



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Mart 2021, Cilt 6, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research

March 2021, Volume 6, Issue 1

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Assistant Editor

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. Arzu ÇEVİK

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. Arzu ÇEVİK

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA - TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA - TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN



INFORMATION SERVICES

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Dr. Gülenaz ŞELÇUK Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Burçin GÖKKURT Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Temple University, Japan Bartın Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI Doç. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR Dr. Nurcan KÖSE	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 1

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

- Prof. Dr. A. Gani ARIKAN, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ, Dicle Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emre ÜNAL, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia
Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 1

- Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEK, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Tom GILLPATRICK, Portland State University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK
Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASIMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Spartak KARDIU, Tiran University, Albania



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 1

- Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 1

Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 1

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

- Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN, Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi
Dr. Ahmet BAŐKAN, Dicle Üniversitesi
Dr. Can MIHCI, Trakya Üniversitesi
Dr. Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ, Ege Üniversitesi
Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi
Dr. Őenay Ozan LEYMUN, Trakya Üniversitesi



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 1

Dear Readers,

We are delighted to present you the March 2021 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

Our journal has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016. The aim of our journal is to publish theoretical and applied studies in the field of education and research, to share scientific information at national and international level, create an environment for the production of new information, announce innovations and thereby contribute to scientific production in our country. For this purpose, priority is given to qualified research and review publications in our Journal.

In our journal, the Editorial Board, the Scientific Committee, and the Referee Board members, who meticulously evaluate the manuscripts, are formed by academics that are prestigious experts in their field. Our journal that is strengthened much more with the priceless contributions of the scientists who serve on the boards, authors and you readers, continues to be published without compromising its academic quality.

The Journal of Limitless Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and it receives numerous citations. Our journal, which had a SOBIAD impact factor of 0.3 in 2019, will be published both in Turkish and English languages as of this issue. Thus, it is aimed at reaching wider audience.

We wish our journal to contribute to the scientific field, and acknowledge all editors, authors and referees who contributed to its preparation. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 1

Sevgili Okurlar,

Sizlere Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Mart 2021 sayısını sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Dergimiz, Sınrsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanmaktadır. Amacımız, eğitim ve araştırma alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmaları yayınlamak, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmak, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlamak, yenilikleri duyurmak ve böylece ülkemizdeki bilimsel üretime katkı sağlamaktır. Bu amaçla Dergimizde nitelikli araştırma ve derleme yayınlarına öncelik verilmektedir.

Dergimizin Editör Kurulu, Bilim Kurulu ve yayınları titizlikle değerlendiren Hakem Kurulu yeleri alanında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Kurullarda görev yapan bilim insanları, yazarlar ve siz okurların değerli katkılarıyla her sayıda biraz daha güçlenen Dergimiz, akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatını sürdürmektedir.

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmakta, çok sayıda atıf almaktadır. 2019 yılı SOBİAD etki faktörü 0,3 olan Dergimiz, artık hem Türkçe hem de İngilizce yayınlanmaktadır. Böylece daha geniş bir okur kitlesine ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Dergimizin bilimsel alana katkılar getirmesini diliyor, hazırlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

**Article Type: Review
Makale Türü: Derleme**

Todd Alan PRICE

Blended Learning and the Videoconferencing Modality for the Teaching and Learning Doctoral Candidate 1-10

**Article Type: Research Article
Makale Türü: Araştırma**

Firdevs GÜNEŞ

Riddles for Kids 11-40
Çocuk Bilmeceleri

İbrahim Halil YURDAKAL, Ayşe YURDAKAL

First Reading and Writing Teaching in Turkish Teaching Programs Between 1924-1981 41-77
1924-1981 Arası Türkçe Öğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimi

Nevin AKKAYA, Buse GÜLLÜ, Esra ÖZDEN

Educational Messages and Effective Communication Factors in Children's Literature Works 78-118
Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Eğitsel İletiler ve Etkili İletişim Unsurları

Osman SÖNER, Hazel DURU

An Investigation into the Articles Published in Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal Between 1990-2019 in Terms of Various Factors 119-151
Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisinde 1990-2019 Yılları Arasında Yayımlanan Makalelerin Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi

Emine TEPE, Gülden TÜM

The Reflection of Basic Principles in Course Books for Teaching Turkish as a Foreign Language 152-178
Temel İlkelerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yansıması



DOI: 10.29250/sead.866425

Posted Date	Article Type	Acceptance Date
22.01.2021	Review	15.03.2021

Blended Learning and the Videoconferencing Modality for the Teaching and Learning Doctoral Candidate

Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA, TPrice@nl.edu

Abstract: This paper simply documents the changes to a foundations course for teaching and learning doctoral candidates at a Midwest university, required due to the recent pandemic conditions and subsequent healthcare precautions. The main change to this already blended modality course, *Critical Policy Analysis*, involved modifying three face-to-face (F2F), in person sessions, essentially transforming them into three videoconferencing sessions using the ZOOM application. My reflection provides what can only be considered to be a discussion of very basic findings, but amongst those findings are that digital tools often appear to ‘work’ very seamlessly and hence exceed our collective expectations. The breakout sessions structured into the course, for example, provided a real-time experience comparable in most ways to small group discussions held previously when the course was offered in a physical classroom. However, some of the students struggled with the online portion of the class (course modules, with electronic reserve readings, discussion posts, and crafting a white paper/report, all online) and felt at times less than proficient working online. A few indicated preference for classes in person.

Also included in this paper are some of my observations as a long-time online instructor and researcher in the *educational communications technology* field. I argue that this latest iteration of blended learning is here to stay, and that this change will pose both promise and peril for education in the years ahead.

Keywords: Education, blended learning, videoconferencing

1. Introduction

During the summer of 2020, my doctoral course, *Critical Policy Analysis*, was required to go entirely virtual. The pandemic that had swept the nation created a new challenge for higher education, as well as K-12 public education that had come to a “hard stop”. Fortunately, my university was prepared for such an eventuality as we had already become early adopters of the videoconferencing technology and frequent users of one such application, ZOOM, for nearly all of our meetings. Furthermore, our faculty in the Teaching and Learning doctoral program had already committed to designing our courses for blended learning, meaning that a portion of the coursework would be held in real time/synchronous face to face (F2F), and another portion would be convened in an asynchronous manner using online modules. The main adjustment this summer, therefore, was to maintain the synchronicity real time modality of F2F instruction by converting to a ZOOM or video conference format.

This essay describes some of findings from that exercise, to convert the synchronous F2F modality to a still synchronous videoconference modality for three sessions. Further, I offer an historical perspective concerning the rapidly changing nature of education due to both the pandemic, but even more significantly due to already-in-motion changes in *educational communications technology* as a social construction. I assert that society itself has already made its move to virtual learning and thus this current move to virtual learning appears to be an ‘inevitable’ eventuality. I will argue, however, that nothing is inevitable when it comes to human agency and the decision to invest. For example, untold billions of dollars into the movement of education online, could equally have been employed in an investment in students and schools and teachers for the last several decades, which might have, one could easily speculate, all but eliminate the so-called achievement gap by providing the necessary resources to close the more important “opportunity gap” that communities experience today when it comes to access to education.

I also argue that the movement to all social activity including, of course, education online, has equal parts promise and peril. I describe this cultural phenomena as *virtuality* and *virality*.

This essay is further inspired by my current publication, “As the Virtual Dust Settles looking Back at and Beyond AAACS 2020”, which speaks to the virtual as a qualitatively different phenomenon needing further scrutiny, discussion, and reflection by serious researcher

practitioners. If we are collectively moving toward the truly educated society, we will need to make these technologies available for all, and become proficient in using them.

1.1. Background: From *Information Superhighway* to *The Cloud*

It is necessary to provide some kind of historical context to get a handle on the current moment, which might seem so radically different from the past. There is a rich, historical background to the 'golden age' of technology infusion into society as well as technology integration into education; powerful insights might be drawn from naming here just a few: *Technics and Civilization* (1934) by Lewis Mumford, and *Forces of Production* by David E. Noble (1984). To summarize these vast tomes is beyond this paper, but suffice it to say there are a few incredibly important and complimentary insights to this paper that bear repeating. The first meta-observation from Mumford, very roughly summarized, is that the technology tool emblazoned by the mechanical clock did not cause humans to become more orderly, rather, humans discipline themselves, had indeed over time already opted to make themselves dance to the rhythms of the modern age. This social construction initiated by humans *made* the mechanical clock appear to be *necessary*, replacing the sun dial. Additionally, the second observation made by critical theorist David Noble is that technology is not even a tool per se, nor does 'it' merely evolve of its own accord. Rather, technology is a reflection of human interventionism into, and creation of, the very social conditions that make certain instrumental tools and processes (ways of doing work for example) dominant. As a result, technology tools that are created and subsequently deployed are an effect, not a cause.

A more contemporary version of these observations calls into question the very idea that technology is an ever greater tool and/or a more sophisticated set of tools. Technology as reified, reduced to such an idea doesn't work because the tools themselves do not fit perfectly into the purpose they were supposedly intended for. It would have been very hard, for example, to have once imagined a future where the telephone would be used primarily to send text messages.

Ultimately, insights such as these from serious historians like Mumford and Noble imagine technology *not as a tool or product*, and more as a reflection of the evolving human condition that makes certain applications seem ubiquitous. Their insights were specific and brilliant then and no less relevant now in the late 20th century with the advent of the "information superhighway" and in the 21st century with the reliance on WIFI and "the Cloud". My own life-long scholarship has spoken of the promise and pitfall in "Wiring the World" (Price,

2000). The point being made here is as follows: every speedier, larger and more powerful technology development is followed by certain already pre-formed purposes behind their use. For example, if schools are deemed *inefficient*, technology tools are already assumed to be more *efficient*, hence a built-in justification is already available to call for their usage. One idea is that technology tools are more efficient than human calculation and judgement. Mumford, Noble, and myself speak consistently on these issues, providing a critical analysis of the usage of technology discourse past to technology discourse present and speculate over what are potential problems for the future. This paper provides simply a practitioner view taken from one course that was required to go “virtual” for one term at a Midwest university using the videoconference to replace F2F learning.

2. Method

As befits the format for this journal, I am keen to point out the unique conditions under which this inquiry, this small-scale study emerged. First this is entirely a qualitative study in as that it is not replicable nor generalizable to a larger population. That being said, the anecdotes are rather interesting and generative of needed discussion as curriculum moves online. Second, neither the students nor the instructor were able to choose the videoconferencing conditions, rather, faculty at large in consultation with the administration opted to keep the university ‘open’ by relying on videoconferencing to replace face-to-face learning. As a consequence, the students were not solicited to partake in a study, however, they were required (as university policy) to evaluate the course, infused with videoconferencing technology as it were. Thus this study conforms more with the conditions of an inquiry with anecdotes rather than a peer reviewed research project with generalizable results. Still, I maintain, this type of close to the classroom work opens up the possibility of significant research into the field of blended learning, curriculum and instructional design, but that is for another paper.

Critical Policy Analysis is a required foundations course in the Teaching and Learning, EDD. This course has gone through several iterations, meaning that it has undergone curriculum revision and instructional design as has the Teaching and Learning, EDD program itself. In essence, the course is designed to be offered through blended learning with online modules for the asynchronous portion of the class, and synchronous or real-time F2F sessions held at our Chicago campus.

The course has significant asynchronous online work using a range of assignments, activities, and resources to help students become more critical analysts of policy. The course description I provide is as follow:

This course is designed to provide the participant with an improved understanding of educational policy, policy discourses, and critical policy analysis, particularly the analysis of policy ideology, politics, and policy consequences. Students will be given opportunities to analyze and critique educational policy from their chosen field (e.g., curriculum, special education, teacher education, literacy, leadership); critique policy making in action; develop a scholarly stance toward policy analysis; recognize the connections between justice, social action, policy, and practice; and formulate ideas and strategies for being policy change-agents in their chosen field of education.

The course is set up with a series of modules that contain, respectively, the assignments, activities, and resources. The primary activity is of course the discussion where students respond to a prompt following the reading and at time a recorded lecture or presentation that is available as a video stream.

An example of how the asynchronous course format “works” is provided. Students in this instance were asked to read two articles: (Lakoff, 2014), *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate* and (Smith, Fey, & Heinecke, 2004/2014), *Political spectacle and the fate of American schools*. Furthermore, they were asked to “identify characteristics”, and respond to one of the questions to create a discussion post. See below:

3. Discussion/reflection

In this discussion post, the idea is to draw from the readings some of your personal and professional reflections concerning the topics for this module. For this module, please

Identify characteristics of

- Ambiguity in policy making
- Specificity in framing policy

The following are a few questions you could use to build your reflection. You are also at liberty to create your own question, or present your own observations in referencing the materials for the entire module.

Sample question: Smith outlines something called "symbolic policy" in contrast to "instrumental policy"; what are the differences and what are the implications for understanding the characteristics of policy?

Sample question: Lakoff speaks of frames and how these are used to convey meaning and draw in support for policy agendas. Admittedly, he makes a big distinction between "conservative" and "progressive" frames. What are they? How does he use, for example, the family to explain their differences?

Respond to at least two classmates' initial posts and follow up on the responses to your own initial posts.

The asynchronous portion of the course proceeded exactly as previously planned, with students engaged with the readings and prompts to craft their discussion post, reply and respond to others.

The major change to the course was in the usage of ZOOM videoconferencing to replace the F2F sessions. I will describe one of the lesson examples that was made possible due to the intentional usage of a virtual synchronous session: the invited guest speaker. Each session with the lecturer, whether myself, the two senior scholars, or the medical doctor translated (with the breakout sessions) roughly three hours in total (which comprised the morning session).

Face to Face (F2F) Sessions

As the lead instructor and course designer, I started first F2F session as a lecturer and scheduled the next two F2F sessions with invited guest speakers. The F2F sessions were as follows: **Policy roles, Democratic education, and Virology, immunology, and pandemics.**

Policy roles was the theme of our first presentation F2F meeting. During this session I provided the students with a broad overview of the educational policy studies as a field, describing different roles or "hats" the students might wear on their journey to engage with policy and practice. The union organizer, the thought leader, the lobbyist, the elected official represent these different hats, and the students were encouraged to consider each, what role they play now, and what role they might aspire to play in the future.

Democratic education was the second presentation during our second F2F meeting by two senior scholars in curriculum theory. In this session, the two senior scholars presented the students with information concerning "developmental pathways" to a more humane, social just, and deliberative democratic conversation. These scholars have been working on developing

these ideas for a popular medium, such as newspapers and magazines in order to help provide a means for our citizenry to have conversations that are generative instead of divisive. I opted to have them provide this information and then to have breakout sessions where the students could engage in conversation as modeled by the two scholars.

One of the invited guest speakers struggled with the technology and we needed to wait until he was able to turn up the volume on his microphone. It was a struggle to listen but the other invited guest speaker compensated by filling the parts that were hard to understand. Nonetheless, what was successful concerning the presentation was the used of prepared notes concerning dialogue and deliberation and this was modeled in the breakout sessions.

Virology, immunology, and pandemics was the third presentation provided during our third F2F meeting by a medical doctor, researcher, and former classroom teacher for one of our classes. In this class, students were made aware of the provided information concerning viruses in general and the COVID-19 in particular. Highlighted was how this virus compared with viruses of the past. The doctor presented also how popular culture stories like “Contagion” and/or “World War Z” provided some context, even if dramatically so, to real questions for consideration, including viral transmission, vaccines, and cures. Again, the process followed with the presentation of the theme and having students go into breakout sessions where the students could engage in conversation with the selected scholars and myself and another colleagues as discussants to facilitate the conversation.

4. Findings

One measure of the success in conveying course goals for our university is the IDEA protocol. This protocol I’m well versed in and can speak to by providing a summary evaluation of teaching effectiveness. There are three *quantitative* measures: summary, progress on relevant objectives, and ratings of summative questions. In each of these areas, my course was rated highly with, respectively, scores of 4.5, 4.3, and 4.7 out of 5 possible points. Another major measure was *qualitative*. Captured below are the anonymous comments:

- *The class inspired me to work and think beyond the norm, and to see opportunities to help others through policy making. I enjoyed the course immensely.*
- *Dr. Price is a brilliant and caring man. I believe [however] that this course would've benefitted from fewer modules and more in-depth discussion. We never fully discussed anything because it felt as though all of the work was a goal post to meet, not information to*

gain. I do not believe that NLU has fully adjusted to the reality of the pandemic and virtual learning and this course, though full of excellent information, demonstrated that.

- *The instructor was well versed in the subject matter. The course provided me with the information needed to understand the policy, how policy has a direct effect on public education, and how advocacy can change policy.*

- *Dr. Price . . . organized excellent online classes via ZOOM. He is knowledgeable, and he has a high mastery of the course. Dr. Price is a good listener, and he provides the best responses to the questions. He is always available to talk to his students, and he replies with prompt emails. He gives feedback on courses on time. Dr. Price is very active in responding to students' discussions post every week. He [engaged] the student in group activities, and then he invited different teachers [into] our class to teach for various topics, and I learned a lot from those visitors [the invited guest speakers]. He encouraged me to work hard.*

- *Too much content for the amount of time not enough explanation on the final and major graded assignments*

- *This was a wonderful course. Dr. Price did a really nice job of relating the content to real life situations. Every assignment was educational and connected to the real world, and the diversity of the class made it more valuable. The in person (on ZOOM videoconferencing) classes were long, but worth it, especially with the breakout room work.*

5. Discussion

The feedback provided by the students provided several insights. One, the quantitative scores indicated that the students valued the course and acknowledged its importance to their program and learning. The design of the course seems to make sense to the students and they found the objectives and overarching goals to be understandable.

In responding to the qualitative feedback there are several different takeaways. Examining the first comments, *the class inspired me to work and think beyond the norm, and to see opportunities to help others through policy making, and the course provided me with the information needed to understand the policy and how policy has a direct effect on public education and how advocacy can change policy.* These comments indicated that students understood that the course was intended to empower their own ability to inform policy as advocates, irrespective of the modality used (this course was previously offered with three F2F in person sessions; over Summer 2020, that was as stated replaced through videoconferencing.)

Other comments indicated an appreciation of my own teaching skill and responsiveness to them in this online, virtual videoconferencing course. Crucial often to the students' success is the need or feeling of being seen and heard in online courses. This calls for regular "feedback". A student remarked: *Dr. Price is very active in responding to students' discussions post every week.* The same student recognized the strategy of the invited guest speakers and breakout sessions as beneficial: *He [engaged] the student in group activities, and then he invited different teachers [into] our class to teach for various topics, and I learned a lot from those visitors [invited guest speakers].* To reiterate, moving to videoconferencing allowed for these invited guest speakers to join our class even from distant locations. It would have been unlikely to have been able to have brought them to the in person class to speak (although one of the invited guest speakers had indeed visited my class before).

A second comment reflected a need for more discussion but less content: *I believe that this course would've benefitted from fewer modules and more in-depth discussion.* This is a not infrequent reflection. Courses that are convened with an online component require no less work than the same hours, same amount of reading, and actually more discussion work (because a student must write down their thoughts) than in a F2F in person class. It is not unusual for students to find the online component to be more work in general.

Another student seemed to echo this feeling *Too much content for the amount of time not enough explanation on the final and major graded assignments.* One of the changes to the course next year does indeed respond to the feeling among some students that they need more time to complete the final project. To that end we have opted to lengthen the course from a 6-week term, to an 8-week term, providing additional online, asynchronous time and maintaining the same 3 synchronous sessions. We are not yet certain of whether we will return to the F2F in person sessions or continue with the ZOOM videoconferencing. Either way, the content and curriculum of the course is consistent across both modalities.

A final comment related directly to the usage of the invited guest speakers and alignment with real topics of concern at the timing of our course: *every assignment was educational and connected to the real world, and the diversity of the class made it more valuable. The in person (on ZOOM) classes were long, but worth it, especially with the breakout room work.*

6. Conclusion

To be certain, we were able to engage with extremely difficult topics during this summer and the feeling was that, although we needed to adapt quickly and intentionally, overall, the

course was deemed a success. The future will involve even more experimentation and implementation with the ZOOM videoconferencing in order to bring in scholars and practitioners from abroad as well as to save on time, resources, and energy expended in making these classes available for our hard working and stressed students. We faculty in our doctoral program find the technology available to be instrumental and critical, and hope that it remains educational for all of our students in the years ahead.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The author declares that he has done every step of this work himself.

REFERENCES

- Lakoff, G. (2014). *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate*. USA: Chelsea Green Publishing. (2004?)
- Mumford, L. (1934). *Technics and civilization*. USA: The University of Chicago Press.
- Noble, D. F. (2017). *Forces of production: A social history of industrial automation*. USA: Routledge.
- Price, T. A. Wiring the World. In White, G. D. E. (2000). *Campus, Inc.: Corporate Power in the Ivory Tower*. USA: Prometheus Books.
- Smith, M. L., Fey, P., and Heinecke, W. (2004/2014), *Political spectacle and the fate of American schools*. USA: Routledge.

DOI: 10.29250/sead.876969

Posted Date

08.02.2021

Article Type

Research

Acceptance Date

15.03.2021

Riddles for Kids

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

Abstract: Children are the future of a society. Quality education is essential for a good future. To this end, it is necessary to develop children's language, mental, and social skills. Skills such as thinking, understanding, guessing, questioning, and problem solving are also important. Various educational approaches and models are used to help children gain these skills. The most fun of these is the "Learning Approach by Play," which children adore. In this approach, learning and game activities are intertwined, and educational gamification is utilized so that learning is more effective. Educational games are categorized into two types: physical and mental games. Mental games include riddles, puzzles, and numeracy. Of these, the most common one is riddles, which are a mind game aimed at finding an entity or object whose qualities are implicitly described. Riddles have a significant place in our culture and is a rich source in education. These are passed down from generation to generation and used to educate children. Turkish riddles have various features in terms of style, content, genre, and structure. They are usually in verses, and include important clues and strong descriptions. They are rich and diverse in sound and meaning. In this respect, they make a significant contribution to the development of children's language, mental, and social skills. In particular, they improve skills such as attention and focus, discovering clues, thinking, guessing, and making inferences. Therefore, it is important to utilize riddles for education purposes. It is also important that the selection of riddles in textbooks is based on scientific and educational principles.

Keywords: Riddles, primary school, student, kids, education

1. Introduction

Children are the future of a society. The way to guide the future and raise individuals well is realized through quality education. Thus, it is tried to help children gain various skills from early ages. Language, mental, social, and emotional skills are the most significant skills to be acquired. In this process, basic skills such as reading, writing, and calculation are prioritized. It is difficult to develop skills such as thinking, understanding, guessing, questioning, and problem solving without acquiring basic skills. Therefore, language skills and mental skills are handled together and each one is emphasized equally.

Various educational approaches and models are used so as to develop students' basic skills and prepare them for the future. Among these, the mostly adored one by children is the "Learning through Play". In this approach, learning and entertainment activities are intertwined, and many educational games are used so that students' learning could be effective and permanent. Educational games are divided into two groups as physical and mental. Mental/cognitive games are mostly used in lessons and they are listed as riddles, puzzles, and numeracy. Among all, riddles have a distinctive place and importance.

