanımların ne ölçüde alındığı üzerinde durarak “Öğrenci, o gün içinde verdiğim kazanımlardan ne kadarını aldı? Eksik kalan konular neler? Bunu anlayabilmek için ev ödevini veriyorum” şeklinde amacını ortaya koymuştur. Ö6 da öğrencinin kendini geliştirmesine değinerek amacını, “Çocuğun kendini biraz daha da geliştirmesi amacıyla ödev veriyorum” olarak ifade etmiştir. Ö15 ise ev ödevi verme amacını ifade ederken görev ve sorumluluk bilinci üzerinde durmuş ve ev ödevi verme amacını, “Görev ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve günün kısa bir tekrarını yapmak için ev ödevi veriyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Ev ödevinin verilme amacına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan ikinci tema, “ev ödevi öğrenci başarısını etkilemez” teması olmuştur. Ev ödevi ile öğrenci başarısı arasında ilişki olmadığını düşünen öğretmenlerden Ö17, “Ev ödevini vermiyorum. Çünkü faydalı olduğuna inanmıyorum” şeklinde cevap vermiştir.

Ev Ödevinin Hazırlanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevini nasıl hazırladıklarına ilişkin belirttikleri görüşlerden elde edilen kodlar ve temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ev ödevinin hazırlanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tema	Kodlar
Hazır kaynaklar	İnternetteki eğitim sitelerinden, ders kitabından, kaynak kitaplardan, farklı yayınevi yayınları, diğer öğretmen çalışmalarından
Hazır çalışmalarını değiştirerek	Kaynaklardan yararlanarak kendisi hazırlama, değişiklikler yaparak hazırlama,
Kendisi hazırlama	Her dersin ödevini farklı, oyun ve etkinlik şeklinde, zümre öğretmenleri ile beraber, elle evde,

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin ev ödevini nasıl hazırladıklarına yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevini nasıl hazırladıklarına ilişkin görüşleri üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar “hazır kaynaklar” ve “hazır çalışmaları değiştirerek” ve “kendisi hazırlama” temalarıdır.

Ev ödevinin hazırlanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan ilk tema, “hazır kaynaklar” olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yararlanılan hazır kaynaklar internetteki eğitim siteleri, ders kitapları, kaynak kitaplar ve diğer öğretmenlerin çalışmalarından olarak ortaya çıkmıştır. Ev ödevini hazır bir kaynak olarak internet sitelerinden hazırladığını belirten öğretmenlerden Ö3, “İnternette bakıyorum. Kitaba bakıyorum. Önceleri birkaç kaynaktan hazırlıyorum. Daha çok internette çıktı alıyorum” şeklinde cevap verirken Ö6 “Çocuğun seviyesine uygun şekilde kaynaktan internette, fotokopi çekerek veriyorum” şeklinde cevap vermiştir. Ev ödevini ders kitaplarından ve kaynak kitaplardan hazırladığını belirten öğretmenlerden Ö2, “Kaynakların az olduğu trafik ve insan hakları gibi derslerde ders kitabının kendisinden ev ödevi veriyorum” şeklinde hazırladığını ifade ederken Ö8, “Öğrencinin öğrenme hızına ve öğreteceğim konu ve ünitenin niteliğine göre hazırlarım. Öncelikle öğrencinin öğrenme ve başarı seviyesini dikkate alırım. Milli eğitimin hazırladığı kaynaklar ile ders kitaplarından ev ödevini veririm” şeklinde ve Ö9, “Ev ödevinin öğrenilenleri pekiştirici olmasına ve sıkıcı olmamasına dikkat ederim. Ev ödevini bakanlığın kaynakları ve birinci sınıf okuma setinden hazırlarım” şeklinde hazırladığını ifade etmiştir. Ev ödevini internetteki eğitim sitelerine ilaveten ders kitaplarından ve kaynak kitaplardan da hazırladığını ifade eden Ö4, “Ödevleri o gün işlenen dersin devamı niteliğinde olacak şekilde veriyorum ya da ödev bir şiirse şiirin tekrarını istiyorum. Ders kitabı, yardımcı kaynaklar ve internette takip ettiğim siteler var; onlardan ödev veriyorum” şeklinde hazırladığını açıklarken Ö14 de ev ödevini “Kaynak kitaplardan, ders kitaplarından ve internette ev ödevi hazırlarım. Öğrencinin seviyesine uygunluğuna ve daha önce öğretilmiş, anlatılmış bir konuyla ilgili olmasına bakarım. Ders kitaplarını derste bitirdiğimiz için çoğunlukla internette ev ödevi hazırlarım” şeklinde hazırladığını ifade etmişlerdir. Ev ödevini hazır kaynaklardan hazırlayan sınıf öğretmenlerinin öğrenci düzeyine ve konuya dikkat ettikleri tespit edilmiştir.

30

Ev ödevinin hazırlanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan ikinci tema, “hazır çalışmaları değiştirerek” ev ödevi verildiği olmuştur. Ev ödevini, ulaştığı kaynaklardaki çalışmaları sınıfa uyarlayarak hazırladığını belirten Ö1, “Genel olarak internette bakıp hazırlıyorum. Eğer konuya ve içeriğe uyuyorsa onu hemen çıkarıyorum. Ya da değişiklik yapmam gerekiyorsa gereken değişiklikleri yaparım” şeklinde hazırladığını ifade etmişken Ö2, “Genelde, ... sitesi var. Orada öğretmenlerin paylaştığı dosyalar var. Bir konu ile ilgili 10 tane etkinlik mi var. Açıyorum bakıyorum. Zor olanı içinden çıkarıyorum. Kolaysa onu değiştiriyorum” şeklinde cevap vermiştir. Ö5 de “O gün hangi konuyu işlediysem, ders kitabında hangi konu varsa ona göre hazırlıyorum. Eğer ekstra bir konu işlendiyse internetteki eğitim ile alakalı sitelerden indirdiğim etkinlikleri veriyorum. Bazen internette indirdiğim ödev üzerinde düzeltmeler yapıyorum”

Ev ödevinin hazırlanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan üçüncü tema, “kendisi hazırlama” olmuştur. Az sayıda öğretmen tarafından ifade edilmekle beraber bazı sınıf öğretmenlerinin ev ödevini kendisi hazırladığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak Ö7, ev ödevini “17 yıllık öğretmenim sonuçta. Sınıfıma hitap edecek en iyi kaynağın ben olduğumu düşünüyorum. Genelde ev ödevlerini kendim hazırlıyorum. Kendim, evde hazırlıyorum.” şeklinde görüş belirtirken Ö1, “Bazen kendim hazırlarım. Mesela özellikle matematikte problemler ile ilgili ev ödevlerini kendim hazırlarım” şeklinde ev ödevini kendisinin hazırladığını ifade etmiştir. Ev ödevini kendisi hazırlayan öğretmenler, ev ödevini hazırlarken konuya, öğrenciye ve ev ödevinin öğrencinin zamanını çok almamasına dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır. Ancak bu yöntem çok az sayıda öğretmen tarafından tercih edilmiştir.

Ev Ödevinin Uygulamasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevini nasıl uyguladıklarına ilişkin belirttikleri görüşlerden elde edilen kodlar ve temalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ev Ödevinin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri

Tema	Kodlar
Ev Ödevinin Sıklığı	Günlük, haftada en az üç defa, haftada iki üç defa, haftalık, her gün, iki günde bir, konu ve üniteye göre değişir, ev ödevi vermiyorum
Ev Ödevinin Miktarı	1-2 sayfa, 2-3 sayfa, araştırma ise bir hafta, en çok bir saat, en çok iki saat, fazla olmamasına, hafta sonu daha fazla, hafta içi 10 dakika, iki etkinlik, kazanıma göre değişir, yormayacak ve sıkılmayacak kadar, yapabileceği kadar
Verilme Zamanı	Cuma, ders sonunda, hafta içi, konu bitiminde, son derste, ünite bitiminde
Hatırlatmalar	Açıklamalar yapma, bilgi verme, gösterip anlatma, not defterine yazdırma, ev ödevini işaretleme, önemli yerlerin altını çizme, son derste hatırlatma, veliye bildirme/mesaj atma, zorlandığında yardım almasını tavsiye etme

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin ev ödevini nasıl uyguladıkları sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevini nasıl uyguladıklarına ilişkin görüşleri, dört temada toplanmıştır. Bunlar “ev ödevinin sıklığı”, “ev ödevinin miktarı”, “verilme zamanı” ve “hatırlatmalar” temalarıdır. Ev ödevinin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan ilk tema, “ev ödevinin sıklığı” olmuştur. Ev ödevinin verilme sıklığı ile ilgili olarak Ö4, uygulamasını “Her gün ev ödevi veriyorum” şeklinde belirtirken Ö6, “Ev ödevini günlük olarak veriyorum” şeklinde belirtmiştir. Ö7 de ev ödevi uygulamalarını “Hemen hemen iki günde bir veririm” şeklinde dile getirmiştir. Ö11 ise ev ödevini “Haftada iki üç kez ev ödevi veririm” şeklinde ifade etmiştir. Bu verilere göre ev ödevi veren sınıf öğretmenlerinin haftada en az bir gün en çok da beş gün ev ödevi verdiği ortaya çıkmıştır.

Ev ödevinin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ikinci tema, “ev ödevinin miktarı” olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevinin miktarı üzerinde ortak fikirleri olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili görüşülen öğretmenlerden Ö8, ev ödevi miktarını “Genellikle bir iki sayfa veririm” şeklinde belirtirken Ö10, “Başka etkinliklere de zaman ayırırsınlar diye bir saati veya en fazla iki saati geçmeyecek etkinlik veririm” şeklinde belirtmiştir. Ö13 de verdiği ev ödevi miktarını “En fazla bir sayfa” olarak ifade ederken Ö14, “En fazla iki sayfalık çalışma”yı ev ödevi olarak verdiğini ifade etmiştir. Elde edilen verilere göre ev ödevi veren sınıf öğretmenleri sayfa olarak en az bir en çok üç sayfa; zaman olarak da en az 10 dakika en çok üç saatlik ev ödevi verdikleri ortaya çıkmıştır.

Ev ödevinin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ulaşılan üçüncü tema, ev ödevinin “verilme zamanı” olmuştur. Ev ödevinin verilme zamanına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinde Ö3, ev ödevini “Her Cuma mutlaka veririm. Bir de konu bitiminde veririm” şeklinde görüş belirtirken Ö5, “Genelde her gün son saatlerde ev ödevi veririm” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla ilgili Ö9 “Dersin sonunda” ev ödevini verdiğini ifade ederken Ö16, “Günün sonunda” verdiğini ifade etmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin genel olarak ev ödevini dersin sonunda ya da son dersin sonunda verdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte konu ve ünite bitiminde de ev ödevini verdikleri tespit edilmiştir.

Ev ödevinin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ulaşılan dördüncü tema, ev ödevine ilişkin yapılan “hatırlatmalar” olmuştur. Ev ödevi verilirken öğrencilere yapılan hatırlatmalarla ilgili olarak Ö2, “Zorlandığı yerde anne, baba, abi, abla, akranlarından yardım almasını tavsiye ederim” şeklinde görüşünü belirtirken Ö4, “Ev ödevlerini not defterlerine yazdırıyorum. Son derste tekrar hatırlatıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö5 de uygulamasını “Öğrencilere ev ödevi verirken velilere de kısa mesaj atarak haber veriyorum” şeklinde ifade etmiştir. Ö9 ise “Dersin sonunda öğrencilerime ev ödevi konusunu söyleyip ödevi kitaptan işaretliyorum. Bazen de velilere bildiriyorum” şeklinde ifade etmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verirken öğrencilere açıklamalar yaptıkları, öğrencilerin ev ödevini unutmamaları için işaretleme yaptıkları, not aldıkları ve verilen ev ödevini velilere bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Ev Ödevinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin ev ödevini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin belirttikleri görüşlerden elde edilen kodlar ve temalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ev Ödevinin Değerlendirmesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Tema	Kodlar
Ev ödevini takip etme	Değişken aralıklarla, evde, dersin başında, pazartesi günü, sınıfla beraber, sınıfta tek tek, sonraki derste, sorular sorarım, toplayıp incelerim
Kontrol aracı kullanma	Artı eksi, yapanlar ve yapmayanlar çetelesi, takip çizelgesi
Önlemler alma	Aile ile işbirliğine gitme, aileyi bilgilendirme, aynı ödevi tekrar verme, başarılı öğrencilerin yardım etmesini sağlama, beden eğitimi dersinde dışarı çıkarmama, çocuğu uyarma, ev ödevinin faydasını anlatma, oyun ve etkinlik şeklinde ev ödev verme, ev ödevi yapmama sebebini öğrenme, sevmeme, teneffüse çıkarmama, veli ile konuşma, ev ödevi yapanları ödüllendirme, zaman alacak ev ödevi vermeme

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin ev ödevini nasıl değerlendirdikleri sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri, üç temada toplanmıştır. Bunlar “ev ödevini takip etme”, “kontrol aracı kullanma” ve “önlemler alma” temalarıdır.

Ev ödevinin değerlendirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan ilk tema ev ödevini “ev ödevini takip etme” olmuştur. Ev ödevinin kontrol edilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinden Ö3, “Sınıfla beraber değerlendiriyoruz” şeklinde görüş belirtirken Ö4, “Ev ödevini her dersin başında kontrol ediyorum ve çok zamanımı almıyor” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö6 da uygulamasını “Derste kontrol ediyorum” şeklinde ifade ederken Ö9, “Sınıfta tek tek dolaşarak ev ödevlerini kontrol ediyorum” şeklinde ifade etmiştir. Buna göre ev ödevini veren bütün sınıf öğretmenlerinin verdikleri ev ödevini kontrol ettikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan kontrollerin de genel olarak sınıfla beraber ve derste yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Ev ödevinin değerlendirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan ikinci tema “kontrol aracı kullanma” olmuştur. Ev ödevinin değerlendirilmesinde kullanılan kontrol araçları ile ilgili olarak Ö2, “Teşvik için artı eksi veriyorum. O biraz etkili oluyor” şeklinde görüş belirtirken Ö7, “Ödev yapmayanlara ceza veya yaptırım yapmaktan ziyade ödev yapanları ödüllendirerek onları motive etmeye çalışıyorum” şeklinde belirtmiştir. Ö13 de “Yapıp yapmadığına bakarak...” şeklinde uygulamasını ifade etmiştir. Burada Ö7 ve Ö13'ün yaptıkları ölçümün yapanlar ve yapmayanlar şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yaptıkları ölçümün artı eksi verme ile yapanlar yapmayanlar şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö10, “Ev ödevinin kontrolünü hazırlamış olduğum çizelgelerle değerlendiririm” şeklinde görüşünü ifade ederken Ö14 de “Her öğrencinin ödevlerini tek tek kontrol ederek doğru yapılmış olup olmamasına göre takip durumu çizelgelerine işlerim” şeklinde cevap vermiştir. Buna göre genel olarak sınıf öğretmenlerinin ev ödevini değerlendirirken önceden belirlemiş oldukları ve öğrencilere duyurdukları kontrol araçlarının sınırlı da olsa olduğu ortaya çıkmıştır.

Ev ödevinin değerlendirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre ortaya çıkan üçüncü tema “önlemler alma” olmuştur. Ev ödevinin yapılmasını sağlamaya yönelik alınan önlemler ile ilgili olarak Ö1 aldığı önlemleri, “Artı eksi veriyorum. Üç defa eksi alanı beden dersine çıkarmıyorum. Bazen velilerle de konuşuyorum” şeklinde belirtirken Ö5, “Ev ödevlerini yapmayanların velilerini arayıp onlarla konuşuyorum. Genelde verim alıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö11 aldığı önlemleri “Teneffüse çıkarmama gibi küçük cezalar veririm” şeklinde ifade etmişken Ö15, “Ev ödevlerini toplarım. Eksiklerini tespit eder, kendisi ile konuşurum. Seviyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Buna göre ev ödevi veren bütün sınıf öğretmenlerinin ev ödevinin yapılmasına yönelik önlemler aldığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin aldığı önlemler ev ödevi yapmama nedenini öğrenme, öğrenci ile konuşma ve onu uyarma, veliyi bilgilendirme, veli ile işbirliği içinde çalışma olarak ortaya çıkmıştır. Bununla beraber önlem olmamasına rağmen önlem olarak belirtilen beden eğitimi dersine veya teneffüse çıkarmama gibi cezaların verildiği tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ev ödevine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ev ödevinin amacına, hazırlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri ortaya konulmuştur.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme amaçları “ev ödevi, öğrenci başarısını olumlu etkiler” ile “ev ödevi, öğrenci başarısını etkilemez” olarak iki tema altında ortaya

çıkıştır. Ev ödevinin, öğrenci başarısını olumlu etkilediğini düşünen sınıf öğretmenleri; sınıfta işlenen konuyu tekrar etme, üzerinde durulan kazanımları pekiştirme, dönüt alma, öğrenciyi bir sonraki derse hazırlama, öğrencinin bir konuyu araştırmasını sağlama ve zamanını iyi değerlendirme amacıyla öğrencilere ev ödevini vermektedir. Duban (2016), öğretmenlerin ev ödevi verilmesine olumlu yaklaştıklarını ve öğrencilere ev ödevi verilmesinin yararlı olduğuna inandıklarını bulmuştur. Ev ödevini yararlı bulan öğretmenlere göre ev ödevinin verilme amacı sınıfta işlenen konuyu, üzerinde durulan kazanımları pekiştirme ve tekrar etmektir. Ersoy ve Anagün (2009) öğretmenlerin daha çok öğrenilenleri pekiştirme amaçlı ev ödevi verdiklerini; ayrıca dönüt alma, sonraki derse hazırlama, bir konuyu araştırma ve zamanı değerlendirme amacıyla da ev ödevi verdiklerini bulmuştur. Rosairo ve ark (2015) ev ödevi amaçlarıyla ilgili belirledikleri dört gruptan iki tanesi pratik/tekrar, derse hazırlıktır. Duru ve Çöğmen (2017) de yaptıkları araştırmada ilkökul öğrencilerine verilen ev ödevlerinin verilme amacının tekrar ve pratik olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Ok (Ok, 2018, s. 29), öğretmenlerin ev ödevine pekiştirme, tekrar, görev ve sorumluluk gibi anlamlar atfettiklerini tespit etmiştir. Calp (2011) da yaptığı araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin ders tekrarı niteliğindeki ev ödevlerinden hoşlandıklarını bulmuştur. Bu açıdan araştırma sonucu yukarıda belirtilen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme amacının özellikle tekrar ve pekiştirme olduğu göz önüne alındığında derslerin bilgi ağırlıklı işlendiği ve öğretmenlerin verdikleri bilginin hatırlanmasını önemseydiği söylenebilir. Derste bilgi aktarımı temele alındığında bilginin unutulmaması önem arz etmektedir. Bu açıdan ev ödevinin özellikle bilgiyi tekrar etmeye ve daha uzun süre hatırlamaya yönelik olduğu söylenebilir. İlkokul döneminde bilgiye ve bilginin hatırlanması üzerinde fazla durmak, öğrencinin eğitim-öğretime olan ilgisini olumsuz etkileyebilir. Bu açıdan ev ödevleri etkinlik temelli hazırlanabilir. Bunun için Büyüktokatlı'nın (2009) belirttiği gibi ev ödevlerinin öğrencinin sevdiği ve ilgisini çekecek konulardan olması, amaç ve seviyesine uygun olması halinde başarının yükselmesini sağlayabilir. Ayrıca ilkökul düzeyinde derslerin bilgi ağırlıklı olmaktan çıkarılması durumunda hatırlama, pekiştirme ve dönüt almaya yönelik ev ödevi vermeye de ihtiyaç kalmayabilir. Buna göre ev ödevi ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişki olduğunu düşünen sınıf öğretmenlerinin öğrencilere ev ödevi verdiği, başarı ile ev ödevi arasında olumlu bir ilişki olmadığını düşünen sınıf öğretmenlerinin ise öğrencilere ev ödevi vermediği söylenebilir. Bu açıdan ev ödevi ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olup olmadığı geniş kapsamlı çalışmalarla araştırılabilir.

33

Sınıf öğretmenleri, üç farklı şekilde ev ödevini hazırlamaktadır. Bunlar; hazır kaynakları değiştirmeden, hazır çalışmaları değiştirerek veya kendisi düzenleyerek olarak ortaya çıkmıştır. Ev ödevini hazırlarken hazır kaynakları kullanan öğretmenler; internetteki eğitim ile ilgili sitelerden, ders kitaplarından, kaynak kitaplardan veya diğer öğretmenlerden aldıkları çalışmaları hiç değiştirmeden öğrencilere vermektedir. Bu öğretmenler, ev ödevini hazırlarken öğrenci düzeyine ve konuya dikkat ettiklerini belirtilmiştir. Benzer şekilde Akbaba ve Tüzemen (2015) de yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, öğrencinin seviyesi, ilgi ve yeteneğine göre ev ödevi verdikleri tespit edilmiştir. Ancak her öğrencinin farklı olduğu, kendine özgü özellikleri olduğu göz önüne alındığında hazır kaynakları olduğu gibi kullanmak faydalı olmayabilir. Ayrıca internet sitelerindeki çalışmaların ne derece uygun olduğu bilinmemekte ve denetlenmemektedir. Bundan dolayı bu tür çalışmaları paylaşan internet siteleri ve internet sitelerindeki çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenebilir. Ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygunluğu onaylanmış alternatif çalışmaların olduğu internet siteleri işlevsel hale getirilebilir. Bunun yanında bazı öğretmenler hazır çalışmaları inceleyerek değişiklikler yaparak kendi sınıflarına uyarlamaktadır. Bu öğretmenler, ev ödevini hazırlarken ev ödevinin konuya ve öğrenci düzeyine uygun olmasına, öğrencinin çok zamanını almamasına, öğrenilenleri pekiştirmesine ve sıkıcı olmamasına dikkat etmektedir. Özpolat, Karakoç ve Kara (2017) da öğretmenlerin, ev ödevi miktarının çok fazla olmamasına dikkat ettiklerini tespit etmişlerdir. Bazı sınıf öğretmenleri de verdikleri ev ödevini kendisi hazırlamaktadır. Ancak bu yol, az sayıda öğretmen tarafından tercih edilmektedir. Sınıfını, öğrencilerini en iyi tanıyanın sınıf öğretmeni olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmenin ev ödevi hazırlaması daha yararlı olabilir. Bunun için hazır çalışmalardan çok öğretmen ürünü ev ödevlerinin verilmesi üzerinde durulabilir.

Ev ödevi uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere göre sınıf öğretmenleri, genel olarak öğrencilere ev ödevi vermektedir. Ancak ev ödevinin sıklığı ve miktarı öğretmenden öğretmene değişmektedir. Araştırma sonucuna benzer sonucu Murillo ve Martinez-Garrido (2014),

öğretmenlerin yüzde doksanının ev ödevi verdiğini ve verdikleri ödevini öğrencinin 15 ile 30 dakikasını aldığını düşündüklerini tespit etmişler. Ancak Arıkan (2017) daha sıklıkla ödev verilen öğrencilerin daha başarısız, ödevde daha fazla süre ayıran öğrencilerin ise daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenleri, ev ödevini verirken çoğunlukla dersin son dakikalarını veya son dersin son dakikalarını tercih etmektedir. Ayrıca konu ve ünite bitiminde de ev ödevi verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin verdiği ev ödevleri, en az on dakika sürmektedir. Ancak ev ödevinin çok zaman alması durumunda öğrenci, dersten ve okuldan soğuyabilir. Bunun için sık ve çok ev ödevi vermekten ziyade açık ve örtük tekrar olacak şekilde ev ödevi verilebilir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilere ev ödevini verirken öğrencilere yazılı veya sözlü bazı hatırlatmalarda bulunmakta, öğrencilerin ev ödevlerini unutmalarını için işaretleme yapmakta, not aldirmakta ve iletişim araçları ile veliye de bilgi vermektedirler. Özer ve Ocal (2013), öğretmenlerin, velilere ev ödevleri hakkında “genellikle” bilgi verdiklerini ve ev ödevler konusunda çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını “her zaman” anlattıklarını tespit etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri genel olarak verdikleri ev ödevini kontrol etmektedir. Benzer sonucu Büyüktokatlı (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun verdikleri ev ödevleri kontrol ettiği tespit ederek bulmuştur. Ancak Arıkan (2017) yaptığı çalışmada Türkiye’de öğretmenlerin sıklıkla ödev verdiklerini fakat öğretmenlerin üçte birinin ödevi her zaman kontrol etmedikleri bulmuştur. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri ev ödevi kontrollerini genel olarak sınıfla beraber ve derste yapmaktadırlar. Bundan dolayı dersin bir kısmı ev ödevi kontrolüne ayrılmaktadır. Ders kazanımı için önerilen sürenin başka bir amaçla kullanılması, kazanım için önerilen sürenin azalmasına sebep olabilir. Dolayısıyla kazanımı için önerilen sürenin etkilendiği söylenebilir. Sınıf öğretmenleri ev ödevlerini kontrol ederken değerlendirme aracı kullanmamaktadır. Yapılan değerlendirmeler daha çok ev ödevini yapanlar ve yapmayanlar şeklindedir. Ev ödevinin nasıl ve neye göre değerlendirileceğinin belirlenmesi ev ödevini daha yararlı hale getirebilir. Bunun için ev ödevi veren sınıf öğretmenleri, ev ödevinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin değerlendirme aracı geliştirilebilir.

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin ev ödevlerini yapması için bazı önlemler almaktadır. Bu önlemler öğrencinin ev ödevini yapmama sebebini öğrenmek, öğrenci ile konuşmak ve gerekirse öğrenciyi uyarmaktır. Buna rağmen ev ödevini yapmayan öğrenciler, velilerine bildirilmektedir. Bazı öğretmenler ise ev ödevini yapmayan öğrenciyi beden eğitimi dersine veya teneffüse çıkarmayarak cezalandırmaktadır. Dolayısıyla ev ödevi kontrollerinin eksik veya hatayı bulmaya yönelik olduğu söylenebilir. Ev ödevini yapmayan öğrencinin velisinin okula davet edilmesi veya farklı iletişim araçları ile bilgilendirilmesi; okul, sınıf ve öğretmen ile ilgili veli ve öğrenci arasında istenmeyen iletişim ve anların yaşanmasına sebep olabilir. Bundan dolayı ev ödevi, bir cezalandırma aracı olarak kullanılmamalıdır.

Kaynakça

- Akbaba, A. ve Tüzemen, M. (2015). İlkokul 1. 2. ve 3. sınıflarda ödev vermenin pedagojik boyutunun ilgili öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Studies*, 32 (3) 119-138. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2716>
- Arıkan, S. (2017). TİMMS 2011 verilerine göre Türkiye’deki ev ödevi ve matematik başarısı arasındaki ilişki. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 256-275.
- Babadoğan, C. (2003). Ev ödevi mi ödev evi mi? *Aylık Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 7, 26-27.
- Baş, G., Ciğerci, M. F. ve Şentürk, C. (2016, 13-16 Ekim). *Ev ödevinin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinde bildiri olarak sunuldu, Rize.
- Baumgartner, D., Bryan, T., Donahue, M. & Nelson, C. (1993). Thanks for Asking: Parent Comments About Homework, Tests, and Grades, *Exceptionality* 4(3), 177-185.
- Baynazoğlu, L. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 51-71.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Calp, Ş. (2012). İlköğretimde ev ödevi: Beşinci sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 120-136.

- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal Of Educational Psychology*, 90(1), 70-83.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Duban, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 1,55-67.
- Dudley-Marling, C. (2003). How school troubles come home: The impact of homework on families of struggling learners. *Curren Issues in Education*, 6(4),1-19.
- Duru, S. ve Çoğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.76577>
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 58-79.
- Fraekel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education. (Seventh edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Gill, B. P. & Schlossman, S. L. (2000). The lost cause of homework reform. *American Journal of Education*, 109(1), 27–62.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-25. <http://Doi: 10.14686/BUEFAD.201428169>
- Ilgar, Ş. (2005). Ev ödevinin öğrenci eğitimi açısından önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 119-134.
- Kapıkıran, Ş. ve Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 54-60.
- Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79.
- Milbourne, L. A. & Haury, D. I. (1999). Why is homework important? *Researchgate*, 6(2), 11-12.
- Muhlenbruck, L., Cooper, H., Nye, B. & Lindsay, J. J.(1999). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary scholl leves. *Social Psychology of Education*, 3(4), 295-317.
- Murillo, F. J. & Martinez-Garrido, C. (2014). Homework and primary-school students' academic achievement in Latin America, *International Review of Education*, 60(4), 1-23. <http://doi: 10.1007/s11159-014-9440-2>
- Ok, M. (2018). *Öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevlerine yükledikleri anlamların incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özer, B. ve Öcal, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 133-149.
- Özpolat, E. T., Karakoç, B. ve Kara, K. (2017). İlkokulda verilen ev ödevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(8), 1849-1890.
- Rosário P, Núñez JC, Vallejo G, Cunha J, Nunes T, Suárez N, Fuentes S & Moreira T (2015). The effects of teachers' homework follow-up practices on students' EFL performance: a randomized-group design. *Frontiers In Psychology*. 6(1528), 1-11.
- Turanlı, A. S. (2007). Gerçek bir ikilem: Ödev vermek ya da vermemek, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 136–154. <http://doi: 10.3389/fpsyg.2015.01528>
- Volley, S. (2017). *Homowork: based on tradition or research? A qualitative study of teachers' considerations when assigning homework in English*. Unpublished Master Thesis. The Arctic University of Norway Institute for Teacher And Pedagogy, Tromso.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İlkokula Uygun 100 Temel Eser Listesinin Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre Belirlenmesi (Mersin İli Örneği)¹

Selection of 100 Basic Literary Works for Primary School Students Based on the Opinions of Primary School Teachers (Sample of Mersin Province)

Leyla BAŞDUVAR²
Serdarhan Musa TAŞKAYA³

doi: 10.38089/iperj.2020.23

Geliş Tarihi: 19.06.2020

Kabul Tarihi: 15.12.2019

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Öz: Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokula uygun 100 Temel Eser listesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Mersin iline bağlı Yenişehir, Tarsus, Erdemli ilçelerinde görev yapmakta olan 120 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde görüşme formundan yararlanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizleri ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin %60,9'unun MEB tarafından belirlenen 100 Temel Eser listesini ilkokula uygun bulmadıkları, çocuk edebiyatı içinde yer alan kitap türlerinden en çok hikâye türünü seçtikleri, ilkokul öğrencileri için en çok Nasrettin Hoca fıkraları kitabını önerdikleri, sınıf kitaplıklarında da en çok Nasreddin Hoca Fıkraları kitabına yer verdikleri saptanmıştır. Mevcut 100 Temel Eser listesinde olup da sınıf kitaplıklarında yer verilen kitaplar içinde de en çok Nasreddin Hoca Fıkraları kitabının olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Çocuk edebiyatı, okuma alışkanlığı, 100 Temel Eser, ilkokul, sınıf öğretmeni.

Abstract: The purpose of this research is to identify a list of 100 books based on the opinions of primary school teachers. The study was performed with qualitative research methods. The study group of the research consists of 120 primary school teachers who were working in Yenişehir, Tarsus and Erdemli districts of Mersin city in 2017-2018 academic year. Interview forms were used during the data collection step. Some of the data were analysed via content analysis whereas the rest analyzed by using descriptive analysis. As a result, it have found that 60.9% of the primary school teachers do not consider the list of 100 books published by MoNE to be appropriate for earlier grades, of the type of books in the child literature they picked story most frequently, the most recommended book was Nasreddin Hodja Anectodes and this book, unsurprisingly was the most common book in classroom libraries. This was also the most common book which was in MoNE's list.

Key Words: Child literature, reading habits, 100 basic literary works, primary school, primary school teacher.

¹ Bu makale, aynı isimle 2020 yılında ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Bil. Uz. Sınıf Öğretmeni, Diyarbakır, Türkiye, basduvarleyla@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2849-114X>

³ Doç Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, serdarhan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0618-0084>

Giriş

Okuma, günümüzde gelişmişlik ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Dilin olanaklarından yararlanmada, bilgilerin kullanımında ve aktarılmasında da okuma becerisi önemli bir rol üstlenir. Estetik bilince sahip, kültür düzeyi yüksek bir toplum haline gelebilmekte okuma eylemini alışkanlık haline getirmiş bireylerle mümkün olacaktır.

Türkiye’de okuma alışkanlığının istenenin çok altında seyrettiğini birçok çalışmada ortaya konulmuştur. “Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, 35 ülkede, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yaptırmıştır. Araştırma sonucunda, Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu ortaya çıkmıştır” (Aytaş, 2005: 462). “PISA’nın 41 ülkeyi kapsayan araştırmasına göre ise; okuduğunu anlama alanında Türkiye 441 puanla 33. sırada yer alarak Uruguay ve Tayland’dan farklı olmayan bir performans sergilemiştir” (Ungan, 2008: 220).

Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporuna göre, Türkiye, Malezya, Libya, Ermenistan gibi ülkelerin de bulunduğu 173 ülke arasından okumada 86. sırada bulunmaktadır. Bir yılda basılan kitap sayısına göre; İsrail’de 1169 kişiye bir kitap, Almanya’da 1022 kişiye bir kitap, Japonya’da 600 kişiye bir kitap ve Türkiye’de 10.600 kişiye bir kitap düşmektedir. Bin Norveçliden 558’i, bin Japondan 557’si, bin Finliden 445’i, bin İsveçliden 430’i, bin Arjantinliden 62’si, bin Türkten 61’i, bin Çinliden 36’sı, bin Ukraynalıdan 3’ü gazete okumaktadır. Dünyada ders kitapları hariç, bir yılda basılan kitap sayısına bakıldığında ise Amerika’da 72 000, Almanya’da 65 000, İngiltere’de 48 000, Brezilya’da 13 000, Türkiye’de 6 031 kitap basıldığı görülmektedir (MEB, 2007). Bu sonuçlar Türkiye’nin kitap ve kitap okuma konusunda uluslararası düzeydeki yerinin istenenin çok gerisinde olduğunu göstermektedir.

Okuma alışkanlığı, okuma kültürü ve kütüphanelerin kullanımıyla ilgili yapılan ulusal düzeyde yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda Türk toplumunun okuma konusunda yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır (Arıcı, 2008; Acat, Demiral ve Arın, 2008; Dökmen, 1990; Soysal, 1988; Şirin, 2016). Kitap okuma sorunu her kademedeki görülmektedir. Özen’ in (1998) yaptığı araştırmaya göre, Türkiye’ de 1997 yılında üniversite ve liseleri bitirenlerin oranı dört kat artmıştır. Buna rağmen, kitap okuyanların sayısı 1965’te %27, 1980’de %5,7, 1990’da %2,5, 1997’de %3,5 olduğunu belirtmiştir. Bu veriler, kitap okuyanların oranının 1965’teki oranın onda birine kadar gerilediğini göstermektedir. Çocuk Vakfı’nın (2006) yapmış olduğu araştırmaya göre de Türkiye’de nüfusun %40’ı hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmiyor, gençlerin % 70’i hiç okumuyor. Buna karşın yetişkin nüfusun yüzde 95’i televizyon seyrediyor. Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığı ise ancak binde bir oranında.

Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Özellikle okuma motivasyonunun en yüksek olduğu ilköğretimin ilk yılları, okuma becerisinin kazandırılması hususunda önem arz etmektedir. Çünkü çocuklara kitap sevgisi kazandırmak, okumalarından zevk almalarını sağlamak ellerine biçim ve içerik bakımından nitelikli kitaplar vermekle kazandırılabilir (Çocuk Vakfı, 2009).

İlkokul döneminde okuma öğrencilerin motivasyonu çok önemlidir. Önal’a (1992) göre de okuma alışkanlığı kazandırmada ve okuma sevgisi aşılama hedef kitle öncelikle ilkokullarda ve orta dereceli okullarda öğrenim gören öğrenciler olmalıdır. Özellikle ilköğretim dönemi okumaya yönelik tutum için kritik dönem özelliği taşımaktadır. “Okuma alışkanlığı ilköğretim yıllarından itibaren geliştirilmesi ve kazandırılması gerekli olan en önemli alışkanlıktır. Bu konuda başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere sınıf ve okul öncesi öğretmenleri gerektiği şekilde bilinçlendirilmelidir” (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008: 133).

İlkokulda sürdürülen okuma etkinliklerinde öncelikli amaç öğrencilere okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine uygun, bilimsel ve eleştirel düşüncelerine fırsat verecek kitapları seçmelerini sağlamak da okullarda verilmesi amaçlanan okuma faaliyetleridir. Bu faaliyetlere destekler nitelikte olan ve okuma sevgisini sağlamak için sempozyumlar, konferanslar ve imza günleri gibi etkinlikler düzenlenmektedir. İngiltere’deki Ulusal okuma kampanyası “Okumaya Devam Et!” ve Amerika’daki “Okumaya Tutulun” kampanyası ile

Türkiye’de MEB tarafından 2004 yılında lise öğrencileri için, 2005 yılında da ilköğretim öğrencileri için başlatılan “100 Temel Eser” uygulamaları en bilinen okuma kampanyalarıdır (Arıcı, 2008).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 yılında “İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser” konulu genelgede “Kültür okuma yolu ile özellikle klasik haline gelmiş eserleri tekrar tekrar okumak yoluyla, kazanılır” gerekçesiyle okuma alışkanlığına katkı sağlamak için eser isim listesi oluşturmuştur. Projenin amacı, 100 kitabı okunması gereken çocuk kitapları olarak belirlemek ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin bu eserleri okumalarını sağlayarak okuma kültürlerinin oluşmasına ve okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bu alanda yapılan çalışmalarda da 100 Temel Eser listesinin okunma oranları, okuma alışkanlığına olan etkileri, okunabilirlik düzeyi, okuma tutumlarına etkisi, çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluğu araştırılmıştır. Ayrıca 100 Temel Eser listesinde yer alan eserlerin içeriksel özellikleri, içeriğin kavram gelişimine ve kelime hazinesini arttırmaya etkisi, içerikte yer alan atasözü ve deyimlerin kullanımı, anlatımın değerler eğitime katkısı incelenmiştir.

Uzmanlar tarafından yapılan araştırmalar sonucu hazırlanan liste yer alan eser isimleri 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerine göre belirlenmiştir. Daha alt sınıflar için böyle bir listenin hazırlanmasının oldukça güç olduğunu ve sayısız yayının var olduğu bildirilmiştir (MEB, 2005). Sivrikaya (2010) da sözü edilen 100 Temel Eser serisi kitapları sadece 5, 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik olduğunu değer öğretimi açısından değerlendirirken, serinin her sınıf seviyesine göre oluşturulmasının gerekliliğine değinmiştir. Paksu (2010) 100 Temel Eser uygulaması için sistemli olarak görüşlerin alınması gerektiğini ifade ederken, öğretmen görüşlerine de başvurulmasının gerekliliğini ifade etmiştir.

MEB, 2018 yılında yayınladığı bir genelge ile “100 Temel Eser” ile ilgili akademik çalışmalardaki tespitler ve uygulamaya yönelik Bakanlıkça yapılan araştırma ve çalışmalar da dikkate alınarak iptal edildiğini bildirmiştir. Fakat Parlak (2014), 100 Temel Eser uygulamasının okuma alışkanlığı kazandırma açısından fırsat olduğunu ve 100 Temel Eser uygulamasıyla ilgili olarak doğrudan öğretmenler ile yapılacak bir başka araştırmanın konusu olması gerektiğini belirtmiştir.

38

Uzmanlarca oluşturulacak bir okuma listesi, çocukların nitelikli eserlerle buluşmasını sağlayacaktır. Bu listede değişik türde çocuk kitaplarına yer verilirse, çocuk edebiyatının sadece masal ve hikayelerden oluşmadığının farkına varılması sağlanabilir. Hem Türkiye’den hem de yurt dışında nitelikli eserlere yer verildiğinde çocukların edebiyata ilgileri de artacaktır. Bu liste, niteliği ve içeriği tam olarak bilinmeden okutulan kitapları yerine bilinen ve incelenmiş, güvenilir kitaplarla çocukların buluşmasını sağlayacaktır. Listenin oluşturulmasında öğretmen, psikolog, dil bilimci ve edebiyatçılardan yararlanılabilir.

Okumanın çocuğun yaşına ve anlama seviyesine göre değişebileceğini bu nedenle okuma becerisini edindirmede, okuma eyleminin geliştirilmesi, sevdirilmesi ve okumanın alışkanlık haline getirilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Yılmaz, 2007b). Tosunoğlu (2002) tarafından yapılan çalışmaya göre de okuma alışkanlığı kazandırmada en büyük paya sahip olanlar %70,7’lik bir oranla öğretmenlerdir. Ayrıca öğrencileri ilk kitapları ile buluşturanlarında %33’lük oranla sınıf öğretmenleri olduğunu ifade etmektedir.

Okuma alışkanlığı kazandırmada ilkökul çağının kritik olduğu bu dönemde sınıf öğretmenlerinin rolünün de çok önemli olduğu bilinmektedir. İlgili literatür taraması sonunda da sınıf öğretmenleri görüşleri ile oluşturulmuş eser listesi ya da çocuk kitapları listesine dair çalışmalara rastlanmamıştır. Halbuki bu tür bir liste hem öğretmen hem öğrenci hem de veliler açısından yol gösterici olacaktır. Bu durumda ise ilkökul düzeyinde 100 Temel Eser türünde çocuk kitaplarından oluşan bir okuma listesinin olmasının pek çok avantajı olduğu ve bu listenin de öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Amaç

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak İlkokula uygun 100 Temel Eser listesi belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Sınıf Öğretmenlerine göre İlkokula uygun 100 Temel Eser listesinde hangi kitaplar yer almalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu temel sorudan yola çıkılarak oluşturulan alt problemler şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerine göre mevcut 100 Temel Eser ilkökula uygun mu?

2. Sınıf öğretmenlerinin mevcut 100 Temel Eser listesinin, ilkokula uygunluğunun nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerine göre ilkokula yönelik 100 Temel Eser listesinde hangi tür kitaplar yer almalıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilkokula uygun 100 Temel Eser listesi önerileri nelerdir?
5. Hem 100 Temel Eser listesinde hem de sınıf öğretmenlerinin önerdiği ortak kitaplar hangileridir?
6. İlkokullarda sınıf kitaplıklarında yer alan çocuk edebiyatı eserleri nelerdir?
7. Hem 100 Temel Eser listesinde hem de sınıf kitaplık listelerinde yer alan kitaplar hangileridir?
8. Sınıf öğretmenlerinin eklemek istedikleri öneri ve düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın problemine uygun olarak seçilen araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, veri analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bilgiler alt başlıklar halinde verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma çeşitlerinden temel nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Şimşek ve Yıldırım' a (2016) göre nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyan araştırma yöntemidir. Nitel araştırmada veriler kültür analizi, olgu bilim (fenomenoloji), kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması ile toplanabilir. Bunlara ek olarak Merriam (1998) nitel araştırmalarda temel nitel araştırma yöntemine yer vermektedir.

Temel nitel araştırmalar, nitel araştırma türlerine ek bir boyuttur. Ayrıca temel nitel çalışmalar bütün disiplin ve uygulama alanlarında görülebilir. Bu araştırmalarda veriler; görüşme, gözlem ya da doküman analiziyle toplanır (Merriam, 1998). Yapılan bu araştırmada da verilerin toplanması temel nitel araştırma türüne göre yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme ile yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu nitel araştırma örneklem alma yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. "Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışan probleme taraf olacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 119). Bu araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Mersin iline bağlı Yenişehir, Tarsus, Erdemli ilçelerinde görev yapmakta olan 120 sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait bilgiler

İLÇE	OKUL	ÖĞRETMEN SAYISI
Yenişehir	Merkez	50
Tarsus	Merkez	47
Erdemli	Köy	23
TOPLAM		120

Çalışmada Yenişehir, Tarsus ve Erdemli ilçelerinin her birinden beşer ilkokul seçilmiştir. Yenişehir ve Tarsus ilçesinin merkezlerinde, Erdemli ilçesinin ise köylerinde yer alan ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Yenişehir merkezde beş ilkokulunun her birinden on sınıf öğretmenin katılımı ile 50 öğretmen, Tarsus merkezde 47 öğretmen, Erdemli köylerinde ise 23 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu araştırmada her okuldan eşit sayıda on öğretmeni ile görüşülerek 150 sınıf öğretmenine ulaşılmak hedeflenmiş ancak istenilen sayıya ulaşılamamıştır. Bu sonucun yaşanmasında bazı okullardaki sınıf öğretmenlerinin görüşmeye katılmaktan yana olmaması etkili olmuştur. Toplamda 120 sınıf öğretmeni araştırmaya katılım göstermiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin frekans ve yüzde dağılımı

Değişkenler	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Kadın	75	62,5
	Erkek	45	37,5
Okutulan Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	20	16
	2.Sınıf	27	22,5
	3.Sınıf	39	32,5
	4.Sınıf	34	28
Görev Yılı	1- 10	13	10,8
	11- 20	62	51,6
	21- 30	36	30
	31 +	9	7,5
Çocuk Edebiyatı Dersini Alma Durumu	Almış	51	42,5
	Almamış	69	57,5
TOPLAM		120	100

Tablo 2’de, araştırma örnekleminde yer alan katılımcılar, cinsiyet değişkenine göre gruplandırıldığında; %62,5 ile (75 kişi) yığılmanın yönünün kadın öğretmenlere doğru olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerinin oranı ise %37,5’ tir (45 kişi). Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi değişkenine ilişkin dağılıma göre; 39 öğretmen (%32,5) 3. sınıfları, 34 öğretmen(%28) 4. sınıfları, 27 öğretmen (%22,5) 2. sınıfları, 20 öğretmen(% 16) ise 1. sınıfları okutmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 3. sınıfların dersine giren sınıf öğretmenleridir. Görüşmelere en az katılım gösterenler ise 1. sınıfları okutan sınıf öğretmenler olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51 ile büyük çoğunluğu (62 öğretmen) meslekte en az 11-20 yıl çalışan deneyimli öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerden, 36 öğretmenin (% 30) 21-30 yıl, 13 öğretmenin (% 10,8) 1-10 yıl, 9 öğretmenin (% 7,5) 31 yıl üzerinde görev tecrübesine sahip oldukları görülmektedir. Çocuk edebiyatı dersini alma durumlarına ilişkin yapılan gruplandırmada; sınıf öğretmenlerinin %57,5 (69 öğretmen) çocuk edebiyatı dersini almayanlardan oluşurken, %42’sini (51 öğretmen) çocuk edebiyatı dersini almadığı görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunu çocuk edebiyatı dersini almayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, ilkokula uygun 100 Temel Eser listesi belirlemede sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’ e (2017) göre görüşmelerde kapsam geçerliliği, uygun sayıda nitelikli sorulardan oluşur ve uzman görüşü yoluyla incelenebilir. Yapılan bu çalışmada da veri toplama aracının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla sınıf öğretmenliği alanında, çocuk edebiyatı konularında çalışmalar ve dersler yürüten bir öğretim üyesine uzman görüşü alınmak üzere sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu düzenlemelerde, soruların sıralama düzeni oluşturulmuş, demografik bilgiler ayrı bir başlık olarak düzenlenmiş, uzman tarafından geçerli görülüp uygun bulunan sorular görüşme formunda yer almıştır.

Görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirliğini görmek amacıyla ön uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Ön uygulama için araştırmanın çalışma grubunun belirlendiği ilçeler dışında olan Mersin il merkezindeki Akdeniz ilçesi seçilmiştir. Ön uygulama, bu ilçede görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bazı soruların cevaplanmasında sorunlar görülmüş ve uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler, ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Bu süreçte açık uçlu bir soru olarak verilen “Sınıf öğretmenlerine göre ilkokula yönelik 100 Temel Eser listesinde hangi tür kitaplar yer almalıdır?” sorusunun öğretmenler tarafından anlaşılmadığı, yanıtların yetersiz kaldığı, soruların soru ile ilişkisiz olduğu ve çoğu öğretmenin farklı cevaplar verdiği görülmüştür. Bu aşamalarda uzman görüşü alınarak düzenleme yapılmış, kitap türleri tablo haline getirilerek görüşme formuna eklenmesine karar verilmiştir. Düzeltme yapılan bir diğer soruda “Sınıf öğretmenlerinin ilkokula

uygun 100 Temel Eser listesi önerileri nelerdir?" sorusudur. Bu soru görüşme formunda verilirken, ilk aşamada önerilen eser isimleriyle ilgili tabloda, seçilen kitabın hangi yayın evine ait olduğu da sorulmakta idi. Ancak yapılan ön uygulamalarda kimi sınıf öğretmeninin yayınevlerinin adını yazmaktan kaçındıkları görülmüştür. Bu durum yayınevlerinin adının yasaklı listesinde olmasından endişesinden ya da öğretmenlerin yayınevini yeterince tanımadıklarından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Soru içerisinde yayınevi başlığının da bulunması katılımcılarda soruyu cevaplamaya dair isteksizlik yaratmış olabileceği bunun sonucunda da görüşmede yeterli bilgi vermekten kaçınabileceği göz önüne alınarak uzman görüşü ile yayın evi başlığı görüşme formundan çıkartılmıştır. Son hali verilen form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerinin ortaya çıkarma amaçlı sorular yer alırken ikinci bölümde araştırma soruları bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşmeler, 2018 yılının nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşmenin seçilmesinde çalışma konusu ve çalışmanın niteliği rol oynamıştır. Uygulanan görüşme formunda öğretmenlerin gönüllülüğü esas alınmıştır. Görüşmeler sınıf öğretmenlerinin ders verdikleri sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleri görüşme formlarını en az 6 dakika en fazla 20 dakika arasında doldurmuştur.

Veri Analizi

Verilerin analizinde başlıklar önceden belirlendiğinden betimsel analiz yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek' e göre (2016) betimsel analiz, önceden belirlenen temalara göre hazırlanabileceği gibi, gözlem ve görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini daha çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Betimsel analizde amaç, katılımcılardan toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyuculara sunmaktır.

Bu araştırmada da görüşmelerden elde edilen veriler düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılmış, yüzde (%) ve frekans (f) şeklinde sunulmuştur. Görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenlerinin, hazırlanmış form ile kişisel bilgileri (cinsiyet, görev yılı, okuttukları sınıf düzeyi) ve çocuk edebiyatı dersini alma durumları incelenmiştir. Görüşme sorularına verilen yanıtlardan kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına verdiği yanıtlardan, doğrudan alıntılar yapılmıştır. Veriler analizinde önce, gelen cevaplar incelenmiş ve veri kaybının çok ciddi olduğu katılımcılar ise elenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenine Ö.1, Ö.2, Ö.3 gibi bir kod atanmıştır.

41

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenirliliği sağlamanın çeşitli yolları vardır. Merriam' a (1998) göre araştırmada geçerlilik ve güvenirliliğin geliştirilmesi için yararlanılabilecek stratejilerden bazıları şunlardır:

- Verilerin katılımcıların bir bölümüne geri bildirilerek makul olup olmadıkları hakkında görüş alındığı katılımcı doğrulaması,
- Örneklem seçiminde kasıtlı olarak çeşitlilik ve farklılığın arandığı azami çeşitlilik,
- Çalışma süreci, bulguların birbiri ile uyumu ve kesin olmayan yorumlarla ilgili görüşlerin alınması uzman incelemesi,
- Araştırmacının herhangi bir şekilde çalışmayı etkileme olasılığı, kişisel varsayımları ve kuramsal pozisyonu ile ilgili kendisi hakkında eleştirel bir muhasebe yaptığı araştırmacının konumu ve yansıtıcılığı.

Bu araştırmada da yukarıda yer alan geçerlik ve güvenirlilik stratejilerinden bazıları kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile azami çeşitlilik, katılımcılardan dönüt olarak katılımcı doğrulaması, uzman görüşleri alınarak uzman incelemesi, araştırmacının konumu ve yansıtıcılığı stratejisi geçerlilik ve güvenirliliği artırmak amacıyla kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerliliği artırmak için kullanılan yöntemlerden biri araştırmanın raporlaştırılması sırasında katılımcıların ifadelerinden yararlanılmaktadır. Burada dikkat edilecek husus, alıntılarının herhangi bir ekleme ya da

çıkartma yapılmadan doğrudan verilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın da geçerliliğini sağlamak için bulguların bazı kısımlarında sınıf öğretmenlerinin kendilerine yöneltilen sorulara ilişkin ifadelerine özgün haliyle yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ile sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından incelenerek P (Uzlaşma Yüzdesi) = $[Na$ (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] X 100 (Miles ve Huberman, 1994) formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda $P = \% 93$ değeri bulunmuştur. Bu değer araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Saban (2009), nitel araştırmalar için, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun $\% 90$ ve üzeri olması gerektiğini belirtmektedir. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada elde edilen veriler sayısallaştırılmış, yüzde ve frekans tablolarına yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin mevcut 100 temel eser listesinin ilkokula uygunluğuna ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategori	F	%
Uygun	27	22,5
Uygun değil	73	60,9
Kısmen uygun	20	16,6
Toplam	120	100

Tablo 3 incelendiğinde, 73 öğretmenin (%60,9) 100 Temel Eser listelerini ilkokula uygun bulmadığı, 27 öğretmenin (%22,5) uygun bulduğu, 'kısmen uygundur' yanıtını verenlerin ise 20 öğretmen (%16,6) olduğu görülmüştür. Bu verilere göre, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu 100 Temel Eser listesinin ilkokul için uygun olmadığını düşünmektedir. MEB (2005) yayınladığı genelgede mevcut eser listesinin 5, 6, 7 ve 8. sınıfları kapsadığına değinmektedir. Buna rağmen, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %22,5'lik oranının eserleri ilkokula uygun bulduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bir bölümünün de, çekimser kalarak kısmen uygundur yanıtlarını verdiği görülmüştür.

Sınıf öğretmenleri mevcut 100 Temel Eser listesinin ilkokula uygunluğunun nedenlerine dair görüşlerinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (73 öğretmen) uygun bulmadığını belirtmiştir. Katılımcılar uygun bulmama nedenlerini ifade ederken; çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerine, öğrencilerin seviyelerine göre olmadığına, kültür ve değerleri işleyen kitapların gerekliliğine ve okuma alışkanlığını kazandırmaya etkisine dair açıklamalarda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu yorumlardan dikkat çeken ve sadece tek bir öğretmenle sınırlı olan ise; eserlerde yapılan sadeleştirme işlemlerinden kaynaklı çocuğun aynı kitapla birden fazla kez muhatap olduğu, bu durumda çocuğun sonradan içeriği genişletilerek verilen eserleri okumaya dair isteksiz olduğu yönündeki açıklamadır.

Sınıf öğretmenlerinin mevcut 100 Temel Eser listesinin ilkokula uygunluğunun nedenlerine dair görüşlerinde dikkat çeken durumlardan biri de kısmen uygundur ifadesini kullanan öğretmenlerdir. Katılımcılardan çekimser kalarak kısmen uygundur yanıtı verenlerin bu yanıtları herhangi bir nedene bağlamadığı görülmüştür. Katılımcılardan mevcut eserleri ilkokula uygun olduğunu belirten öğretmenlerin ise kitapların edebi değer taşıdığı, sadeleştirilen eserlerin okutulabildiği ve okumaya etkisine dair açıklamalarda bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerin 100 Temel Eser listesinin ilkokula uygunluğunun nedenlerine dair görüşleri örnekler ile aşağıda verilmiştir:

Ö.28: "Bence ilkokullarda okutulacak 100 Temel Eser listesi uygun değil. Öğrenciler 100 Temel Eser içinde olan kitapların birçoğunu severek okumuyor. Geçmişte yaşanan hikâyeler ve olaylar zihinlerinde tasarlamıyorlar. Çok sıkıcı buluyorlar. Okuma sevgisinin oluşması için çağa uygun yazılan eserler ve çağdaş yazarların kitapları çocukların seviyelerine uygun seçilmeli. Yeni nesiller hayallerine hitap etmeli geleceğin çocuklarını bilimsel düşünme, eleştirel düşünme becerileri katmalı.

Ö.44: "Bence uygun değil. Kitaplar daha kısa daha resimli olmalı usandırmamalı, ödev niteliğinde olmamalı."

Ö.53: “Evet uygun. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirme, genel kültür ve bilgi birikimlerine oluşmasına zemin hazırlar.”

Ö.98: “Şu an mevcut olan 100 Temel Eser ilkököl uygun değildir. Çünkü şu anki 100 Temel Eser içindeki bazı kitaplar ilkököl çocuğuna hitap etmemektedir. Bazı kitaplar okuma alışkanlığı kazandırma konusundan ziyade bilgi amaçlıdır. Bence ilkököl çocuğuna uygun temel eserler, bilgi kazandırmak amacıyla değil de okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla, sürükleyici, merakta bırakıcı olmalıdır.”

Ö.25: “Uygundur. Çünkü geçmiş yazarların eserleri çocukları gelecekle arasındaki köprüyü kurmakta ve geçmişin izlerini günümüze taşıyarak çocuğa bu bilinci kazandırmaktadır.”

Ö.117: “Uygun değil. Ama birçok kitap ilkököl öğrencileri için olsa ve sürükleyici kitaplar olsa resimlerle daha çok yer verilse öğrencilerin ilgisini çekecektir diye düşünüyorum.”

Ö.90 : “Uygun bulmuyorum. Çünkü dili ağır ve çocukların seviyesinin üzerinde olduğu için. 100 Temel Eser de çocukların seviyelerine uygun, çizgi roman tarzı somut kavramların işlendiği, çocuğa kültürünü, özünü ve temel değerlerini benimsetecek kitapları yer almalıdır.”

Ö.104: “Bana göre 100 Temel Eser ilkökölüne uygun değil. Çünkü anlatım dili olarak ağır geliyor ve anlaşılması zor. Daha sade ve yalın yazılmalı diye düşünüyorum.”

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin mevcut 100 temel eser listesinin ilkökölüne uygunluğunun nedenlerine ilişkin kategoriler ve kodların dağılımı

Kategori	Kod	f
Uygun Değil	Seviye	19
	Anlatım Dili Ağır	18
	Punto	9
	Konu	6
	Sınıf Düzeyine Hitap Etmiyor	6
	Yaş	5
	İlgiye Hitap Etmiyor	5
	Uzun	4
	Sıkıcı	4
	İçerik	4
	Anlaşılır Değil	3
	Gelişim Dönemi	2
	Belirli Eserlerle Sınırlı	1
Uygun	Edebi Değer	1
	Eğlenceli	1
	Okuma Alışkanlığı Kazandırıyor	1
TOPLAM		77

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mevcut 100 Temel Eser listesinin ilkökölüne uygunluğunun nedenlerine ilişkin 2 kategori ve 16 kod oluştuğu görülmüştür. Kodlar incelendiğinde ise uygun değil yanıtını veren sınıf öğretmenlerinin (74 öğretmen), büyük çoğunluğunun (19 öğretmen) 100 Temel Eser listesindeki kitapları öğrenci seviyesine uygun bulmadığını ifade etmektedir. Ayrıca en sık (18 öğretmen) belirtilen diğer bir ifade de eserlerde kullanılan dilin öğrencilere ağır gelmesidir. Katılımcıların 100 Temel Eser listesi uygun bulmama nedenlerine ilişkin kodlar ise sırasıyla şu şekilde ifade edilebilir:

- Kitaplarda kullanılan puntonun öğrenciler için uygun değil (n=9).
- Kitabın konusunun öğrencilere yönelik iletiler barındırmıyor (n=6).
- Kitaplar sınıf düzeyine hitap etmiyor (n=6).
- Kitaplar yaşlarına uygun değil (n=5).

- Kitaplar öğrencilerin ilgilerine hitap etmiyor (n=5).
- Kitaplarda yer alan hikâyeler ve kurgulanan konu öğrencilere uzun ve sıkıcı geliyor (n=4).
- Kitapların içeriği uygun değil (n=4).
- Kitaplar öğrencilerin gelişim dönemine uygun değil (n=2).
- Kitaplar belirli eserlerle sınırlı (n=1) bu nedenle uygun değil.

Sınıf öğretmenleri verdikleri yanıtlarda, öğrenci seviyesine uygun bulmadıklarını açıklarken kitapların resimlerle desteklenmesi gerektiğine, ilgi çekici olmasına, puntunun çocuğa göreliliğine dair görüşler de belirtmişlerdir. Bu açıklamalardan bazıları şunlardır:

Ö.07: “İlkokul yaş seviyelerine uygun, resimli ve iri puntolarla yazılırsa çocuklar daha çok sevecek okuyabilir.”

Ö.36: “Çocukların seviyelerinin üstünde cümlelerden oluşuyor. Daha çok resim ve ilgi çekici olmalı.”

Ö.55: “100 Temel Eser 1, 2 ve 3. sınıfların seviyelerinde değildir. Çocuk kitapları klasik masallardan kurtarılmalıdır. Çocuğun seviyesinde olmalıdır.”

Ö.74: “Uygun bulmuyorum. Seviyelerin uygun bir dille yazıldığında ve görsellerle desteklendiğinde uygundur.”

Ö.86: “Eserlerin çocukların seviyelerine uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü yaşları sebebiyle algılama ve anlamlandırma kapasitelerinin üzerinde yayınlar olduğunu düşünüyorum.”

Ö.95: “Uygun bulmuyorum. Kaynaklar sadeleştirilse de öğrenci seviyesine uygun olmayabilir”

Ö.110: “Uygun değil. Çünkü her ilkokul öğrencisinin seviyesi anlama gücü aynı değil.”

Ö.117: “Uygun değil. Ama birçok kitap ilkokul öğrencileri için olsa ve sürükleyici kitaplar olsa resimlerle daha çok yer verilse öğrencilerin ilgisini çekecektir diye düşünüyorum.”

Sınıf öğretmenleri kitapları uygun bulmadıklarını ifade ederken bu durumu birden fazla nedene bağlayarak gerekçelendirmiştir. Bu ifadelerde kitapların sıkıcı ve uzun olduğu; kültürümüzü yansıtmadığı; ağır dil kullanıldığı; konu, içerik, alatum ve tema bakımından uygun olmadığı; ilkokulda kitapların sadeleştirilmiş halini okuyan öğrencilerin ileriki yaşlarda bu eserleri okumayı istemeye karşı isteksiz olduğu; puntoların çocuğa göre olmadığı; gibi açıklamalar yapılmıştır. Örnek olarak:

Ö.14: “Uygun değil. Bu kitaplar küçük çocuklara uzun ve sıkıcı geliyor. Özellikle yabancı kelimelerin olduğu hikâyeleri anlamakta zorlanıyorlar.”

Ö.21: “Bu eserler içerisinde konu, içerik, anlatım ve tema bakımından çocuk gerçekliğine uygun olmayan yetişkin dil dizgisine göre yazılmış, dönem edebiyatı özelliğinde kitaplar var.”

Ö.41: “Uygun değil. Sayfa sayısı ve çok fazla. Dili de oldukça ağır.”

Ö.73: “Tamamı uygun değil. Çünkü bazıları ilkokul çocukları için anlatım yönünden ağır. Kesinlikle klasikler 100 Temel Eser’de olmamalı çünkü çocuklar ortaokula geldiğinde klasikleri okumak istemiyorlar.”

Ö.86: Eserlerin çocukların seviyelerine uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü yaşları sebebiyle algılama ve anlamlandırma kapasitelerinin üzerinde yayınlar olduğunu düşünüyorum.

Ö.90 : “Uygun bulmuyorum. Çünkü dili ağır ve çocukların seviyesinin üzerinde olduğu için. 100 Temel Eser de çocukların seviyelerin uygun, çizgi roman tarzı somut kavramların işlendiği, çocuğa kültürünü, özünü ve temel değerlerini benimsetecek kitapları yer almalıdır.”

Ö.105: “Uygun değil. İlkokula seviyesine göre değil. Görsel az ve küçük puntolarla hazırlanmış. Yabancı isimler fazla. Öyküler sıkıcı ve uzun.”

Ö.103: “Seviyelerine uygun değil, yazı puntosu, içeriği ve olaylar örgüsü çocuk seviyelerinin üzerinde. Kitapların seviyesi ve örüntü oldukça uzun. Türk kültürünü yansıtmayan ve farklı içerikler empoze eden yapıda. Milli kültürümüzü, tarihimizi anlatmıyor. Geleneklerimize oldukça uzak.”

Ö.106: “Dili ağır. Cümle yapıları uygun değil. Daha sade olmalı. Karışık cümleler var. Okumayı sevdirmekten çok uzaklaştırıyor.”

Ö.104: “Bana göre 100 Temel Eser ilkokula uygun değil. Çünkü anlatım dili olarak ağır geliyor ve anlaşılması zor. Daha sade ve yalın yazılmalı diye düşünüyorum.”

Katılımcıların bir diğer ifadesi de mevcut 100 Temel Eser listesinin ilkokula uygun olduğu yönündedir. Sınıf öğretmenleri mevcut eserlerin edebi değer taşıdığı, eğlence unsurları barındırdığı ve okuma alışkanlığı kazandırdığı gibi gerekçelerle kitapların ilkokula uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelere örnek olarak:

Ö.19: “Uygun. Çünkü hem Türk Edebiyatından hem de Dünya Edebiyatının seçkin yazarların kitapları bu listede yer almaktadır.”

Ö.118: “Çocukların seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Eğitici olduklarını düşünüyorum. Resimleri daha fazla olursa daha dikkat çekici olur.”

Ayrıca eserleri uygun bulan katılımcılardan, eksiklikleri dile getirip ve öneride bulunanların açıklamaları da dikkat çekicidir. Bu açıklamalardan biri de şu şekildedir:

Ö.10: “Çoğunun uygun olduğunu düşünüyorum. Konu içeriği, ana fikirleri ya da şiirlerin ana duyguları öğrencilere verilmesi gereken düşünceler. Ancak kişilik gelişimlerini anlatan kitaplarda yer almalı. Çocukların sorun çözme becerilerini geliştirecek, sorunlarla baş etme yollarını anlatacak şekilde kitaplar bulunmalı.”

Ö.40: “Pek çoğunun uygun olduğunu düşünüyorum. Eksiklerde var. Türk Masal Tarihinin en önemli kişilerinden olan Eflatun Cem Güney masal girişleri tekerlemeleri ve masalları, Keloğlan Masalları, Alaaddin Masalları, Bahrengi, Fabl Türleri, Ömer Seyfettin olmalıdır. Çocuklara kitap okumayı sevdiren Türkçeyi düzgün kullanmayı öğreniyorlar. Ancak hikâyeyi yazanlar düzgün cümleler kullanan yazarlardan seçilmelidir.”

Ö.26: “Kısmen uygun, daha farklı kitaplar eklenebilir. İlkokula yönelik fabl şiir kitapları, anı kitapları, gezi kitapları sayısı çoğaltılabilir.”

Ö.29: “Uygun olanları var. Önemli olan çocuğun seveceği eğlenebileceği okumaya teşvik edici kitaplar olmalı hep mesaj kaynaklı olursa sıkıcı oluyor.”