Riddles are a verbal activity children play with much enthusiasm. They improve attention and prediction skills. This activity has been perceived as entertainment for years and received no attention for educational practices. Accordingly, riddles were neglected in the curricula and textbooks. Nevertheless, this understanding has gradually changed. It is recommended to use educational games in modern educational approaches to ensure active learning in the classroom. In the same vein, experts such as Jean Piaget, Lev Vygotsky and Jérôme Bruner explain that play is very effective in children's language, mental, social, and physical development. Thus, in many countries, games such as riddles and puzzles are emphasized within the framework of learning through games. With these practices, students' success is expected to increase (Güneş, 2020, 2015, p. 775).

Riddles in schools are utilized twofold: education and gamification. With riddles, students are expected to improve their language, mental, and social skills; to draw their attention to activities in the classroom; and to realize active learning. In addition, they are used to improve students' skills such as searching sources, discovering new information, questioning, inferring, predicting, and communicating effectively. Moreover, riddles significantly contribute to the development of basic skills such as reading, writing, and comprehension in the primary teaching process of reading and writing.

In our country, riddles have a long and rich history and rooted tradition. We have riddles that have survived from ancient times and are still kept unchanged. Turkish riddles, usually with two or four lyrics and rhymes, are a very rich source in terms of education. These are passed down from one generation to another, thus, becoming an important cultural treasure. It is also important to note that some riddles undergo minor changes. Also, especially with developing technologies, new riddles come to the fore. These are still considered an enjoyable game for the whole family in most homes on long winter nights. Although there are various types of riddles in our culture, this study merely focuses on riddles for kids.

1.1 What are Riddles?

Riddles are a game used by children, teenagers and adults to spend joyful time, have fun, chat, communicate, and interact with each other in daily life. It appears as an entertainment tool for the whole family allowing them to spend a good time on long winter nights. Today, these events are replaced by mass media. The riddles are defined in the Current Turkish Dictionary by the Association of Turkish Language (TDK) as "the game, the enigma that leaves the listener or the reader to find out what the thing is, without mentioning the name of something, implicitly saying its qualities" (TDK, 2020).

When foreign sources are examined, riddles are observed to have a place as mental activities for cognitive skills. In the Larousse Dictionary, riddles are described as "mind game to find something vague and implicit by thinking" (Larousse, 2020). In some sources, it is explained "small forms of poems aimed at finding something by thinking about the various features which are given". Based on these, the puzzle-denoted riddles can be defined as "a mind game to find an entity or object whose qualities are implicitly described."

Riddles are a fun and an educational activity played in groups, questioned, and whose answers are found by searching. Riddles arouse students' curiosity, lead to thinking, and help to develop language, mental, and social skills. The basic items and everyday objects given in the puzzle are a means of rethinking the world and reinventing it. Riddles indicate the diversity in the world, highlighting it with language and abstract signs. Due to gaining all these features, they have entered the education process and textbooks.

1.2 Basic Features of Riddles

Riddles have various features in terms of style, content, genre, and structure. They focus on being in quarterly verses in terms of form and sound features, while they focus on types of

clues, descriptions and meaning, question and answer relationship in terms of content. Riddles are handled as being simple, complex and sequentially ordered in terms of genre and structure as described in detail below.

Riddles consist of two basic elements: "question" and "answer". The question is the most important part. In order to find the correct answer, various features and clues are given in the question sentence of the riddles (Köngäs-Maranda, 1969,2018). These are the basic features of items such as objects, animals, plants, fruits, and nature around us, and are presented in the riddles. The reader or listener is expected to focus their attention on the clues given and reflect on them. Otherwise, it is difficult to find the correct answer. For this reason, there are various clues, signs or features about the object or entity whose answer is sought in the question part of the riddles. The riddles are completed by combining these items with the correct answer.

In terms of form or shape, riddles consist of short, fluent, and rhythmically articulated words, sometimes repeated one after another. It is usually said in a poetic form in lyrics or verses. Even if the main logic of the riddles consists of one question and one answer, it is unexpressed in the question sentence. In other words, riddles are unwritten as a question sentence, rather a single sentence, a verses or quatrains. They resemble a tongue twister in form; they are spoken and written like a tongue twister. However, unlike tongue twisters, riddles are presented in a way they describe various objects through exaggerating some items and inverting or modifying similes.

Riddles have strong sound similarities between letters, syllables, and words. These are composed of close or opposite sounds, repetition of syllables and words, and sound like poetry. Some sound similarities are in the rhyme or repeated word after the rhyme in position. For instance, the riddle, "Nar tanesi, nur tanesi, dünyanın bir tanesi (ay)", literally meaning 'It is pomegranate aril, saintly light beam, and the only one/sweetheart in the world', refers to 'the Moon'; the riddle "Kırmızıdır açılır, kokuları saçılır(gül)", means 'It is the red that blooms, it scents all around.' is 'rose'. The other riddle of "Arşın ayaklı, burma bıyıklı (tavşan)" refers to 'It is the one ell-footed with twisted-whiskers' and denotes 'rabbit'; "Fini fini fincan, içi dolu mercan (nar)" could be literally explained as articulation such as tongue twister 'It is the Fini fini cup, filled with coral' and referred as 'pomegranate'. The last example which is given in "İnce ince dil beni, haydi kimim bil beni (ekmek)" refers to the statement of 'Slice me thinly, and know who I am' refers to 'bread', and so on. These features enable the riddles to be expressed/articulated fluently, easily to learn and remember, thus, improve language skills.

Riddles contain various clues and similes as content. When clues are considered, three types of clues are observed to be used. These are listed as the physical characteristics of the correct answer, how and where they are used, how they are produced and their process of production. For example, in the riddle “Şekere benzer tadı yok, gökte uçar kanadı yok (kar), literally meaning "It looks like sugar yet has no taste, it flies in the sky yet has no wings (denoting 'snow')," physical properties are included as a clue. The one of "Gözlerime takarım dünyaya bakarım (gözlük)", meaning "I put them on my eyes, I look at the world 'eye-glasses'" is about how the hint is used in the riddle. In the riddle "Tarlada biter, makine bükür, sabah akşam elimi öper (havlu), means "It springs up in the field, the machine bends it, and it kisses my hand in the morning and evening 'towel'" reveals the production process or how it is produced as a clue. The expression of the clues is sometimes done in a word game, sometimes in a logic game and sometimes in contrast situations. The sample of the riddle, "Karşıdan baktım bir taş, yanına gittim dört ayak bir baş (kaplumbağa)." literally meaning "I looked at something at the far distance, it were a stone, I went nearer, it were a four-footed and one-headed one 'turtle'." revealed a contrasting situation in the riddle.

In riddles, various descriptions reveal logical connections between questions and answers and provide hints to find the correct answer. The purpose of the description is to enable objects or entity answers sought so that they could be visualized in the mind of readers or listeners. Riddle descriptions can be explicit or implicit, and true or misleading. In explicit descriptions, the properties of the entity or objects are conveyed as they are. For example, an explanatory description is made in the riddle of "Şırl şırl eder, durmadan gider (dere)" that means "It splashes (şırl şırl), runs constantly 'stream'". The characteristics of the sought answer are clearly and directly given in reality. Some depictions use hidden, misleading or distracting expressions as given in the riddle of "Altı mermer, üstü mermer; içinde bülbül öter (ağız)" that denotes "The bottom is marble, the top is marble; the nightingale sings inside 'mouth' ".

Regarding meaning(s), riddles are seen to be meaningful, have logical integrity and consistency. Tips and descriptions of the correct answer are given based on logical relationships. These are generally common meanings accepted by the society. Riddles are based on concrete meanings since the items which are described in the riddle or the objects envisioned in our minds are concrete. The words used have basic, lateral and implicit meanings as indicated in the given examples of the riddles: "Yazın giyinir, kışın soyunur (ağaç)" means "He dresses in summers, he gets undressed in winters 'tree'"; "Bir sapı var, yüz topu var (üzüm)" means "It has a stem and a hundred balls 'grapes'; "Benim bir kızım var, kat kat çeyizi var (lahana)" means "I

have a daughter, and she has a dowry in layers ‘cabbage’. (Henceforth, the riddles are merely given in literally meaning).

In terms of structure, it is seen that there are various structures in riddles. These are called simple structured riddles, complex riddles, and serial riddles (Köngäs-Maranda, 1969,2018). Simple structured riddles contain a feature or a clue with only one correct answer. For example, "He sees everything; he cannot see himself (eye)". Complex riddles consist of multiple features or clues, presented in long sentences, lines or verses. For example, "I ate grass, I gained meat; I drank water, I gained milk. Open the door Fatmacık, I, the four-legged one, came ‘sheep’". Series riddles contain various features or clues, but the riddles have more than one answer. Replies of the riddles are given in lists. For example, ‘Tick, tick on the mountain; ell-footed, twisted-whispers (axe, fish, rabbit, so on)’. Riddle types are given below.

2. Types of Riddles

There are many riddles for children and adults in our country. Some classifications are made because of their wide range and diversity. Traditional and modern riddles, local and cultural riddles, concrete and abstract riddles, easy and difficult riddles and so on. Traditional riddles are generations-passed riddles with literary and cultural characteristics. Modern riddles have been common riddles conversed among young people in recent years. These riddles, mostly based on word games, are short and come in the form of question sentences as given below:

- Why do elephants wear glasses? (not to be recognized),
- What is a horse in pajamas called? (giraffe),
- Which vineyard does not grow grapes? (in shoelace) *vineyard and lace have identical word having different meanings in Turkish).

Local riddles are the ones commonly used in certain regions and contain cultural features. Thus, these might be unknown by others. However, concrete and abstract riddles are determined from the specific answer of the riddle.

A common and rich resource for riddles is the riddles for kids. Most of these consist of similar and contrast sounds that children articulate easily, and they include syllable and word repetitions. They sound fine like poetry as they have been recited for years and passed down over generations. In the same vein, it is aimed to find the correct answer by giving various clues. In the past, children's riddles were regarded as a game tool and had limited space in education.

Currently, attention has been drawn to the educational aspect of the riddles, and they appear to be utilized in the education process because of being an activity that children love and play with pleasure. Therefore, it is important to select riddles carefully. Also, their educational aspect should be highlighted, and students' language, mental and social skills should be developed through them.

Children's riddles are a very rich and important resource in our country. These are grouped under the titles such as the answers of the riddles and their classification ranging from living and non-living, concrete and abstract, human, animal, plant, numerical, thematic, fluent and rhythmic, to game, nature and environmental riddles. Types of children's riddles are displayed in Table 1 below.

Table 1.

The Riddles for Kids

Riddles for Kids							
Living being					Non-living/inanimate		
Human	Animal		Plant		Concrete	Abstract	
<i>Body</i>	<i>Domestic</i>	<i>Wild</i>	<i>Edible</i>	<i>Inedible</i>	<i>Cultural</i>	<i>Natural</i>	<i>Concepts</i>
Head	Chicken	Snake	Apple	Tree	Education	Sun	Sleep
Tooth	Sheep	Fox	Pomegranate	Flower	Toys	Moon	Dream
Eye	Cow	Lion	Strawberry	Grass	Things	Cloud	Love

As seen in Table 1, children's riddles vary greatly. These are divided into two main groups as living and non-living. Riddles about living beings are divided into subgroups such as humans, animals, and plants. Riddles about inanimate items include the concrete and abstract titles.

2.1. Riddles about Living-beings: These are riddles related to entities and elements that children see in their immediate environment. They are divided into species such as humans, animals, and plants. Riddles on people are mostly about body organs. Riddles on animals are divided into domestic or wild, whereas plants are edible or inedible in classification.

a. Riddles about body: These are used to draw children's attention to organs such as mouth, eyes, teeth and head. Some examples (henceforth, italics indicate the literally meanings of the Turkish versions with their answers) are given as follows:

1. Two spoons stuck to the wall 'ear'.
2. The bottom is marble, the top is marble, inside the nightingale crow 'mouth'
3. The tiny grocer swallows the earth 'mouth'.

4. He sees everything, yet cannot see himself 'eye'.
5. We were us, thirty-two girls. We were crushed, shrunk, lined up on two walls 'teeth'.
6. Seven-hole mallet; he who doesn't know it is the fool 'head, 1 mouth, 2 eyes, 2 nostrils, 2 ears'.

b. Animal riddles: These are riddles addressing to children's love for and interest in animals. The characteristics of various domestic and wild animals are given in short sentences. They generally concern animals by which children are affected or see in their immediate environment such as sheep and stork etc. Some examples are given below:

1. Branch to branch, red scimitar 'squirrel'.
2. Ell/cubic-footed and twisted-mustache 'rabbit'.
3. Many if you look, nothing if you kick out 'sparrow'.
4. He shirks for ten months, he is up for two months, turns on the lantern, and looks around 'firefly'.
5. 70 thousands of niddles of my granny, it either draws awareness or kills one 'hedgehog'.
6. Top is the meadow harvested, down is fountain to drink 'sheep'.
7. It has a tail, not a horse; it has a wing, not a bird 'fish'.
8. It comes from the mountain by bouncing, pouring raisins 'goat'.
9. The clatter comes from the mountain, its feet are silver-copper 'horse'.
10. I looked across, saw a stone, I went over to it, saw four feet and one head 'turtle'.
11. Two-legged camel, it is a midwife who does not know this 'stork'.
12. There were none when I looked from far, many when I looked close 'ant'.
13. I ate herbs, I gained meat; I drank water, I gained milk. Open the door Fatmacık, I, four-legged one, came 'sheep'.
14. It is greasy belt underground 'snake'.
15. It is two-uprighted; one-thousand-rooftiled 'hen'
16. Its home is on its back, its feet are on its stomach, its trail is a star, its eye is a horn 'snail'.

17. Small marble bowl, food for gentleman in it, if you cook it, it is food; if you don't, it becomes a bird 'egg'.

c. Riddles about plants: These are divided into two sub-groups: edible and inedible plants. Children's favorite fruits more popular. Their main features and hints are elucidated, and they are articulated fluently. Some examples are as follows:

1. Fini fini cup, filled coral 'pomegranate'.
2. I bought one at the market when I came home, it was one thousand 'pomegranates'.
3. God makes its structure, the knife opens its door 'watermelon'.
4. Green coat, red dress, black buttoned 'watermelon'.
5. Small chest, we pressed flour in it 'oleaster'.
6. Solid outside; log inside 'spindle'.
7. It is yellow, it hangs yellow; it is afraid of falling 'pear'.
8. It has a stem and a hundred balls 'grapes'.
9. Red coral on the green tree 'apple'.
10. Yellow one is in yellow, inside a yellow envelope; twelve siblings are inside one another 'orange'.
11. Low branched, eating is sweet/honey 'strawberry'.
12. Red bead is on hanging rope. Sugar in mouth, earring in ear 'cherry'.
13. Riddles and riddles, sliding on tongue 'ice-cream'.
14. It is eaten by cracking, it is called entertainment 'sun-flower seed'.
15. Locked chest on the tree branch 'walnut'.
16. Red minaret underground 'carrot'.
17. Orange nail underground 'carrots'.
18. Slice me thinly, know who I am 'bread'.
19. Chicken with chick underground 'potato'.
20. Layer-by-layer, but not plica, it is red, not apple; it is eaten but not fruit 'onion'.
21. Small barrel, filled with pickles 'lemon'.

22. I have a daughter; she has a dowry in layers 'cabbage'.

23. Inside the lady, except for her hair. Scissors do not cut; tailors do not sew 'corn'.

Examples of inedible plants: These are riddles such as flowers, roses, and trees.

1. I feed it; it ornaments 'flower'.

2. It is red, it blooms; it scents 'rose'.

3. She became the daughter of her daughter while her mother was on swaddle 'rosebud'.

4. It gets dressed in summer and undressed in winter 'tree'.

2.2. Riddles about Non-livings/Immediates: They are riddles about the objects children see in their environment and they are divided into types: concrete and abstract ones. Concrete ones are listed as cultural, educational, game, goods, and means of transportation.

a. Concrete riddles: They are riddles about the daily items, vehicles, games, education and so on. that children see in the environments they live in.

i. Riddles about household items: These are the items constantly used at home. Some common examples are given below.

1. It has four legs but cannot walk 'table'.

2. They hang the black cat from its tail 'pan'.

3. Tinkle-tinkle Turkish bath, its dome is settled; I bought a bride, her father is man hour 'hour'.

4. Well next to the furnace, water is in the well; The snake in the water, the coral in the snake's mouth 'kerosene lamp'.

5. Naughty one, Naughty one: his head is out of the rooftop 'chimney'.

6. It is four-footed, one-legged, eats a lot but never feels satisfied 'stove'.

7. It opens its mouth and spreads flame. Meal is cooked on; cake is baked underneath 'oven'.

8. Full at night, empty on a day 'bed'.

9. We are in at night, out during the day. A cozy nest with windows and doors 'house'.

10. Its height is like a tall sapling, its skin a white lily 'candle'.

11. It clicked and blossomed 'match'

12. I have a scorpion* inside me, idles without damage 'clock'. *Akrep literally means 'hour hand' and also 'scorpion' in Turkish.

ii. Riddles about personal belongings: These are common items such as eye-glasses, combs and so on.

1. I'm free at nights, I'm full-on days 'shoes'.

2. I put them on my eyes and look around 'eye-glasses'.

3. It has neither life nor blood, yet five fingers 'gloves'.

4. They are two-glazed windows and look everywhere 'eye-glasses'.

5. It grows in the field, the machine bends it, and it kisses my hand in the mornings and evenings 'towel'

6. I have teeth but no mouth 'comb'.

7. Riddles and riddles, sliding on tongue 'ice-cream'.

iii. Riddles about means of transportation: Below are riddles about some vehicles kids love and are interested in.

1. How does it go with two wheels, three wheels, and two legs? 'bike'.

2. Rows of rooms chase one another 'train wagon'.

3. Kara koyun meler gider, dağı taşı deler gider 'tren'. Black sheep goes baaing by crossing the mountains and stones 'train'.

4. Below there are four wheels, above it pulls burden 'car'.

5. The white dove walks in the blue field, 'sailboat'.

iv. Play and recreational riddles: These are articulated to play games, to choose a mate in the game. For example, "Two-legged camel, she who doesn't know this is a midwife " 'stork'.

1. I tied the rope to the stick, it flew into the air 'kite'.

2. It has outside but no inside, it is kicked but has no fault 'ball'.

3. Loud moans, thousand people listen 'drums'.

4. They carve the pine tree, put a tune in it. Don't cry, my tintone, don't cry, now they'll twist your ear. 'musical instrument/baglama'

5. Tongue in the mouth, if you are an understanding person, know it 'kaval'.

6. I walk and it walks: it follows me secretly.

v. Riddles for educational and communication tools: Riddles are those that draw attention to instructional and communication tools and put forward their specific features.

1. It is a tiny box; it is the home of the whole world 'television'.

2. Hand plants, language harvests 'writing'.

3. It is one cover, multi-leaved one with information hidden inside 'book'.

4. Its field is white, its seed is black. It is planted by hand, harvested with tongue 'writing'.

5. A white stick runs out quickly 'chalk'.

6. Long with broken waist pole, 'folding meters'.

7. Shadowless mountains surpass 'voice'.

8. I say 'write' and it writes, I say 'draw' and it draws. It adores painting 'pencil'.

9. It is re-born every day, and spreads news to the world 'newspaper'.

10. I have a bell, no door 'phone'.

11. If I open, it be the World, if I burn, it be ash 'map'

vi. Fluent and rhythmic riddles: These are riddles that draw attention to similar and contrast sounds and letters. They are useful in teaching sounds and phonetic studies, and they improve speaking skills in teaching primary reading and writing skills. Some examples are as follows:

1. One in Istanbul, two in Izmir, none in Ankara 'letter i'.

2. The train comes, sounding "is", the mechanic shoots 'tan', the charmer lost his key, the conductor shouts " bul" 'Istanbul'.

3. What's in the middle of the sea? 'letter e'

4. The brightest city in Turkey is 'Aydın'.

vii. Numerical riddles: These are rhymes for children to learn numbers, discover their importance, use and put them in their minds. They make important contributions to children's numeracy and math skills.

viii. Nature and environment riddles: These are riddles involving children's interests in and attention to nature and the environment. They involve elements such as rain, wind, sun, and moon are discussed.

1. Blue map collection, ell is not enough, scissors do not cut, tailors do not cut out 'sky'
2. Open window to the sky, a tin pot 'moon'.
3. I have a sack of walnuts; I count them yet never end 'star'.
4. It chirps and goes without stopping 'stream'.
5. Tiny tiny birds, they blast stone everywhere 'rain'.
6. It is lifeless but runs away; it flies in the air 'snow'.
7. It stops in the sky but never rusts; it falls into the water but never gets wet 'the sun'.
8. It doesn't burn in the fire, it doesn't get wet in the water 'Sun'.
9. It opens the door but it runs away without closing it 'wind'.
10. It looks like candy but it has no taste; it has no wings but it flies in the sky 'snow'.
11. It is pomegranate aril, saintly light beam, and the only one/sweetheart in the world 'moon'.
12. I looked up at it in the evening, there were a lot, I woke up in the morning, there were none 'star'.

b. Abstract riddles: These are riddles whose answers are abstract and denote abstract elements. Since it is difficult to give the features and hints of abstract elements, they are limited. There are two riddles about sleep and dream as follows:

1. Not in the bazaar, not be put in a napkin, yet nothing is sweeter than it 'sleep'.
2. It has gone close and too long, stream went straight up hill; six months and one autumn have gone; when he woke up, it was all over 'dream'.

3. Benefits of Riddles

Riddles have various benefits for children's development. In particular, they contribute to the development of their language, cognitive, and social skills in significant ways. These include the following:

- They are both educational and fun,
- They develop the mind,
- They provide concentration of attention,
- They improve the logic chain,
- They arouse curiosity,
- They teach individuals to observe the objects around them,
- They encourage individuals to be patient with challenging work (Köngäs-Maranda, 1969, 2018).

As can be seen, the benefits of the riddles include various skills that are very important for educational practice. In addition to these, the benefits of riddles in language teaching are as follows:

- They support retention thanks to rhymes, sound and word repetitions,
- They improve language skills and mental lexicon,
- They help to comprehend the logic of the language,
- They improve concentration skills in mind through clues,
- They facilitate the process of making associating the correct answer with keywords, and
- They improve children's prediction and problem solving skills.

The benefits of riddles are not limited to just these. Riddles are also used in other fields such as mathematics, science, and visual arts.

4. Conclusion, Discussion and Suggestions

Riddles are a mind game aimed at finding an entity or object whose qualities are implicitly described. This game, played as a family on long winter nights, has a long history in our

culture. Riddles, which are a rich instructional resource, are transferred from past to present, orally and in writing, and used to educate children. There are many types of riddles such as animals, plants and objects for the interest of children in their daily lives. Turkish riddles have various features and advantages in terms of form, content, type and structure. They are rich in sound and meaning. They are recited in quatrains in a short and fluent language, contain various clues and powerful descriptions. Therefore, they make significant contributions to the development of children's language, mental, and social skills. In particular, they help improve skills such as attention and focus, discovering clues, thinking, guessing, and making inferences. In short, riddles are an important and rich resource with their educational and thought-provoking aspects. For this reason, it is important to include riddles in educational practices and textbooks for children. It is equally important to select riddles carefully in accordance with scientific and educational principles. In this way we can raise individuals with strong understanding, research, learning, thinking, questioning and problem-solving skills. In this way, we can also raise individuals who use Turkish correctly, attractively and effectively.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The author declares that s/he has done every step of this work himself / herself.