Tablo 5. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin belirttikleri kitap türlerine ilişkin dağılım

Kitap Türü	f	%
Hikâyeler	105	87.5
Masal	103	85.8
Fıkra	100	83.3
Resimli Kitaplar	93	77.5
Fabl	91	75.8
Çizgi Roman	73	60.8
Tabiat Olaylarını Anlatan Metinler	71	59.2
Şiir Kitapları	64	53.3
Anı (Hatıra)	56	46.6
Gezi Kitapları	52	43.3
Gezi Yazısı	47	39.2
Mektup	42	35
Efsane	39	32.5
Roman	38	31.6
Destan	34	28.3
Fen Kitapları	28	23.3
Biyografiler	28	23.3
Deneme	9	7.5
TOPLAM	1073	100

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkokula yönelik 100 Temel Eser listesinde bulunmasını uygun gördükleri kitap türlerinde yığılmanın (%87,5 oranı ile) hikâye türünde olduğu görülmüştür. Bu türü yüksek oranlarla masal (%85) ve fıkra(%83,3) türü takip etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yanıtlarının toplamda 1073 ileti barındırdığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu verilere göre sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (105 öğretmen) çocuklar için hikâye türünde kitapları uygun bulmaktadır. Katılımcıların en az belirttikleri kitap türünün ise (9 öğretmen) ile deneme türünde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin ilkokula uygun 100 temel eser listesi önerilerine dair kitap isimleri dağılımı

No	Kitap İsmi	f	%
1	Nasrettin Hoca Fıkraları	29	43,9
2	Keloğlan Masalları	20	30,3
3	Pinokyo	20	30,3
4	Küçük Prens	18	27,3
5	La Fontaine Masalları	18	27,3
6	Ezop Masalları	16	24,2
7	Küçük Kara Balık	11	16,7
8	Pollyanna	11	16,7
9	Anderson Masalları	10	15,2
10	Güliverin Gezileri	10	15,2
11	Hacivat ve Karagöz	10	15,2
12	Şeker Portakalı	10	15,2
13	Çocuk Kalbi	9	13,6
14	Kırmızı Başlıklı Kız	9	13,6
15	Tom Sawyer	9	13,6
16	Robin Hood	8	12,1
17	Alice Harikalar Diyarında	7	10,6
18	Bir Şeftali Bin Şeftali	7	10,6
19	Mutlu Prens	7	10,6
20	Oliwe Twist	7	10,6
21	Peter Pan	7	10,6
22	80 Günde Devri Alem	6	9,1
23	Beyaz Diş	6	9,1
24	Dede Korkut Hikayeleri	6	9,1
25	Define Adası	6	9,1
26	Heide	6	9,1
27	Kaşığı	6	9,1
28	Kurşun Asker	6	9,1
29	Aya Yolculuk	5	7,6
30	Balonla Beş hafta	5	7,6
31	Denizler Altında 20 bin Fersah	5	7,6
32	Dünyanın Merkezine Yolculuk	5	7,6
33	Nutuk	5	7,6
34	Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler	5	7,6
35	Parmak Çocuk	5	7,6
36	Üç Silahşörler	5	7,6
37	Beydeba	4	6,1
38	Falaka	4	6,1
39	Levent	4	6,1
40	Robinson Cruse	4	6,1

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin ilkokula uygun 100 temel eser listesi önerilerine dair kitap isimleri dağılımı (Devamı)

No	Kitap İsmi	f	%
41	Ali Baba ve Kırk Haramiler	3	4,5
42	Allaaddin'in Sihirli Lambası	3	4,5
43	Bezelye Tanesi	3	4,5
44	Geceyi Sevmeyen Çocuk	3	4,5
45	Hansel ve Gretel	3	4,5
46	Kibritçi Kız	3	4,5
47	Martı	3	4,5
48	Masal Kitapları	3	4,5
49	Rapunzel	3	4,5
50	Sevgi Masalı	3	4,5
51	Siyah İnci	3	4,5
52	Sol Ayağım	3	4,5
53	Acayip Bir Gazete	2	3
54	Binbir Gece Masalları	2	3
55	Bir Köy Var Uzakta	2	3
56	Bulutunu Arayan Su Damlası	2	3
57	Değerler Eğitimi Kitapları	2	3
58	Demir Yolu Çocukları	2	3
59	Don Kışot	2	3
60	Evliya Çelebi	2	3
61	Gümüş Balık	2	3
62	Gümüş Patenler	2	3
63	İbni Sina	2	3
64	İnatçı Kirpi Mina	2	3
65	İnsan Ne ile Yaşar	2	3
66	Kaptan Grantın Çocukları	2	3
67	Karlar Kraliçesi	2	3
68	Kelile ve Dimne	2	3
69	Kırmızı Bisiklet	2	3
70	Monte Christo Kontu	2	3
71	Mutsuz Kedi Dila	2	3
72	Nene Hatun	2	3
73	Neşeli Ormanın Şair Kurbağası	2	3
74	Öfkeli Örümcek Rıza	2	3
75	Pal Sokağı Çocukları	2	3
76	Perili Köşk	2	3
77	Püsküllü Deve	2	3
78	Sineklerin Tanrısı	2	3
79	Şimdiki Çocuklar Harika	2	3
80	Şu Acayip Hayvanlar	2	3
81	Tekerlemeler	2	3
82	Temel Dursun Hikâyeleri	2	3
83	Vanilya Kokulu Mektuplar	2	3
84	Vatan Yahut Silistre	2	3
85	Yalnız Efe	2	3
86	Yer Altında Bir Şehir	2	3
87	Yeşil Kiraz	2	3
	TOPLAM	457	100

Sadece bir öğretmen tarafından belirtilen 310 kitap ismi bu tabloda verilmemiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, ilkokula yönelik eser ismi belirten sınıf öğretmenlerinin listeleride yığılmanın %43,9 oranı ile “Nasrettin Hoca Fıkraları” adlı kitapta olduğu görülmektedir. Bu dağılımı %30,3 ile “Keloğlan Masalları” ve “Pinokyo” adlı eserler takip etmiştir. Bu verilere göre, kitap önerisinde bulunan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ilkokul için en uygun buldukları eser Nasrettin Hoca fıkralarıdır.

Kitap önerisinde bulunan sınıf öğretmenlerinin 767 esere yer verdikleri ve bu eserlerdeki 310 kitabın her birinin farklı bir öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bu yanıtlarda farklı kitapların yer almasının eser isimlerinin çeşitliliğini arttırdığı tespit edilmiştir. Benzer bir durum, %3 lük oranla 2 öğretmenin önerdiği kitaplarda da görülmektedir. Buna göre en az tekrar eden eserlere daha fazla öğretmenin yanıt verdiği tespit edilmiştir. Bu yanıtlarda farklı eser isimlerinin yer almasının kitap çeşitliliğini arttırdığı görülmüştür.

Katılımcıların öneri eser listelerine verdiği yanıtlara göre her bir sınıf öğretmenin ortalama 6 kitap önerisinde bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan 120 sınıf öğretmenin 67'sinin öneri kitap listesi oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre, katılımcıların büyük bir kısmının kitap önerisinde bulunmadığıdır. Öneri eser listesi oluşturanların ise, farklı kitap isimleri belirttiği ve ortak önerilerin 100 kitabı bulmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Hem 100 temel eser listesinde hem de öneri kitap listelerinde yer alan kitaplar

Kitap İsmi	%
Nasrettin Hoca Fıkraları	43,9
Dede Korkut Hikâyeleri	9,1
Nutuk	7,6
Don Kişot	3
Kelile ve Dimne	3
TOPLAM	100

48

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, 100 Temel Eser listesinde bulunan 5 kitabın önerilen eserlerde de bulunduğu görülmektedir. Bu kitapların sıra ile Nasrettin Hoca Fıkraları, Dede Korkut Hikayeleri, Nutuk ve Kelile ve Dimne adlı eserlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %60,9'unun '*Mevcut eser listesi ilkokula uygun değildir*' yönünde görüş bildirmelerine rağmen öneri listelerinde 100 Temel Eser'de yer alan kitaplara yer vermeleri dikkat çekici bir durumdur.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin kitaplık listelerine dair dağılım

No	Sıra	Kitap İsmi	f	%
1	1	Nasrettin Hoca Fıkraları	12	31,6
2	2	Caillou Serisi	11	28,9
3	2	Keloğlan Masalları	11	28,9
4	3	Afacan Serisi	10	26,3
5	4	Sağlık Serisi	9	23,7
6	5	Pinokyo	8	21,1
7	6	G. Ü. G. (Güzel Ülkemi Geziyorum) Serisi	7	18,4
8	6	İpek ile Tombik Serisi	7	18,4
9	6	La Fontain	7	18,4
10	6	Nele Serisi	7	18,4
11	7	Hacivat ve Karagöz	6	15,8
12	7	Küçük Kara Balık	6	15,8
13	7	Küçük Prens	6	15,8
14	8	Çocuk Kalbi	5	13,2
15	8	Fabl	5	13,2
16	8	Guliverin Gezileri	5	13,2
17	8	Heidi	5	13,2
18	8	Pollyanna	5	13,2
19	9	Alice Harikalar Diyarında	4	10,5

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin kitaplık listelerine dair dağılım (Devamı)

No	Sıra	Kitap İsmi	f	%
20	9	Anderson Masalları	4	10,5
21	9	Define Adası	4	10,5
22	9	Kaşağı	4	10,5
23	9	Masallar	4	10,5
24	10	80 Günde Devri Âlem	3	7,9
25	10	Balonla Beş Hafta	3	7,9
26	10	Çılgın Öğretmen	3	7,9
27	10	Dede Korkut Hikâyeleri	3	7,9
28	10	Dünyanın Merkezine Yolculuk	3	7,9
29	10	Evliya Çelebi	3	7,9
30	10	Kurşun Asker	3	7,9
31	10	Oliver Twist	3	7,9
32	10	Peter Pan	3	7,9
33	10	Piri Reis	3	7,9
34	10	Robinson Crusoe	3	7,9
35	10	Seksen Günde Devri Âlem	3	7,9
36	10	Süpriz Kar Tatili	3	7,9
37	10	Şaşkın Dedektif	3	7,9
38	10	Tekerlemeler	3	7,9
39	10	Tom Sawyer	3	7,9
40	10	Ulduz ve Kargalar	3	7,9
41	10	Üç Silahşörler	3	7,9
42	10	Vatan Yahut Silistre	3	7,9
43	11	Açayip Bir Macera	2	5,3
44	11	Ağustos Böceği ile Karınca	2	5,3
45	11	Ali Baba ve Kırk Haramiler	2	5,3
46	11	Altın Işık	2	5,3
47	11	Atasözü Öyküleri	2	5,3
48	11	Ay ve Güneş	2	5,3
49	11	Ay'a Yolculuk	2	5,3
50	11	Bambi	2	5,3
51	11	Bilmeceler	2	5,3
52	11	Binbir Gece Masalları	2	5,3
53	11	Bir Kış Günü Macerası	2	5,3
54	11	Bora'nın Günlüğü	2	5,3
55	11	Can Dostum	2	5,3
56	11	Canavar Peşinde	2	5,3
57	11	Çılgın Mahalle	2	5,3
58	11	Çınar Ağacı	2	5,3
59	11	Çirkin Ördek Yavrusu	2	5,3
60	11	Damlalar Suya Düşünce	2	5,3
61	11	Değerler Eğitimi Serisi	2	5,3
62	11	Deniz Kampında	2	5,3
63	11	Denizler Altında 20 Bin Fersah	2	5,3
64	11	Edison	2	5,3
65	11	Eğlenceli Bir Piknik	2	5,3
66	11	Ezop Masalları	2	5,3

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin kitaplık listelerine dair dağılım (Devamı)

No	Sıra	Kitap İsmi	f	%
67	11	Fatih Sultan Mehmet	2	5,3
68	11	Forsa	2	5,3
69	11	Gerçek Hikaye	2	5,3
70	11	Gizli Bahçe	2	5,3
71	11	Graham Bell	2	5,3
72	11	Gutenberg	2	5,3
73	11	Hezarfen Ahmet Çelebi	2	5,3
74	11	Hikayeler	2	5,3
75	11	Huckleberry Finn	2	5,3
76	11	İki Yıl Okul Tatil	2	5,3
77	11	Jüpiter	2	5,3
78	11	Kel Güvercin	2	5,3
79	11	Kırmızı Başlıklı Kız	2	5,3
80	11	Kıvılcımlar Ateş Olsun	2	5,3
81	11	Kuklacı	2	5,3
82	11	Küçük Kadınlar	2	5,3
83	11	Maniler	2	5,3
84	11	Mars	2	5,3
85	11	Mimar Sinan	2	5,3
86	11	Mutlu Prens	2	5,3
87	11	Nemrut	2	5,3
88	11	Parmak Çocuk	2	5,3
89	11	Pasteur	2	5,3
90	11	Sefiller	2	5,3
91	11	Sevgi Masalı	2	5,3
92	11	Siyah İnci	2	5,3
93	11	Şikayetçi Şakir	2	5,3
94	11	Wright Kardeşler	2	5,3
TOPLAM			313	100

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf kitaplık listelerinde en fazla bulunan kitabın % 31,6 oranı ile “Nasrettin Hoca Fıkraları” adlı kitap olduğu görülmüştür. Sınıf kitaplık listelerinden 11 frekans grubu oluşturulmuştur. Frekans gruplarına göre % 28,9 oranı ile 2. sırada yer alan “Keloğlan Masalları” ve “Caillou Serisi” en sık tekrarlanan kitaplar olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kitapları 3. sıradaki “Afacan Serisi” adlı kitabı takip etmektedir. Sınıf kitaplıklarında 11. frekans grubunda yer alan 52 kitabın her birinin sadece 2 öğretmenin kitaplığında bulunduğu görülmüştür. Sınıf kitaplık listelerinde ise toplam 753 çocuk eserine ulaşılmıştır. Bu kitapların 313’ü sadece bir sınıf öğretmenin kitaplığında yer alan eserlerdir.

Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin (120) sadece 38’inin sınıf kitaplık listesi belirttiği tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (82 öğretmen) sınıf kitaplığı bulunmamaktadır. Kitaplık oluşturan sınıf öğretmenlerinin ise, en çok yer verdikleri kitap “Nasrettin Hoca Fıkraları” adlı eserdir.

Tablo 9. Sınıf kitaplık listelerinde yer alan 100 temel eser listesi kitapları

Kitap İsmi	Yüzde (%)
Nasrettin Hoca Fıkraları	31,6
Dede Korkut Hikâyeleri	7,9
Robinson Crusoe	7,9
Sefiller	5,3
TOPLAM	100

Tablo 9 incelendiğinde, 100 Temel Eser listesinde yer alan 4 kitabın sınıf kitaplarında da bulunduğu görülmektedir. Bu kitaplar sırayla, ‘Nasrettin Hoca Fıkraları’, ‘Dede Korkut Hikâyeleri’, ‘Robinson Crusoe’ ve ‘Sefiller’ adlı eserlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %60,9’unun ‘*Mevcut eser listesi ilkokula uygun değildir*’ yönünde görüş bildirmiştir. Buna rağmen, sınıf kitaplık listelerinde 100 Temel Eser’deki kitaplara yer verdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hem öneri listelerinde hem de sınıf kitaplıklarında 100 Temel Eser’de bulunan kitaplara yer verdiği görülmüştür.

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Ekleme İstedikleri Öneri ve Düşüncelere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, “Sizin eklemek istediğiniz öneri ve düşünceleriniz var mıdır?” sorusu sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde, 120 sınıf öğretmeninden %45’inin (55 öğretmen) öneride bulunduğu %65’inin (65 öğretmen) görüş bildirmediği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri öneride bulunurken nasıl kitaplar istediklerine, kitaplar türlerine, uygun buldukları kitapların dış ve iç yapı özelliklerine, kültürümüzü yansıtacak öğelerin ve değerlerin kitaplarda işlenmesi gerektiğine, yerli yazarlara yer verilmesine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Yapılan bazı açıklamalar şu şekildedir:

Ö.15: “*Özellikle 1 ve 2. sınıflarda kütüphanelerin zenginleşerek daha çok ziyaret edilmesi adına kitaplar hem konu hem içerik hem de resim yönüyle yaş dilimine daha çok hitap etmelidir. Resimler daha da artmalı yazı puntosu büyümeli içerik güncel olmalıdır. Davranış kazandırıldıktan sonra 3 ve 4. sınıfta kitaplar zaten daha düzenli okunuyor. Kitaplığımızda 300’e yakın kitap bulunmaktadır.*”

Ö.22: “*Yerli eserlerin olay örgüsü karmaşıklıktan belli bir yalınlıkta olmalı. Ayrıca dil ağıdalı olmayıp kullanılacak kelimeler otantik olmalı. Genellikle şiir, öğüt ve düşünce içerikli eserlerin okunması için uzunluğu ve sıradanlığını izole etmek için gerekli düzeltmelerin gerekliliği kaçınılmaz. Güncel eserler ise hayatın gerçeklerine temas etmeli.*”

Ö.56: “*Çocukların anlayabileceği, hayal dünyasını geliştirecek ufkunu açacak ve psikolojilerini olumsuz etkilemeyecek her türlü kitaplar.*”

Ö.115: “*Kitapların içerisinde yabancı kelimelerin kullanımına dikkat edilmeli. Dili sade olmalı. Sayfa sayısı azaltılmalı. İlgi çekici olmalı.*”

Ö.68: “*Öncelikle köklü okulların yayın kitapları çok başarılı. SEV yayınları, Başkent yayınları, Tudem... Ama şu da bir gerçek kaliteli yazarın kitapları da bütçeyi aşan rakamlarla satılmakta. Durum böyle olunca ekonomik durumu iyi olanlar bu kitaplardan yararlanıyor. Yaş grubuna hitap eden büyük resimli kitaplar 1. sınıf ve 2. sınıfta okumayı sevdirmek için tercih edilme. Ve mutlaka kitapların yazarları çocuklarla buluşturulmalı*”

Ö.92: “*Daha çok davranışları düzenleyici değerleri anlatan kitapları göz önüne almak iyi olacaktır.*”

Ö.61: “*Dili ağır olamamalıdır. Yerli eserlere ağırlık verilmelidir.*”

Ö.72: “*Çocukların okumayı sevmeleri için çabuk biten kitaplar, renkli ve resimli kitaplar başlangıç için iyi olur. Planlı ve disiplinli bir okuma yapılması gerekir. Birinci sınıftan hatta ana sınıfında büyükleri çocuğa kitap okuyarak başlamalıdır. Kendimizi ve insanları değiştirmek için okumak tek çaredir.*”

Sınıf öğretmenlerinin öneri ve düşünceleriyle ilgili açıklamalarında dikkat çeken bir diğer hususta çocuk edebiyatı dersini alan ve almayan öğretmenlerin ifadelerinde ki farklılıktır. Çocuk edebiyatı dersini alan katılımcıların (51 öğretmen), çocuk edebiyatına dair hiçbir eğitim almamış katılımcılara göre daha fazla öneride bulunduğu görülmüştür.

Çocuk edebiyatı dersini alan katılımcılar öneri ve düşüncelerini dile getirirken belirli açıklamalarda bulunmuştur. Bu açıklamalarda kitapların ilkokula uygun olması için taşınması gereken özelliklere, kitapların akıcılığına, puntosuna, konusuna, okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkisine, genel olarak kitapların iç ve dış yapı özelliklerine, çocuğa göreliliğin önemine, kültürümüzün yansıtılmasına dair ifadelere yer verdikleri görülmüştür. Bu ifadelerden bazıları şöyledir:

Ö.9: “*Kitap seçimi yapılırken yazıya, puntoya, günlük hayatla ilişkiye (özellikle 1. sınıfta) resimlere çok dikkat edilmelidir.*”

Ö.21: “Öğrencinin anlayabileceği türden eserler olmalı eserler öğrencinin sözcük dağarcığına ve sınıf seviyelerine uygun olmalı. Kitap öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmalı, Türkçenin doğru ve güzel kullanılmasını sağlamalı.”

Ö.46: “Kitabın öncelikle görsel olarak ilgi çekici olması gerekir. Çocuk, resmi görüp, beğenip, sonra kitabı okuma ihtiyacı duymalıdır. Resimler büyük olursa 1. sınıfta daha keyifli olacaktır.”

Ö.58: “Bizim kültürümüzü yansıtan çocuk kitapları ağırlık verilse daha iyi olacağını düşünüyorum”

Ö.57: “Kitapların içerikleri, anlatım ve olayların oluş biçimi ve kitabın akıcılığı daha iyi analiz edilirse, daha iyi bir sonuç çıkar ve okuma alanı genişleyebilir.”

Ö.63: “Çocuk okuduğu kitabı kendi seçerek okumalı ve önerilen kitapların dili ağır olmamalı. Türk yazarlarının kitaplarını okuması faydalı olacaktır.”

Ö.67: “İlkokul düzeyinde resimler yazılara oranla daha fazla ve ilgi çekici olmalı. Çocuğun anlayacağı sade dille yazılmalı ve somut ifadeler içermeli. Bilgilendirici ve eğitici nitelikte olmalı.”

Ö.93: “Değerler eğitiminin ele alındığı kitap serilerini beğeniyorum. Sınıf seviyelerine uygun değişik türlerin (biyografi, mektup, gezi yazısı, fıkra) ele alınması güzel olur.

Ö.71: “Daha çok kültürümüzü yansıtan kitaplar olsun. Atasözlerimiz daha çok kullanılsın. Bilimle ilgili kitaplar daha çok yer verilsin.”

Ö.5: “Öğrencilere göre eserler oluşturulmalı ve yeni yayınlar takip edilmeli. Öğrencilerime Timaş yayınlarının kitaplarını okutuyorum ve keyif aldıklarını görüyorum.”

Ö.39: “Kütüphanelerimiz(sınıf ve okul) daha zengin ve kaliteli kitaplardan oluşması, velilerin bu konuya öğretmen kadar duyarlı olması ve teşvik edilmesini isterim. Kitap okumanın zorunluluk değil, bir yaşam tarzı olmasını isterim.”

Ö.98: “En önemli önceliğimiz, çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmalıyız. Bunu kazandırabilmek için de hem kendimiz hem de anne babalarımız çocuklara model olmalıdır. Ayrıca okuma yazmaya yeni geçmiş çocukların önüne gelişi güzel kitap konulup; “Al, bunu oku” demek yanlış olur. Kitaplar çocukların seviyesine uygun olmalıdır. Ayrıca kitabın en önemli özelliği merak uyandırıcı sürükleyici olmalıdır. Yalın bir dille anlatım sağlanmalıdır. Çocuk, kitabı merak ettiği için okumalıdır. İlkokul çocuğu için okuduğu kitaptan bir sonuç çıkarması benim için önemli değildir. Önemli olan okuma alışkanlığı kazanmasıdır.”

Ö.119: “Çocukların yaş düzeylerine uygun olarak seçilirse 100 Temel Eser, çocuklar anlamlı okuma yapacaktır.”

Ö.106: “Okumayı öğretmek kadar sevdirmekte önemli. Bunu içinde doğru öğrenciye doğru kitap sunulmalıdır. Buda ancak az kitapla değil çok ve anlatımı, konusu, dili seviyelerine uygun kitaplarla mümkündür. Çoğu eserin dili, cümle yapıları ilkökul öğrencileri için ağırdır. Okumaktan uzaklaştırıyor. Ayrıca yaşayan yazarlara yer verilmesinin hem güncel hem de çocuklar için de ilgi çekici olacağını düşünüyorum. Kitapların dilinde, anlatımında çok ama çok özenli olunmalıdır.”

Çocuk edebiyatı dersi alamamış sınıf öğretmenlerinin ise önerilerinde değer eğitimi, kültürümüzün aktarılması, öğrencilerin seviyelerinin dikkate alınması, Türk yazarlara daha fazla yer verilmesi, gelenek ve göreneklere bağlılığa ilişkin kitapların oluşturulması, adet ve törelerimizin kitaplarda yer bulması, geçmişin ve tarihin anlatıldığı eserlerin arttırılmasına dair açıklamalarda bulunduğu görülmüştür. Yapılan bazı açıklamalar şu şekildedir:

Ö.49: “Milli ve manevi değerlere vurgu yapan, değerler eğitimi ile birebir örtüşen, gerçek hayatta kullanabilecekleri kısa dipçeler yer alan kitaplar daha uygun olurdu. Kötü davranış ve karakterlerin baskın olduğu, kötü davranışların şirinleştirildiği özendirildiği kitapları hiç mi hiç uygun bulmuyorum. Ahlak ve karakter gelişimini destekleyen, hayal dünyasını zenginleştirecek kısa şiirsel ve etkili kitaplar daha uygun olur diye düşünüyorum.”

Ö.53: “Değerlere önem verilen hikâye kitapları ile tarihsel nitelikli hikâye kitaplarının çocukları daha çok sevmektedir bunlar yer almalıdır.”

Ö.59: “100 Temel Eser’in biraz daha anlaşılır dille yazılması, daha kaliteli basım, Türk yazarların daha fazla olması gerekir.”

Ö.62: “Daha çok kültürümüzü anlatan yazılar olursa daha iyi olur.”

Ö.60: “Türk yazarların eseri olursa daha iyi olur. Çünkü yabancı isimlerin geçtiği kitapları okumak çocuklar için sıkıcı kültürümüzü yansıtan kitaplar olursa daha iyi olacak.”

Ö.78: “Türk adet ve törelerimizi anlatan kitaplar tercih ederim. Tarihimiz anlatan kitaplar olmalı. Yabancı isimlerle yazılan kitapları öğrenciler okumakta zorlanıyor ya da okumak istemiyor.”

Ö.102: “Hikâye kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi, değerlerimize uygun kitapların oluşturulması gerekiyor. Hikâye kitaplarında papaz ve klişe resmi kullanılıyor. Öğrencilerimizin sosyal yapısına uygun olmaması, dolayısıyla anlamadığı için okumak istemiyor.”

Ö.97: “Kitapların öğrenci seviyelerine uygun olmaları, dillerinin çocukların anlayacağı şekilde olmalı.”

Ö.96: “Her okul, her sınıf, her öğrenci özeldir ve algı düzeyleri farklıdır. Bu sebeple öğrencilerin düzeyine uygun kitaplar tercih edilmeli ve öğrencinin ilgisi doğrultusunda hareket edilmelidir.”

Ö.66: “Geçmişini bilmeyenin geleceği karanlıktır. Özellikle tarihimizi ve gerçek kahramanlarımızı tanıtan eserler olmalıdır ki hayali kahramanlardan uzak duralım.”

Ö.83: “Ben büyüklere saygı ve sevgiyi içeren çocuklarımızı değerlerimizle yoğuracağımız kitapları tercih ediyorum.”

Yapılan açıklamalarda katılımcıların büyük çoğunluğu kültürümüzü aktaracak kitaplara yer verilmesi gerektiğini belirtirken bir öğretmen “Diğer ülkelerde okutulan çocuk kitaplarının incelenip, çocukların ufuklarını açacak, onlara yeni kültürleri öğretebilecek çocuk kitaplarının eklenmesini istiyorum (Ö.95)” ifade etmesi dikkat çekicidir. Bunlardan farklı olarak mesleki görev yılında 31 yılını doldurmuş sınıf öğretmenlerinden birinin umutsuz bir söylemlerle yaptığı şu açıklama “Düşüncelerimizin sadece anket ortamlarında demlenerek istatistiksel yığınlar arasında can çekişini her daim duyuyorum (Ö.35)” yapılan araştırmaların uygulamaya dönük olması adına kayda değerdir.

Sınıf öğretmenlerinden çocuk edebiyatı dersi almamış 69 öğretmenin 45’i 20 yılın üzerinde görev tecrübesi olan öğretmenlerdir ve bu öğretmenlerin öneride bulunanlarının büyük çoğunluğunu (19 öğretmen) oluşturmuş olması dikkat çekicidir. Çocuk edebiyatı dersini alan katılımcılar kültürü yansıtmaya ve değer eğitimi gibi önerilere yer verse de çocuk edebiyatı almayan katılımcıların bu konuların üzerinden daha fazla öneride bulunduğu görülmüştür. Çocuk edebiyatını alan öğretmenlerin önerilerinde çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özellikleri üzerinde durduğu, çocuk seviyesine vurgu yaptığı çocuk edebiyatı almayan öğretmenlerin ise kültür ve değer aktarımına, gelenek ve göreneklerin kitaplarda işlenmesine ve tarihin bilinmesine dair önerilerde daha çok bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki ailelere yönelik yüzde ve frekans değerleri Tablo 1’de verilmiştir:

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (%60,9) mevcut 100 Temel Eser listesinin ilkökula uygun olmadığını belirttikleri saptanmıştır. Katılımcılar verdiği yanıtlarla uygun bulmama nedenlerini olarak, anlatım dilinin ağır olması, kitapların içerik özelliklerinin hitap eden kitleyle uyumsuzluğu, puntonun çocuğun seviyesine uygun olmadığı, konunun aktarılışının çocuğa sıkıcı ve uzun geldiği, eserlerin çocuğun ilgi ve isteklerini karşılamadığı, aktarımın sınıf düzeyinin üstünde olduğu, 100 eser ismi belirtilerek belirli bir sayıyla sınırlı tutulduğu ve çocuğun yaşına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan birçok araştırma sonucu bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yılmaz’a (2007a) göre 100 Temel Eser listesinde yer alan kitaplar konu, içerik ve anlatım yönünden yetişkinlere uygundur. Ömer’in Çocukluğu, Vatan Yahut Silistre, Gulyabani, Altın Işık, Yalnız Efe, Hep O Şarkı, Peri Kızı ile Çoban Hikâyesi, Uluç Reis, Damla Damla, Bağıyanık Ömer, Domaniç Dağlarının Yolcusu, Akın, Bitmeyen Gece, Barbaros Hayrettin Geliyor, Eşref Saati, Tiryaki Sözleri, Falaka, Osmancık, Bir Gemi Yelken Açtı, Ülkemin Efsaneleri, Miskinler Tekkesi, Tanrı Misafiri, Yankılı Kayalar adlı eserler ilköğretim çağına uygun değildir.

Baş (2012) 100 Temel Eser listesini türlere göre ayırmış, mevcut eserleri hitap edeceği sınıf düzeyine göre gruplandırmıştır. İlköğretim 1. kademede okuma eğitimi açısından 100 Temel Eser listesinde yer alan kitapların, 4. sınıf ve üstü sınıf düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. Mevcut listenin 1, 2 ve 3. sınıflara yönelik olmadığı ve bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ifade ettiği, eserlerin sınıf seviyesine ve yaşa uymama bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Neydim'e (2006) göre 100 Temel Eser uygulaması için öğretmenlere sunulan hazır bir liste ile sınırların çizildiğini ifade etmektedir. Çocuk Vakfı (2009), hazırladığı raporda uygulamanın 100 eserle sınırlandırılmış olmasını eleştirilmiş ve listedeki çoğu kitabın, çocukların seviyesine uygun olmadığı vurgulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu uygun değildir ifadesini kullansa da, araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,5'i eser listesinin ilkokula uygun olduğunu belirtmiştir. Eserlerin edebi değer taşıdığı, eğlence unsurlarını barındırdığı ve okuma alışkanlığı kazandırdığı gibi sebeplerle uygun olduğu açıklanmıştır.

Önal (2005), 100 Temel Eser listesi uygulamasının okul kütüphaneciliğine destek olacağı ve katkıda bulunacağını ifade etmiştir. Sevim (2006) ise öğretmenlere listelerin hazır olarak verilmesinin, kitap tavsiyesinde öğretmenlere kolaylık getirdiğine değinmiş ve bu sayede gereksiz tartışmaların önünü kapadığını belirtmiştir.

Katılımcıların %16,6'lık bölümü ise çekimser kalarak, 'kısmen uygundur' yanıtını vermiştir. Ancak çalışmada, sınıf öğretmenleri 'uygun' ve 'uygun değildir' ifadelerinde yanıtlarının nedenleri izah ederken, 'kısmen katılıyorum' yanıtını aktaran katılımcıların yanıtlarını gerekçelere dayandırmadığı saptanmıştır. Bu durum, kategorilerin frekans değerleriyle yansıtıldığı tabloda da 'Kısmen katılıyorum' ifadesine yer verilmemesine sebep olmuştur.

MEB 2005/70 sayılı genelge ile hazırlanmış 100 Temel Eser listesinin 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerine göre oluşturulduğunu ifade ederken, daha alt sınıflar için böyle bir listenin hazırlanmasının oldukça güç olduğunu ve sayısız yayının var olduğu bildirilmektedir. Genelge ile mevcut 100 Temel Eser listesinin ilkokullar için oluşturulmadığı ve bu nedenle ilkokula uygun olmadığı görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, sınıf öğretmenlerinin hiç biri genelgede yer alan bu ifadelerle değinmemiştir. Eserlerin ilkokula yönelik hazırlanmadığının, sınıf öğretmenleri tarafından bilinmemesinde ise yayın evlerinin yanlış yönlendirmelerinin etkisi büyüktür. 100 Temel Eser listesinin uygulamaya başlamasının ardından eserleri basmaya yetkili yayınevlerinin kitap satışlarını arttırdığı da bilinen bir gerçektir. Seçilen kitapların ticari olarak metalaşması, yayın evlerinin kitaplarda ilkokul düzeyinde sadeleştirmelere giderek piyasaya sürmesi ve okullara satışın gerçekleşmesi mevcut eser listesinin ilkokullar için oluşturulduğu algısını yaratmıştır. Eser listesinde yer almayan çocuk kitaplarının, 100 Temel Eser logosunu kullanması projeyi amacından saptırmıştır. Bu durumlar genelgeden habersiz olan sınıf öğretmenlerinin mevcut listenin ilkokul içinde hazırlandığı algısını yaratmıştır. Sonuç olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerde de sınıf öğretmenlerinin, 100 Temel Eser listesini eğitim verdikleri kademeler için oluşturulduğunu düşündüklerini ve yanıtlarının bu doğrultuda olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın diğer alt problemlerine dair bulguların sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin İlkokul öğrencileri için en uygun buldukları kitap türünün hikâye kitapları olduğudur. Katılımcılar önerilerinde de hikâye kitaplarının eser listesi içerisinde artırılmasına değinmiştir. Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hikâye ve masal türünde eserlerin çocuklar tarafından daha çok talep gördüğünü dile getirmiştir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da (İlkokul ve ortaokul, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğrenim görülen sınıf düzeyine göre hangi metinlere yer verilmesi gerektiği belirtirken hikâye edici metinler başlığında masal ve hikâye türüne yer vermiştir. Türkçe Öğretim Programına göre, hikâye ve masal türünde ki eserler ilkokulun tüm kademesi için okutulacak uygunluktur ve ders kitaplarında ki metinlerde de sıklıkla yer almaktadır. Gündüz ve Şimşek (2011) çocuğa uygun edebî türlere dair örneklerde öğrenim görülen sınıf düzeyine göre; 1. ve 2. sınıflarda basit masallar, hayvan öyküleri eserlerine; 3. sınıfta efsaneler, masal, gerçeğe yakın hikâyelere, başvuru kitapları, çocuk dergilere yer verilmesine değinmiştir.

"Çocuklara yönelik hazırlanan okuma kitapları ile ilgili olarak alan yazında hazırlanan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak talep oranı fazla olan belli seriler (Doğan Kardeş Yayınları, Can Çocuk

Yayınları, MEB 100 Temel Eser, TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisi vb.) üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür” (Mert, Albayrak ve Serin, 2013: 60). Bu serilerde yer alan çoğu kitabın hikâyelerden oluşması, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine paralel bir yön içermektedir. Çocuk Vakfı da (2006) yaptığı araştırmada hikâye türündeki eserlerin Türkiye’ de en çok okunan kitaplar olduğunu belirtmiştir.

Palavuzlar (2009) yaptığı araştırmada hikâye türü ile deneme türünü okuyup anlamının birbiriyle yüksek derecede ilişkili olduğu tespit etmiştir. Araştırmada edebî (yazınsal) bir metni (hikâye) okuduğunda anlayabilen bir öğrencinin, öğretici metinlerde de yüksek düzeyde başarı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Hikâye kitaplarına ek olarak masal ve fıkra kitapları da yığılmanın fazla olduğu türlerdir. Bu türleri sırasıyla, resimli kitaplar, fabl, çizgi roman, tabiat olaylarını anlatan metinler, şiir kitapları, anı, gezi kitapları, gezi yazısı, mektup, efsane, roman, destan, fen kitapları, biyografi ve deneme türü takip etmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, ilkokula uygun 100 Temel Eser listesi önerileri çalışmanın bulguları arasındadır. Bu bulgularda sonuç; belirtilen eser isimlerinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (%43,9) “Nasrettin Hoca Fıkraları” adlı eseri önermiş olmalarıdır. Kitap önerilerini yığılma oranlarının aynı olduğu (%30,3); “Keloğlan Masalları” ve “Pinokyo” eserleri takip etmiştir. 120 sınıf öğretmeni toplamda 767 eser ismi belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun en uygun buldukları kitap türü hikâye kitapları olmasına rağmen önerdikleri eser listesinde fıkra türüne öncelik verdiği görülmüştür. Ancak önerilen kitaplar incelendiğinde öne çıkan eser ismi fıkra türünde olsa da, belirtilen kitapların genel toplamında hikâye türünde kitaplar daha fazladır. Sınıf öğretmenleri toplamda 767 eser ismi önermiştir ve bu eserlerde yer alan kitapların 511’inin hikâye türünde olduğu tespit edilmiştir. Bu çoğunluğu ise katılımcılar tarafından bir kere söylenmiş eserler oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin 100 Temel Eser listesi önerilerinde bir kere belirttikleri kitap sayısı 310 dur ve bu kitapların 281’i hikâye türündedir.

Gümüş (2019) en önemli 100 çocuk eserini belirlemek için 307 yazar, şair, çevirmen, editör ve eğitimci yanıtlarıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Katılımcıların, 10 kitap adı önermeleri istenmiş, 307 kişi toplam 348 farklı kitap adı belirtmiştir. Araştırmada 307 katılımcının “Küçük Prens”, “Küçük Kara Balık” ve “Alice Harikalar Diyarında” adlı eserlerin ortak kabullerle ilk sıralarda belirtildiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın bulgularından bir diğeri de, katılımcıların sınıf kitaplık listeleridir. Sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplarda 753 iletiye ulaşılmıştır. Yani görüşme formunun 3. sorusunu yanıtlayan öğretmenlerin, sınıf kitaplıklarında yer alan kitap sayıları toplam da 753 tür. Elde edilen sonuçlara göre listenin ilk sırasında yer alan kitaplar, yığılmanın en fazla olduğu “Nasrettin Hoca Fıkraları” adlı eserdir. Bu kitapları sırasıyla “Caillou Serisi” ve “Keloğlan Masalları” izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun en uygun buldukları kitap türü hikâye türünde kitaplar iken, sınıf kitaplık listelerinde en fazla tekrarlanan eser ismi fıkradır. Bir önceki bulgu sonucuna benzer şekilde; önerilen eser ismi fıkra olarak ifade edilse de sınıf kitaplık listelerinde en fazla yer alan kitap türünün hikâye kitapları olduğu görülmüştür. Bu incelemelerde elde edilen sonuç, sınıf kitaplıklarında 753 kitabın bulunduğu ve 669’unun hikâye türünde olduğudur.

Sınıf öğretmenlerinin 100 Temel Eser listesi için önerdikleri kitapların başında gelen eser ismi “Nasrettin Hoca Fıkraları” adlı kitaptır. Bu bulguya paralel olarak öğretmenlerin sınıf kitaplık listelerinin ilk sırasında ki eser ismi de “Nasrettin Hoca Fıkraları”dır. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları eser listesinde en çok tekrarlayan kitap ve sınıf kitaplık listelerinde yığılmanın en fazla olduğu kitap ismi aynıdır. Benzer şekilde “Keloğlan Masalları” adlı eserde hem önerilerde hem de kitaplık listesinde ikinci sırada bulunmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin yanıtlarının tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin önerdikleri kitaplara sınıf kitaplıklarında da yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun (%60,9’unun) ‘*Mevcut eser listesi ilkokula uygun değildir*’ yönünde görüş bildirmelerine rağmen; hem öneri listelerinde hem de sınıf kitaplık listelerinde 100 Temel Eser’de adı geçen kitaplara yer vermiş olmalarıdır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun önerdiği kitaplarla ve sınıf kitaplıklarında yer alan eserlerde ilk sıranın Nasrettin Hoca

Fıkraları adlı esere ait olması ve bu kitabın 100 Temel Eser listesinde bulunması dikkat çekicidir. Bu sonuç araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının mevcut eser listesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir başka dikkate değer sonucu da, görüşmeye dair öneri ve düşüncelerini ekleyen katılımcıların büyük çoğunluğunun çocuk edebiyatı dersini alan öğretmenlerden oluşmasıdır. Katılımcıların ekledikleri öneri ve düşünceler incelendiğinde; çocuk edebiyatını alan öğretmenlerin önerilerinde çocuk kitaplarına dair içerik ve biçimsel özelliklere, seviyeye ve çocuğa göreliliğe daha sık yer verdiği görülmüştür. Çocuk edebiyatı dersi görmemiş öğretmenlerin ise, olumlu davranışları destekleyecek kitapları istediği, kültürün, gelenek-göreneklerin, tarihin ve değerlerin kitaplarda işlenmesini gerekli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk edebiyatı dersini alan ve almayan katılımcıların ortak önerileri ise kitapların öğrenci seviyesine uygun olması gerektiği, kültürün kitaplarda yansıtılmasının olumlu dönütler barındıracağı ve değer eğitiminin kitaplarda işlenmesi gerektiğidir.

Araştırmanın sonucunda, 120 sınıf öğretmeninden sadece 38'inin sınıf kitaplığı bulundurduğu görülmüştür. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sınıf kitaplığı oluşturma sorumluluğunu yerine getirmediğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların 67'sinin öneri kitap listesi oluşturduğu, büyük bir kısmının kitap önerisinde bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öneri kitaplar belirtmiyor olmaları, çocuk yazınına dair bilgi eksikliğini ortaya çıkarmaktadır. 100 Temel Eser listesi için öneride bulunan sınıf öğretmenlerinin, çok sayıda farklı kitap ismi önerdikleri ancak öğretmenlerin bu önerilerde ortak kitap isimlerinin az olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmanın sonunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre oluşturulan eser listesi, 87 kitap ismi ile sınırlı kalmış listede 100 eser ismine ulaşamamıştır.

Araştırma sonucuna dayanarak aşağıda yer alan öneriler getirilmiştir:

1. Sınıf öğretmenleri çocuk kitaplarında sıklıkla kullanılan edebi türlere dair bilgilerini arttırmalıdır.
2. Kitaplık listeleri güncel olmalıdır.
3. Sınıf öğretmenleri sınıflarında bulunan kitaplık listelerinde yer alan kitaplara ve içeriklerine hâkim olmalıdırlar.
4. Öğrencilerin takvim yaşı ile okuma yaşı benzerlik göstermeyebilir. Bu durum okumak için seçtikleri kitap türlerine de yansıdığı bilinmelidir. Bu sebeple sınıf öğretmenleri, çocukları için uygun buldukları kitapları belirli edebi türlerle sınırlandırmamalıdır. Farklı kitap türlerinin çocuğa sağladığı fayda da dikkate alınmalıdır.
5. Öğretmenler sınıf kitaplık uygulamasına ağırlık vermeli, sınıf kitaplığını oluşturma sorumluluğunu yerine getirmelidirler.
6. Sınıf öğretmenleri ilkökul için uygun çocuk edebiyatı türlerine sınıf kitaplık listelerinde daha fazla yer vermelidirler.
7. Sınıf öğretmenleri günümüz yazarları ve kitaplarını tanımalıdır.
8. Sınıf öğretmenleri serbest okuma çalışmalarını sürekli hale getirmelidir. Bu saatlerde çocukları kitaplarla buluştururken, kendileri de okudukları kitapla sürece dâhil olmalıdırlar.
9. Sınıf öğretmenleri, ders yılı başında yıllık planlarını yaparken okuma sürecini iyi yapılandırmalıdırlar. Sınıf kitaplıklarında yer verdiği kitapların, öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde ki etkisini de incelemelidir.
10. Öğrencilerin kitapları okuma durumları kayıt altına almalı, okudukları kitaplara dair listeler oluşturmalıdır.
11. Sınıf öğretmenlerin öğrencileri için kitap seçiminde neye dikkat ettikleri araştırılmalıdır.

12. Okul öncesi, ortaokul ve lise kademeleri için de öğretmen görüşleri doğrultusunda kitap listeleri oluşturulmalıdır.
13. Bu sebeple çocuk edebiyatı alanında çalışma yapan araştırmacılar, ilkokula yönelik kitapları belirlemeye yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapmalıdır.
14. Araştırmacılar nitelikli çocuk kitaplarına ilişkin incelemeler yapmalı, ilkokul çocukları için uygun eserler belirlenerek sınıf öğretmenlerine tavsiye edilmedir.

Kaynakça

- Acat, B., Demiral, H. ve Arın, A. (2008). Okuma alışkanlığı göstergelerine göre ilköğretim öğrencilerinin durumları. *Türkçe Öğretimi Kongresi*. (18-20 Mayıs 2008). MEB-Bahçeşehir Üniversitesi
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz: Üniversite öğrencileriyle mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baş, B. (2012). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kriter Yayın Evi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Çocuk Vakfı. (2009). *100 Temel Eser raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Gümüş, S. (2019). En önemli 100 çocuk kitabı, *Notos Edebiyat Dergisi*, 74. 31-40
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları
- MEB (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: EARGED
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA 94104.
- Mert, O., Albayrak, F. ve Serin, N. (2013). Çeviri çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 1(3), 58-73
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neydim, N. (2006). Çocuk edebiyatının durumu ve "100 Temel Eser" üzerine. *Varlık Dergisi*. Cilt: 112479. 3-7.
- Önal, H. (1992). *Bilgi gereksinimlerinin karşılanması ve okul kütüphaneleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Önal, H. İ. (2005). Okul kütüphanelerinde derme geliştirme: politikalar ve dermelerin betimlenmesi. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 192-218.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (15), 117-136.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Paksu, Z. (2010). *M.E.B'in 2005 yılında tavsiye ettiği 100 Temel Eser'de söz varlığı üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Parlak, M. (2014). *M.E.B. Tarafından tavsiye edilen 100 Temel Eserin okunma oranları ve okunma sebepleri üzerine bir araştırma (Erzurum ili örneği)*. Erzurum: (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sevim, O. (2006). *Kitap okuma alışkanlığı kazandırma projesi*. (2. Baskı). Ankara: Erdem Yayınları.

- Soysal, Ö. (1988). Türkiye’de Gençlere Özgü Okuma Davranışları. *Türk Kütüphaneciliği*, (4): 151-158
- Sivrikaya, Ü. (2010). *İlköğretimde küresel değerler 100 Temel Eser üzerine*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayınları
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547–563.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2007a). *100 temelsiz uygulama: İçinde 100 temel eser tartışması*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları
- Yılmaz, Z. A. (2007b). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.



Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Değerler Kazanımlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi¹

Examination of the Social Values Acquisitions of Preschool Aged Children According to Different Variables

Özlem DÖNMEZ²

Gizem SÖZEN³

Elanur DEMİRKAYA DEMİRDAŞ⁴

10.38089/iperj.2020.24

Geliş Tarihi: 14.07.2020

Kabul Tarihi: 26.12.2020

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Öz: Okul öncesi eğitim, çocuğun toplum içinde uyumlu yaşayabilmesi için bazı değerleri içselleştirmesini sağlar. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerler kazanımlarının farklı değişkenlere (çocukların yaşına, cinsiyetine, okul öncesi eğitim alma süresine, anne ve baba eğitim durumuna, sınıf mevcuduna, aile çocuk sayısına, anne ve baba yaşına, anne çalışma durumuna) göre incelenmesidir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu Maltepe ilçesinde MEB’e bağlı 2 devlet anaokuluna devam eden 200 çocuktur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Aile Bilgi Formu” ve Atabey ve Ömeroğlu (2016) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler istatistik paket programına girerek program aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını görmek amacıyla normallik testi yapılmış, çarpıklık-basıklık ve Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde, parametrik olmayan fark ve ilişki testleri (Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Spearman Korelasyon testi) yapılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, saygı, sorumluluk alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıftaki çocuk sayısı ile işbirliği alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşbirliği ve nezaket alt boyutlarında 40-49 yaş annelerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukların yaşı ile nezaket alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür. Okul öncesi eğitim süresi, aile çocuk sayısı, annenin eğitim durumu ve çalışma durumu, babanın yaşı ve eğitim durumu değişkenlerine göre ise bir farka rastlanmamıştır. Araştırma bulguları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Değer, sosyal değer, değerler eğitimi, okul öncesi

Abstract: Preschool children are required to internalize some social values in order to be compatible with the society. The aim of the research is to examine whether preschool children’s social values differ according to children’s ages, gender, duration of preschool education, mothers’ and fathers’ education levels, class size, number of the child in the family, mothers’ and fathers’ ages, and mothers’ working status. In this quantitative research, “Correlational Survey Method” was used. Data were collected from 200 preschool children via “Family Information Form” developed by researchers and “The Scale for Preschool Social Values Acquisition” developed by Atabey and Ömeroğlu in 2016. The data analysis was carried out through statistical package program. In order to see whether the data are normally distributed or not, normality test was conducted and Kolmogorov Smirnov, Skewness-Kurtosis values were examined. Because of the data distributed abnormal, non-parametric comparison and correlation tests (Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Spearman Correlation Test) were conducted. According to the results of the study, there is a difference in respect, responsibility, and total point in favor of girls. There is a negative correlation between class size and social values. There is a difference according to mothers’ ages in cooperation and kindness points in favor of 40-49 ages. There is a positive correlation between children’s ages and social values. There is no difference according to the period of preschool education, number of the child in the family, mothers’ education levels and working status, fathers’ ages and education levels. Results of the study is discussed in light of the relevant literature.