DOI: 10.29250/sead.782003

Gönderilme Tarihi

08.02.2021

Makale Türü

Araştırma

Kabul Tarihi

15.03.2021

Çocuk Bilmeceleri

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

Özet: Çocuklar toplumun geleceğidir. Geleceğin anahtarı ise nitelikli eğitimidir. Nitelikli bir eğitimle çocukları geleceğe hazırlamak, dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmek zorunlu olmaktadır. Bu süreçte düşünme, anlama, tahmin etme, sorgulama, sorun çözme gibi beceriler önemli olmaktadır. Bu becerileri kazandırmak için çeşitli eğitim yaklaşım ve modellerinden yararlanılmaktadır. Bunlar içinde “Oyunla Öğrenme Yaklaşımı” önemli çıkmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenme ve oyun etkinlikleri birleştirilmekte, öğrencilerin etkili öğrenmeleri için eğitici oyunlara yer verilmektedir. Eğitici oyunlar bedensel ve zihinsel olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Zihinsel oyunlar bilmece, bulmaca, saymaca gibi sıralanmaktadır. Bunlardan en çok sevileni ve yaygın olanı bilmecelerdir. Bilmece nitelikleri üstü kapalı olarak anlatılan bir varlık ya da nesneyi düşünerek bulma amaçlı bir zihin oyunudur. Kültürümüzde bilmecelerin önemli bir yeri bulunmakta ve eğitim açısından zengin bir kaynak olmaktadır. Bunlar nesiller arası aktarılmakta ve çocukları eğitmek için kullanılmaktadır. Türk bilmeceleri biçim, içerik, tür ve yapı yönüyle çeşitli özelliklere sahiptir. Genellikle dördlükler halinde olmakta, önemli ipuçları bulunmakta ve güçlü betimlemeler yer almaktadır. Ses ve anlam yönüyle zenginlik ve çeşitlilik içermektedir. Bu yönüyle çocukların dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Özellikle dikkat ve odaklanma, ipuçlarını keşfetme, düşünme, tahmin etme, çıkarım yapma gibi becerileri geliştirici olmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde ve ders kitaplarında bilmecelere yer verilmesi, bilimsel ve eğitsel ilkelere uygun seçilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilmeceler, ilkokul, öğrenci.

1. Giriş

Çocuklar toplumun geleceğidir. Geleceğe yön vermenin yolu ise nitelikli bir eğitimidir. Bunun için çocuklara küçük yaşlardan itibaren bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kazandırılacak becerilerin başında dil, zihinsel, sosyal ve duygusal beceriler gelmektedir. Bu süreçte okuma, yazma, hesaplama gibi temel beceriler öncelikli olmaktadır. Temel becerileri kazandırmadan düşünme, anlama, tahmin etme, sorgulama, sorun çözme gibi zihinsel becerileri geliştirmek zor olmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde dil becerileriyle zihinsel beceriler birlikte ele alınmakta ve her ikisine de ağırlık verilmektedir.

Öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek ve geleceğe hazırlamak için çeşitli eğitim yaklaşım ve modellerinden yararlanılmaktadır. Bunlar içinde çocuklar tarafından en çok sevileni 'Oyunla Öğrenme Yaklaşımı'dır. Bu yaklaşımda öğrenme ve eğlenme etkinlikleri birleştirilmekte, öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmeleri için çok sayıda eğitici oyundan yararlanılmaktadır. Eğitici oyunlar bedensel ve zihinsel olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Derslerde daha çok zihinsel oyunlara yer verilmektedir. Zihinsel oyunlar bulmaca, saymaca gibi sıralanmakta, bilmecelerin ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır.

Bilmeceler, çocuklar arasında sevilerek oynan, dikkat ve tahmin etme becerilerini geliştiren sözel bir etkinliktir. Bu etkinlik yıllarca eğlence olarak görülmüş ve eğitim uygulamalarında fazla yer verilmemiştir. Bu nedenle programlarda ve ders kitaplarında bilmeceler üzerinde durulmamıştır. Bu anlayış giderek değişmiştir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarında sınıf için aktif öğrenmeyi sağlamak için eğitici oyunlardan yararlanılması önerilmektedir. Diğer taraftan Jean Piaget, Lev Vygotsky ve Jérôme Bruner gibi uzmanlar çocukların dil, zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişiminde oyunun çok etkili olduğunu açıklamaktadır. Böylece çoğu ülkede oyunla öğrenme yaklaşımı çerçevesinde bulmaca, saymaca gibi oyunlara ağırlık verilmektedir. Bu uygulamalarla öğrencilerde başarının artması beklenmektedir (Güneş, 2020, 2015,s.775).

Okullarda bilmeceler iki yönden ele alınmaktadır. Birincisi eğitim ikincisi ise oyun amaçlı olmaktadır. Bilmecelerle öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme, sınıf içi çalışmalara dikkatlerini çekme ve aktif öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin araştırma, yeni bilgileri keşfetme, sorgulama, çıkarım yapma, tahmin etme, etkili iletişim kurma gibi becerileri geliştirme amaçlı kullanılmaktadır. Bunlara ek olarak bilmeceler ilkokuma yazma öğretim sürecinde okuma, yazma, anlama gibi temel becerileri geliştirmeye önemli katkılar sağlamaktadır.

Ülkemizde bilmecelerin uzun ve zengin bir geçmişi ve köklü bir geleneği vardır. Çok eski yıllardan günümüze kadar gelen ve hiç değişmeden söylenen bilmecelerimiz vardır. Genellikle iki ya da dört dizeli ve uyaklı olan Türk bilmeceleri eğitim açısından çok zengin bir kaynaktır. Bunlar nesiller arası aktarılmakta, önemli bir kültür hazinesi olmakta ve bazıları küçük değişikliklere uğramaktadır. Özellikle gelişen teknolojilerle birlikte yeni bilmeceler gündeme gelmektedir. Bunlar halen uzun kış gecelerinde çoğu evde, bütün ailenin katıldığı zevkli bir oyun olmaktadır. Kültürümüzde çeşitli türlerde zengin bilmeceler bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada çocuk bilmeceleri üzerinde durulmaktadır.

1.1. Bilmeceler Nedir?

Bilmeceler, günlük yaşamda çocuk, genç ve yetişkinlerin neşeli vakit geçirmek, eğlenmek, sohbet etmek, iletişim ve etkileşim kurmak için kullandıkları bir oyundur. Uzun kış gecelerinde ailece oynanan, birlikte zaman geçirilen bir eğlence aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde bu etkinliklerin yerini kitle iletişim araçları doldurmaktadır. Bilmeceler, TDK Güncel Türkçe Sözlükte, *“bir şeyin adını anmadan, niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene veya okuyana bırakan oyun, muamma,”* olarak verilmektedir (TDK,2020).

Yabancı kaynaklar incelendiğinde, bilmecelerin daha çok düşünmeye yönelik zihinsel etkinlikler olarak verildiği görülmektedir. Larousse Sözlüğünde bilmeceler, *“muğlak ve üstü kapalı olarak verilen bir şeyi düşünerek bulmaya yönelik zihin oyunu”* olarak açıklanmaktadır (Larousse,2020). Bazı kaynaklarda ise *“çeşitli özellikleri verilen bir şeyi düşünerek bulmaya yönelik küçük şiirler şeklinde”* açıklanmaktadır. Bu ifadelerden hareketle bilmeceler, *“nitelikleri üstü kapalı olarak anlatılan bir varlık ya da nesneyi düşünerek bulma amaçlı bir zihin oyunu”* olarak tanımlanabilir.

Bilmeceler grup halinde oynanan, sorular, cevapları araştırılarak bulunan, eğlenceli ve eğitsel bir etkinliktir. Bilmeceler öğrencinin merakını uyandırmakta, düşünmeye yönlendirmekte, dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bilmecelerde verilen temel öğeler ve günlük nesnelere dünyayı yeniden düşünme ve onu yeniden keşfetme aracı olmaktadır. Bilmeceler dünyadaki çeşitliliği hatırlatmakta, bunu dil ve soyut işaretlerle dikkat çekmektedir. Bu özellikleri nedeniyle eğitim sürecine ve ders kitaplarına girmiş bulunmaktadır.

1.2. Temel Özellikleri

Bilmeceler biçim, içerik, tür ve yapı yönüyle çeşitli özelliklere sahiptir. Biçim yönüyle dördlükler halinde olması ve ses özellikleri, içerik yönüyle soru cevap ilişkisi, ipuçları çeşitleri, betimlemeler ve anlam üzerinde durulmaktadır. Tür ve yapı olarak basit, karmaşık ve sıralı olması ele alınmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

Bilmece biri “soru” diğeri “cevap” olmak üzere iki temel ögeden oluşmaktadır. Soru en önemli kısımdır. Doğru cevabı bulmak için bilmecenin soru cümlesinde çeşitli özellikler ve ipuçları verilmektedir (Köngäs-Maranda,1969,2018). Bunlar çevremizdeki eşya, hayvan, bitki, meyve, doğa gibi ögelerin temel özellikleri olmakta ve bilmecede üstü kapalı sunulmaktadır. Okuyucu ya da dinleyici verilen ipuçlarına dikkatini odaklaması ve düşünmesi gerekmektedir. Yoksa doğru cevabı bulmak zor olmaktadır. Bu nedenle bilmecenin soru kısmında cevabı aranan nesne ya da varlıkla ilgili çeşitli ipucu, işaret veya özellikler yer almaktadır. Bunlar doğru cevapla birleşerek bilmece tamamlanmaktadır.

Biçim ya da şekil yönüyle bilmeceler kısa, akıcı ve ritmik olarak söylenen, bazen peş peşe tekrarlanan kelimelerden oluşmaktadır. Genellikle şiirsel bir yapıda beyit ya da dördlükler halinde söylenmektedir. Bilmecenin ana mantığı bir soru ve cevaptan oluşmasına rağmen soru cümlesi şeklinde ifade edilmemektedir. Yani bilmeceler soru cümlesi olarak değil, tek cümle, bir beyit veya dördlükler halinde yazılmaktadır. Biçim yönüyle tekerlemeye benzemekte, tekerleme gibi söylenmekte ve yazılmaktadır. Ancak tekerlemeden farklı olarak bilmeceler, çeşitli nesnelere betimleyici içerikte, bazıları abartılarak, benzetmeler tersine çevrilerek veya değiştirilerek sunulmaktadır.

Bilmecelerde harf, hece ve kelimeler arasında güçlü ses benzerlikleri vardır. Bunlar birbirine yakın veya zıt seslerle, hece ve kelimelerin tekrarıyla oluşmakta ve şiir gibi kulağa hoş gelmektedir. Bazı ses benzerlikleri uyak veya redif konumundadır. Örneğin;

“Nar tanesi, nur tanesi, dünyanın bir tanesi (ay),

Kırmızıdır açılır, kokuları saçılır (gül),

Arşın ayaklı, burma bıyıklı (tavşan),

Fini fini fincan, içi dolu mercan (nar),

İnce ince dil beni, haydi kimim bil beni (ekmek)”, gibi.

Bu özellikler bilmecenin akıcı bir şekilde ifade edilmesini, kolay öğrenilmesi ve akılda kalıcılığını sağlamakta, böylece dil becerilerini geliştirici olmaktadır.

İçerik olarak bilmecelerde çeşitli ipuçları ve benzetmeler yer almaktadır. İpuçları incelendiğinde üç tür ipucunun kullanıldığı görülmektedir. Bunlar doğru cevapla ilgili fiziksel özellikler, nasıl ve nerelerde kullanıldığı, üretim biçimi ya da süreci şeklinde sıralanmaktadır. Örneğin “Şekere benzer tadı yok, gökte uçar kanadı yok (kar),” bilmecesinde ipucu olarak fiziksel özelliklere yer verilmektedir. “Gözlerime takarım dünyaya bakarım (gözlük)”, bilmecesinde ipucu nasıl kullanıldığı ile ilgilidir. “Tarlada biter, makine bükür, sabah akşam elimi öper (havlu),” bilmecesinde ise ipucu olarak üretim süreci ya da nasıl üretildiği ele alınmaktadır. İpuçlarının ifade edilmesi ise bazen kelime oyunu, bazen mantık oyunu bazen de birbirine zıt durumlarla yapılmaktadır. Örneğin “Karşıdan baktım bir taş, yanına gittim dört ayak bir baş (kaplumbağa).” bilmecesinde zıt durumlar öne çıkmaktadır.

Bilmecelerde soru ve cevap arasında mantık ilişkilerini kuran, doğru cevabı bulmaya yönlendiren çeşitli betimlemeler yapılmaktadır. Betimlemede amaç cevabı aranan nesne ya da varlığın okuyucu ya da dinleyicinin hayalinde canlandırabilmesini sağlamaktır. Bilmeceler betimlemeleri açık veya gizli, gerçek veya yanıltıcı olabilmektedir. Açık betimlemelerde, varlık ya da nesnelerin özellikleri olduğu gibi aktarılmaktadır. Örneğin “Şırıl şırıl eder, durmadan gider (dere),” bilmecesinde açıklayıcı bir betimleme yapılmaktadır. Aranan cevabın özellikleri gerçek, açık ve doğrudan verilmektedir. Bazı betimlemelerde ise gizli, yanıltıcı veya dikkati başka yöne çeken ifadeler kullanılmaktadır. Örneğin “Altı mermer, üstü mermer, içinde bülbül öter(ağaç),” bilmecesinde olduğu gibi.

Anlam olarak ele alındığında bilmecelerin anlamlı, kendi içinde mantık bütünlüğüne sahip ve tutarlı oldukları görülmektedir. Doğru cevapla ilgili ipuçları ve betimlemeler mantıklı ilişkilere dayalı verilmektedir. Bunlar genellikle toplum tarafından ortak olarak kabul edilmiş anlamlar olmaktadır. Bilmecenin anlattığı öğeler ya da zihnimize canlandığı nesnelere somut olduğu için bilmeceler somut anlamlara dayalıdır. Kullanılan kelimelerde temel, yan ve örtülü anlamlar bulunmaktadır. Örneğin “Yazın giyinir, kışın soyunur (ağaç)”, “Bir sapı var, yüz topu var (üzüm)”, “Benim bir kızım var, kat kat çeyizi var (lahana)” bilmecelerinde olduğu gibi.

Yapı olarak ele alındığında bilmecelerde çeşitli yapıların olduğu görülmektedir. Bunlar basit yapıli bilmeceler, karmaşık bilmeceler ve seri bilmeceler olarak adlandırılmaktadır (Köngäs-Maranda,1969,2018). Basit yapıli bilmeceler, bir özellik ya da ipucu içermekte ve tek doğru cevabı bulunmaktadır. Örneğin “Her şeyi görür, kendini göremez (göz)”. Karmaşık bilmeceler

birden fazla özellik veya ipucundan oluşmakta, uzun cümleler, dizeler veya kıtalar halinde sunulmaktadır. Örneğin “Ot yedim etlendim, su içtim sütlendim. Aç kapıyı Fatmacık, dört ayaklı ben geldim (koyun)”. Seri bilmecelerde ise çeşitli özellik veya ipucu yer almakta, ancak bilmecenin birden fazla cevabı bulunmaktadır. Bilmeceler liste halinde sıralanmaktadır. Örneğin “Dağda tak tak, suda şıp şıp, arşın ayaklı, burma bıyıklı (balta, balık, tavşan)” gibi. Bilmeceler türleri ise aşağıda verilmektedir.

2.Bilmeceler Türleri

Ülkemizde çocuk ve yetişkinlere yönelik çok sayıda bilmeceler bulunmaktadır. Bunların geniş bir alana yönelmesi ve çok çeşitli olması nedeniyle bazı sınıflandırmalar yapılmıştır. Örneğin geleneksel ve modern bilmeceler, yöresel ve kültürel bilmeceler, somut ve soyut bilmeceler, kolay ve zor bilmeceler gibi. Geleneksel bilmeceler edebi ve kültürel özelliklere sahip, nesiller boyu geçen bilmecelerdir. Modern bilmeceler son yıllarda gençler arasında yaygın söylenen bilmecelerdir. Daha çok kelime oyununa dayalı olan bu bilmeceler kısa ve soru cümlesi halindedir. Örneğin;

- Filler niçin gözlük takar? (tanınmamak için),
- Hangi bağda üzüm bitmez? (ayakkabı bağında),
- Pijama giymiş ata ne denir? (zürafa) gibi.

Yöresel bilmeceler belli yörelerde yoğun söylenen aynı zamanda kültürel özellikleri de içeren bilmecelerdir. Bunlar herkes tarafından bilinmemektedir. Somut ve soyut bilmeceler ise bilmecelerden hareketle belirlenmektedir.

Bilmeceler içinde yaygın ve zengin bir kaynak olan çocuk bilmeceleridir. Bunların çoğu çocukların kolay söylediği benzer ve zıt seslerden oluşmakta, hece ve kelime tekrarlarını içermektedir. Yıllarca söylenmesi ve nesiller boyu aktarılması nedeniyle şiir gibi kulağa hoş gelmektedir. Aynı zamanda çeşitli ipuçları verilerek doğru cevabın bulunması amaçlanmaktadır. Eskiden çocuk bilmeceleri oyun aracı olarak görülüyor ve eğitim sürecinde sınırlı yer veriliyordu. Son yıllarda ise bilmecelerin eğitici yönüne dikkat çekilmekte, çocukların sevdiği ve zevkle oynadığı bir etkinlik olması nedeniyle eğitim sürecinde yararlanılması öngörülmektedir. Bu amaçla bilmecelerin iyi seçilmesi, eğitici yönüne dikkat edilmesi, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirici özellikte olması önerilmektedir.

Ülkemizde çocuk bilmeceleri çok zengin ve önemli bir kaynak olmaktadır. Bunlar yönelmiş alana ve bilmecelerden hareketle canlı ve cansız, somut ve soyut, insan, hayvan, bitki,

sayısal, tematik, akıcı ve ritmik, oyun, doğa ve çevre bilmeceleri gibi başlıklar altında toplanmaktadır. Çocuk bilmeceleri tür olarak aşağıdaki tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çocuk bilmeceleri

ÇOCUK BİLMECELERİ							
İnsan Vücut	Canlı			Cansız			
	Hayvan Evcil	Yabani	Bitki Yenilir	Yenilmez	Somut Kültürel	Doğal	Soyut Kavramlar
Baş	Tavuk	Yılan	Elma	Ağaç	Eğitim	Güneş	Uyku
Diş	Koyun	Tilki	Nar	Çiçek	Oyunlar	Ay	Rüya
Göz	İnek	Aslan	Çilek	Ot	Eşyalar	Bulut	Sevgi

Tabloda görüldüğü gibi çocuk bilmeceleri geniş bir alana yönelmektedir. Bunlar canlı ve cansız olarak iki ana grupta toplanmaktadır. Canlı öğelerle ilgili bilmeceler insan, hayvan, bitki gibi alt gruplara ayrılmaktadır. Cansız öğelere ilişkin bilmeceler ise somut ve soyut başlıkları altında ele alınmaktadır.

2.1. Canlı Bilmeceler: Çocukların yakın çevrelerinde gördükleri varlık ve öğeleri içeren bilmecelerdir. İnsan, hayvan, bitki gibi türlere ayrılmaktadır. İnsanla ilgili bilmeceler daha çok vücut organlarına yöneliktir. Hayvan bilmeceleri evcil ya da yabani, bitkiler ise yenilir veya yenilmez şeklinde ikiye ayrılmaktadır.

a. Vücutla ilgili bilmeceler: Bunlar çocukların dikkatini ağız, göz, diş, baş gibi organlara çekmeye yöneliktir. Bazı örnekler şöyledir;

1. İki kaşık, duvara yapışık (kulak).
2. Altı mermer, üstü mermer, içinde bülbül öter (ağız).
3. Küçücük bakkal, dünyayı yutar (ağız).
4. Her şeyi görür, kendini göremez (göz).
5. Biz biz idik, otuz iki kız idik. Ezildik, büzüldük, iki duvara dizildik (diş).
6. Yedi delikli tokmak, bunu bilmeyen ahmak (baş, 1 ağız, 2 göz, 2 burun deliği, 2 kulak).

b. Hayvan bilmeceleri: Çocukların hayvan sevgisi ve ilgisini içeren bilmecelerdir. Evcil ve yabani çeşitli hayvanların özellikleri kısa cümlelerle verilmektedir. Genellikle çocukların yakın çevrelerinde gördükleri veya etkilendikleri hayvanlarla ilgilidir. Örneğin koyun, leylek gibi. Bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

1. Daldan dala, kırmızı pala (sincap).
2. Arşın ayaklı, burma bıyıklı (tavşan).
3. Bakarsan pek çok, kovarsan hiç yok (serçe).
4. On ay yatar, iki ay kalkar, feneri yakar, etrafa bakar (ateş böceği).
5. Yemiş bin dedem iğnesi ya bilesi ya ölesi (kirpi).
6. Üstü çayır biçilir, altı çeşme içilir (koyun).
7. Kuyruğu var at değil, kanadı var kuş değil (balık).
8. Dağdan gelir sekerek, kuru üzüm dökerek (keçi).
9. Dağdan gelir takır tukur, ayakları gümüş bakır (at).
10. Karşıdan baktım bir taş, yanına gittim dört ayak bir baş (kaplumbağa).
11. İki ayaklı deve, bunu bilmeyen ebe (leylek).
12. Uzaktan baktım hiç yok, yakından baktım pek çok (karınca).
13. Ot yedim etlendim, su içtim sütlendim.
Aç kapıyı Fatmacık, dört ayaklı ben geldim (koyun).
14. Yer altında yağlı kayış (yılan).
15. İki direkli, bin kiremitli (tavuk).
16. Evi sırtında, ayağı karnında, izi yıldız, gözü boynuz (salyangoz).
17. Ufacık mermer taşı, içinde beyler aş, Pişirirsen aş olur, pişirmezsün kuş olur (yumurta).

c. Bitkilerle ilgili bilmeceler: Bunlar yenilen ve yenilmeyen bitkiler olmak üzere iki alt gruba ayrılmaktadır. Çocukların sevdikleri meyveler daha ağırlıklıdır. Bunların temel özellikleri ve ipuçları verilmekte, akıcı bir dille söylenmektedir. Bazı örnekler şöyledir;

1. Fini fini fincan, içi dolu mercan (nar).
2. Pazardan aldım bir tane, eve geldim bin tane (nar).
3. Allah yapar yapısını, bıçak açar kapısını (karpuz).
4. Yeşil mantolu, kırmızı elbiseli, siyah düğmeli (karpuz).
5. Ufacık sandık, içine un bastık (iğde).
6. Dışı katık, içi kütük (iğde).
7. Sarıdır sarı sarkar, düşerim diye korkar (armut).
8. Bir sapı var, yüz topu var (üzüm).
9. Yeşil ağaçta kırmızı mercan (elma).
10. Sarı sarı içinde, sarı zarfın içinde, on iki birlik kardeş, birbirinin içinde (portakal).
11. Alçacık dallı, yemesi ballı (çilek).
12. Kırmızı boncuk, asılı ipe. Ağızda şeker, kulakta küpe (kiraz).
13. Bilmecce bildirmece, dil üstünde kaydırmaca (dondurma).
14. Çıt çıt yenir, adına eğlence denir (çekirdek).
15. Dal üstünde kilitli sandık (ceviz).
16. Yer altında kırmızı minare (havuç).
17. Yer altında turuncu çivi (havuç).
18. İnce ince dil beni, haydi kimim bil beni (ekmek).
19. Yer altında civcivli tavuk (patates).
20. Kat kat katmer değil, kırmızıdır elma değil, yenir ama meyve değil (soğan).
21. Küçücük fıçıcık, içi dolu turşucuk (limon).
22. Benim bir kızım var, kat kat çeyizi var (lahana).
23. Hanım içinde, saç dışında. Makas kesmez, terzi dikmez (mısır).

Yenilmeyen bitkilerle ilgili örnekler: Bunlar çiçek, gül, ağaç gibi bilmecelerdir.

1. Ben beslerim, o süsler (çiçek).
2. Kırmızıdır açılır, kokuları saçılır (gül).
3. Annesi kundakta iken kızının kızı oldu (gül goncası).
4. Yazın giyinir, kışın soyunur (ağaç).

2.2. Cansız Bilmeceler: Çocukların yakın çevrelerinde gördükleri nesnelere ilgili bilmecelerdir. Somut ve soyut gibi türlere ayrılmaktadır. Somut olanlar kültürel, eğitim, oyun, eşya, taşıtlar gibi sıralanmaktadır.

a. Somut bilmeceler: Çocukların yaşadıkları ortamlarda gördükleri günlük eşyalar, taşıtlar, oyunlar, eğitim vb. ile ilgili bilmecelerdir.

i. Ev eşyaları ile ilgili bilmeceler: Evde sürekli kullanılan eşyalara yöneliktir. Önemli görülen bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

1. Dört ayağı var yürüyemez (masa).
2. Kara kediyi kuyruğundan asarlar (tava).
3. Çın-çınlı hamam, kubbesi tamam,
Bir gelin aldım, babası imam (saat).
4. Ocak başında kuyu, kuyunun içinde suyu,
Suyun içinde yılan, yılanın ağzında mercan (gaz lambası).
5. Haşarı haşarı, başı damdan dışarı (baca).
6. Dört ayaklı tek bacaklı, yer yer doymaz (soba).
7. Ağzını açar, alev saçır. Üstünde yemek, altında pasta pişer (fırın).
8. Gece dolu, gündüz boş (yatak).
9. Gece içindeyiz, gündüz dışında. Pencere, kapılı, bir şirin yuva (ev).
10. Boyu uzun fidan gibi, teni beyaz zambak gibi (mum).
11. Çıt etti, çiçek açtı (kibrit).
12. İçimde akrep var, zarar vermeden turlar (saat).

ii. Kişisel eşyalarla ilgili bilmeceler: Bunlar gözlük, tarak, ayakkabı gibi günlük yaşamda sık kullanılan eşyalardır.

1. Gece boşum, gündüz doluyum (ayakkabı).
2. Gözlerime takarım dünyaya bakarım (gözlük).
3. Ne canı var ne kanı, beş tanedir parmağı (eldiven).
4. İki camlı pencere, bakıp durur her yere (gözlük).
5. Tarlada biter, makine bükür, sabah akşam elimi öper (havlu).
6. Dişim var, ağzım yok (tarak).
7. Bilmeceler bildirir, el üstünden kaydırmaca (sabun).

iii. Taşıtlarla ilgili bilmeceler: Çocukların sevdikleri ve ilgi duydukları bazı taşıtlarla ilgili bilmecelerdir. Bu taşıtların özelliklerini içermektedir. Bunlar aşağıda verilmektedir.

1. İki teker, üçteker, iki ayakla nasıl gider? (bisiklet).
2. Sıra sıra odalar, birbirini kovalar (tren vagon).
3. Kara koyun meler gider, dağı taşı deler gider (tren).
4. Altında dört teker, üstünde yük çeker (araba).
5. Mavi tarla üstünde, beyaz güvercin yürür (yelkenli).

iv. Oyun ve eğlenceye yönelik bilmeceler: Oyun oynamak, oyunda ebe ve eş seçmek için söylenmektedir. Örneğin “iki ayaklı deve, bunu bilmeyen ebe (leylek)” gibi.

1. İpi bağladım sopaya, uçtu gitti havaya (uçurtma).
2. Dışı var içi yok, tekme yer suçu yok (top).
3. İnim inim inler, bin kişi dinler (davul).
4. Çam ağacını oyarlar, içine nağme koyarlar.
Ağlama tintonum ağlama, şimdi kulağını burarlar (bağlama).
5. Ağız içinde dil, arıfsen bil (kaval).
6. Ben giderim o gider, arkamdan tin tin eder (gölge).

v. Eğitim ve iletişim araçlarına yönelik bilmeceler: Çeşitli eğitim ve iletişim araçlarına dikkat çeken ve bazı özelliklerini öne çıkaran bilmecelerdir.

1. Bir küçücük kutudur, bütün dünya yurdudur (televizyon).
2. El eker, dil biçer (yazı).

3. Bir kapaklı çok yapraklı, içinde bilgi saklı (kitap).
4. Tarlası beyaz, tohumu siyah. Elle ekilir, dille biçilir (yazı).
5. Ak bir çubuk, tükenir çabuk (tebeşir).
6. Uzun sırık, beli kırık (katlanır metre).
7. Gölgesiz dağlar aşar (ses).
8. Yaz derim yazar, çiz derim çizer. Resim yapmayı, çok çok sever (kalem).
9. O her gün yeniden doğar, dünyaya haber yayar (gazete).
10. Zilim var, kapım yok (telefon).
11. Açarsam dünya olur, yakarsam kül olur (harita).

vi. Akıcı ve ritmik bilmeceler: Bunlar benzer ve zıt seslere, harflere dikkat çeken bilmecelerdir. İlkokuma yazma öğretiminde sesleri öğretme, telaffuz çalışmaları yapma, konuşma becerilerini geliştirme açısından yararlıdır. Bazı örnekler şöyledir;

1. İstanbul'da bir tane, İzmir'de iki tane, Ankara'da hiç yok (i harfi).
2. Tren gelir "is" diye, makinist vurur (tan) diye,
kömürcü anahtarını kaybetmiş,
kondüktör bağırır" bul diye (İstanbul).
3. Denizin ortasında ne var? (n harfi)
4. Türkiye'nin en aydınlık şehri (Aydın).

vii. Sayısal bilmeceler: Çocukların sayıları öğrenmesi, önemini keşfetmesi, kullanması ve zihnine yerleştirmesine yönelik tekerlemelerdir. Çocukların sayı ve matematik becerilerine önemli katkılar sağlamaktadır.

viii. Doğa ve çevre bilmeceleri: Çocukların doğa ve çevreye yönelik ilgi ve dikkatlerini içeren bilmecelerdir. Yağmur, rüzgâr, güneş, ay gibi öğeler ele alınmaktadır.

1. Mavi atlas, arşın yetmez, makas kesmez, terzi biçmez (gökyüzü).
2. Gökte açık pencere, kalaylı bir tencere (ay).
3. Bir çuval cevizim var, sayarım tükenmez (yıldız).
4. Şırıl şırıl eder, durmadan gider (dere).
5. Mini mini kuşlar, her yeri taşlar (yağmur).

6. Cansızdır kaçır, havada uçır (kar).
7. Gökte durur paslanmaz, suya düşer ıslanmaz (güneş).
8. Ateşe girer yanmaz, suya düşer ıslanmaz (güneş).
9. Kapıyı açır, kapamadan kaçır (rüzgâr).
10. Şekere benzer tadı yok, gökte uçır kanadı yok (kar).
11. Nar tanesi, nur tanesi, dünyanın bir tanesi (ay).
12. Akşam baktım çok idi, sabah kalktım yok idi (yıldız).

b. Soyut bilmeceler: Cevabı soyut olan ve soyut öğelere yönelen bilmecelerdir. Soyut öğelerin özelliklerini ve ipuçlarını vermek güç olduğundan sınırlı sayıdadır. Örneğin aşağıda uyku ve rüya ile ilgili iki bilmece verilmektedir.

1. Çarşıda olmaz, mendile konmaz, ondan tatlı bir şey olmaz (uyku).
2. Az gitti, uz gitti, dere tepe düz gitti,
Altı ay bir güz gitti, uyanınca hepsi bitti (rüya).

3.Bilmecelerin Yararları

Bilmecelerin çocukların gelişiminde çeşitli yararları vardır. Özellikle dil becerileri, zihinsel beceriler ve sosyal becerilerin gelişimine doğrudan katkı yapmaktadır. Bu yararları;

- Eğitici, eğlenerek öğretir,
- Zihni geliştirir,
- Dikkati yoğunlaştırmayı sağlar,
- Mantık zincirini geliştirir,
- Merak uyandırır,
- Çevredeki nesnelere gözlemlemeyi öğretir,
- Sabırlı çalışmaya yönlendirir, gibi sıralanmaktadır (Köngäs-Maranda,1969,2018).

Görüldüğü gibi bilmecenin yararları eğitim çalışmaları için çok önemli olan çeşitli becerileri içermektedir. Bunların yanında bilmecelerin dil öğretiminde yararları ise şöyle verilmektedir;

- Kafiye, ses ve söz tekrarları ile akılda kalıcılığı sağlar,

- Dil becerileri ile zihinsel sözlüğü geliştirir,
- Dilin mantığını kavramaya yardımcı olur,
- İpuçları yoluyla zihinde somutlaştırma becerilerini geliştirir,
- Anahtar kelimelerle doğru cevabı ilişkilendirme kolaylığı sağlar,
- Çocukların tahmin etme ve problem çözme becerilerini geliştirir.

Bilmecelerin yararları sadece bunlarla sınırlı değildir. Matematik, fen bilimleri, görsel sanatlar gibi diğer alanlarda da bilmecelerden yararlanılmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bilmece, nitelikleri üstü kapalı olarak anlatılan bir varlık ya da nesneyi düşünerek bulma amaçlı bir zihin oyunudur. Uzun kış gecelerinde ailece oynan bu oyunun kültürümüzde köklü bir geçmişi vardır. Eğitim açısından zengin bir kaynak olan bilmeceler geçmişten günümüze sözlü ve yazılı olarak aktarılmakta, çocukları eğitmek için kullanılmaktadır. Çocukların ilgisine ve çevresinde sık gördüğü hayvan, bitki ve eşyalara yönelik sayıda bilmece türü bulunmaktadır. Türk bilmeceleri biçim, içerik, tür ve yapı yönüyle çeşitli özellik ve üstünlüklere sahiptir. Ses ve anlam yönüyle zenginlik ve çeşitlilik içermekte, dörtlükler halinde kısa ve akıcı bir dille söylenmekte, çeşitli ipuçları ve güçlü betimlemeler içermektedir. Bu yönüyle çocukların dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimine doğrudan katkı yapmaktadır. Özellikle dikkat ve odaklanma, ipuçlarını keşfetme, düşünme, tahmin etme, çıkarım yapma gibi becerileri geliştirici olmaktadır. Kısaca eğitici ve düşündürücü yönüyle önemli ve zengin bir kaynaktır. Bu nedenle çocuklara yönelik eğitim uygulama ve ders kitaplarında bilmecelere yer verilmesi, bilmecelerin bilimsel ve eğitsel ilkelere uygun, özenle seçilmesi önerilmektedir. Böylece anlama, araştırma, öğrenme, düşünme, sorgulama ve sorun çözme becerileri gelişmiş, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirilmelidir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazar bu çalışmada herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazar bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazar bu çalışmanın her aşamasını kendisinin yaptığını beyan eder.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Bailly, D. (1998) *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique*, Paris: Ophrys.
- CECR (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Division Des Langues Vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Didier.
- Güneş, F. (2014). *Sınıf Yönetimi, Yaklaşım ve Modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2015). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. (2015). Oyunla Öğrenme Yaklaşımı / Game-Based Learning Approach, *TurkishStudies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish orTurkic-*,1308- 2140, 10(11),s. 773-786. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827>
- Güneş, F. (2020). Çocuk Tekerlemeleri, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, The Journal of Limitless Education and Research*, 5(1), 1 – 21. DOI: 10.29250/sead.685541
- Köngäs-Maranda, E-K. (1969,2018). Structure des énigmes. In: L'Homme, 1969, tome 9 n°3. pp. 5-48; doi: <https://doi.org/10.3406/hom.1969.367052>
https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1969_num_9_3_367052
- Larousse (2020). Dictionnaire Larousse de la langue française www.larousse.com.
- MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Basımevi.
- TDK (2020). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, TDK.



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 6, Issue 1

DOI: 10.29250/sead.793627

Received

11.09.2020

Article Type

Research

Accepted

15.03.2021

First Reading and Writing Teaching in Turkish Teaching Programs Between 1924-1981

Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, iyurdakal@pau.edu.tr

Öğrt. Ayşe YURDAKAL, MEB, ayseyurdakal@gmail.com

Abstract: Educational activities are transformed from time to time in the light of technological and scientific developments in line with the aim of the countries and the needs of societies. These transformations also affect educational programs. For effective and systematic education activities, it is necessary to prepare the curriculum in a qualified way. The first condition of being successful in teaching-learning processes is to have an effective literacy skills. The first reading and writing teaching is important in this respect. In this research, the first literacy processes, which constitute the basis for educational activities, were examined in Turkish programs. In this context, the first literacy processes included in the 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968 and 1981 Turkish curriculum were analyzed. In the literature, there are sufficient studies on Turkish curriculum in 2005, 2015 and 2018. Since these programs were easily accessible, the programs of 2005, 2015 and 2018 were excluded. The research was carried out with the method of document analysis from the qualitative methods and the data were collected and analyzed in this way.

Keywords: Turkish teaching, curriculum, reading, writing, qualitative research.

Cited in: Yurdakal, İ. H. & Yurdakal, A. (2021). First reading and writing teaching in turkish teaching programs between 1924-1981. 1924-1981 arası Türkçe öğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimi. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 41-77. DOI: 10.29250/sead.793627.

First Author Orcid: 0000-0002-6333-5911

Second Author Orcid: 0000-0002-6919-8460

1. Introduction

The change / increase of people's needs and the development of technology lead to the transformation of many social phenomena. Education is one of the most affected cases from these developments. As the needs of the individual and society increase, expectations from education also change, and as a result, decision makers update their curriculum at regular intervals. Primary schools, which are the most basic elements of formal education, are important in terms of gaining skills such as literacy and being the first step in becoming an educated individual. It is inevitable that individuals who have acquired sufficient reading and writing skills at primary school level will be successful both as academic and social individuals in their future lives. It should be applicable in the programs prepared for classroom teachers to gain an effective literacy skill and should be able to meet the needs of the individual.

Turkish programs are prepared with the aim of raising individuals who can understand, interpret, evaluate, and draw lessons both for themselves and for the society by improving the language skills of people (Tosunoğlu & Melanlıoğlu, 2004). Programs should include the methods-techniques, tools and equipment to be used and the arrangements that can be made in adverse situations. Preparing the programs effectively enables teachers to benefit more from the programs. In our country, the programs were updated in 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2015 and finally in 2018. When you pay attention, especially in recent years, the updates in the program have gained momentum and changes have started to be more frequent. The main reason for this is the rapid change in the needs of individuals and societies in the information age and the rapid increase in knowledge. Considering that there are sufficient studies about 2005, 2015 and 2018 programs in the literature and that these programs can be accessed very easily, it was aimed to examine the first reading-writing processes in Turkish teaching programs updated from 1924 to 1981. In this context, each program and the first literacy processes it contains were examined under different titles. In this context, the following sub-problems have been created:

- How do the first literacy teaching processes in the 1924 First School Turkish Curriculum work?
- How do the first literacy teaching processes in the 1926 First School Turkish Curriculum work?
- How do the first literacy teaching processes in the 1930 First School Turkish Curriculum work?
- How do the first literacy teaching processes in the 1936 Primary School Turkish Program work?
- How are the first literacy teaching processes in the 1948 Primary School Turkish Program?

- How do the first literacy teaching processes in the 1968 Primary School Turkish Program work?
- How do the first literacy teaching processes in the 1981 Primary Schools Turkish Program work?

1.1. Purpose of The Research

It is given importance because it teaches basic skills such as primary school literacy and four operations and forms the basis of other education levels. In order for the educational services to be provided in primary school to be functional, the education programs should be structured in line with individual, social and scientific needs. In this context, it is important to examine the previously applied programs during the preparation of current education programs. In this study, the first literacy teaching processes in primary school Turkish programs between 1924 and 1981 after the proclamation of the republic were examined. Due to the sufficient number of studies in the literature on the first literacy processes applied in the years after 1981, the programs of 2006, 2015 and 2018 were excluded.

1.2. Importance of Research

There are many studies in the literature on 2006, 2015 and 2018 Turkish education programs. In addition, due to the easy accessibility of these programs, information about the first literacy processes in its content can be easily accessed. It is difficult for both researchers and teachers who are in the position of implementing the program to access the programs due to the difficulty of accessing Turkish education programs before 2006. This is the starting point of this research and related programs have been examined in detail and presented with necessary comparisons.

2. Method

The research was designed according to the document analysis model, one of the qualitative research designs. Document analysis makes it possible to analyze documents produced in a specific time period about a research problem or documents produced by more than one source and at different intervals on the subject (Yıldırım & Şimşek, 2000, p.140-143). The data of the study consists of primary school Turkish course curriculums in the Republic period. 1924 Primary School Turkish Curriculum Program, 1926 First School Turkish Curriculum, 1930 First School Turkish Curriculum, 1936 Primary School Turkish Program, 1948 Primary School Turkish Program, 1968 Primary School Turkish Program and 1981 Basic Education Schools Turkish Education Program in the context of primary literacy processes have been analyzed.

3. Results

3.1. Initial Teaching of Reading and Writing in the 1924 First School Turkish Curriculum

Great importance was given to Turkish lessons in the 1924 First Schools Curriculum. In the Turkish lessons program; the lessons took place separately as "Alphabet", "Recitation and Construction", "Spelling", "Vocabulary" and "Writing (Sülüs and Rik'a)". The purpose of each of the Turkish lessons in the program, the methods they should be taught, and how they will contribute to the development of the students are also explained in items. In addition, mistakes regarding the method that teachers should avoid were also included in Turkish lessons and it was emphasized that they should be avoided. However, since the alphabet revolution has not yet taken place, Turkish teaching was prepared according to the old alphabet in force (Aslan, 2011, p. 726).

In the 1924 First Schools Curriculum, it was stated that the method to be used in the teaching of first reading and writing was not forced and it was stated that one of the Savti method or word method could be selected and used by the teacher. The Savti method is similar to the "sound-based sentence method", which has been implemented in our primary education institutions since the 2005-2006 academic year (Arslan, 2016, p. 8). Savti method is a method based on the matching of letters and sounds in the alphabet, and was born as a reaction to the spelling method according to Akyüz (1999) and started to be applied in the 1880s. In the program, it was stated that teachers are free to choose the spell or word method while teaching first reading and writing, but they are prohibited from using the spelling method. In the program, there is a provision stating that "tehecci (spelling) is forbidden (memnu) regardless of the form" (Maarif Vekaleti, 1924, p. 6-8).

In the program, information about the first literacy teaching schedule is given and the phrase "two lessons will be taught every day; Two on Monday and Thursday mornings and on the other days, two lessons; one in the morning and the other in the afternoon" is used. (Temizyürek ve Balcı, 2006, s. 15). Another statement in the program is that reading and writing should be done at the same time and that the word read should be written down and the written word should be read again. In order to keep the information learned at the highest level, it is necessary to apply a method consisting of repetitions at the beginning of the falling point (İlter 2001, p. 24). In the phrase in question, it is emphasized that literacy should be repeated constantly and the fact that repetition increases permanence is emphasized. In addition, it is recommended that the new words learned in the lessons in the program should be repeated in

the sentences created during the following lessons. Similarly, the phrases "The education will be made on the board in reference to the exercises in the book" and "The teacher will make oral exercises about the meaning of every word in the Elifba lessons" emphasizes the importance of repetition. It is recommended to include daily words in reading studies and not to use meaningless words. In letter teaching, first of all, sound appropriate to letters should be taught, and letters such as elif, be, te that add sound to the letters in words should not be used. In addition, the rules to be followed during the reading process are stated as follows:

- From easy to write to hard to write, (simple to complex principle)
- From words used more in everyday life to less used words, (close away principle)
- Syllables and words that contain letter-i, then vowels and other signs
- Very musta'mel (old) words will be introduced to less musta'mal ones.

In the program, spelling was prohibited during the reading process, and it was emphasized that the letters should be read in conjunction with words instead of saying them separately. In addition, it is forbidden to switch to another topic without gaining the whole class reading and writing skills in any subject. This understanding is similar to Benjamin S. Bloom's full learning model. According to Bloom, although the individual characteristics of the students differ, if the teacher provides sufficient time and appropriate learning conditions, almost all students can learn any subject at a high level (Guskey, 2010, p. 1). In this context, the understanding of not moving to another subject before all students' reading and writing skills reach a certain level reveals that there is an application similar to the full learning model in the program.

The program also includes the recommended tools and materials to be used in teaching reading and writing. In this context, wall plates and movable (movable, changeable, flexible) letters are among the tools used in reading and writing. Since the Latin letters were not used yet in 1924, Elifba education was mostly based on the old alphabet. In this context, it has been suggested that the signs that are not included in Turkish Elifba such as "şedde", "letter-i tarif", "tenvin" and "elif-i maksure" should be given in the last lessons and in stereotypes apart from first reading and writing. Another remarkable point is that letters are taught through a natural process with their use in the word rather than directly with their names or sounds (Özbay, 2006, p.42). In the first grade, it is foreseen that Elifba, the first literacy, will be processed 12 hours a week. There is no information about measurement and evaluation in the program.

3.2. 1926 First School of Reading and Writing Teaching in the Turkish Curriculum

In the 1926 First School Turkish Curriculum, it was emphasized that literacy should be given in a way that covers 12 lesson hours per week, as in 1924. The goals of first reading and writing were specified for the first time in the program and are as follows:

- Teaching 7-8 year old children to read the words they know and use frequently
- To teach the spelling of words from memorization
- To make children's writing legible and beautiful.

It is an important development to specify the goals of first literacy in the program, and it reveals that the curriculum development processes have become more scientific. In the 1924 First School Turkish Curriculum Program, while the spell and word methods were recommended in the first reading and writing teaching, in the 1926 curriculum, the word or spelling method was prohibited, and teachers were allowed to choose one from the word or mixed method (Binbaşıoğlu, 1999a).