Key Words: Value, social value, values education, preschool education

¹ Bu çalışma, 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör., Maltepe Üniversitesi, Türkiye, ozlemdonmez@maltepe.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0003-3881-3448>

³ Okul Öncesi Öğretmeni, Türkiye, gizemszn58@hotmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-3955-5797>

⁴ Okul Öncesi Öğretmeni, Türkiye, elademirkayaa0@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-1156-4851>

Giriş

Okul öncesi eğitim; çocuğun öğrenmesinin en fazla olduğu, temel alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği ve biçimlendiği dönemdir. Okul öncesi eğitim çocuğu ilkökula hazırlar, sosyalleşmesini sağlar, öz bakım becerilerini yerine getirmesini destekler. İlkokul öncesi yılları kapsayan bu dönem kurumda ve ailede yapılabilen, çocukların tüm gelişim alanlarının çağdaş norm ve gelişimler ışığında desteklendiği, ebeveyn ve eğitimcilerin işbirliği içerisinde olduğu veya olması gerektiği ve çocukların bir sonraki eğitim kademesine hazır bulunuşluklarına yönelik kurumsal anlamda ilk örgün eğitim basamağını oluşturan bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Oktay, Zembat, Koçyiğit, Özdemir, Tok, ve Özdemir Beceren, 2016).

Okul öncesi dönemde çocuğun davranışlarını model alacağı ilk ve en yakın kişiler ebeveynleridir. Ebeveynlerin, bir rol model olarak sergiledikleri kendi davranışları ve ana-baba olarak çocuğa karşı olan tutumları çocuk için en temel bilgi kaynaklarıdır. Değerlerin kazanılması ilk olarak evde aile sayesinde gerçekleşir. Çocuğun okula başlaması ile birlikte öğretmen, akranlar gibi farklı kişiler yaşamına dahil olsa da ailenin çocuğun öğrenme sürecindeki etkisi yaşam boyu sürmektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğun toplumda uyum içinde yaşayabilmesi için bazı değerleri de içselleştirmesini gerektirir. Değerler bireylerin tutum ve davranışları belirleme, biçimlendirme ve yönlendirmede önemli rol oynarlar. Bireylerin, grupların ve çeşitli kültürlerin değerleri, içinde yaşanan kültürün tutum ve davranışlarını anlamada yol göstericidir (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000). Kültürün bir parçası olan değerlerin öğrenimi eğitim ile gerçekleşir. Eğitim, insanın doğumdan ölüme kadar süren ve yaşamın içinde yer alan sosyal bir süreçtir. Değerler eğitim aracılığı ile nesilden nesile aktarılabilir (Bakioğlu ve Levent, 2014).

Ülkemizde değerler eğitimi 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şura kararlarında ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından vurgulanmış ve okul öncesinden itibaren her eğitim kademesinde yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Ulavare ve Veisson, 2015; Uyanık Balat, 2012). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da önem verilen değerler eğitiminin etkileşime dayalı, etkinliklerle bütünleştirilmiş, yaparak yaşayarak öğrenme temelli olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, değerlerin somut olarak kazanılabileceği uygun fiziksel ve sosyal ortamın yaratılmasında okul-aile işbirliğinin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2013).

Uyanık Balat ve Balaban Dağal (2009)'a göre, okul öncesi dönemde değerler eğitimi çocuklara "ayakkabılarını yan yana koymalarını öğrenmek gibi" somut yaşantılar yoluyla öğretilmelidir. Atabey ve Ömeroğlu (2016)'ya göre okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmesi beklenen bazı sosyal değerler sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, işbirliği, yardımlaşma ve nezakettir. Değerlerin yaşamın ilk yıllarında çocuklara kazandırılması, çocukların toplum ile uyumlu yaşaması açısından önemlidir (Atabey, 2014). Okul öncesi dönemde doğru bir şekilde uygulanan değer eğitiminin, duygusal, sosyal, ahlaki ve akademik bir dizi eğitim hedefi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Lovat, 2017; Morcom, 2016; Thornberg, 2016; Atabay, 2016; Dereli İman, 2014; Öztürk Samur, 2011).

Değerler eğitimi evde başlayıp okulda devam eden bir süreçtir. Bu nedenle aile ve öğretmenlerin özellikleri, model alarak öğrenmenin gerçekleştiği erken çocukluk yıllarında büyük önem taşır. Gökçek (2007), okul öncesi eğitim kurumlarında verilen değerler eğitimi programına ailenin de etkin katılımının gerekliliğini belirtmiştir. Teknolojinin kullanımının yaygınlaştığı, birçok alanda değişim ve dönüşümün yaşandığı günümüzde değerler eğitiminin öneminin daha da arttığı ifade edilebilir (Ateş, 2017).

Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde değerler eğitimi konusunda yapılmış çalışmalar, çocuklara yönelik değerler eğitimi programı geliştirilip etkililiğinin ölçüldüğü çalışmalar (Öztürk ve Can, 2020; İbiş, 2017; Erikli, 2016; Sapsağlam, 2015; Uzunkol, 2014; Atabey, 2014; Öztürk Samur, 2011), anneler ile yapılmış çalışmalar (Arıcı ve Bartan, 2020; Neslitürk, Özkal ve Dal, 2015; Neslitürk ve Deniz, 2013), öğretmen adayları ve öğretmenlerin değerler ile ilgili düşünceleri inceleyen araştırmalar (Bartan, 2018; Kara, 2017; Thornberg ve Oğuz, 2013; Erkuş, 2012; Üner, 2011; Aktepe ve Yel, 2009; Karasu ve Aktepe, 2009; Kurtdeğid Fidan, 2009; Yıldırım, 2009; Tokdemir, 2007), çocuk kitaplarında ve çizgi filmlerde değerlerin incelendiği çalışmalar (Erdem, 2020; Turp Özdemir, 2020; Kaymak, 2020; Oğuz, 2020; Şen, 2020; Ünsal, 2019) olarak sınıflandırılabilir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın

okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerlerinin farklılaşmasına sebep olan değişkenlerin belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı; okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değer kazanımlarının farklı değişkenlere (çocukların yaşına, cinsiyetine, okul öncesi eğitim alma süresine, anne ve baba eğitim durumuna, sınıf mevcuduna, aile çocuk sayısına, anne ve baba yaşına, anne çalışma durumuna) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değer kazanımlarının farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden “İlişkisel Nedensel Tarama Modeli” kullanılacaktır. İlişkisel Tarama Modelleri, iki ve daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Maltepe ilçesinde MEB’e bağlı kolay ulaşılabilir 2 devlet anaokuluna devam eden 44-77 ayları arasındaki 200 çocuk ile yapılmıştır.

Uygulama

Ölçek, çocuklara bireysel olarak uygulanmakta ve ortalama 15-20 dakika sürmektedir. Ölçek bir masa başında, oturur konumda uygulanmıştır. Ölçeği uygulayan kişi öncelikle çocukla selamlaşmış tanışmış ölçek hakkında bilgi vermiş ve çocuktan neler beklediğini anlatmıştır. Ölçeği uygulayan kişi “*Şimdi sana bazı resimler göstereceğim ve bazı sorular soracağım. Ben hangi resmi gösterirsem ona bakmanı ve soruları cevaplamanı istiyorum, senin verdiğin cevapları bu forma işaretleyeceğim, hazır olduğunda başlayabiliriz, anlamadığın bir şey olursa sorabilirsin*” demiştir. Çocuğun verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından forma işaretlenmiştir (Atabey ve Ömeroğlu, 2016).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Aile Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği” ve “Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği Cevaplayıcı Formu” kullanılmıştır.

Aile Bilgi Formu

Aile bilgi formu çocuğun doğum tarihi, cinsiyeti, sınıfındaki çocuk sayısı, okul öncesi eğitim süresi, anne ve babasını yaşları, anne ve baba eğitim durumları, anne ve baba çalışma durumlarını öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bir formdur.

Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği

Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği, Atabey ve Ömeroğlu (2016) tarafından okul öncesi dönem çocuklara yönelik geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. 5 alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin sevgi/hoşgörü (KR20=.82), saygı (KR20=.85), sorumluluk (KR20=.78), işbirliği/yardımlaşma (KR20=.75) ve nezaket (KR20=.83) alt boyutları bulunmaktadır. Ölçeğin bütününe ait KR 20 değeri ise .88’dir (Atabey ve Ömeroğlu, 2016).

Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği Cevaplayıcı Formu

Ölçeğin maddeleri ve her maddelerin seçeneklerini içeren ölçeğe ait bir formdur. Bu forma araştırmacı çocuğun verdiği cevaba uygun seçeneği işaretlemiştir. Ayrıca yanındaki “açıklama” başlığı altında eğer varsa çocuğun yaptığı ekstra açıklamalar yazmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler istatistik paket programına girilerek program aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek amacı ile normallik testi yapılmıştır ve Kolmogorov Smirnov testi sonucuna bakılmıştır. Verilerin normal dağılmadığı görülmüş ($p < .05$) ve parametrik olmayan testler yapılmıştır.

Bulgular

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir:

Çalışma grubundaki ailelere yönelik yüzde ve frekans değerleri Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma grubunun betimsel değişkenlere göre frekans ve yüzde değerleri

Çalışma Grubu	f	%	Geçerli %	
Cinsiyet	Kız	97	48,5	48,5
	Erkek	103	51,5	51,5
	Toplam	200	100	100
Sınıftaki Çocuk Sayısı	15 Çocuk	11	5,5	5,5
	18 Çocuk	9	4,5	4,5
	19 Çocuk	11	5,5	5,5
	20 Çocuk	49	24,5	24,5
	21 Çocuk	64	32	32
	22 Çocuk	39	19,5	19,5
	23 Çocuk	17	8,5	8,5
	Toplam	200	100	100
Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 Yıl	183	91,5	91,5
	2 Yıl	17	8,5	8,5
	Toplam	200	100	100
Aile Çocuk Sayısı	1 Çocuk	34	17	17
	2 Çocuk	111	55,5	55,5
	3 ve üzeri Çocuk	54	27	27
	Toplam	199	100	100
Anne Yaş	20-29 Yaş	11	5,5	5,5
	30-39 Yaş	166	83	83,4
	40-49 Yaş	22	11	11,1
	Toplam	199	99,5	100
Anne Eğitim Durumu	Lise ve öncesi	99	49,5	50,8
	Ön lisans ve üzeri	96	48	49,2
	Toplam	195	97,5	100
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	93	46,5	47,7
	Ev Hanımı	102	51	52,3
	Toplam	195	97,5	100
Baba Yaş	20-39 Yaş	144	72	73,5
	40 ve üstü Yaş	52	26	26,5
	Toplam	196	98	100
Baba Eğitim Durumu	Lise ve öncesi	85	42,5	45,5
	Ön lisans ve üzeri	102	51	54,5
	Toplam	187	93,5	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki çocukların 97’si (%48,5) kız, 103’ü (51,5) erkektir. Sınıftaki çocuk sayısına bakıldığında sınıf mevcutlarının büyük çoğunluğunun 21 (%32) olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim süresine göre çocukların çoğu 1 yıldır (%91,5) okul öncesi eğitim almaktadır. Ailelerin büyük çoğunluğu 2 çocuk (%55,5) sahibidir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların anneleri çoğunlukla 30-39 yaş aralığındadır (%83). Annelerin eğitim durumuna bakıldığında lise ve öncesi 99 (%49,5), ön lisans ve üzeri mezunu 96 (%48) anne bulunmaktadır. Anne çalışma durumuna göre annelerin 93 ü (%46,5)’ çalışsan, 102’si (%51) ev hanımıdır. Babaların yaşına bakıldığında çoğunun 20-29 yaş aralığında 144 (%72) olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumuna göre ise babaların 85’i (%42,5) lise ve öncesi, 102’si (%51) ön lisans ve üzeri mezundur.

Çocukların sosyal değerler kazanımlarının çocukların yaşı ile ilişkili olup olmadığı gösteren Spearman Korelasyon Testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocukların sosyal değer kazanımlarının çocukların yaşı ile ilişkili olup olmadığı gösteren spearman korelasyon testi sonuçları

		Sevgi	Saygı	Sorumluluk	İşbirliği	Nezaket	Sosyal Değerler
Yaş	p	,76	,22	,09	,82	,02*	,15
	r	,02	,09	,13	-,01	,16	,10
	n	170	170	170	170	170	170

$p < .05$

Çocukların sosyal değer kazanımlarının çocukların yaşı ile ilişkili olup olmadığı gösteren Spearman Korelasyon testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Tabloya göre çocukların yaşı ile nezaket puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş ($p < .05$), diğer alt boyutlarda bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Çocukların sosyal değer kazanımlarının çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çocukların sosyal değer kazanımlarının çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Sevgi	Kız	97	108,83	10556,5	4187,5	-2,044	0,04*
	Erkek	103	92,66	9543,5			
	Toplam	200					
Saygı	Kız	97	106,64	10344	4400	-1,523	0,12
	Erkek	103	94,72	9756			
	Toplam	200					
Sorumluluk	Kız	97	109,89	10659,5	4084,5	-2,344	0,01*
	Erkek	103	91,66	9440,5			
	Toplam	200					
İşbirliği	Kız	97	101,53	9848	4896	-,256	0,79
	Erkek	103	99,53	10252			
	Toplam	200					
Nezaket	Kız	97	102,47	9939,5	4804,5	-,523	0,60
	Erkek	103	98,65	10160,5			
	Toplam	200					
Sosyal Değerler	Kız	97	107,78	10454,5	4289,5	-1,735	0,08
	Erkek	103	93,65	9645,5			
	Toplam	200					

$p < .05$

Tablo 3’te çocukların sosyal değer kazanımlarının çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde sevgi ve sorumluluk alt boyutlarında kızların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < .05$). Diğer alt boyutlarda ve toplam puanda bir farklılığa rastlanmamıştır.

Çocukların sosyal değer kazanımlarının okul öncesi eğitim süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Çocukların sosyal değer kazanımlarının okul öncesi eğitim süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Sevgi	1 Yıl	183	100,16	18329	1493	-0,28	0,77
	2 Yıl	17	104,18	1771			
	Toplam	200					
Saygı	1 Yıl	183	100,22	18341	1505	-0,23	0,81
	2 Yıl	17	103,47	1759			
	Toplam	200					
Sorumluluk	1 Yıl	183	100,32	18358	1522	-0,15	0,87
	2 Yıl	17	102,47	1742			
	Toplam	200					
İşbirliği	1 Yıl	183	98,57	18037,5	1493	-1,63	0,10
	2 Yıl	17	121,32	2062,5			
	Toplam	200					
Nezaket	1 Yıl	183	100,24	18344,5	1508,5	-,23	0,81
	2 Yıl	17	103,26	1755,5			
	Toplam	200					
Sosyal Değerler	1 Yıl	183	99,98	18297	1461	-0,41	0,67
	2 Yıl	17	106,06	1803			
	Toplam	200					

$p < .05$

Tablo 4'te çocukların sosyal değer kazanımlarının okul öncesi eğitim süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Okul öncesi eğitim süresine göre hiçbir alt boyutta ve toplam puanda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Çocukların sosyal değer kazanımlarının aile çocuk sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Çocukların sosyal değer kazanımlarının aile çocuk sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Ki Kare	Sd	P
Sevgi	1 Çocuk	34	113,81	2,77	2	0,24
	2 Çocuk	111	95,63			
	3 ve üzeri çocuk	54	100,3			
	Toplam	199				
Saygı	1 Çocuk	34	114,91	3,04	2	0,21
	2 Çocuk	111	97,5			
	3 ve üzeri çocuk	54	95,76			
	Toplam	199				
Sorumluluk	1 Çocuk	34	110	1,37	2	0,50
	2 Çocuk	111	97,72			
	3 ve üzeri çocuk	54	98,4			
	Toplam	199				
İşbirliği	1 Çocuk	34	107,96	1,95	2	0,37
	2 Çocuk	111	101,45			
	3 ve üzeri çocuk	54	92,01			
	Toplam	199				
Nezaket	1 Çocuk	34	102,01	0,50	2	0,77
	2 Çocuk	111	101,44			
	3 ve üzeri çocuk	54	95,78			
	Toplam	199				
Sosyal Değerler	1 Çocuk	34	118,81	4,56	2	0,10
	2 Çocuk	111	97,3			
	3 ve üzeri çocuk	54	93,71			
	Toplam	199				

$p < .05$

Tablo 5'te çocukların sosyal değer kazanımlarının aile çocuk sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Aile çocuk sayısına göre hiçbir alt boyutta ve toplam puanda fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Çocukların sosyal değer kazanımlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney Testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çocukların sosyal değer kazanımlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney testi sonuçları

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p	
Sevgi	Lise ve öncesi	99	97,23	9625,5	4675,5	-0,20	0,84
	Ön lisans ve üzeri	96	98,8	9484,5			
	Toplam	195					
Saygı	Lise ve öncesi	99	97,09	9611,5	4661,5	-0,24	0,81
	Ön lisans ve üzeri	96	98,94	9498,5			
	Toplam	195					
Sorumluluk	Lise ve öncesi	99	93,67	9273,5	4323,5	-1,14	0,25
	Ön lisans ve üzeri	96	102,46	9836,5			
	Toplam	195					
İşbirliği	Lise ve öncesi	99	95,19	9424	4474	-,74	0,45
	Ön lisans ve üzeri	96	100,9	9686			
	Toplam	195					
Nezaket	Lise ve öncesi	99	96,06	9509,5	4559,5	-,54	0,58
	Ön lisans ve üzeri	96	100,01	9600,5			
	Toplam	195					
Sosyal Değerler	Lise ve öncesi	99	94,44	9350	4400	-0,89	0,36
	Ön lisans ve üzeri	96	101,67	9760			
	Toplam	195					

$p<.05$

Tablo 6'da çocukların sosyal değer kazanımlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Anne eğitim durumuna göre hiçbir alt boyutta ve toplam puanda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Çocukların sosyal değer kazanımlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Çocukların sosyal değer kazanımlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p	
Sevgi	Lise ve öncesi	85	94,61	8042	4283	-0,14	0,88
	Ön lisans ve üzeri	102	93,49	9536			
	Toplam	187					
Saygı	Lise ve öncesi	85	88,76	7544,5	3889,5	-1,26	0,20
	Ön lisans ve üzeri	102	98,37	10033,5			
	Toplam	187					
Sorumluluk	Lise ve öncesi	85	87,41	7429,5	3774,5	-1,59	0,11
	Ön lisans ve üzeri	102	99,5	10148,5			
	Toplam	187					
İşbirliği	Lise ve öncesi	85	91,94	7815	4160	-0,50	0,61
	Ön lisans ve üzeri	102	95,72	9763			
	Toplam	187					
Nezaket	Lise ve öncesi	85	90,8	7718	4063	-0,83	0,40
	Ön lisans ve üzeri	102	96,67	9860			
	Toplam	187					
Sosyal Değerler	Lise ve öncesi	85	88,22	7499	3844	-1,33	0,18
	Ön lisans ve üzeri	102	98,81	10079			
	Toplam	187					

$p<.05$

Tablo 7’de çocukların sosyal değer kazanımlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Baba eğitim durumuna göre hiçbir alt boyutta ve toplam puanda anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Çocukların sosyal değer kazanımlarının çocukların sınıflarındaki çocuk sayısı ile ilişkili olup olmadığını gösteren Spearman Korelasyon Testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Çocukların sosyal değer kazanımlarının çocukların sınıflarındaki çocuk sayısı ile ilişkili olup olmadığını gösteren Spearman Korelasyon testi sonuçları

		Sevgi	Saygı	Sorumluluk	İşbirliği	Nezaket	Sosyal Değerler
Sınıftaki Çocuk Sayısı	p	,73	,64	,29	,00*	,99	,27
	r	,02	-,03	-,07	-,19	-,00	-,07
	n	200	200	200	200	200	200

$p<.05$

Çocukların Sosyal Değer Kazanımlarının Çocukların Sınıflarındaki Çocuk Sayısı ile İlişkili Olup Olmadığını Gösteren Spearman Korelasyon Testi Sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Tabloya göre çocukların sınıflarındaki çocuk sayısı ile işbirliği puanları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuş ($p<.05$), diğer alt boyutlarda bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Çocukların sosyal değer kazanımlarının annenin yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Çocukların sosyal değer kazanımlarının annenin yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Ki Kare	Sd	p
Sevgi	20-29 Yaş	11	77,95	0,58	1	0,44
	30-39 Yaş	166	89,73			
	Toplam	177				
Saygı	20-29 Yaş	11	92,59	0,06	1	0,80
	30-39 Yaş	166	88,76			
	Toplam	177				
Sorumluluk	20-29 Yaş	11	89,91	0,00	1	0,94
	30-39 Yaş	166	88,94			
	Toplam	177				
İşbirliği	20-29 Yaş	11	90,73	0,01	1	0,90
	30-39 Yaş	166	88,89			
	Toplam	177				
Nezaket	20-29 Yaş	11	112	2,99	1	0,08
	30-39 Yaş	166	87,48			
	Toplam	177				
Sosyal Değerler	20-29 Yaş	11	96	0,22	1	0,63
	30-39 Yaş	166	88,54			
	Toplam	177				

$p<.05$

Tablo 9’da çocukların sosyal değer kazanımlarının annenin yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Tabloya göre annenin yaşına göre hiçbir alt boyutta ve toplam puanda fark bulunmamıştır.

Çocukların sosyal değer kazanımlarının babanın yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Çocukların sosyal değer kazanımlarının babanın yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Sevgi	20-39 Yaş	144	97,33	14015,5	3575,5	-0,49	0,61
	40 ve üstü yaş	52	101,74	5290,5			
	Toplam	196					
Saygı	20-39 Yaş	144	95,44	13743	3303	-1,31	0,18
	40 ve üstü yaş	52	106,98	5563			
	Toplam	196					
Sorumluluk	20-39 Yaş	144	96,8	13939,5	3499,5	-0,73	0,46
	40 ve üstü yaş	52	103,2	5366,5			
	Toplam	196					
İşbirliği	20-39 Yaş	144	102,13	14706,5	3221,5	-1,57	0,11
	40 ve üstü yaş	52	88,45	4599,5			
	Toplam	196					
Nezaket	20-39 Yaş	144	99,33	14304	3624	-0,38	0,70
	40 ve üstü yaş	52	96,19	5002			
	Toplam	196					
Sosyal Değerler	20-39 Yaş	144	96,14	13844,5	3404,5	-0,97	0,33
	40 ve üstü yaş	52	105,03	5461,5			
	Toplam	196					

$p < .05$

Çocukların sosyal değer kazanımlarının babanın yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir. Tabloya göre babanın yaşına göre hiçbir alt boyutta ve toplam puanda fark bulunmamıştır.