Many letters have a separate name in Arabic. For example, the name of "A" is "Elif". The name of "C" is "Cim". Okurken, önce bu harflerin adı söylenir. Besides the letters "esre", "üstün" and so on. If there are signs, they are also spoken after the name of the letter. After all the letters and signs in the word are finished, the word name is spoken and by doing so, the text will have been read. In the program, the reason for the prohibition of the naming method is indicated as "Since it is a power to pass from name to sound, this method is finally going to the deportation"

The method suggested to be used in the 1924 First School Turkish Curriculum is not recommended because it makes it difficult to teach signs such as "be, dal, te and re". The word method starts directly from the recitation and printing of words in short sentences without teaching children letters and syllables. In order to be able to teach successfully in this method, first, a perfect book must be found (Temizyürek & Balcı, 2006, p.21). In this context, in the 1926 First School Turkish Curriculum Program, various (mixed) method and word method are the two methods recommended in first reading and writing. The teacher has the right to choose any of these methods. In addition, the points to be considered in the first reading and writing instruction are specified in the program. These issues are:

- Two lessons will be taught every day; Two on Monday and Thursday mornings and on the other days, two lessons; one in the morning and the other in the afternoon

• The Elifba lesson will be taught at the same time as the writing and the children will write down each word and sentence they read and read what they have written. It is appropriate to write on a lined notebook with a pencil at first. In the early days, writing skill can be applied on the stone board.

• The exercises in the book will be done by the students on the blackboard.

• The words learned in each lesson will be repeated frequently in the sentences in the following lessons.

• The teacher will do exercises about the meaning and usage of each word in the Elifba lessons and short sentences containing these words will be created. During this practice, the teacher will carefully correct incorrect pronunciations, accent and dialect errors.

• In teaching reading and writing with mixed method, the teacher will use the means such as moving letters and wall plates.

• In any way, the spelling method is prohibited in teaching reading and writing.

• Signs such as "şadde, letter-i describe, tenvin" that belong to Arabic reading are not included in Turkish Elifba. However, words containing these signs, which are frequently used in folk and children's dialects, should be shown phrases in the last lessons.

• It is important to keep students at the same level in teaching reading and writing. Some students may have problems with leveling due to reasons such as understanding the logic of reading and writing quickly, getting help from their families or other people, having students who have stayed in the class before and absenteeism.

• After the completion of the Elifba book, spelling and writing studies can be done on the pieces read in the last months of the first year.

In the program, some suggestions are offered to teachers to keep students' levels at a sufficient level, these are: If there are two branches in the school, level groups can be formed. If there is only one branch in the school, the class can be divided into two groups when there are level differences in the classroom. The teacher deals with one group for 20 minutes and then the other for 20 minutes. While doing literacy exercises with the group they give attention, the other group does writing work. In addition, the program suggests the teacher to make different signs for the letters at the beginning, middle and end of the word.

3.3. Initial Teaching of Reading and Writing in the 1930 First School Turkish Curriculum

In accordance with the "Law on the Acceptance and Application of the New Turkish Letters", which came into force after being published in the Official Gazette on 3 November 1928, new Turkish letters were used. Atatürk explains the reason for the transition to the new Turkish letters as follows: "It is to give the Turkish nation an easy literacy key with little effort and save it from ignorance" (Akyüz, 1992). In this context, the 1930 First School Turkish Curriculum Program is the first program prepared with the new Turkish alphabet. In the program, Elifba, which was 12 hours in the first grade, reduced to 10 hours. The aims of the alphabet lesson in the program are stated as follows in the 1926 First School Turkish Curriculum:

- Teaching 7-8 year old children to read the words they know and use frequently
- To teach the spelling of words from memorization
- To make children's writing legible and beautiful.

The rules to be followed in teaching first reading and writing are stated in the program as follows:

- Two lessons of alphabets will be taught every day, one before the afternoon and one after the afternoon.

- The alphabet lesson will be taught at the same time as writing and children will write down each word and sentence they read and read what they have written. It is good to write on lined notebooks with pencil at first. Stone board can also be used in the early days.

- In education, lots of exercises will be made on the black board, in reference to the exercises contained in the book.

- New words learned in each lesson will be repeated frequently from the sentences in the following lessons.

- The teacher will make oral exercises about the meaning and use of each word in the alphabet lessons and will form short sentences containing the words. As in every occasion, teacher will pay attention to the correction of accusative and dialect errors of wrong pronunciations during these oral exercises.

- In order to facilitate the alphabet lesson, tools such as moving letters and wall plates should be used.

- While teaching the alphabet in the first grade, it is a practice to maintain the same level throughout the year. The improvement of the level is due to the following reasons: Some students grasp the logic of reading and writing quickly, Some students get help from their families or other people, There are students who have failed in the class before, Not attending the school.

- If there are two branches in the school, level groups can be created. If there is only one branch in the school, the class can be divided into two groups when there are level differences in the classroom. The teacher deals with one group for 20 minutes and then the other for 20 minutes. While doing literacy exercises with the group they give attention, the other group does writing work.

- After the alphabet book is completed, spelling and writing exercises can be done on the pieces read in the last months of the first year.

general, the explanations on first reading and writing are generally similar to the 1926 Primary school Turkish Curriculum Program.

3.4. Teaching First Reading and Writing in the 1936 Primary School Turkish Program

In the 1936 Primary School Turkish Program, the first literacy teaching process was prepared more comprehensively, and the practices that should be done were specified. The following information is given regarding these items, which are stated as "starting to read in the first grade" (Temizyürek & Balcı, 2006, p. 42-44).

- Reading and writing activities in the first grade constitute an integral part of all teaching activities of this class. School life and life sciences issues that are experienced together provide natural opportunities for literacy. The first literacy activity will try to make extensive use of these opportunities.

- While the literacy business is tied to the issues of life science on the one hand, the mechanism of reading-writing will be gained by following the composition-analysis way by taking action from simple sentences and words in the first literacy by complying with the natural requirements of child and reading psychology.

- It will be emphasized that reading and writing activities always go hand in hand, and that the student learns to write words and sentences that he / she has learned to read at the same time.

- Teaching reading and writing that draws on the daily life of the classroom requires the teacher not to be bound exclusively to the text of a general first reading book. In that respect, the first reading book will remain as a tool of practice from time to time, as well as a number of other abundant and pedagogical tools and materials.

When these items were examined in general, the importance of reading and writing skills was emphasized and presented with the justification that it constitutes the basis for all other lessons. In addition, emphasizing the principle of "from simple to complex", one of the teaching principles, it was explained that literacy studies should be started with simple words and sentences. Reading and writing skills should not be given gradually, but as a whole. In this context, it is emphasized that reading and writing should always be given in integrity in the program. It is stated that the words and sentences learned to read should be written without wasting time.

Sources such as "resource book" that were first included in the 1936 Primary School Turkish Program are an important change. The program proposes that teachers should not rely solely on the book in the first reading and writing teaching and include some tools and materials other than the book. In addition, it is emphasized that the books and tools to be used have pedagogical value and this can be seen as an important development. In the 1936 Primary School Turkish Program, the number of tools and materials that can be used in the first literacy process, which was also included in previous programs, was increased. Big chips, small chips, blackboard, colored chalk, mud and sand tables are the suggestions tools. In addition, the issues to be considered in alphabet teaching are included in the program, and these issues are as follows:

- Letters should be taught to children by reading words or sentences, not letter by letter.
- The sentences and phrases to be read to the student should be in accordance with their intellectual level. In no time, the student should be obliged to read sentences that he cannot understand. In the program, the understanding of relativity to the student level is prioritized and it is stated that the first element to be examined in the books to be selected is compliance with the student's mental structure. Another striking element in the program is the lack of force and pressure on the student. If the student cannot read the texts above his / her level or does not want to read it, the understanding is that they should not be forced to read and in the future as their mental structures develop, they will be asked to read.

• After the student is shown various words and taught them, the attention of the student should be drawn to the syllables and letters that constitute them by analyzing the words after a while. It is seen that the method recommended to be used in teaching first reading and writing in the program is the "word or vocable" method. The most important element in the word method is to have a qualified book (the words in the book conform to the word style). For this reason, the emphasis on "source book" may have been made in the program.

• The more a student sees and reads a word, the better he / she knows it and will be able to read it as soon as he / she sees it. The program emphasizes the importance of repetition and practice for the development of students' reading skills.

• Making students repeat the words dryly should be avoided and the words should be repeated in a way that draws their attention and interest. In this context, the texts to be selected while providing the student with reading skills must be suitable for the interests and needs of the students. As a matter of fact, in the program, there is the phrase "the best remedy to pay attention to a word is to repeat that word in attractive and relevant sentences for the student and even better with curious and cute jokes"

• Understanding should be paid attention to in the reading process. Reading means grasping the meaning. The teacher should ask questions to look for the meaning of the texts he / she has read and draw attention to the students' taking the meaning.

When we look at the definitions of reading in the literature, it is seen that it is generally emphasized that the main purpose of reading is not to pass over the written text with the eyes, but to get the meaning. According to Özdemir (1983, p. 12), reading is "a mental activity based on perceiving printed words through their sense organs and interpreting, comprehending and interpreting them". Reading is based on meaningful interpretation of written language (Haris & Sipay, 1990, p.10). Stauffer (1969, p.5) listed the items that should be included in the definition of reading as follows:

- Reading is a complex process.
- Reading means extracting meaning from a printed text.
- Reading is the ability to understand and speak the printed word.
- Reading is to interpret what signs, letters or symbols mean.

- Reading is to take the thoughts that the writer wants to express in printed words and emphasize (cited in Karatay, 2014, p. 9).

As can be seen, the main purpose of reading in the 1936 Primary School Turkish Program is similar to those of today.

3.5. Teaching First Reading and Writing in the 1948 Primary School Turkish Program

In the 1948 Primary School Turkish Program, explanations on first literacy are more limited than in the 1936 Primary School Turkish Program. The following explanations were made under the title of "first reading and writing" in the program:

- Reading and writing activities in the first grade constitute an integral part of all teaching activities of this class. School life and the issues of life experience together provide some opportunities for literacy.

- The first reading and writing will start with simple sentences and words. Over time, these sentences will be divided into words, words into syllables, and syllables into letters. The words, syllables and letters obtained as a result of these analyzes will form new sentences and words.

As in the 1936 Primary School Turkish Program, the method of analysis in the 1948 Primary School Turkish Program was also used in the first literacy teaching. It was also stated that rhymes and stories should be used in teaching reading and writing. It was emphasized that nursery rhymes and stories are necessary for effective reading and writing as they will attract the attention of students.

- Care should be taken to repeat all the letters in the Turkish alphabet as necessary in the texts.

- Reading and writing activities will always go together, children will write the sentences and words they learn to read at the same time.

- First reading and writing will start by taking action from the basic letters in accordance with the writing principles drawn by the program and students will also be taught the lower case letters when it's time. In the writing process, it was emphasized that first capital letters and then lowercase letters should be taught, as is the case today.

- A teaching of first reading and writing that draws strength from the daily life of the classroom requires the teacher not to be bound by the text of a general first reading book. For

this reason, the first reading book will remain as an exercise tool that is referred to from time to time, besides it will also include a number of other abundant and pedagogical tools.

The tools that are included in the program and recommended to be used in the first literacy process are as follows: Big vocabulary cards, small vocabulary cards (it is stated that the teacher can get help from the students in upper grades in using the big and small cards), stories, nursery rhymes, riddles, poems, analysis boards, blackboard, colored chalk, sand table and moving letters. It has been reminded once again that with the tools and equipment included in the program and recommended to be used, it should be included in the topics of work and life and the teaching should be connected to observation, experiment and work (Aytuna, 1949b, p.9).

As in the 1936 Primary School Turkish Program, repetition was given importance in the 1948 Primary School Turkish Program. The students were asked to reinforce their literacy skills by doing reading exercises on topics that interest the students. In addition, all lessons taught in the 1948 Primary School Program were gathered around life studies lesson and were considered as expressive lessons (Aytuna, 1949a, p. 5).

3.6. 1968 First Reading and Writing Teaching in Primary School Turkish Program

1968 Primary School Turkish Program can be seen as the updated and expanded version of the 1948 Primary School Turkish Program. Explanations on first reading and writing are similar to the 1948 Primary School Turkish Program, and there are some changes in writing. In the 1948 Primary School Turkish Program, it was stated that first capital letters and then lowercase letters should be taught in writing studies, while in the 1968 Primary School Turkish Program, the phrase "while starting, the first reading and writing should be taught together in accordance with the writing principles drawn by the program". In addition, phrase regarding the writing process is "students' attention should be drawn to the shapes and spelling directions of the letters, the places they cover in the line, the relationship of capital letters with lowercase letters, and their proportions". In this context, it can be said that the applications for writing skills are based on more scientific foundations. Defects in the writing skills of letters are required to be corrected and rewritten without delay. It is known that feedback and correction significantly increase the overall success (Yunt, 1978; Çevik, 2014). In this context, it is important to emphasize that errors are corrected in time in the program.

Cooperative learning was included in the 1968 Primary School Turkish Program for the first time. As a matter of fact, the statement in the program "children should be allowed to examine their own writings in groups of three or four people, find their wrong and unsuccessful sides, and help each other" emphasizes the importance of working with the group. In addition, another important point emphasized in the program is that the beauty of the writing is what is important in the article, and that speed is secondary. In the Turkish lessons of the program, the child's language should be taken into action and our language should be gradually gained. Children's language has two main characteristics: its language is first the language of its age and then its environment. In the early days, the teacher should allow the students to freely express their ideas with their own speeches. It should not be forgotten that "correcting the accent differences is a matter of time and it is necessary to act without intimidating students" is a remarkable statement. In this context, it is stated in the program that students may have local languages and dialects in their speech at the beginning of their first literacy processes and teachers should behave tolerantly.

In the program, a special emphasis has been placed on reading aloud, and it is emphasized that reading aloud serves to learn to read, to determine the reading level of the student and to gain the habit of listening. In this context, the principles to be followed in reading aloud are specified in detail. The program also includes the phrase "the attention of other students should be drawn to the speeches of the students who speak well and properly in the classroom and thus they should develop a good speaking habit", referring to peer learning and reinforcement in the first literacy process. It was stated that the vocabulary should be improved in order to improve the reading skill in the first grade of primary school, and categorical explanations were given regarding the concepts that should be taught. It was stated that reading and writing should be given together in the first reading and writing teaching, and it was pointed out that an practices such as reading and writing should not be done first. It is suggested that students should use pencil until they gain the writing skill, and they can switch to ink after the writing skill is gained. Improving writing skill not only in letters but also in numbers and signs used in writing is another issue recommended to teachers.

3.7. Teaching First Reading and Writing in 1981 Primary Schools Turkish Education Program

1981 Primary Schools Turkish Education Program is a broadly prepared program in the context of Turkish lesson as in all other lessons. In the first literacy studies, pre-literacy

preparatory studies take a large place in the program. In the program, prior knowledge of children was emphasized and it was predicted that students might not have reached the necessary physical, emotional and social maturity when they started school. In this context, it was stated that preparatory studies are essential before starting literacy studies. In the program, emphasis was placed on the use of tools and equipment before literacy studies and it was emphasized that teachers should teach the use of frequently used tools such as pencil, notebook, eraser and chalk in the preparation phase. In addition, issues related to the physical health of the child such as the posture of the body during the use of equipment and reading distance were also specified. As a matter of fact, Taylor (2006) stated that the way of holding a pencil, the quality of the paper and pencil, the suitability of the desks and seats in the classroom, the structure of the desk surface, the sitting and paper position, and the line structure of the writing paper or notebook, etc. are important factors (Aksu & Ayvaz Can, 2018, p.27).

It was first seen in the 1981 Primary Schools Turkish Education Program that sketching and drawing studies should be done before writing activities. In preparation for reading studies, the importance of factors such as widening the eye's comprehension area and changing lines was emphasized. According to Güneş (2013), words are a tool for individuals to develop their thinking, understanding, learning and mental skills. Knowing a large number of words already becomes an advantage for the individual and increases his / her success.

It has been suggested that the method of analysis should be used in the teaching of first reading and writing, and to follow a sequence from short sentences to words, syllables and sounds. As in the 1968 Primary School Turkish Program, it is important to explain that written elements such as nursery rhymes, fairy tales and stories should be used in reading studies. Suggestions such as the importance of repetition, teaching reading and writing at the same time, teaching uppercase and lowercase letters together, and using tools other than the guide book are other elements in the program. The tools and equipment included in the 1968 Primary School Turkish Program and recommended to be used remained the same, but were explained in more detail. In addition, While the program gives advice on subjects such as holding books and turning pages, it also emphasizes that the teacher should not force students to use the left or right hand. As a matter of fact, forcing a left-handed student to use his right hand can have negative consequences. It is known that forcing left-handed children to use their right hand may cause stuttering (Yörükoğlu and Akyıldız, 1971). Pictures have an important place in the program, especially in teaching speaking skills. Achievements such as "interpreting pictures with

the relevant parts of the text" and "talking on a picture appropriate to the level" can be given as examples. In the program, it was also emphasized that the writing, form and directions of the letters should be emphasized in writing studies. It was stated that it is necessary to be careful in repetitions for writing exercises, not to use a notebook when writing sentences and words, and it is necessary to prevent students from getting bored by writing similar words and sentences on **the air**, sand, row and blackboard. In addition, the program includes explanations on the use of simple fairy tales, animal stories, large and large-sized illustrated books, coloring books, albums and playbooks in reading studies in the first and second grades. Regarding the assessment and evaluation of primary reading and writing in the 1981 Primary Schools Turkish Education Program: "At the beginning of the school year, students' physical, emotional and social literacy levels should be determined and monitored continuously", "using tools and materials, preparing for writing and reading, all skills including transition to reading and writing, speaking should be determined and necessary precautions should be taken for failure and delays, and these measures should be followed ". The main measurement and evaluation methods are stated as observation, tests, reading and oral and written exams.

4. Results and Suggestions

In this study, the first literacy processes in Turkish teaching programs of 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968 and 1981 were examined. In general, it is seen that the programs are prepared in more detail as they approach today. Sound-based sentence method is used in the first reading and writing teaching today. Looking at the programs, in the 1924 First Schools Program, there was no compulsion on the method to be used in the teaching of first reading and writing, and it was stated that one of the Savti method or word method could be selected and used by the teacher. In the 1926 First Schools Program, the correction method and the spelling method were banned, and teachers were allowed to choose one of the word or mixed method. The method of reading and writing was not specified in the 1930 First Schools Program, and it was emphasized that the method recommended to be used in the first literacy teaching in the 1936 program was the "word or vocable" method. As a matter of fact, it is concluded that the first literacy should be done based on the analysis method. In the first literacy teaching, the analysis method was taken as basis in the 1948 Primary School Turkish Program as in the 1936 Primary School Turkish Program. Similarly, in 1968 and 1981 programs, it was suggested that the method of analysis should be used in teaching first reading and writing, and to follow a sequence from short sentences to words, syllables and sounds.

Recommended tools and equipment to be used in all programs are included. The Elifba course, which was 12 hours in the 1924 and 1926 First School Programs, was reduced to 10 hours in the 1930 First Schools Program. In the 1924 First Schools Program, teaching principles such as simple to complex and close to far, which are still used today, were included indirectly. In the 1926 First Schools Program, it was emphasized that the class should be divided into two, if possible, for the level differences that may occur in classrooms, while a reading study should be done with one group and the other group should do writing. This method is similar to the method used in unified classrooms today. With the adoption of new Turkish letters in 1928, from 1930, the programs were prepared according to the alphabet system instead of Elifba. In the 1948 Primary School Turkish Program, it was suggested that reading and writing should be taught together and first capital letters and then lowercase letters should be given.

With the 1968 Primary School Turkish Program, simultaneous teaching of uppercase and lowercase letters began to be implemented. In addition, in the 1968 Primary School Turkish Program, attention was drawn to the shapes and spelling directions of the letters, the places they cover on the line, the relation of capital letters to lowercase letters and their proportions. The 1981 Primary Schools Turkish Education Program is more comprehensive than other programs and primarily includes the preparatory stages in the first literacy processes. In this preparation process, the students were asked to get to know the literacy materials and important points such as sitting on a desk, holding a pencil and point of view on the notebook were mentioned. According to Baymur (1949, p. 10), reading is a complex process. There are a number of head and eye movements, vocal organs, and various mental activities that help to understand the meaning. A good reading happens when all these movements take place together and in harmony. As a result, in this study, the explanations regarding the teaching of basal reading and writing in Turkish teaching programs between 1924-1981 were examined. Due to their easy accessability and having many resources about them such as 2005 Turkish teaching program (Susar Kırmızı & Akkaya, 2010), 2015 Turkish teaching program (Bağcı Ayrancı & Mutlu, 2017), 2018 Turkish teaching program (Susar Kırmızı and Yurdakal, 2019), post-1981 programs have been excluded. In order to prepare and implement more effective programs, it is important to examine old programs and experiences and to identify existing problems. In this context, post-Republic programs regarding first reading and writing, which form the basis of Turkish teaching, were examined and the following recommendations were made:

- Researches can be conducted on the problems encountered in the application processes of educational programs.
- Changes in the philosophical structures of the programs in 1924 and after can be analyzed comparatively.
- Since the programs are structured according to social and individual needs, the said programs can be examined, and studies can be conducted towards historical social needs and the change of these needs.

The preparation processes of the curriculum and the changes in these processes can be examined in historical context.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the "Conceptual Framework, Research, Gathering Sources, Review and Editing" part of this work was done by Ayşe Yurdakal, " Method Design, Data Analysis and Software" part of this work was done by İbrahim Halil YURDAKAL.

1924-1981 Arası Türkçe Öğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimi

DOI: 10.29250/sead.793627

Gönderilme Tarihi	Makale Türü	Kabul Tarihi
11.09.2020	Araştırma	15.03.2021

Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, iyurdakal@pau.edu.tr

Öğrt. Ayşe YURDAKAL, MEB, ayseyurdakal@gmail.com

Özet: Eğitim-öğretim faaliyetleri ülkelerin hedefleri ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin ışığında zaman zaman dönüşüme uğramaktadır. Bu dönüşümler eğitim programlarını da etkilemektedir. Etkili ve sistematik bir eğitim-öğretim faaliyeti için öğretim programlarının da nitelikli bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinde başarılı olmanın ilk koşulu etkili bir okuma-yazma becerisine sahip olmaktır. İlk okuma yazma öğretimi bu bakımdan önem arz etmektedir. Bu çalışmada eğitim-öğretim faaliyetleri için temel teşkil eden ilk-okuma yazma süreçleri Türkçe programları bazında incelenmiştir. Bu kapsamda 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968 ve 1981 Türkçe öğretim programlarında yer alan ilk okuma yazma süreçleri analiz edilmiştir. Alanyazında 2005, 2015 ve 2018 Türkçe öğretim programları ile ilgili yeterli düzeyde çalışmanın olması ve bu programlara kolay bir şekilde ulaşılabilmesi nedeniyle 2005, 2015 ve 2018 programları kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırma nitel yöntemlerden doküman incelemesi metodu ile yürütülmüş olup veriler bu yolla toplanmış ve analiz edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, öğretim programı, okuma, yazma, nitel araştırma.

1. Giriş

İnsanların ihtiyaçlarının değişmesi/artması ve teknolojinin gelişmesi beraberinde birçok toplumsal olgunun dönüşümüne yol açmaktadır. Bu gelişmelerden en çok etkilenen olguların başında eğitim gelmektedir. Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının artması neticesinde eğitimden beklentiler de değişmekte bunun sonucu olarak ise karar kılıcılar belirli aralıklarla öğretim programlarını güncellemektedir. Örgün eğitimin en temel ögesi olan ilkokullar gerek okuma-yazma gibi becerilerin kazandırılmasında gerekse eğitilmiş birey olma yolunda ilk basamak sayılmasından ötürü önem arz etmektedir. İlkokul düzeyinde yeterli düzeyde okuma ve yazma becerisi kazanmış bireylerin ileriki hayatlarında gerek akademik gerekse sosyal bir birey olarak başarılı olmaları kaçınılmazdır. Sınıf öğretmenlerinin etkili bir okuma-yazma becerisi kazandırmaları için hazırlanan programlarında uygulanabilir ve bireyin gereksinimlerini karşılayabilir nitelikte olmalıdır.

Türkçe programları, insanların dil becerilerini geliştirerek dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayabilen, yorumlayabilen, değerlendirebilen ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanır (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2004). Programlar kullanılacak yöntem-teknikleri, araç-gereçleri ve olumsuz durumlarda yapılabilecek düzenlemeleri içermelidir. Programların etkili bir şekilde hazırlanması öğretmenlerin programlardan daha çok faydalanmalarını sağlamaktadır. Ülkemizde 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2015 ve son olarak 2018 yılında programlar güncellenmiştir. Dikkat edildiğinde özellikle son yıllarda programda yapılan güncellemeler hız kazanmış olup değişiklikler daha sık olmaya başlamıştır. Bunun temel gerekçesi bilgi çağında bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarının hızlı bir şekilde değişmesi ve bilgi birikimindeki hızlı artıştır. Alanyazında 2005, 2015 ve 2018 programları ile ilgili yeterli düzeyde çalışma olduğu ve bu programlara çok rahat bir şekilde ulaşılabileceği düşünüldüğünde araştırmada 1924'ten 1981 yılına kadar güncellenen Türkçe öğretim programlarında yer alan ilk okuma -yazma süreçlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda her bir program ve içerdiği ilk okuma yazma süreçleri farklı başlıklarda incelenmiştir. Bu kapsamda şu alt problemler oluşturulmuştur:

- 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda ilk okuma yazma öğretimi süreçleri nasıldır?
- 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda ilk okuma yazma öğretimi süreçleri nasıldır?

- 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda ilk okuma yazma öğretimi süreçleri nasıldır?
- 1936 İlkokul Türkçe Programı'nda ilk okuma yazma öğretimi süreçleri nasıldır?
- 1948 İlkokul Türkçe Programı'nda ilk okuma yazma öğretimi süreçleri nasıldır?
- 1968 İlkokul Türkçe Programı'nda ilk okuma yazma öğretimi süreçleri nasıldır?
- 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı'nda ilk okuma yazma öğretimi süreçleri nasıldır?

1.1. Araştırmanın Amacı

İlkokul okuma-yazma ve dört işlem gibi temel becerilerin öğretilmesi ve diğer öğretim kademelerinin temelini oluşturması nedeniyle önem atfedilmektedir. İlkokulda verilecek olan eğitim-öğretim hizmetlerinin işlevsel olması için öğretim programların bireysel, toplumsal ve bilimsel ihtiyaçlara yönelik olarak yapılandırılması gerekmektedir. Bu kapsamda mevcut öğretim programlarının hazırlanması sürecinde daha önce uygulana programların incelenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada cumhuriyetin ilanından sonra 1924 ile 1981 yılları arasındaki ilkokul Türkçe programlarında yer alan ilk okuma yazma öğretim süreçleri incelenmiştir. 1981 sonrası yıllarda uygulanan ilk okuma yazma süreçleri ile ilgili alan yazında yeterli sayıda çalışmanın olması nedeniyle 2006, 2015 ve 2018 programları kapsam dışı bırakılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Alan yazında 2006, 2015 ve 2018 Türkçe öğretim programları ile ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca bu programlara kolay ulaşılabilmesi nedeniyle içeriğinde yer alan ilk okuma yazma süreçleri ile ilgili bilgilere kolay bir şekilde ulaşılabilir. 2006 öncesi Türkçe öğretim programlarına ulaşmanın zor olması nedeniyle gerek araştırmacılar gerekse programı uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlerin programlara ulaşması zor olmaktadır. Bu araştırmanın çıkış noktası bu olup, ilgili programlar kapsamlı bir şekilde incelenerek gerekli karşılaştırmalar ile sunulmuştur.

2. Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeline göre desenlenmiştir. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.140-143). Çalışmanın verilerini Cumhuriyet dönemi ilkokul Türkçe

dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Bu kapsamda 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı, 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı, 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı, 1936 İlkokul Türkçe Programı, 1948 İlkokul Türkçe Programı, 1968 İlkokul Türkçe Programı ve 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ilk okuma yazma süreçleri bağlamında analiz edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda İlk Okuma Yazma Öğretimi

1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'nda Türkçe derslerine büyük bir önem verilmiştir. Türkçe dersleri programda; "Alfabe", "Kıraat ve İnşad", "İmlâ", "Sarf" ve "Yazı (Sülüs ve Rik'a)" dersleri olarak ayrı ayrı yer almıştır. Programda yer alan Türkçe derslerinin her birinin ne amaçla koyulduğu, hangi yöntemlerle işlenmeleri gerektiği ve öğrencilerin gelişimine ne gibi katkıda bulunacakları da yine maddeler halinde açıklanmıştır. Ayrıca Türkçe derslerinde öğretmenlerin kaçınmaları gereken yönetime ilişkin yanlışlara da yer verilmiş ve bunlardan sakınılması vurgulanmıştır. Ancak henüz harf devriminin yapılmamış olmasından dolayı Türkçe öğretimi yürürlükte olan eski alfabeyle göre hazırlanmıştır (Aslan, 2011, s. 726).

1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan yöntem konusunda bir zorlamaya gidilmemiş ve savti usul ya da kelime usulünden birinin öğretmen tarafından seçilerek kullanılabileceği ifade edilmiştir. Savti usulü 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim kurumlarımızda uygulamaya koyulan "ses temelli cümle yöntemi" ile benzerlik göstermektedir (Arslan, 2016, s. 8). Savti usulü alfabeyle yer alan harfler ile seslerin eşleştirilmesine dayanan bir yöntem olup Akyüz'e (1999) göre heceleme yöntemine bir tepki olarak doğmuş ve 1880'li yıllarda uygulanmaya başlanmıştır. Programda öğretmenler ilk okuma yazma öğretimi yaparken savti ya da kelime usulünü seçmekte serbest oldukları ancak heceleme usulünü kullanmalarının yasak olduğu belirtilmiştir. Programda "hangi şekilde olursa olsun, tehecci (heceleme) memnudur (yasaktır)" şeklinde bir hüküm dikkat çekmektedir (Maarif Vekaleti, 1924, s. 6-8).

Programda ilk okuma yazma öğretim süreleri ile ilgili de bilgi verilmiş olup "pazartesi ve perşembe sabahları iki, diğer günlerde öğleden evvel bir, öğleden sonra bir olmak üzere her gün iki ders okutulacaktır" ibaresi yer almaktadır (Temizyürek ve Balcı, 2006, s. 15). Okuma ile yazmanın aynı anda yapılması gerektiği ve okunan kelimenin yazıya dökülmesi, yazılan kelimenin de tekrardan okunması gerektiği programda yer alan bir diğer ibaredir. Öğrenilen

bilgilerin en yüksek düzeyde tutulabilmesi için düşme noktasının başlayacağı sırada tekrarlardan oluşan bir metot uygulamak gerekir (İlter 2001, s. 24). Söz konusu ibarede okuma-yazmanın sürekli olarak tekrar edilmesi gerektiği vurgulanmakta ve tekrarın kalıcılığı artırdığı gerçeği ön plana alınmaktadır. Ayrıca programda derslerde öğrenilen yeni kelimelerin ileriki derslerde oluşturulan cümlelerde tekrar edilmesi önerilmektedir. Benzer şekilde “tedrisatta kitaptaki temrinlerden mâadâ tahtada mebzûl temrinler yaptırılacaktır” ve “Elifba derslerinde geçen her kelimenin manası, isti’-mali hakkında muallim şifahi temrinler yaptıracaktır” ibareleri de tekrarın önemini vurgulamaktadır. Okuma çalışmalarında günlük kullanılan kelimelere yer verilmesi manasız kelimeleri kullanılmaması önerilmektedir. Harf öğretiminde öncelikle harfe uygun ses öğretilmeli kelimelerdeki harflere ayrıca ses katan elif, be, te gibi harfler kullanılmamalıdır. Ayrıca okuma sürecinde uyulması gereken kurallar şu şekilde belirtilmiştir:

- Yazılması kolay olanlardan zor olana, (basitten karmaşığa ilkesi)
- Gündelik hayatta daha çok kullanılan kelimelerden daha az kullanılan kelimelere, (yakından uzağa ilkesi)
- Hareke-i harfiyeyi muhtevi hece ve kelimeler, hareke-i resmîyeli olanlara,
- Çok müsta’mel (eski) kelimeler, daha az müsta’mel olanlara takdim edilecektir.

Programda okuma sürecinde heceleme yasaklanmış olup harflerin ayrı ayrı söylenme yerine birleşik olarak kelime çerçevesinde okutulması gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca herhangi bir konuda tüm sınıf okuma ve yazma becerisini kazanmadan diğer konuya geçilmesi programda yasaklanmıştır. Bu anlayış Benjamin S. Bloom’un tam öğrenme modeli ile benzerlik göstermektedir. Bloom’a göre öğrencilerin bireysel özelliklerinin farklılaşmasına rağmen öğretmen yeterli zaman ve uygun öğrenme koşullarını sağlar ise neredeyse tüm öğrenciler herhangi bir konuyu üst düzeyde öğrenebilirler (Guskey, 2010, s. 1). Bu kapsamda tüm öğrencilerin okuma ve yazma becerileri belirli düzeye gelmeden diğer konuya geçmeme anlayışı programda tam öğrenme modeline benzer bir uygulamanın olduğunu ortaya koymaktadır.

Programda okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilen araç-gereçlere de yer verilmiştir. Bu kapsamda duvar levhaları ve müteharrik (oynar, değişebilen, esnek) harfler okuma yazmada kullanılan araç-gereçlerdendir. 1924 yılında henüz Latin harflerine geçilmediğinden Elifba öğretimi daha çok eski alfabeye göre yapılmaktaydı. Bu kapsamda “şedde”, “harf-i tarif”, “tenvin” ve “elif-i maksure” gibi Türkçe Elifbaya dahil olmayan işaretlerin okuma yazma süreçlerinin dışında son derslerde ve kalıplaşmış şekilde verilmesi önerilmiştir. Harflerin

doğrudan isimleriyle ya da sesleriyle öğretilmesi yerine kelimedeki kullanımlarıyla doğal bir süreç ile öğretilmesi bir diğer dikkat çeken husustur (Özbay, 2006, s. 42). Birinci sınıfta Elifba yani ilk okuma yazmanın haftada 12 saat olarak işlenmesi öngörülmektedir. Programda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

3.2. 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda İlk Okuma Yazma Öğretimi

1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda 1924'te olduğu gibi okuma yazma haftada 12 ders saati kapsayacak şekilde verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Programda ilk okuma yazmanın hedefleri ilk kez belirtilmiş olup şu şekildedir:

- 7-8 yaşındaki çocukların bildikleri ve sıklıkla kullandıkları kelimelerin okunuşunu öğretmek
- Kelimelerin ezberden yazılışlarını öğretmek
- Çocukların yazılarını okunaklı bir şekle sokup güzelleştirmek.

Programda ilk okuma yazmanın hedeflerinin belirtilmesi önemli bir gelişme olup program geliştirme süreçlerinin daha bilimsel bir hal aldığı ortaya koymaktadır. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminde savti ve kelime usulleri tavsiye edilirken 1926 programında tesmiye usulü ve heceleme yöntemi yasaklanmış, öğretmenlere sözcük ya da karma yöntemden birini seçmeleri konusunda serbestlik tanınmıştır (Binbaşıoğlu, 1999a).

Arapçada birçok harfin ayrı bir adı vardır. Örneğin, "A" nın adı "Elif" tir. "C" nin adı "Cim" dir. Okurken, önce bu harflerin adı söylenir. Harflerin yanında "esre", "üstün" vb. işaretler varsa, onlar da harfin adından sonra söylenir. Sözcükteki bütün harf ve işaretler bittikten sonra, sözcük adı söylenir. Yani, böylece yazı okunmuş olur. Bu yöntem 'adlandırma' (tesmiye) yöntemi denir (Binbaşıoğlu, 1999b, s. 8). Programda tesmiye usulünün yasaklanma sebebi olarak "isimden sedaya intikal güç olduğundan bu usul nihayet tehecciyeye münsir olmaktadır" ibaresi gösterilmiştir.

1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda kullanılması önerilen savti usul ise "be, dal, te ve re" gibi işaretlerin öğretilmesini zorlaştırdığından tavsiye edilmemektedir. Kelime usulünde çocuklara harfler ve heceler öğretilmeden doğrudan doğruya kısa cümleler içindeki kelimelerin kiraatinden ve yazdırılmasından başlanır. Bu usulde muvaffakiyetle ders okutabilmek için evvel-emirde buna mutabık mükemmel bir kitabın bulunması lazımdır (Temizyürek ve Balcı, 2006, s. 21). Bu kapsamda 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda muhtelit (karma) usul ile kelime usulü ilk okuma yazmada önerilen iki usuldür. Bu usullerden herhangi birini seçme

haklı öğretmene aittir. Ayrıca programda ilk okuma yazma öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir. Bu hususlar şunlardır:

• Pazartesi ve perşembe sabahları iki, diğer günlerde öğleden evvel bir, öğleden sonra bir olmak üzere her gün iki ders okutulacaktır.

• Elifba dersi yazıyla aynı zamanda tedris edilecek ve çocuklar her okudukları kelime ve cümleyi yazacaklar ve yazdıklarını okuyacaklardır. İlk zamanlarda kurşun kalemle çizgili deftere yazdırmak uygundur. İlk zamanlar taş tahtada yazı becerisi uygulanabilir.

• Kitapta yer alan alıştırmalar kara tahtada öğrencilere yaptırılacaktır.

• Her derste öğrenilmiş olan kelimeler müteakip derslerdeki cümleler arasında sık sık tekrar ettirilecektir.

• Elifba derslerinde geçen her bir kelimenin manası, kullanımı hakkında öğretmen alıştırmalar yapacak ve bu kelimeleri içeren küçük cümleler oluşturulacaktır. Bu uygulama sırasında öğretmen hatalı telaffuzları, şive ve lehçe hatalarını itina ile düzeltecektir.

• Karma usul ile okuma yazma öğretiminde öğretmen hareket eden harfler ve duvar levhası gibi vasıtaları kullanacaktır.

• Ne şekilde olursa olsun okuma yazma öğretiminde heceleme usulü yasaktır.

• Arapça okumaya ait olan “şedde, harf-i tarif, tenvin” gibi işaretler Türkçe Elifbaya dahil değildir. Ancak halk ve çocuk lehçesinde sıklıkla kullanılan bu işaretleri içeren kelimeler son derslerde ve kalıplaşmış şekilde gösterilmelidir.

• Okuma yazma öğretiminde öğrencileri aynı seviyede tutmak önemlidir. Öğrencilerin bazılarının okuma ve yazmanın mantığını çabuk kavraması, ailelerinden veya diğer kişilerden yardım almaları, daha önce sınıfta kalmış öğrencilerin olması ve devamsızlık gibi gerekçelerden ötürü seviye tutturmada sorunlar yaşanabilir.

• Elifba kitabının tamamlanmasının ardından ilk senenin son aylarında okunulan parçalara ilişkin imla ve yazı çalışmaları yapılabilir.

Programda öğretmenlere öğrencilerin seviyelerini yeterli düzeyde tutmaları için birtakım öneriler sunulmaktadır, bunlar: Okulda iki şube var ise seviye grupları oluşturulabilir. Eğer okulda tek şube var ise sınıfta seviye farkları olduğunda sınıf iki gruba ayrılabilir. Öğretmen bir grupla 20 dakika daha sonra diğer grupla 20 dakika ilgilenir. İlgilendiği grupla okuma yazma

çalışmaları yaparken diğer grup yazı çalışması yapar. Ayrıca programda öğretmene harflerin kelime başında, ortasında ve sonundaki hallerine yönelik farklı levhalar yapmasını önermektedir.

3.3. 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda İlk Okuma Yazma Öğretimi

3 Kasım 1928 yılında, Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Yeni Türk Harfleri'nin Kabul ve Tatbiki Hakkındaki Kanun" uyarınca yeni Türk harflerine geçilmiştir. Yeni Türk harflerine geçilme sebebini Atatürk şu şekilde açıklamaktadır "Türk milletine az emekle kolay bir okuma yazma anahtarı verip onu bilgisizlikten kurtarmaktır" (Akyüz, 1992). Bu kapsamda 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı yeni Türk alfabesi ile hazırlanan ilk programdır. Programda daha önce birinci sınıfta 12 saat olan Elifba yani alfabe 10 saate indirilmiştir. Programda alfabe dersinin amaçları 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda olduğu gibi şu şekilde belirtilmektedir:

- 7-8 yaşındaki çocukların bildikleri ve sıklıkla kullandıkları kelimelerin okunuşunu öğretmek
- Kelimelerin ezberden yazılışlarını öğretmek
- Çocukların yazılarını okunaklı bir şekle sokup güzelleştirmek.

İlk okuma yazma öğretiminde uyulması gereken kurallarda programda şu şekilde belirtilmektedir:

- Öğleden evvel bir ve öğleden sonra bir olmak üzere her gün iki ders alfabe okutulacaktır.
- Alfabe dersi, yazı ile aynı zamanda tedris edilecek ve çocuklar her okudukları kelime ve cümleyi yazacaklar ve yazdıklarını okuyacaklardır. İlk zamanlarda kurşun kalemle çizgili defterlere yazdırmak muvafıktır. İlk zamanlarda taş tahta da istimal edilebilir.
- Tedrisatta kitaptaki temrinlerden (alıştırmalar) mâadâ siyah tahtada mebzûl (çok) temrinler yaptırılacaktır.
- Her derste yeni öğrenilmiş olan kelimeler müteakip derslerdeki cümleler arasından sık sık tekrar ettirilecektir.
- Alfabe derslerinde geçen her kelimenin manası, istimali hakkında muallim şifahî temrinler yaptırarak ve kelimeleri ihtiva eden küçük cümleler teşkil ettirecektir. Her vesile ile olduğu gibi bu şifahî temrinler esnasında da yanlış telaffuzların şive ve lehçe hatalarının tashihine itina eyleyecektir.

• Alfabe dersini kolaylaştırmak maksadı ile müteharrik (hareketli) harfler, duvar levhaları gibi vasitalardan istifade edilmelidir.

• Birinci sınıfta alfabe okuturken bütün sene zarfında aynı seviyeyi muhafaza etmek meşküldür. Seviyenin tehalüfü aşağıda sebeplerden ileri gelir: Öğrencilerin bazılarının okuma ve yazmanın mantığını çabuk kavraması, Bazı öğrencilerin ailelerinden veya diğer kişilerden yardım almaları, Daha önce sınıfta kalmış öğrencilerin olması, Mektebe devam etmeme.

• Okulda iki şube var ise seviye grupları oluşturulabilir. Eğer okulda tek şube var ise sınıfta seviye farkları oluştuğunda sınıf iki gruba ayrılabilir. Öğretmen bir grupla 20 dakika daha sonra diğer grupla 20 dakika ilgilenir. İlgilendiği grupla okuma yazma çalışmaları yaparken diğer grup yazı çalışması yapar.

• Alfabe kitabının tamamlanmasının ardından ilk senenin son aylarında okunulan parçalara ilişkin imla ve yazı çalışmaları yapılabilir.

Genel olarak bakıldığında ilk okuma yazmaya ilişkin açıklamalar genel olarak 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı ile benzerdir.

3.4. 1936 İlkokul Türkçe Programı'nda İlk Okuma Yazma Öğretimi

1936 İlkokul Türkçe Programı'nda ilk okuma yazma öğretimi süreci daha kapsamlı hazırlanmış olup maddeler halinde yapılması gereken uygulamalar belirtilmiştir. "Birinci sınıfta okumaya başlayış" olarak belirtilen bu maddelere ilişkin şu bilgiler (Temizyürek ve Balcı, 2006, s. 42-44) verilmiştir.

• Birinci sınıfta okuma ve yazma faaliyeti bu sınıfın bütün öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir unsurunu teşkil eder. Okul hayatı ve bizzat beraberce yaşanan hayat bilgisi mevzuları, okuma-yazma için gayet tabii birtakım fırsatlar hazırlar. İlk okuma yazma faaliyeti işte bu fırsatlardan geniş ölçüde faydalanmaya çalışacaktır.

• Okuma yazma işi bir yandan hayat bilgisi mevzularına bağlanırken çocuk ve okuma psikolojilerinin tabii icaplarına uyularak ilk okuma yazmalarda basit cümle ve kelimelerden harekete geçilmek suretiyle terkibi-tahlili bir yoldan yürünerek okuma-yazmanın mekanizması kazandırılacaktır.

• Okuma ve yazma faaliyetlerinin daima beraber yürümesine, talebenin okumasını öğrendiği kelime ve cümleleri aynı zamanda yazmasını da öğrenmesine önem verilecektir.

• Sınıfın günlük hayatından kuvvet alan bir okuma ve yazma öğretimi, öğretmenin münhasıran genel bir ilk okuma kitabının metnine bağlanmamasını icap ettirir. O itibarla ilk okuma kitabı zaman zaman kendisine başvuru bir temrin vasıtası olarak kalacak, bunun yanında bol ve pedagojik değeri haiz başka bir takım vasıta ve malzemeye de yer verilecektir.

Söz konusu maddeler genel olarak incelendiğinde okuma ve yazma becerisinin önemi vurgulanmış ve diğer tüm dersler için temel teşkil ettiği gerekçelendirilerek sunulmuştur. Ayrıca öğretim ilkelerinden “basitten karmaşığa” ilkesine vurgu yapılarak okuma-yazma çalışmalarına basit kelime ve cümlelerden başlanması gerektiği açıklanmıştır. Okuma ve yazma becerileri kademeli olarak değil bir bütünlük içerisinde verilmelidir. Bu kapsamda programda da okuma ve yazmanın daima bir bütünlük içerisinde verilmesine vurgu yapılmıştır. Okuması öğrenilen kelime ve cümlelerin vakit kaybetmeden yazılması gerekliliği belirtilmektedir.

İlk kez 1936 İlkokul Türkçe Programı’nda yer alan “kaynak kitap” benzeri kaynaklar önemli bir değişikliktir. Program öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde sadece kitaba bağlı kalmamaları gerektiğini ve kitap dışında birtakım vasıtalar ile malzemelere yer verilmesini önermektedir. Ayrıca kullanılacak kitap ve araç-gereçlerin pedagojik değerinin olması vurgulanmış olup bu durum önemli bir gelişme olarak görülebilir. 1936 İlkokul Türkçe Programı’nda daha önceki programlarda da yer alan ilk okuma yazma sürecinde kullanılabilecek araç-gereçlerin sayısı artırılmıştır. Büyük fişler, küçük fişler, karatahta, renkli tebeşir, çamur ve kum masaları öneriler araç-gereçlerdendir. Ayrıca alfabe öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara da programda yer verilmiş olup bu hususlar şunlardır:

- Çocuklara harfler ayrı ayrı değil kelime ya da cümle okutmak suretiyle öğretilmelidir.
- Öğrenciye okutulacak cümle ve ibareler onların fikri seviyesine uygun olmalıdır. Hiçbir zaman öğrenci manasını anlayamayacağı cümleleri okumaya mecbur edilmelidir. Programda öğrenciye düzeyine görelilik anlayışı ön plana alınmakta ve seçilecek kitaplarda ilk bakılacak unsurun öğrencinin zihinsel yapısına uygunluk olduğu belirtilmektedir. Öğrenciye zorlama ve baskı yapılmaması da programda dikkat çeken bir diğer unsurdur. Öğrencinin seviyesinin üstünde olan metinleri okuyamaz ise ya da okumak istemez ise zorlanmamalı ileriki süreçlerde zihinsel yapıları geliştikçe okumaları istenmeli şeklinde bir anlayış göze çarpmaktadır.
- Öğrenciye muhtelif kelimeler gösterilip okutulduktan bir müddet sonra kelimeleri tahlil ederek onları teşkil eden hecelere ve harflere öğrencinin dikkati çekilmelidir. Programda ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilen yöntemin “kelime ya da sözcük” yöntemi

olduğu görülmektedir. Kelime yönteminde en önemli unsur nitelikli bir kitabın (kitap içerisindeki kelimelerin kelime usulüne uygun olması) olmasıdır. Bu nedenle programda “kaynak kitap” vurgusu yapılmış olabilir.

- Öğrenci bir kelimeyi ne kadar çok görür ve okursa onu o kadar iyi tanır ve onu bir yerden gördü mü hemen okumaya muvaffak olur. Program öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi için tekrar ve alıştırmaların önemine vurgu yapmaktadır.

- Kelimeleri öğrenciye kuru kuruya tekrar ettirmekten sakınmalı, onların dikkatini ve ilgisini çekecek surette tekrar ettirilmelidir. Bu kapsamda öğrenciye okuma becerisi kazandırırken seçilecek metinlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması gerekmektedir. Programda da nitekim “bir kelimeye dikkat için de en iyi çare o kelimeyi talebe için cazip ve alakalı cümlelerde ve daha iyisi meraklı ve sevimli fıkralarla parçalarda tekrar ettirmektir” ibaresi yer almaktadır.

- Okuma sürecinde anlama dikkat edilmelidir. Okumak demek manayı kavramak demektir. Öğretmen okuttuğu metinlere ilişkin anlamı arayacak sorular sormalı ve öğrencilerin anlamı almasına dikkat çekmelidir.

Alan yazında okuma ile ilgili tanımlara baktığımızda genel olarak okumanın gözle yazılı metnin üzerinden geçmek olmadığı temel amacının anlamlı almak olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Özdemir’e (1983, s. 12) göre okuma “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir”. Okuma yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasına dayalıdır (Haris ve Sipay, 1990, s. 10). Stauffer (1969, s.5) ise okuma tanımında yer alması gereken maddeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma karmaşık bir süreçtir.
- Okuma basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- Okuma işaret harf ya da sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
- Okuma yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (akt. Karatay, 2014, s. 9).

Görüldüğü üzere 1936 İlkokul Türkçe Programı’nda okumanın temel amacı ile günümüzdeki okuma amaçları benzerlik göstermektedir.

3.5. 1948 İlkokul Türkçe Programı’nda İlk Okuma Yazma Öğretimi

1948 ilkököl Türkçe Programı'nda ilk okuma yazma ile ilgili açıklamalar 1936 ilkököl Türkçe Programı'na göre daha kısıtlıdır. Programda "ilk okuma yazma" başlığı altında şu açıklamalar yapılmıştır:

- Birinci sınıfta okuma ve yazma faaliyeti bu sınıfın bütün öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir unsurunu teşkil eder. Okul hayatı ve bizzat beraberce yaşanan hayat bilgisi mevzuları, okuma-yazma için gayet tabii birtakım fırsatlar hazırlar.

- İlk okuma yazmaya basit cümlelerden ve kelimelerden başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecek bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen kelime, hece ve harfler yeni yeni cümleler ve kelimeler teşkil edecektir.

İlk okuma yazma öğretiminde 1936 ilkököl Türkçe Programı'nda olduğu gibi 1948 ilkököl Türkçe Programı'nda da çözümlenme yöntemi esas alınmıştır. Ayrıca okuma yazma öğretiminde tekerlemeler ve hikayelerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Tekerleme ve hikayelerin öğrencilerin ilgilerini çekeceğinden etkili bir okuma yazma için gerekli olduğu vurgulanmıştır.

- Türk alfabesine giren bütün harflerin metinlerde gereği kadar tekrarlanmasına dikkat olunmalıdır.

- Okuma ve yazma faaliyeti daima beraber yürüyecek, çocuklar okumasını öğrendikleri cümle ve kelimeleri aynı zamanda yazacaklardır.

- İlk okuma ve yazmaya programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak önce temel harflerden harekete geçilmek suretiyle başlanacak, bununla beraber sırası gelince öğrencilere küçük harfler de öğretilecektir. Yazma sürecinde günümüzde de olduğu gibi önce büyük harfler daha sonra küçük harflerin öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

- Sınıfın günlük hayatından kuvvet alan bir ilk okuma yazma öğretimi öğretmenin genel bir ilk okuma kitabının metnine bağlanmamasını gerektirir. Onun için ilk okuma kitabı kendisine zaman zaman başvurulmuş bir alıştırma vasıtası olarak kalacak, bunun yanında bol ve pedagojik değerli bir takım başka araç-gereçlere de yer verilecektir.

Programda söz konusu olan ve ilk okuma yazma sürecinde kullanılması tavsiye edilen araç-gereçler şunlardır: Büyük fişler, küçük fişler, (büyük ve küçük fişlerin kullanılmasında öğretmenin üst sınıflardaki öğrencilerden yardım alabilecekleri belirtilmiştir), hikayeler, tekerlemeler, bilmeceler, manzumeler, çözümlenme levhaları, kara tahta, renkli tebeşir, kum masası ve müteharrik harfler. Programda yer alan ve kullanılması önerilen araç gereçler ile iş ve

hayatın konulara girmesi ve öğretimin gözleme, deneye ve işe bağlanması lüzumu bir kere daha hatırlatılmıştır (Aytuna, 1949b, s. 9).

1936 İlkokul Türkçe Programı'nda olduğu gibi 1948 İlkokul Türkçe Programı'nda da tekrara önem verilmiş. Öğrencinin ilgisini çeken konularda okuma çalışmaları yapılarak okuma yazma becerisinin pekiştirilmesi istenmiştir. Ayrıca 1948 İlkokul Programı'nda okutulan tüm dersler hayat bilgisi dersi etrafında toplanmış ve birer ifade dersi olarak değerlendirilmiştir (Aytuna, 1949a, s. 5).

3.6. 1968 İlkokul Türkçe Programında İlk Okuma Yazma Öğretimi

1968 İlkokul Türkçe Programı 1948 İlkokul Türkçe Programı'nın güncellenmiş ve genişletilmiş hali olarak görülebilir. İlk okuma yazmaya ilişkin açıklamalar 1948 İlkokul Türkçe Programı ile benzer nitelikte olup yazı konusunda birtakım değişiklikler vardır. 1948 İlkokul Türkçe Programı'nda yazı çalışmalarında öncelikle büyük harflerin daha sonra küçük harflerin öğretilmesi gerektiği belirtilirken 1968 İlkokul Türkçe Programı'nda "ilk okuma yazmaya başlarken programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmelidir" ibaresi yer almaktadır. Ayrıca yazı süreci ile ilgili "harflerin şekillerine ve yazılış yönlerine, satırda kapladıkları yerlere, büyük harflerin küçük harflerle ilişkilerine, oranlarına gerekçe öğrencilerin dikkatleri çekilmelidir" ibaresi yer almaktadır. Bu kapsamda yazı becerisine yönelik uygulamaların daha bilimsel temeller üzerine oturtulduğu söylenebilir. Yazı becerisinde harflerin yazımında görülen bozuklukların zaman geçirilmeden düzeltilip tekrar yazdırılması istenmektedir. Dönüt ve düzeltmenin genel başarıyı önemli derecede yükselttiği bilinmektedir (Yunt, 1978; Çevik, 2014). Bu kapsamda programda hataların zamanında düzeltilmesinin vurgulanması önemlidir.

1968 İlkokul Türkçe Programı'nda ilk kez işbirlikli öğrenmeye yer verilmiştir. Nitekim programda yer alan "çocukların kendi yazılarını üçer dörder kişilik kümeler halinde incelemelerine, yanlış ve başarısız yönlerini bulmalarına ve yardımlaşmalarına imkân tanınmalıdır" ifadesi grupla birlikte çalışmanın önemini vurgulamaktadır. Ayrıca yazıda önemli olanın yazı güzelliği olduğu hızın ikinci planda olduğu da programda vurgulanan bir diğer önemli noktadır. Programda "Türkçe derslerinde çocuğun dilinden harekete geçmeli ve ona yavaş yavaş dilimiz kazandırılmalıdır. Çocuk dilinin başlıca iki temel özelliği vardır: onun dili önce yaşının daha sonra çevresinin dilidir. İlk zamanlarda öğretmen öğrencilerin kendi konuşmalarıyla meramlarını serbestçe anlatmalarına imkân verilmelidir. Şive farklarını düzeltmenin bir zaman işi olduğu ve bu konuda öğrencileri yıldırma hareket edilmesi gerektiği unutulmamalıdır"

ibaresi dikkat çeken bir ifadedir. Bu kapsamda programda öğrencilerin ilk okuma yazma süreçlerinin başında konuşmalarında yerel dil ve lehçelerin olabileceği ve öğretmenlerin bunu hoş görerek davranması gerektiği belirtilmektedir.

Programda sesli okumaya ayrı bir önem verilmiş olup sesli okumanın okumayı öğrenmede, öğrencinin okuma seviyesinin belirlenmesinde ve dinleme alışkanlığının kazanılmasına hizmet ettiği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda sesli okumada uyulması gereken esaslar ayrıntılarıyla belirtilmiştir. Programda ayrıca ilk okuma yazma sürecinde akran öğrenmesine ve pekiştirmeye atıf yapar nitelikte “sınıfta iyi ve düzgün konuşan öğrencilerin konuşmalarına diğer öğrencilerin dikkatleri çekilmeli ve böylece iyi konuşma alışkanlığı geliştirmelidir” ibaresi yer almaktadır. İlkokul birinci sınıfta okuma becerisini geliştirmede kelime hazinesinin gelişmesi gerektiği belirtilmiş olup öğretilmesi gereken kavramlara ilişkin kategorik açıklamalara yer verilmiştir. İlk okuma yazma öğretiminde okuma ve yazmanın birlikte verilmesi gerektiği belirtilmiş olup önce okuma sonra yazma şeklindeki bir uygulamanın yapılmaması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Yazma becerisini kazanana kadar öğrencilerin kurşun kalem kullanmaları, yazma becerisi kazanıldıktan sonra mürekkepli kaleme geçilebileceği önerilmektedir. Yazma becerisinde sadece harflerin değil rakamların ve yazıda kullanılan işaretlerinde geliştirilmesi de öğretmenlere önerilen bir diğer husustur.

3.7. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda İlk Okuma Yazma Öğretimi

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı diğer tüm derslerde olduğu gibi Türkçe dersi bağlamında da geniş bir şekilde hazırlanmış bir programdır. İlk okuma yazma çalışmalarında okuma-yazma öncesi hazırlık çalışmaları programda geniş yer kaplamaktadır. Programda çocukların ön bilgileri konusu vurgulanarak öğrencilerin okula başladıklarında gerekli fiziksel, duygusal ve sosyal olgunluğa erişememiş olabilecekleri ön görülmüştür. Bu kapsamda okuma yazma çalışmalarına başlamadan önce hazırlık çalışmalarının elzem olduğu belirtilmiştir. Programda okuma yazma çalışmaları öncesi araç-gereç kullanımına önem verilmiş ve öğretmenlerden hazırlık aşamasında kalem, defter, silgi ve tebeşir gibi sıklıkla kullanılan araç-gereçlerin kullanımının öğretilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca araç-gereç kullanımı sırasında vücudun duruş biçimi ve okuma uzaklığı gibi çocuğun fiziksel sağlığını ilgilendiren konularda belirtilmiştir. Nitekim Taylor (2006), yazma sürecine, kalem tutma biçimleri, kâğıt ve kalem kalitesi, sınıftaki sıraların ve oturakların öğrenciye uygun olması, masa yüzeyinin yapısı, oturma ve kâğıt pozisyonu, yazı kâğıdının ya da defterinin çizgi yapısı vb. etki eden faktörler olduğunu belirtmiştir (Aksu ve Ayvaz Can, 2018, s. 27).

Yazma çalışmaları öncesi karalama ve çizim çalışmalarının yapılması gerektiği de ilk kez 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda görülmektedir. Okuma çalışmalarına hazırlıkta ise gözün kavrama alanını genişletme ve satır değiştirme gibi unsurların önemi vurgulanmıştır. Güneş'e (2013) göre kelimeler bireyin düşünme, anlama, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirme aracı olmaktadır. Çok sayıda kelime bilme birey için hazır bir güç olmakta ve başarısını artırmaktadır.

İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminin kullanılması gerektiği ve kısa cümlelerden, kelimelere, hecelere ve seslere doğru bir sıra izlenilmesi önerilmiştir. 1968 İlkokul Türkçe Programı'nda olduğu gibi okuma çalışmalarında öğrencilerin ilgilerini çeken tekerleme, masal ve öykü gibi yazılı unsurların kullanılması gerektiğine yönelik açıklamalar önem arz etmektedir. Tekrarın önemi, okuma ve yazmanın aynı anda öğretilmesi, büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi ve kılavuz kitap dışında da araçların kullanılması gerektiği gibi öneriler de programda yer alan diğer unsurlardır. 1968 İlkokul Türkçe Programı'nda yer alan ve kullanılması önerilen araç-gereçler aynen kalmış ancak daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca programda kitap tutma ve sayfaları çevirme gibi konularda öğretmene tavsiyeler sunulurken sol veya sağ eli kullanma konusunda zorlamanın yapılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim sol elini kullanan öğrenciye sağ elini kullanmaya zorlamak olumsuz sonuçlar doğurabilir. Sol elini kullanan çocukların sağ elini kullanmaya zorlanmasının kekemeliğe yol açabileceği bilinmektedir (Yörükoğlu ve Akyıldız, 1971).

Programda özellikle konuşma becerisinin öğretiminde resimler önemli bir yer tutmaktadır. "Resimleri, metnin ilgili bölümleriyle yorumlayabilmek" ve "düzeye uygun bir resim üzerine konuşabilmek" gibi kazanımlar buna örnek olarak gösterilebilir. Programda ayrıca yazı çalışmalarında harflerin yazılış, biçim ve yönlerinin üzerinde durulması gerektiği önemle belirtilmiştir. Yazı alıştırmaları için yapılacak tekraralarda dikkatli olunması gerektiği, cümle ve kelimeleri yazdırırken daima defter kullanılmaması gerektiği, havaya, kuma, sıraya ve yazı tahtasına da benzer kelime ve cümleler yazdırılarak öğrencilerin sıkılmalarının önüne geçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca programda birinci ve ikinci sınıflarda okuma çalışmalarında basit masalların, hayvan öykülerinin, bol ve büyük boyda resimli az yazılı kitapların, boyama kitaplarının, albüm ve oyun kitaplarının kullanılabilmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda ilk okuma yazmaya yönelik ölçme ve değerlendirmelere ilişkin: "öğretim yılı başında öğrencilerin fiziksel, duygusal ve toplumsal yönden okuma yazmaya hazır olma dereceleri saptanmalı ve sürekli olarak izlenmeli", "araç ve

gereçleri kullanabilme, yazmaya ve okumaya hazırlık, okuma ve yazmaya geçiş, konuşma gibi tüm beceriler saptanarak başarısızlık ve gecikmeler için gerekli önlemler alınmalı ve bu önlemler izlenmelidir” gibi ibareler yer almaktadır. Başlıca ölçme ve değerlendirme yöntemleri gözlem, testler, okuma ve sözlü-yazılı yoklamalar şeklinde belirtilmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968 ve 1981 Türkçe öğretim programlarında yer alan ilk okuma yazma süreçleri incelenmiştir. Genel olarak programların günümüze yaklaştıkça daha ayrıntılı olarak hazırlandığı görülmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde günümüzde ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Programlara bakıldığında 1924 İlk Mektepler Programı’nda ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan yöntem konusunda bir zorlamaya gidilmemiş ve savti usul ya da kelime usulünden birinin öğretmen tarafından seçilerek kullanılabilceği ifade edilmiştir. 1926 İlk Mektepler Programı’nda tesmiye usulü ve heceleme yöntemi yasaklanmış, öğretmenlere sözcük ya da karma yöntemden birini seçmeleri konusunda serbestlik tanınmıştır. 1930 İlk Mektepler Programı’nda okuma yazma yöntemi belirtilmemiş olup 1936 programında ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilen yöntemin “kelime ya da sözcük” yöntemi olduğu vurgulanmıştır. Nitekim çözümlene yöntemi esas alınarak ilk okuma yazmanın yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde 1936 İlkokul Türkçe Programı’nda olduğu gibi 1948 İlkokul Türkçe Programı’nda da çözümlene yöntemi esas alınmıştır. 1968 ve 1981 programlarında da benzer şekilde ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminin kullanılması gerektiği ve kısa cümlelerden, kelimelere, hecelere ve seslere doğru bir sıra izlenilmesi önerilmiştir.

Tüm programlarda kullanılması önerilen araç gereçlere yer verilmiştir. 1924 ve 1926 İlk Mektepler Programları’nda 12 saat olan Elifba dersi 1930 İlk Mektepler Programı’nda 10 saate indirilmiştir. 1924 İlk Mektepler Programı’nda basitten karmaşığa ve yakından uzağa gibi günümüzde de kullanılan öğretim ilkelerine dolaylı da olsa yer verilmiştir. 1926 İlk Mektepler Programı’nda sınıflarda oluşabilecek seviye farkları için sınıfın mümkün ise ikiye ayrılması gerektiğini bir grup ile okuma çalışması yapılırken diğer grubun yazma çalışması yapması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yöntem günümüzde birleştirilmiş sınıflarda kullanılan yöntem ile benzerlik göstermektedir. 1928 yılında yeni Türk harflerinin kabulü ile 1930’dan itibaren programlar Elifba yerine alfabe sistemine göre hazırlanmıştır. 1948 İlkokul Türkçe Programı’nda okuma ve yazmanın birlikte öğretilmesi gerektiği ve önce büyük harflerin daha sonra küçük harflerin verilmesi gerektiği önerilmiştir.

1968 İlkokul Türkçe Programı ile büyük ve küçük harflerin eşzamanlı öğretilmesi uygulanmaya başlamıştır. Ayrıca 1968 İlkokul Türkçe Programı'nda harflerin şekillerine ve yazılış yönlerine, satırda kapladıkları yerlere, büyük harflerin küçük harflerle ilişkilerine ve oranlarına dikkat çekilmiştir. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı diğer programlara göre daha kapsamlı olup ilk okuma yazma süreçlerinde öncelikle hazırlık aşamalarına yer vermiştir. Öğrencilerin bu hazırlık sürecinde okuma-yazma materyallerini tanımaları istenmiş olup sırada oturma, kalem tutma ve deftere bakış açısı gibi önemli noktalara değinilmiştir. Baymur'a (1949, s. 10) göre okumak karmaşık bir süreçtir. Bunda bir takım baş ve göz hareketlerinin, yerine göre ses organlarının, manayı anlamayı sağlayan çeşitli zihin faaliyetlerinin rolü vardır. İyi bir okuma bütün bu hareketlerin bir arada ve ahenkli bir şekilde yer almasıyla vaki olur. Sonuç olarak bu araştırmada 1924-1981 yılları arasındaki Türkçe öğretim programlarındaki ilkokuma ve yazma öğretimi süreçlerine ilişkin açıklamalar incelenmiştir. 1981 sonrası programların kolay ulaşılabilmesi ve bu programlar ile ilgili birçok kaynak olması -2005 Türkçe öğretim programı (Susar Kırmızı ve Akkaya, 2010), 2015 Türkçe öğretim programı (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017), 2018 Türkçe öğretim programı (Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2019)- nedeniyle kapsam dışı bırakılmışlardır. Daha etkili programların hazırlanması ve uygulanması için eski programların ve deneyimlerin incelenmesi ve var olan problemlerin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda özellikle Türkçe öğretimin temelini oluşturan ilk okuma ve yazmaya ilişkin Cumhuriyet sonrası programlar incelenmiş ve şu öneriler sunulmuştur:

- Öğretim programlarının uygulama süreçlerinde yaşanan sorunlara ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- 1924 ve sonrası süreçlerde programların felsefi yapılarındaki değişiklikler karşılaştırmalı şekilde incelenebilir.
- Programlar toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara göre yapılandırıldığından söz konusu programlar incelenerek tarihsel olarak toplumsal ihtiyaçlara ve bu ihtiyaçların değişimine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretim programlarının hazırlanma süreçleri ve bu süreçlerde yaşanan değişimler tarihsel bağlamda incelenebilir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve, Araştırma, Kaynakları Toplama, İnceleme ve Düzenleme” kısmının Ayşe Yurdakal, “Yöntem, Veri Analizi ve Yazılım” kısmının İbrahim Halil YURDAKAL tarafından yapıldığını beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Aksu, D. ve Ayyaz Can, A. (2018). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin el tercihleri, oturma ve defter pozisyonu ile kalem tutuşlarının belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-39.
- Akyüz, Y. (1992). Atatürk'ün eğitim düşüncesinin kökenleri, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 8 (23).
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi (7.bs)*, İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım.
- Arslan, M. (2016). Gaspıralı İsmail Bey'in eğitim reformu ve usûl-u cedîd Gaspıralı İsmail Bey'in yaşam öyküsü ve türk fikir hayatına etkileri, *GAU Journal of Social and Applied Science*, 8 (1), 8-21.
- Aslan, E. (2011). The first primary school curriculum of the Turkish republic: 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı, *Elementary Education Online*, 10(2), 717-734.
- Ayrancı, B. B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 119-130.
- Aytuna, H. A. (1949a). *Özel Öğretim Metodu 1*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Aytuna, H. A. (1949b). *Özel Öğretim Metodu 2*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Beymur, F. (1949). *Türkçe Öğretimi (2. basım)*, İstanbul: İnkilap Kitapevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1999a). Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları, *75. Yılda Eğitim Dergisi*, F. Gök (Ed). Tarih Vakfı Yayınları, 145-170.
- Binbaşıoğlu, C. (1999b). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi, *Eğitim ve Bilim*, 14 (114), 8-34.
- Çevik, Y. D. (2014). Dönüt alan mı memnun veren mi? Çevrimiçi akran dönütü ile ilgili öğrenci görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3 (1), 10-23.
- Guskey, T. R. (2010). Lessons of mastery learning, *Interventions That Work*, 68 (2), 52-57.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Method* (9. Ed). New York: Longman.
- İlter, B. G. (2001). Öğrenme ve bellek arasındaki ilişki. *Dil Dergisi*, 99, 23-26.

- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*, (2.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Maarif Vekâleti. (1924). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Maarif Vekaleti. (1926). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. İstanbul: Millî Matbaa.
- Maarif Vekaleti (1930). *İlk Mektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maarif Vekâleti, (1930). *İlk Mektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası
- MEB (1948). *Türkçe İlkokul Programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- MEB (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1981). Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 2098, 327-356.
- MEB (1987). *İlkokul Müfredat Programı*, (Der. M. Başhan), Ankara.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2010). Yeni Türkçe dersi öğretim programının uygulamasına ilişkin olarak branş öğretmenlerinin görüşleri, *Milli Eğitim*, 185, 33-47.
- Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (1) , 64-76 .
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosunoğlu, M. ve Melanlıoğlu, D. (2004). *Türkçenin Yolculuğunda Önemli Duraklardan Biri: Eğitim Öğretim Programları*. I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu: Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (2. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. ve Akyıldız, S. (1971) 75 Çocukta Yeni Başlayan Kekemelik Üzerine Bir İnceleme, 7. *Milli Nöro-psikiyatri Kongresi özet kitapçığı*, Ajans Türk Matbaası.
- Yunt. P. O. (1978). *Dönüt ve düzeltme etkenlerinin okulda öğrenmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

DOI: 10.29250/sead.833772

Posted Date

Article Type

Acceptance Date

30.10.2020

Research

15.03.2021

Educational Messages and Effective Communication Factors in Children's Literature Works

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, nevin.akkaya@deu.edu.tr

Buse GÜLLÜ, Dokuz Eylül Üniversitesi, buse-gullu@hotmail.com

Esra ÖZDEN, Dokuz Eylül Üniversitesi, esra136.ez@gmail.com

Abstract: Effective communication has an important place in the socialization process of the individual. The individual communicates with his environment from the moment he is born. However, the child encounters many environments and people throughout his life; thus, his life experience increases, changes and develops. Education is undoubtedly the most important force affecting the cognitive, affective, social and personality development of the child in this process of change. The school child, who spends much time with his peers and teachers, understands the importance of having a place in the society. During this period, the psychological, cognitive, affective and social development of the child should be supported by the environment in the right directions. The most important tool to be used for these correct directions is children's books. A lot of information is conveyed directly or indirectly to children through educational messages that include knowledge, values, attitudes, interests and behaviors in children's books, and at the same time the child gains aesthetic awareness. The messages, thus, settle in the minds of children and affect their attitudes and behaviors in the face of events and situations they encounter throughout their lives. In this study, educational messages in children's books were identified. At the same time, effective communication elements in the chosen children's books were also examined, and communication barriers were determined. Educational messages in the books were grouped as educational messages that support social, mental, and personal development. Effective communication, on the other hand, was examined in terms of empathy and the use of ego language in the books investigated; the conflicts of the characters in the books with himself, with other characters and with the society were determined. This study aims to determine how children's books can be used for the individual and social development of the child. The study was conducted in accordance with qualitative research techniques; document analysis method was used to collect data. The study group was composed of children's literature products named "Boy in Striped Pajamas" and "Saving the Queen" chosen using the random sampling method. Based on the preliminary results of the study, which is still in progress, it can be stated that the educational messages and effective communication elements contained in the examined books are of a particular quality that supports the cognitive, affective and social development of children and gives them positive behavior.

Keywords: Education, lifelong learning, illiteracy

Cited in: Akkaya, N., Güllü, B. & Özden, E. (2021). Educational Messages and Effective Communication Factors in Children's Literature Works. Çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan eğitsel iletiler ve etkili iletişim unsurları. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 78-118. DOI: 10.29250/sead.833772.

Birinci Author's ORCID No: 0000-0001-7222-4562

Second Author's ORCID No: 0000-0001-9613-8896

Third Author's ORCID No: 0000-0002-6678-0973

1.Introduction

Children's literature is a literary branch that was created with the aim of providing an aesthetic understanding to the individual in the process starting from pre-school age to the end of adolescence. Childhood is the relatively small physical, mental and cognitive phase of an individual's life. While creating children's literature products, the interests and needs of children should be taken into consideration. Aesthetic concerns should be borne in mind in the works created for them; the kind of language used ought to be far from childishness and it should develop the individual cognitively and spiritually should be included. The primary purpose of the related works is not to give advice or to guide; it should serve to create aesthetic pleasure in the individual by encouraging him/her to think. Children's literature works include some educational messages as well as creating aesthetic pleasure for the child reader. These messages are important in the education of the child.

The message concept is one of the main elements of the communication process. The message can be defined as the main idea to be conveyed to the reader in literary or instructional texts, as the message that reaches him. According to Özdemir (2011), "The message can also be considered as the basic element that guides the text. Let's say the message or the main idea is the main reason that pushed this author to write."

The ways of delivering messages are different in literary and didactic texts. Sever (2013: expresses the way that messages are delivered in the instructional texts is as of "The aim of the didactic texts is to inform and teach the reader. In these texts, the purpose is included in the text as a proposition (p. 134)." Nonetheless, in another study, it is stated that the part that guides the reader in the comprehension of the text read in the didactic texts is the message part (Özdemir 2011: 71).

In literary texts, messages are generally perceived by the reader in a disguised and covert expression. Özdemir expresses this by saying that the message should be digested into the text in literary texts "In literary texts, the message is not given by transforming the form of proposition, or rather, a definite judgment. It is digested into the texture of the text. In this regard, the message of literary texts is implicit message" (2011: 115). In literary texts, the message is conveyed through hints, not in the form of a proposition as in instructive texts.

A good children's literature work presents the values that are desired to be adopted and plays a role in the reader's acquisition of these values. Although the mentioned values constitute a wide title, they basically cover the cognitive, social and personality traits of the individual.

Educational messages to be adopted reach the reader through the characters in the books. The effective communication established by the characters in children's books sets an example for the child reader and supports communication education. Communication is a phenomenon that develops as a model. The communication established by parents, teachers, other elders or friends also affects the child. Another communication medium that is modeled is the dialogues formed by the characters in the books. The mentioned dialogues contribute to the communication training of the reader, as well as the purposes that can be listed such as keeping the reader's curiosity alive and focusing the reader on the book. In order to achieve these purposes, some conflicts created by the characters are also included in the books. Sever (2017) grouped these conflicts under four headings: person-person conflict, self-conflict, person-nature conflict, and person-society conflict. Among these, especially person-person conflict and one's conflict with society are worth examining in terms of communication as they occur through dialogues. The conflicts that the characters in the books have with other characters or the society lead us to the communication conflicts they have created based on Harary and Batell's Graph Analysis. In the study (Batell & Harary, 1981), 8 basic communication conflicts are mentioned, namely Active Conflict, Passive Conflict, Conflict of Existence, Total Denial, Conflict with Prejudice, Conflict of Intensity, Conflict of Partial Perception and Conflict of Detention. It is also possible to benefit from these types of conflict in children's books in the development of communication skills. By identifying these conflicts in children's books, the problems experienced in communication can be materialized to the child. Thus, obstacles to effective communication can be removed. In addition, effective communication elements (facial and body movements, ego language, empathy, and so on.) in the books are also expected to be an example in communication education for the child.

In literary texts written for children, the selection of the messages and the way they are conveyed are of great importance. Children's literature writers should not advocate any ideology or thought while presenting their messages in their children's books; they should not give the messages in the form of advice in the event or situations they want to tell and should choose messages appropriate to the development level of the reader. According to Gülerüz (2003), the messages intended to be given should not be counseling; rather, they should provide the reader with flexible thinking, support their creativity, motivate them to learn, and help them establish a cause-and-effect relationship between events.

Works that try and give advice to children to adopt strict moral and social rules will not attract the attention of the child; literary works with a certain idea and ideological expression

will distract them from critical, questioning and impartial thinking skills. Children's books should have subjects, heroes, fiction and content that will create permanent behavioral change in the desired direction in children. For this reason, educational messages should be preferred in children's books that will support children's mental, social, personality and social development, give them sensitivity, develop their creativity, enable them to think critically and impartially, and introduce them to the knowledge and cultural environment of the modern world. The important point here is that children's books should contain educational messages. The educational messages that will be brought to the child by blending with effective communication will contribute to their socialization and making sense of their own existence. Accordingly, this study sought to determine how to use children's books for these purposes. To this end, the aim of the study was to determine the educational messages and communication elements in children's books.

In order to reach the aim of the study, answers to the following questions were sought:

1. What are the educational messages in children's literature works?
2. What are the effective communication elements in children's literature works?
3. What are the communication conflicts in children's literature works?

2. Method

2.1. Research Method

This study has been conducted using the document analysis method in accordance with qualitative research techniques. "Document review covers the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or phenomena aimed to be investigated " (Yıldırım & Şimşek, 2016: 189).

2.2. Working group

The study group of the research consists of children's literature works named "The Boy in the Striped Pajamas" (by John Boyne) (henceforth abbreviated as ÇPÇ, meaning 'Çizgili Pijamalı Çocuk' in Turkish) and "Saving the Queen" (by Vladimir Tumanov) (henceforth as KK meaning 'Kraliçeyi Kurtarmak' in Turkish). The study group limited to these two books was determined by random sampling method.

2.3. Data Collection and Analysis

In the collection and analysis of the data, the literature was first reviewed. To this end, sources containing "educational message in children's literature", "education in children's literature" and "communication in children's literature" are listed. Later, the lists of the most purchased books from bookstores and on the Internet in 2019 were determined. The works to be examined were determined using the random sampling method from this list. After this, they were read by the researchers.

The books and publishing houses determined as the study group of the research are displayed in Table 1.

Table 1.

Books and publishers used in the research

The name of the book	Publisher	Year
1- The Boy in the Striped Pajamas (ÇPÇ)	TUDEM	2020
2- Saving the Queen (KK)	Sunlight Library	2020

After reading the books, the messages and communication elements in the stories were identified using document analysis, and the data obtained were explained and interpreted with descriptive analysis. The data obtained according to this approach are summarized and interpreted according to previously determined themes. "The purpose of descriptive analysis is to present the obtained findings to the reader in an organized and interpreted form." (Yıldırım & Şimşek, 2018: 239).

3. Findings and Interpretation

The educational messages and effective communication elements determined in the children's books, "The Boy in the Striped Pajamas" and "Saving the Queen", are given in the following section. First, educational messages in the books were explained, then effective communication elements were presented. In order for the references to be made in the text to be understood more easily, "The Boy in the Striped Pajamas" (ÇPÇ) and "Saving the Queen" (KK). In addition to the abbreviations, the page numbers of the books are also specified.

3.1. Educational Messages in the Book entitled The Boy in the Striped Pajamas

The educational messages in the book "The Boy in the Striped Pajamas" are divided into categories as educational messages that support personal development, social development, and support mental development.

Table 2.

Educational Messages Supporting Personal Development in the Book “the Boy in the Striped Pajamas”

Giving Importance to Friendship (Love of Friends)
Being Optimistic
Not Being Prejudiced
Doing Research (Having Investigative Personality)
Being Cautious

In Table 2, educational messages supporting personal development in the book “the Boy in the Striped Pajamas” are presented. Personal development is a development process that enables the individual to know himself, communicate well with his environment, find solutions to the problems he / she encounters and gain a positive perspective on life. It is possible to say that the messages that support personal development are intense in the studied work. It is seen that the messages that support personal development indirectly given to the reader in both friendship, family and environmental communication have the quality to give positive behavior.

The most frequently repeated message among these messages is "giving importance to friendship", in other words, love of friends. Friendship has an important place in the development of the child both individually and socially. Bruno is a boy who loves and cares for his friends. He is very upset that he leaves his friends in Berlin. He is looking for new friends in the house they moved to. There is only a fence between Bruno's house and the concentration camp where Shmuel lived. When Bruno takes a stroll to investigate, he runs into Shmuel. It does not go unnoticed that children who are both 9 years old are different from each other, even their names sound different. But they ignore them and decide to be friends. Bruno often goes to his friend, bringing him something to eat every time he goes:

“When they met, Bruno realized that he was starting to worry about his friend. Because she seemed to be getting thinner with each passing day and her face was getting more and more gray. Sometimes he brought more bread and cheese to give Shumel, and sometimes he even managed to hide a piece of chocolate cake in his pocket.” (ÇPÇ, p.149).

Bruno worries about his friend Shmuel, wants to lift his spirits and doesn't want to share him with anyone:

“He wanted to help his friend, but he could not think of anything to improve his morale.” (ÇPÇ, p.139).

“On the other hand, there was an undeniable truth: Shmuel was his friend, not Gretel, and he did not want to share it.” (ÇPÇ, p.143).

“Bruno felt like hugging Shmuel, just to show how much he loved him and how much he enjoyed talking to him for the past year.” (ÇPÇ, p.190).

“You are my best friend,’ Shumel said. My best friend for life.” (ÇPÇ, p.196).

“Being optimistic” is a very important message that guides the reader to seek a way out of negative situations without despair. Bruno's mother's words support this message:

“There's one more phrase you might like,’ he said. We gotta find a good side of every bad thing.” (ÇPÇ, p.96).

Measures should be taken before it is too late in the face of situations and events. This message, which is important for making our lives safe, has been carefully considered. Bruno thinks ahead of his work and takes the necessary precautions to prevent unwanted situations.

“Bruno slowed down when he saw what was point first, then a speck, then a drop, then a shape, then a child. Even if there was a wire mesh separating them, he knew that strangers could never be too friendly and should be approached with caution. They kept walking and soon they came face to face.” (ÇPÇ, p.98)

Situations, events and people about which no information is available make the person curious and encourage him to do research. The message of doing research or having an investigative personality is given through Bruno's personality traits. Bruno likes to research, to explore:

“When I was a kid, Bruno said to himself, I enjoyed exploring in Berlin. It was a place where I knew everything and could find everything, I wanted with my eyes closed. I've never made any real discoveries here. Maybe it's time to start.” (ÇPÇ, p.92).

“It was a period that he learned and found interesting lately. The Middle Ages were especially attracted by the knights who went to different countries and discovered interesting things.” (ÇPÇ, p.66).

Prejudice misleads the person. When the person approaches the event, situation and other people with prejudice, he / she has wrong thoughts about the situation and people. It should be as impartial as possible towards the event, situation and people. Educational messages about not being biased are conveyed through different speeches:

"You shouldn't laugh at poor Mr. Roller, his mother had said, when Bruno told him what he had done in the afternoon. You have no idea what you will see in your life." (ÇPÇ, p.64).

"Not the kind of kids I would like to play," Gretel said firmly. 'They look dirty. Hilda, Isabel, and Louise used to take a bath every morning, and so do I. These kids seem like they've never bathed in their entire life.'" (ÇPÇ, p.37).

"I think the other kids don't look friendly, said Bruno." (ÇPÇ, p.27).

Table 3.

Educational Messages Supporting Mental Development in "The Boy in the Striped Pajamas"

Make inferences
Transfer of Information

The messages supporting mental development in "the Boy in the Striped Pajamas" are given in Table 3. The first message that attracts attention is the transmission of information message. Children's books are not intended to provide direct information. However, it is seen that some information from the narration of the event or the speeches of the people are transferred to the reader. Most of the information given in the book leads the reader to research.

"She asked where Poland is, after a short while in silence.

'Well, said Shmuel in Europe.'" (ÇPÇ, p.104).

"The adventurous stories of men like Christoph Colomb and Amerigo Vespucci. Their interesting lives captivated Bruno's, whispering his desire to be like them when he grew up." (ÇPÇ, p.95).

The word "Führer", which is frequently used for Hitler in the book and is not explained, is important in terms of directing the reader to research about Hitler.

"Who is fürü? asked Bruno." (ÇPÇ, p.109).

"Heil Hitler!" he said, for now that meant 'goodbye' or 'have a nice day' was just another way of saying." (ÇPÇ, p.52).

Another dimension of the messages for the transfer of knowledge can be interpreted as transferring the learned knowledge to life. Bruno uses a word he just learned in everyday life. In addition, he comments on events based on the books he read.

"I think the best thing to do is to forget all this and go home. We can write that down in the experiences section, he added. He had just learned this phrase and was determined to use it whenever possible." (ÇPÇ, p.16).

"Bruno remembered a book he had read: a man was lost in the desert, he imagined that he saw great restaurants and magnificent fountains because he did not eat or drink for days, but when he tried to eat and drink everything disappeared into nothing. Only a handful of sand remained. Is that what's happening to him now? He wondered." (ÇPÇ, p.98).

Table 4.

Educational Messages Supporting Social Development in "The Boy in the Striped Pajamas"

Valuing Others' Ideas
Taking Children's Ideas Seriously
Share
Observing Social Equality
Interaction with Different Cultures
Valuing Others' Ideas

In Table 4, messages supporting social development are given in "the Boy in the Striped Pajamas". It is an undeniable fact that the social environment wherein the individual lives is an important factor on his growth and the development of his personality along with the company of his family.

This is because man is a social being. He/she is in close communication and interaction with the environment he/she is in while acquiring his/her social character. The social environment affects and changes the individual's behavior. At this point, the "message of interaction with different cultures" that dominates almost the entire book comes to the fore. The friendship of Bruno, who is a German, with Shmuel of Poland supports this message.

"Don't you come from Germany?"

'No, I'm Polish, said Shmuel.' (ÇPÇ, p.103).

"Bruno grimaced; not sure he had heard the little boy right. 'What is your name?'

'Shmuel' said the little boy, as if it were the most natural thing in the world. 'So, what was your name?'

'Bruno,' said Bruno. (ÇPÇ, p.101).

A person communicates with different people throughout his/her life and is therefore considered a social being. This coexistence of people necessitates making joint decisions and

exchanging ideas. Even though other people's thoughts are not like ours, their opinions should be valued. The message "Do not value the opinions of others" is one of the messages directly conveyed. Bruno cares about Maria's ideas, who works as a home assistant.

"So, you don't like it here, do you? asked Bruno. Do you find it as awful as I do?"

Maria frowned. 'It doesn't matter', she said.

'What doesn't matter?'

'What I think'

'No, of course it's important!'" (ÇPÇ, p.55).

It is a very important value for the person to take what he/she needs and share what is left and it is one of the main messages that support social development. The spiritual support and sincerity that sharing brings to human relationships has often been emphasized. Bruno shares his thoughts, feelings and food with his friend Shmuel.

"One afternoon while he was filling his pockets with bread and cheese from the kitchen fridge to take with him, Maria entered and paused when he saw what he was doing." (ÇPÇ, p.124).

"Sorry, Shmuel,' he said quickly. I should have given you some chicken too. Are you hungry?" (ÇPÇ, p.156).

"When Bruno saw the shape approaching him, he smiled and sat down. He took out the apple and a piece of bread he brought with him to give to Shmuel." (ÇPÇ, p.178).

Children want adults to take their thoughts seriously. This improves children's self-confidence and self-esteem, so children feel valued. This message was given in the book through Bruno's efforts to express himself to his elders.

"The father laughed and that made Bruno even more angry. What angered him most was the adults laughing at him when something he did not know; especially when trying to find answers by asking questions." (ÇPÇ, p.49).

Another message that is frequently emphasized in the book is the "social equality" message. Respecting the right to life of all living things, not being indifferent to all kinds of discrimination and social inequalities, not marginalizing or not showing negative attitudes and behaviors consisting of prejudices against members of the society are repeated many times in the book. The author indirectly emphasized social inequality.

Describing what he saw to his father, Bruno asks who the people in striped pajamas beyond the wire mesh are:

"His father turned his head to the left, the question seeming a little uneasy to him. 'Soldiers Bruno' said. 'Secretaries. The whole staff. Of course, you've seen it all before.'

'Oh, those people,' his father said, nodding a little and smiling a little. 'Those people... well... they're not people, Bruno'" (ÇPÇ, p.53).

3.2. Effective Communication Elements in the Boy in the Striped Pajamas

The work, which is considered among the children's literature today but thought to be more suitable for adult psychology when read, tells a story based on the friendship of Bruno and Shmuel. There are two socially positioned extremes in the story. When this is examined in terms of communication, it proves that many conflicts and communication barriers are included in the book. The pressure of German soldiers on the Jews in the concentration camp and their constant commanding dialogues constitute obvious examples of interpersonal conflicts:

"Who said you were allowed to speak in this house?" Kotler continued. "Do you dare to go against me?"

"No sir," said Shmuel in a low voice. "Sorry, sir."

He looked up at Lieutenant Kotler. He, frowning, leaned forward and studied the boy's face.

"Did you eat?" He asked calmly, as if he hardly believed it.

Shmuel shook his head.

"You've eaten," insisted Lieutenant Kotler. "Did you steal something in the fridge?" (ÇPÇ, p.157).

The harsh gestures without empathy have the power to represent major obstacles to effective communication. The exception to this is the verbal and non-verbal communication between the two friends in the book:

"Actually," he said, looking at Shmuel. "It doesn't matter whether you introduce them or not. After all, they're not my best friends anymore." He looked down and did something not quite his style, took Shmuel's little hand and squeezed it.

"You're my best friend, Shmuel," he said. "My best friend for life" (ÇPÇ, p.196)

It is possible to find many examples of communication conflicts in the book. These examples are tabulated as follows:

Table 5.

Examples of Communication Conflicts in the Book entitled “The Boy in the Striped Pajamas”

Total Rejection	Intensity Conflict
<p>“Mom sighed.” Bruno why don't you go upstairs and help Maria unload the luggage?” said.</p> <p>“But there is no point in unloading the luggage, if only ...”</p> <p>“Bruno, please do as I say!” Mom snapped. Obviously, it was okay for the mother to interrupt her; but it was unacceptable when Bruno did that.” (ÇPÇ, p.17).</p>	<p