Çocukların sosyal değer kazanımlarının annenin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Çocukların sosyal değer kazanımlarının annenin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Sevgi	Çalışıyor	93	104,71	9738	4119	-1,63	0,10
	Çalışmıyor	102	91,88	9372			
	Toplam	195					
Saygı	Çalışıyor	93	97,34	9053	4682	-0,16	0,87
	Çalışmıyor	102	98,6	10057			
	Toplam	195					
Sorumluluk	Çalışıyor	93	104,69	9736,5	4120,5	-1,66	0,09
	Çalışmıyor	102	91,9	9373,5			
	Toplam	195					
İşbirliği	Çalışıyor	93	99,62	9264,5	4592,5	-0,40	0,68
	Çalışmıyor	102	96,52	9845,5			
	Toplam	195					
Nezaket	Çalışıyor	93	100,03	9303	4554	-0,53	0,59
	Çalışmıyor	102	96,15	9807			
	Toplam	195					
Sosyal Değerler	Çalışıyor	93	102,12	9497	4360	-0,97	0,32
	Çalışmıyor	102	94,25	9613			
	Toplam	195					

$p < .05$

Tablo 11'de çocukların sosyal değer kazanımlarının annenin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Tabloya göre annenin çalışma durumuna göre hiçbir alt boyutta ve toplam puanda fark bulunmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada çocukların yaşı ile nezaket arasında ilişki bulunmuş, diğer alt boyutlarda bir ilişkiye rastlanmamıştır. Diğer bir ifade ile çocukların yaşı arttıkça nezaket puanları artmış; sevgi, saygı, sorumluluk, işbirliği ve sosyal değerler toplam puanı ile çocukların yaşı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Okul öncesi dönemde nezaket değeri ile ilgili olarak; nezaket sözcükleri kullanma, nezaket kurallarını söyleme, eleştirirken ya da düşüncelerini söylerken nazik olma davranışları okul öncesi dönem çocuklardan beklenebilir (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2016). Büyüme ve gelişme ile birlikte çocuklar sosyal duygusal olarak gelişmekte, sosyal beceri ve değer kazanımları artmaktadır (Trawick-Smith, 2013; San Bayhan ve Artan, 2009). Değerlerin kazanımı ile ilgili yapılan çalışmalarda yaş ve çocukların sınıf düzeyi ile değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Uslu, 2019; Cesur, 1997; Gielen, 1996; Moon, 1986; Park ve Johnson, 1984; Martin, Shafto ve Vandainse, 1977; White, 1975). Diğer bir ifade ile çocukların yaşı arttıkça nezaket davranışlarının da arttığı görülmüştür. Bu çalışmalar ile yapılan çalışma bulguları örtüşmektedir.

Bu çalışmada sevgi ve sorumluluk alt boyutlarında kız çocukları lehine anlamlı bir fark bulunmuş; saygı, işbirliği, nezaket alt boyutlarında ve sosyal değerler toplam puanında bir farka rastlanmamıştır. Diğer bir deyişle, kız çocuklarının sevgi ve sorumluluk puanları erkek çocuklarından daha yüksektir. Değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda cinsiyete göre farklılık olup olmadığı tartışmalı bir konudur. Yapılan çalışmaların bazılarında cinsiyete göre fark bulunmamış olsa da (Uslu, 2019), çalışmaların büyük çoğunluğu kızların lehine bir fark bulunmuştur (Ünlü ve Metin, 2016; Çetin, 2013; Çalışkan ve Sağlam, 2012; Elibol Gültekin, 2008; Gibbs, Bosinger, Grime ve Snarey, 2007; Barbeau, 2002; Tolunay, 2001; Cesur, 1997; Park ve Johnson, 1984; Krebs ve Gillmore, 1982).

Bu çalışmada çocuğun okul öncesi eğitim süresi, aile çocuk sayısı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve babanın yaşı, annenin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. MEB (2013) programında yer verilmesi önemle üzerinde durulan sevgi, saygı, sorumluluk, işbirliği ve nezaket değerleri bu çalışmada ele alınmıştır. Çalışma grubundaki çocukların MEB okul öncesi eğitim programına göre eğitim almaları sosyal değer kazanımlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca okul-aile işbirliğinin olması ve ailenin de bu değerlere ev ortamında yer vermesi çocukların değerleri içselleştirmesinde önemlidir. Uslu (2019), Aktepe ve Yalçınkaya (2016), İlğan, Karayığit, ve Çetin (2013), Çalışkan ve Sağlam (2012), Ilgın (2010), Coşkun ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan çalışmalar ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir.

Bu çalışmada çocukların sosyal değerleri sınıftaki çocuk sayısına göre incelenmiştir. İşbirliği alt boyutu ile sınıftaki çocuk sayısı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle sınıftaki çocuk sayısı ne kadar az ise çocukların işbirliği puanları o kadar yüksektir. Erken çocukluk eğitiminin kaliteli olabilmesi için sınıf mevcudu gibi bazı niceliksel unsurlara dikkat edilmesi önemlidir (Canbeldek ve Erdoğan, 2017). Skalická ve diğ. (2015), Micozkadioglu ve Berument (2011) ve Işıkoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf mevcudu ne kadar az ise öğretmenin çocuklara bireysel olarak daha fazla zaman ayırabildiğini, sınıf yönetimi ve çocukların uyumu için harcanan çaba ve zamanın azaldığı ve sınıf içinde daha az stresli etkileşimler ve problem durumların azaldığını ifade etmişlerdir. Sınıftaki çocuk sayısının az olması çocukların birlik ve sınıfa aidiyet duygusunu geliştirmektedir. Bu sayede çocuklar ve öğretmen birbirlerine daha bağlı olup grup içinde daha çok işbirliği kurmaktadır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulayıcılara, kurum ve kuruluşlara ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Değer eğitiminde okulun yanı sıra ailenin de değer eğitim sürecine destekleyici ve rol model olarak katılması sağlanmalıdır. Bu amaçla ailelere yönelik seminer, panel vb. etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir.
- Değerler eğitiminde ev ve okul arasındaki tutarlılığın sağlanması için sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle aile katılımı sağlanması önerilmektedir.
- Okul öncesi eğitim öğretmenlerine sosyal değerler ile ilgili seminerler verilerek etkinlik planlarında ve örtük programda bu değerlere somut olarak yer vermelerinin desteklenmesi önerilmektedir.

- Öğretmenlerin değer eğitimini ne tür yöntem ve tekniklerle ve nasıl öğreteceklerini bilmesi için değer eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.
- Farklı illerde, farklı örneklem gruplarıyla ve farklı yaş gruplarında çocuklarla çalışma yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada devlet okulları ile çalışılmıştır. Özel okullardan çocuklar ile devlet okullarından çocukların sosyal değerlerinin karşılaştırılması önerilmektedir.
- Deneysel çalışmalar ile çocukların sosyal değerler kazanımları incelenip sosyal değerlerin en uygun biçimde öğretilmesi için uygun ortam ve program önerilerinin hazırlanması önerilmektedir.
- Yaşamın farklı dönemlerinde sosyal değerlerin incelenmesi amacıyla aynı örneklem grubunun farklı yaş dönemlerinde boylamsal çalışmalar ile izlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aktepe, E. ve Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), 113-131.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilgileri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 279-294.
- Atabey, D. (2014). Okul öncesi sosyal değer kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değer kazanımına etkisinin incelenmesi (*Yayınlanmış Doktora Tezi*). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Atabey, D. ve Ömeroğlu, E. (2016). Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 101-135.
- Atabey, D. ve Ömeroğlu, E. (2016). Sosyal değerler eğitimi programının ana sınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 593-617.
- Ateş, Ö. T. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen önemli özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34).
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2014). Türkiye'nin geleceği için önemli bir yatırım: Etik değerler eğitimi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 258-261.
- Bartan, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ile sınıf içi uygulamalarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Canbeldek, M. & Erdoğan, N. I. (2017). The effects of early childhood classroom size and duration on development of children. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 257-271.
- Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 311-328.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Ek Özel Sayı)*, 1431-1446.
- Dereli İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1).
- Elibol Gültekin, S. (2008). 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, M. (2020). Hasan Aycın'ın çocuk kitaplarında eğitimsel değerler (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Gökçek, B. S. (2007). 5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

- İlgin, T. İ. (2010). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Işıkoğlu, N. (2007). Quality in preschool education institutions. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.
- İlğan, A., Karayığit, D., ve Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 110-114.
- Kara, B. (2017). *İlköğretim okullarında değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karasu, M. ve Aktepe, V. (2009). *Öğretmenlerin Değerler Eğitimine Bakış Açuları. 8.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 21-23 Mayıs, s. 397-413.
- Kaymak, N. (2020). Yerli ve yabancı çizgi filmlerin evrensel değerler bakımından incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A., ve Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitim programı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 199-208.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Lovat, T. (2017). Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education*, 46(1), 88-96.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oororam.pdf> adresinden alınmıştır.
- Micozkadioglu, I. I. ve Berument, S. K. (2011). The effects of day care quality on first grade children's social competence and academic achievement. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- Morcom, V. E. (2016). Scaffolding peer collaboration through values education: Social and reflective practices from a primary classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 81-99.
- Neslitürk, S. ve Deniz M. E. (2013). Anne değerler eğitimi programının 5- 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 103-116.
- Neslitürk, S., Özkal N. ve Dal, S. (2015). 5-6 yaş çocuklarının değer kazanım süreçlerine anne değerler eğitimi programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 883-899.
- Oğuz, Ö. (2020). Çocuk edebiyatında değerler (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oktay, A., Zembat, R., Koçyiğit, S., Özdemir, A. A., Tok, E., ve Özdemir Beceren, B. (2016). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Hedef Yayınları, Ankara.
- Öztürk, E. & Can A. A. (2020). The effect of music education on the social values of preschool children. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(5), 1053-1064.
- Öztürk Samur, A. (2011). Değerler eğitimi programının altı yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- San Bayhan, A. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (Ed.). (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F. ve Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development*, 8(5), 1557-1570.
- Şen, M. (2020). Temel eğitimde değerler eğitimi kapsamında Türk ve yabancı animasyon filmlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241-257.
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56.
- Tokdemir, M. A. (2007) *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Trawick-Smith, J. (2013). Erken çocukluk döneminde gelişim: çok kültürlü bir bakış açısı. B. Akman (Ed.), *Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim* (Çev: H. Z. İnan). Ankara: Nobel.
- Turp Özdemir, Z. (2020). Türkiye'de çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve bu çizgi filmlerin Türkçe öğretimine katkısı (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulavere, P. ve Veisson, M. (2015). Values and values education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 108-124.
- Uslu, S. Ş. (2019). Okul öncesi dönem çocukların yılmazlıkları ile sosyal değerleri kazanımları ve ailelerin yılmazlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul Öncesinde Değerler Eğitimi. Gülden Uyanık Balat (Ed.), *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Değer Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ünlü, İ. ve Metin, Ö. (2016). İlköğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre değerlere ulaşma düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 697-713.
- Ünsal, S. (2019). Okul öncesi döneme yönelik çizgi filmlerin değerler bağlamında incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri: Fenomonolojik bir yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları*, 35, 165-184.



Sınıf Öğretmenlerinin Tarih Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri

The Views of Primary School Teachers on Teaching History Subjects

Osman AKHAN¹

doi: 10.38089/iperj.2020.25

Geliş Tarihi: 09.09.2020

Kabul Tarihi: 08.12.2020

Yayınlanma Tarihi: 31.12.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin derslerinde gösterdikleri tarih konularının öğretimi konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019- 2020 eğitim öğretim döneminde Antalya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 31 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu soruların yer aldığı soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkokulda tarih eğitimini, tarih bilinci ve milli bilinç uyandırmada oluşturmada gerekli buldukları ve hatta okul öncesi dönemde de tarih eğitiminin verilmesini önerdikleri söylenebilir. Ayrıca tarih konularının anlatımını etkinliklerle ve materyallerle zenginleştirdikleri fakat bu konuda gelişime ihtiyaç duydukları, kendilerini tarih eğitiminde yeterli buldukları, fakat ilkokul düzeyinde verilen tarih eğitimini yetersiz bulduklarını, ders kitaplarını ise tarih konularını somutlaştırmada eksikliklerinin olduğu, konu bütünlüğünün tam olarak sağlanamadığı ve ayrıntılı bilgi verdiği yönünde eleştirdiklerini söylemek mümkündür.

Anahtar Sınıf öğretmeni, tarih öğretimi, program, ders kitabı

Abstract: The aim of this study was to reveal the opinions of the primary school teachers on teaching history subjects. Basic qualitative research method was used in the research. The study group consisted of 31 primary school teachers who were determined on a voluntary basis among the primary school teachers working in different primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Antalya in the 2019-2020 academic year. The research data were collected through a questionnaire with open-ended questions developed by the researcher. The collected data were analyzed by descriptive analysis. When the results obtained from the study were evaluated in general, it can be said that primary school teachers found history education in primary school necessary to raise historical awareness and national consciousness and even suggested that history education should be given in pre-school period. In addition, it is possible to say that they enriched the narration of history with activities and materials but they needed some improvement in this subject; they found themselves sufficient in history education but they found history education at primary school level inadequate; they criticized the textbooks for their deficiency in concretizing history subjects; that the textbooks didn't provide with the integrity of the subject properly and they provided much detailed information.

Key Words: Primary school teachers, teaching history, curriculum, textbooks

¹ Öğr. Gör. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, osmanakhan@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6532-7985>

Giriş

Zaman içinde değişen ve gelişen yaşam şartları neticesinde insanların, geçmişin kültürel mirasından yola çıkarak kendi yaşam öykülerini oluşturmaları ve belli bir kronoloji ile medeniyetlerin temelini inşa etmeleri tarih olgusunu ortaya çıkarmıştır. Tarih, insan ürünü olarak ortaya çıkmış ve zaman ilerledikçe farklı bakış açıları ile zenginleşmiş kültürel mirasın temsilciliğini üstlenen bir yapı olarak nitelendirilmiştir (Poyraz, 2007). İnsanların geçmişte edindiği bilgi, beceri ve tecrübelerin şu anda karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada kullanılması ve geleceğe yönelik beklentilerin belirlenmesi tarih sayesinde olmuştur. Tarih, medeniyetlerin nereden doğduğunun bilinip, nereye doğru gideceklerinin tayin edilmesinde ve toplumların sağlam temellerle inşa edilmesinde rehber rolünü üstlenmiştir (Yalçınkaya, 2013). Tarih, yaşanan her dönemde insanların yaşamış olduğu olaylara getirdiği farklı bakış açılarıyla günümüze kadar gelen bir yorumlamalar zinciri olmuştur. Bu yorumlamalar neticesinde insanlık gelişmiş ve yeni medeniyetlerin doğmasına zemin hazırlanmıştır (Işık, 2008). Özünde tarih, sosyal bilimlerin bir disiplini olarak geçmişte yaşanmış tüm olay ve olguları, farklı bakış açılarıyla değerlendirerek sözlü ve yazılı çeşitli belge, kanıt ve dokümanlarla geçmişini yeniden inşa etme olarak karşımıza çıkmıştır. Günümüz ışığında geçmişin yansımalarını şu ana aktarıp, toplumların şekillenmesinde de tarih biliminin önemi çok büyük olmuştur (Mendoza, 2017).

Bir milletin veya toplumun kalkınıp gelişmesinde, kültürel mirasın ve değerlerin ne olduğunun bilinmesi ve bunların korunması yer almıştır. Bireyin içinde yaşadığı ülkenin değerlerinin farkında olması ve geçmiş bilgi, beceri, yetenek, deneyim vb. özellikleri kültürel mirasın sentezlenmesinde kullanması tarih biliminin öğrenilmesi sayesinde gerçekleşmiştir. Bu yüzden vatandaşlık bilincinin oluşmasında ve dünya vatandaşlığına katkıda bulunulmasında tarih öğretimi önemli bir yer edinmiştir (Özcan, 2019). Bir toplumun kültürel hafızasını canlı tutmasında ve toplum içerisinde yaşayan her bireyin birlik ve beraberlik duygusu içerisinde hayatını devam ettirmesinde tarih öğretiminin payı büyük olmuştur (Çoldur, 2019). Ülkemizde de diğer ülkelerde olduğu gibi milli birlik ve beraberlik duygusu ile vatandaşlık bilincini aşıl原因an tarih öğretimine büyük önem verilmiş ve tüm öğretim kademelerinde bir ders olarak tarih bilimi, cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra çıkarılan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunu ile birlikte okullarda okutulmaya başlamıştır (Kaymakçı, 2017). Dünya tarihine bakıldığında ise Fransız İhtilalinden sonra yaygınlaşan milliyetçilik akımının etkisiyle birlikte dünya düzeninde de değişimler yaşanmış, özellikle 19. yüzyıldan itibaren ulus devlet anlayışı egemen olmaya başlamıştır. Bunun neticesinde ulus devlet anlayışı, tarih öğretimine ivme kazandırmış ve günümüze kadar tarih dersleri ve ders kitapları farklı açılardan ele alınmıştır (Gürkan, 2017).

Bir ülkenin diğer ülkeler nezdinde söz sahibi olabilmesinde ve geleceği sağlam temellerle inşa edebilmesinde öğrencilere verilecek tarih öğretiminin yeri çok büyük olmuştur. Tarih öğretimi sayesinde öğrenciler gerçekleri, mevcut kaynaklar neticesinde sorgulayarak öğrenmiş ve geçmişin kaynaklarını aktif bir şekilde değerlendirerek günümüzde yeniden kullanmaya başlamıştır (Tan, 2004). Öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilmesinde geçmişin bilgi ve birikiminin yanı sıra olaylara neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde bakabilmeyi aşıl原因an ve iyi ile kötüyü ayırt etmeyi sağlayan tarih öğretiminin, eğitim-öğretim kademesinin ilk yıllarından itibaren verilmesi gerekli hale gelmiştir. Ayrıca ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin karşılaştığı olay ve olguları keşfedici şekilde yorumlamaları ve problemlere karşı olası çözümler inşa etmeleri tarih öğretimiyle kazandırılacak olan bir yetkinlik olarak görülmüştür (Öner, 2015). Tarih öğretimi, diğer pek çok sosyal bilim dalı gibi tek bir insanı konu almaması ve birden fazla insan topluluğunu incelemesinden dolayı olaylara karşı zaman, mekân ve toplum öğeleri ile bakış açısı geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu da beraberinde her öğrencinin sahip olması gereken deney ve gözlem becerilerinin kazandırılmasına da katkı sağlamıştır (Kılıç, 2019).

Bir bireyin çocukluktan itibaren kendini tanıması, kendi yeteneklerinin farkında olması, neyi nasıl yapabileceğini öğrenmesi, değişime ayak uydurması, karşılaştığı problemlere yenilikçi çözüm önerileri getirebilmesi, neden-sonuç ilişkisini kavraması ve kişisel gelişimini gerçekleştirebilmesi gibi daha birçok özellik öncelikle bireyin aile tarihini bilmesiyle daha sonra ise toplumsal ve kültürel tarihinin bilincinde olmasıyla mümkün görünmüştür (Güler ve Tuğrul, 2007). Bu yüzden öğrencilerin ailevi, kültürel ve toplumsal tarihlerini öğrenebilmeleri adına eğitim-öğretim kademelerinin başından sonuna kadar tarih öğretimi almaları gerekli olmuş ve tarihi çerçevenin ancak okul sıralarında öğrenciye ilköğretim kademesinden başlanarak aktarılabilmesi önemli hale gelmiştir. Öğrencilere

tarihi nasıl anlaması gerektiğini ilk kazandıracak olan sınıf öğretmenlerinin ise sorumlulukları oldukça artmıştır (Godsell, 2016). Bireyde bulunması hedeflenen bir özelliği kazandırabilmenin en önemli dönemi çocukluk dönemi olarak belirlenmiştir. Bu sebeple kültürel, toplumsal ve ekonomik değerlerin değişebilirliği de göz önüne alınarak çocuklara yönelik verilecek olan eğitimin nitelikli olması önem kazanmıştır (Köksal, 2008). İçinde yaşanan ülkenin gelişip kalkınabilmesi için ülkeye hizmet edecek iyi insan iyi vatandaşların yetişmesi gerekli görülmüştür. Bu nedenle tarih öğretimi, ülkeye hem iyi vatandaşlar yetiştirmek hem de kültürel mirasa ve değerlere sahip çıkan nesiller oluşturmak için çocukluktan itibaren, okul öncesi dönemden başlanarak ilköğretim, ortaöğretim ve lise yıllarında kazandırılması gerekli bir yapı haline gelmiştir (Aktın ve Dilek, 2014). Bir öğrencinin eleştirel düşünebilme, yaratıcı olma, yeniliklere açık olma, kronolojik sıralama yapabilme, zamanı ve mekânı algılama, analiz-sentez yorumlaması yapabilme vb. becerilere sahip olabilmelerini sağlayacak olan tarih öğretimi, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra özellikle çocuk merkezli bir yaklaşımla ilköğretim düzeyinde verilmesi gerekli bir hal almıştır (Aslan, 2006). Ayrıca öğrencinin toplumları şekillendiren kültürün bir parçası olduğu düşünüldüğünde, geçmişin yorumlanarak geleceğin tayin edilebilmesinde ve milli kimlik bilincinin oluşmasında sınıf eğitiminde verilecek olan tarih öğretiminin rolü çok büyük olmuştur (Sezginsoy ve Akkoyunlu, 2011).

Eğitim-öğretim kademesinin birinci ayağı olan ilköğretim döneminde çocuğa kazandırılacak olan bilgi, beceri ve deneyimler daha sonraki yıllarda çocuğun olumlu kişilik gelişmesine ve sorumluluk sahibi birey olmasına katkı sağlamıştır (Öner, 2018; Sidekli ve Gökdemir, 2016). Bu yüzden bir çocuğun içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırabilmesi ve yaşadığı olaylara eleştirel çözüm önerileri sunabilmesi ilköğretim döneminde öğrenciye bilgi, beceri, deneyim ve alışkanlıklar kazandıracak olan tarih öğretimi ile mümkün görünmüştür (Derya, 2018). İlköğretim döneminde verilecek olan nitelikli tarih öğretiminin, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal yönden gelişmesine, ülkesine karşı olumlu duygular beslemesine, adil olmasına, dürüst olmasına, kültürel mirasına sahip çıkmasına, vatansever olmasına, millet aşkı beslemesine katkısının olacağı bir gerçek olarak düşünülmüştür (Elban, 2015). Tarih öğretimi, öğrencinin muhakeme yeteneğini geliştirmesi, sosyo-kültürel kimlik yapısına katkı sağlaması ve eleştirel düşünme becerisi kazanması bakımından sınıf eğitiminde vazgeçilmez bir önem arz etmiştir. Ayrıca öğrencinin yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilmesinde de tarih öğretiminin yeri çok büyük olmuştur (Ata, 2017). Sınıf eğitiminde, tarih öğretiminin öğrenci üzerinde bahsedilen bu olumlu katkıları düşünüldüğünde, öğrenciye pozitif duygu ve düşünce aşılayacak olan sınıf öğretmenlerinin de tarihe yönelik bilgi, beceri ve tutum kazanmaları önemli hale gelmiştir (Şimşek, 2010). Ayrıca öğrencinin geçmişle bağlantı kurup bugünü anlamlandırması, entelektüel bir kişilik geliştirmesi ve vatanseverlik duygusuna sahip olması tarihe ilgili ve meraklı sınıf öğretmenleri sayesinde mümkün görünmüştür (Boadu, 2015). Alan yazında bahsedilen tüm bu değerlendirmeler sonucunda bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin derslerinde gösterdikleri tarih konularının öğretimi konusunda görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalar, bireylerin gerçekleri sosyal dünyaları ile etkileşimleri neticesinde nasıl inşa ettikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu sebeple temel nitel araştırmada araştırmacılar, insanların deneyimlere ne anlam kattıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve yaşamlarını nasıl yorumladıkları ile ilgilenmektedir (Merriam, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019- 2020 eğitim öğretim döneminde Antalya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Okulların seçiminde kolay ulaşılabilirlik kriteri göz önünde bulundurularak, bu okullarda görev yapan öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 31 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma grubu betimsel bilgileri

		N
Cinsiyet	Kadın	16
	Erkek	15
Kıdem yılı	1-5 yıl	-
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	16
	16-20 yıl	6
	21 ve üstü yıl	5
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	25
	Diğer Fakülteler	3
	Eğitim Yüksek Okulu	3
Eğitim durumu	Lisans	28
	Yüksek Lisans	3
	Doktora	-

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri alan uzmanlarının görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan soru formu ile toplanmıştır. Veriler katılımcılardan pandemi sürecinin getirdiği kısıtlamalardan dolayı e-mail yardımı ile toplanmıştır. “E- mailde görüşmeler çevrimiçi olabildiği gibi, eş zamanlı olmasına gerek duyulmadan derinlemesine ve birden fazla e-posta alışverişini içerebilecek bir şekilde gerçekleşmektedir” (Creswell, 2018; Meho, 2006; Kazmer & Xie, 2008). Yıldırım ve Şimşek (2013), açık uçlu soruların esnek ve herhangi bir sınırlama olmaksızın araştırmanın incelemek istediği olguyu ele alma olanağı sunduğunu ve insanların duygu, düşünce, bilgi ve deneyimleri hakkında doğrudan bir bakış açısı yakalama imkânı sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen bulgular düzenlendikten sonra yorumlanarak okuyucuya sunulur. Burada amaç, verilerin önce sistemli ve açık bir şekilde betimlenmesi, daha sonra ise bu betimlemelerin açıklanıp yorumlanarak, neden sonuç bağlantısı içerisinde birtakım sonuçlara ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın verileri, başka bir araştırmacıdan da yardım alınarak eş zamanlı olarak analiz edilmiş ve aralarındaki güvenilirliğin hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994), önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmış ve kodlamaların güvenilirliği yüzde 95 olarak hesaplanarak araştırmanın analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Araştırmanın bulguları ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinden (1KÖ: 1. Kadın Öğretmen, 2EÖ: 2. Erkek Öğretmen... şeklinde) doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

1.Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin tarih eğitiminin hangi kademedede başlaması gerektiğine yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerine tarih eğitiminin hangi kademedede başlaması gerektiğine dair düşünceleri sorulduğunda katılımcıların hepsinin ilköğretim ve öncesinde tarih eğitimine başlaması yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Öğretmenlerden 5’i okul öncesi dönemde, 2’si aile içerisinde okula başlamadan önce tarih eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarih eğitimine bu kadar erken başlaması gerektiğini “milli bilinci oluşturmak, sağlam temel atmak, iyi vatandaş yetiştirmek, tarih sevgisi kazandırmak, Cumhuriyetin nasıl kurulduğunu öğrenmek, atalarını öğrenmek, Atatürk’ü öğrenmek, kültür bilinci oluşturmak” nedenleri ile açıklamışlardır. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şu şekildedir:

“Öğrenci birinci sınıftan itibaren tarih konularını öğrenmeye başlamalı. Okula başlayan her öğrenci bu milletin hafızasındaki önemli safhaları öğrenmelidir. Bir Çanakkale, Sakarya, Anıtkabir’i bilmek okuma yazma bilmek kadar önemlidir” (3KÖ).

“Çocuklar aile içinde tarih öğrenmeye başlamalıdır. Tarih eğitiminin temeli ailede verilmelidir. Aileler çocukları ile buldukları yerin tarihi yerlerini gezmeli, kendi aile tarihlerini bilmeli, aileler tatillerinde ülke tarihine kaynaklık yapmış mekânları gezip havasını solumalıdır. Böyle

yetişen bir çocuk zaten okul hayatına başladığında aldığı tarih eğitimini kafasında daha iyi oturtacaktır” (14EÖ).

2. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin tarih eğitiminin ilkökul döneminde verilmesine yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerine tarih eğitiminin ilkökul döneminde verilmesine yönelik düşünceleri sorulduğunda öğretmenlerin tamamının ilkökul döneminde tarih eğitiminin gerekli, faydalı ve tam zamanı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar ilkökul döneminde tarih öğrenilmesinin önemini ise “milli ve manevi duyguların güçlenmesi, iyi bir vatandaş olması, tarihini sevmesi, tarihini öğrenmesi, değer vermeyi öğrenmesi, özünü anlaması, köklerini tanıması, kültürünü anlaması, ülkesine değer vermesi, Cumhuriyet tarihini öğrenmesi, milli bayramları öğrenmesi, kültürünü özümsemesi, yönetilme şeklimizi anlaması, vatanını sevmesi, vatanına değer vermesi” olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca ilkökul döneminde tarih eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine yönelik ise “hikâyelerle, müzelerle, tarihi mekânlarla, örnek karakterlerin hayatı ile yaş düzeyine uygun kitaplarla, filmlerle, gezilerle, bayram kutlamaları, özel gün ve haftalar, fotoğraflar, karikatürler, gazeteler, haritalar, günlük hayatla ilişkilendirerek” yollarını örnek olarak vermişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şu şekildedir:

“Bir öğrenci okula başladığında mutlaka tarih konularını da öğrenmeye başlaması gerekir. Bu öncelikle kendi köklerini tanıması ve milli duygularının gelişmesi için elzemdir. O nedenle öğrencinin yaş düzeylerine uygun kitaplar, hikâyeler ve anlatımlar ile öğrencilere ilkökulda tarih eğitimi verilmesi gerekir” (9KÖ).

“Çocuk için tarih öğretimine ilkökulda başlamak oldukça faydalıdır. Önce milli ve manevi duygularını geliştirecek tarih öğretimine ağırlık verilebilir. Bunun için bayramlar en elverişli zamanlar bayram kutlamalarıdır. Çocuk o coşkuyu neden ve nasıl yaşayacağını tarih konuları ile kavrayacaktır” (11EÖ).

3. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin ilkökulda verilen tarih eğitiminin yeterliliği hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerine ilkökulda verilen tarih eğitiminin yeterliliği hakkındaki düşünceleri sorulduğunda 6 öğretmen dışındaki katılımcıların ilkökulda verilen tarih eğitimini yeterli bulmadıkları söylenebilir. Yeterli bulan öğretmenler, öğrencilere bir temel oluşturması açısından şuan ki tarih öğretimini yeterli veya kabul edilebilir olarak değerlendirmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazıları şu şekildedir:

“Öğrencilerin şuan gördükleri tarih konuları diğer konuların ağırlığı düşünüldüğünde yeterlidir. Öğrencinin okula gelinceye kadar edindiği tarih bilincine ek olarak ilkökulda temel atılmaktadır. Fakat içerikle ilgili düzenleme yapılsa daha yararlı olacağı inancındayım” (7KÖ).

“Öğrenciler okula başlamadan önce eğer ailesi özel bir ilgi göstermediyse okul öncesi kurumlarında sadece bayramlarımız ve Atatürk’ten bahsediyor. Öğrenci bize geldiğinde ise yine aynı doğrultuda bizde tarih bilgilerine temel olabilecek bilgiler veriyoruz. Öğrencinin yaşı itibarı ile ben yeterli bulduğumu söyleyebilirim” (10EÖ).

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinden ilkökulda verilen tarih eğitimini yeterli bulmayan ise, “seviyeye uygun olmadığını, konular arasında kopukluk olduğunu, konu bütünlüğü yok, hatalı ve eksik bilgiler içerdiğini, yüzeysel ve ilgi çekici olmadığını, tarih bilinci oluşturmaktan uzak olduğunu, ezbere dayalı olduğunu, amacı olmadığını, yeterli örnek olmadığını, amaçtan çok detay içerdiğini ” ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından bazıları ise şu şekildedir:

“Ne yazık ki tarih bilinci kazandırmaktan uzak bir tarih anlatımı var. Birçok şeyi kendim ekleyerek anlatıyorum. Üstelik konular arasında kopukluk var. Hayat bilgisi içerisinde sığ kalmış bir tarih eğitimi var diyebilirim” (12KÖ).

“İlkökulda tarih eğitimi temel oluşturmaktan uzak, ezbere dayalı sanki sadece mecburiyetten koyulmuş gibi. Sınıfta ilgili konu geldiğinde kendim bir şeyler ekleyip, gösteriyorum. Daha iyi düşünülmüş, yaş düzeyine uygun ve ilkökul öğrencisi için hedefleri olan bir tarih anlatımı olmalıdır” (2EÖ).

4. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin ilkökulda verilen tarih eğitiminde verdikleri örneklere ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerine ilkökulda verilen tarih eğitiminde verdikleri örnekler sorulduğunda öğretmenlerin “tarih bilinci, milli manevi duygular, milli bayramların önemi, önemli

tarihi mekânlar, önemli tarihi kişilikler, Cumhuriyet, Atatürk'ün hayatı, Atatürkçülük, milli mücadele kahramanlıkları, milli bağımsızlık sembollerimiz, vatan sevgisi, vatanseverlik, milli destanlar” örnekleri verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şu şekildedir:

“Japonya’da her çocuk okula başladığında atom bombasının etkileri gösteriliyor. Tarih onları bir arada tutan ve motive eden bir güç. Aynı bu örnekteki gibi tarih konularında üzerine basa basa Çanakkale’yi, Afyon Kocatepe’yi anlatıyorum. Hem ders çıkarmak hem de bugünlere gelmemizdeki gücü hissettirmeye çalışıyorum. Onlarda inanın can kulağı ile dinliyorlar” (9KÖ).

“Ben özellikle bayramların coşkusunu tarihi önemi ile kavratmaya çalışıyorum. Ülkemizde ne yazık ki bayramlar içeriği boş bir şekilde prosedür gereği gibi kutlanıyor. Öncelikle neden o bayram olmuş, tarihte hangi olayla ilişkili, o tarih bizim için neden önemli? Bunları anlamaları ve bayramlarda okudukları istiklal marşında söylediklerimi düşünmelerini istiyorum” (1EÖ).

5. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin ilkökulda verilen tarih eğitimine yönelik önerilerine ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerine ilkökulda verilen tarih eğitimine yönelik önerileri sorulduğunda öğretmenlerin “konuların yaş düzeyine göre baştan planlanması, milli bilince yönelik etkinliklere yer vermesi, konuların akışının gözden geçirilmesi, konu bütünlüğünün gözden geçirilmesi, ayrıntı değil içerik verilmesi, Orta Asya’da kurulan Türk devletleri, Türklerin Anadolu’ya gelişi, atalarımızın yaptıkları fedakârlıklar, dış ülkelerle tarihi ilişkimiz” önerilerinde buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları şunlardır:

“İlkokuldaki bir öğrenciden yapılan antlaşmanın maddelerini öğrenmesi ve anlamasını beklememeliyiz. Bunun öğrenci için hiçbir anlamı yoktur. Asıl olan tarihteki milli bilinci kavrayabilmektir. Örneğin Çanakkale’de askerimizin yedikleri öğünden bahsedip, imkânsızlıklar içinde onların içindeki inanç ve vatan sevgisini gösterebilmenin hem daha ilgi çekici hem de daha kalıcı olacağı inancındayım” (10KÖ).

“Tarih anlatımında o zamanki koşullar es geçiliyor. Öğrenci bugünün şartlarında düşünüyor. Bunu biz sınıfta tamamlıyoruz ama kitaplarda buna da yer verilmeli. Ayrıca konuların daha anlaşılır ve arka planının anlaşılması adına konu kopuklukları giderilmelidir. Örneğin Çanakkale ve Kurtuluş Savaşına bağlama amaçlı Osmanlı’nın son dönemlerinden bahsedilebilir” (4EÖ).

77

6. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin anlattıkları tarih konularında kendilerini ne kadar yeterli gördüklerine ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerine anlattıkları tarih konularında kendilerini ne kadar yeterli gördükleri sorulduğunda öğretmenlerin tamamının kendilerini yeterli gördüğü söylenebilir. Öğretmenler, kitaptaki tarih konularını anlatma, konuya hakim olma konularında kendilerini yeterli gördüklerini söylediler de, kendilerini “sınıf içinde verdikleri örnekler, örnek hikâyeler, etkinlikler, geziler” konularında gelişime ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları şunlardır:

“Tarih bilgilerime güveniyorum. Özellikle ilkökul düzeyindeki tarih konularını anlatma konusunda yeterliyim diyebilirim. Fakat öğrencilerin ilgisini çekmek için derslerden önce örnek hikâyeler, etkinlikler konusunda küçük araştırmalar yapıyorum” (5KÖ).

“Kitaptaki tarih bilgileri bir öğretmenin hatta yetişkinin gayet rahat anlatabileceği düzeydedir. Bende kendimi o nedenle yeterli görüyorum diyebilirim. Ebetteki ders planlamamı yaparken onlara farklı ne verebilirim diye kısa bir araştırma da yapıyorum. Örneğin dönem içerisinde yapacağım gezileri tarih konularına yönelik yapmaya çalışıyorum. Geziler için faydalı olabilecek araştırmalar da yapıyorum” (15KÖ).

7. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin tarih konularını anlatırken yararlandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerine tarih konularını anlatırken yararlandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu sorulduğunda öğretmenler “kalıcılığı arttıracak, şuur yaratacak /arttıracak, görsel anlatıma dayalı, ezberden uzak, ilgi çekecek” şekilde ders anlatmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 9’u derslerinde “drama, alan gezisi, film izletme, gazetelerden yararlanma, hikâyelerden yararlanma, görsellerden yararlanma” yollarına başvurduklarını dile getirmişlerdir. Diğer öğretmenler ise düz anlatım ve soru cevaptan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları şunlardır:

“Tarih konularını anlatırken ilgilerini uyandırmak ilk hedefim. İlgi ile dinlerlerse zaten seveceklerini ve öğreneceklerine inanıyorum. O nedenle görsellerden yararlanmayı tercih ediyorum. Konuyu kendim anlatırken görsellerle destekliyorum” (1KÖ).

“Anıtkabir ziyaretimde gerçek top seslerinden çevremdeki çocukların çok etkilediğini fark etmiştim. Özellikle ilkökul öğrencileri için bilgiden çok bunlar dikkat çekiyor. O nedenle sınıfta elimden geldiğince drama yaptırmaya çalışıyorum. Örneğin bir antlaşmayı imzalayan kişiler yapıp kendilerini onların yerine koymalarını, orada hissetmelerini istiyorum” (7EÖ).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin derslerinde gösterdikleri tarih konularının öğretimi konusundaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, öğrencilerde bir milli bilinç uyandırmak, öğrenciye tarih sevgisi aşılamak ve en temelde iyi vatandaş yetiştirebilmek amacıyla tarih eğitimine ilkökul ve öncesinde başlanmasının gerekliliğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Çoldur’un (2019), sınıf öğretmenlerinin milli tarih öğretimi hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmanın, öğretmenlerin milli tarih öğretiminin gerekliliğine inandıkları bulgusu ile benzerlik göstermektedir. İlkokul kademesinde verilen tarih eğitimi gerekli, faydalı ve tam zamanında verilen bir eğitim olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca tarih eğitiminin ilkökulda nasıl verilmesi gerektiği hakkında ise hikâyeler, örnek karakterler, yaş düzeyine uygun kitaplar ve filmler ile konunun materyaller ile zenginleştirilerek verilmesi yönünde görüş belirttiklerinin söylemek mümkündür.

İlkokul düzeyinde verilen tarih eğitimi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden çoğunluğunun (25) yeterli bulmadığı, bazı öğretmenlerin (6) ise eğitimi yeterli veya kabul edilebilir düzeyde değerlendirmeleri bir başka önemli bulgudur. Bu doğrultuda genel olarak çalışma grubundaki öğretmenlerin verilen tarih eğitimi yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul düzeyinde sınıf öğretmenlerinin tarihle ilgili konuları öğretirken öğrencilerine önemli tarihi mekânlar, tarihi kişilikler, Cumhuriyet, Atatürk’ün hayatı, Milli mücadele kahramanları, milli bağımsızlık sembollerimiz üzerinden örneklendirmeler yaparak öğrenciye milli ve manevi duyguları ile tarih bilincini aşılamaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ilkökulda verilen tarih eğitimi hakkında programdaki kazanımlarda ve ders kitaplarında bazı eksiklerinin olduğunu, kitaptaki konuların yaş düzeyine göre baştan planlanması, milli bilince yönelik etkinliklere yer vermesi, konuların akışının gözden geçirilmesi, konu bütünlüğünün gözden geçirilmesi ve ayrıntıya değil içeriğe yer verilmesi şeklinde önerilerde buldukları görülmüştür. Çoldur’un (2019), sınıf öğretmenlerinin milli tarih öğretimi hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmada yer alan müfredat programında yeterince milli tarih konularına yer verilmediği sonucu bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca Demir’in (2017) ilkökulda kullanılan ders kitaplarının Atatürk ve tarih konularının yeterlilikleri bakımından sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerini aldığı araştırmada ortaya çıkan ders kitaplarındaki konuların öğrenci düzeyine uygun olmadığı, ders kitaplarındaki tarihi terimlerin öğrenci seviyelerine uygun olmadığı, ders kitabındaki görsellerin konuları anlatmada yeterli olmadığı, konuların ders kitaplarında somutlaştırılarak işlenmediği sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Tarih konularının öğretimi konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli görüp/görmediğine ilişkin ise çalışma grubunun tamamının kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Ancak öğretmenlerden bazıları kendilerini yeterli gördüklerini ifade etseler de konuyu hikâyeler, etkinlikler ve örnek olaylar ile zenginleştirmede gelişime ihtiyaç duyduklarını da ifade etmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu oluşturan sınıf öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kalıcılığı arttıracak, öğrencilerin ilgisini çekecek, görsel anlatımlara dayalı şekilde ders anlatmaya çalıştıkları, öğretmenlerden 9’u ise derslerinde drama etkinliklerine yer verdikleri, alan gezileri yaptıkları, film izledikleri, gazetelerden yararlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Benzer olarak Özcan (2019) sınıf eğitimi düzeyinde ilkökul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularını aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle öğretilmesine ilişkin yaptığı araştırmada da yöntem ve tekniklerle zenginleştirilen derste öğrencilerin derse daha fazla katılım sağladığı tarih konularının kalıcılığının arttığı ve öğrencide tarihsel bilinç uyandırdığı sonucu bu bulguyu desteklemektedir. Diğer öğretmenler ise yöntem ve teknik olarak düz anlatım ve soru cevaptan yararlandıkları görülmüştür.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde ise çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin ilkökulda tarih eğitimi, tarih bilinci oluşturmada gerekli buldukları ve önemsedikleri

görülmüştür. Tarih konularının anlatımını etkinliklerle ve materyallerle zenginleştirdiklerini fakat bu konuda gelişime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Kendilerini tarih eğitiminde yeterli buldukları fakat programın ve ders kitabının bu konuda eksikliklerinin olduğu, ezbere dayalı ayrıntılı bilgilere yer verildiği sonuna ulaşıldığını söylemek mümkündür. İlkokul düzeyinde verilen tarih eğitiminin öğrencide tarih bilinci oluşmasında, milli, manevi duygular ve değerler edinmesindeki etkisi düşünüldüğünde tarih öğretiminin öğrenciye geleneksel yöntemler ile değil de çağdaş öğretim yöntemleri ile verilmesi oldukça önemli bir husustur. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlere, soyut tarih konularını somutlaştırma ile ilgili seminer çalışması yapılabilir.
- Öğretmenlere, tarih konularının öğretiminde kullanılacak etkinliklere yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Tarih konularının öğretiminde kullanılacak ek kaynaklar sınıf öğretmenlerine sağlanabilir.
- İlkokul düzeyinde tarih konularını içeren ders kitapları konu ile ilgili görsellerle zenginleştirilebilir.

Kaynakça

- Aktın, K. ve Dilek, G. (2014). Tarih/sosyal bilgiler öğretim programlarında okul öncesi dönemde tarih öğretimi: ABD örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 36-56.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 162-174.
- Ata, B. (2017). İlkokul düzeyinde tarih öğretimi. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 469-481.
- Boadu, G. (2015). Effective teaching in history: the perspectives of history student-teachers. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 38-51.
- Cresswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches) (4th Ed.)*. (Trans. Edt.: Mesut Bütün and Selçuk Beşir Demir). Siyasal.
- Çoldur, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin milli tarih öğretimi hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Demir, H. (2017, Nisan). *İlköğretim 1-4. sınıf kitaplarında Atatürk konularının öğretim yeterliliği konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Isparta örneği*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Derya, R. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin yerel tarih öğretimi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi (4. sınıf örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1302-1319.
- Godsell, S. (2016). What is history? views from a primary school teacher education programme. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-10.
- Güler, T. & Tuğrul, B. (2007). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29-35.
- Gürkan, H. (2017). Türkiye’de ilkokullarda tarih öğretimi: ders kitapları örneği (1869-1920). *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18, 197-230.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: bir aksiyon araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaymakçı, S. (2017). Türkiye’de tarih öğretiminin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2153-2172.
- Kazmer, M. M. & Xie, B. (2008). Qualitative interviewing in internet studies playing with the media, playing with the method. *Information, Communication & Society*, 11 (2), 257-278.
- Kılıç, P. İ. (2019). Tarih öğretimi ve coğrafya. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 869-883.
- Köksal, H. (2008). Çocukluk, değişen dünya ve tarih öğretiminden beklentiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 388-396.

- Meho, I. L. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: a methodological discussion. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(10), 1284–1295.
- Mendoza, B. I. U. (2017). History of science, what is it and whatever for?. *Revista Odontologica Mexicana*, 21(2), 78-79.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. (2nd ed). Sage.
- Öner, D. (2018). *Okul öncesinde sosyal bilgiler eğitimi: öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 89-121.
- Özcan, E. (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 58-74.
- Poyraz, H. (2007). Tarihin amacı ve tarihçinin rolü üzerine bir deneme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(1), 27-36.
- Sezginsoy, B. ve Akkoyunlu, B. (2011). Sosyal bilgiler dersinde tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 411-422.
- Sidekli, S. ve Gökdemir, A. (2016). Hayat bilgisi öğretiminde tarih ve çocuk. (Eds. S. Güven ve S. Kaymakçı) *Hayat Bilgisi Öğretimi içinde* (ss.402-435). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretimine ilişkin tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 181-203.
- Tan, H. D. (2004). What is history teaching and learning. *Teaching and Learning*, 25(2), 197-206.
- Yalçınkaya, E. (2013). Tarih kavramına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforların incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 95-112.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayınları.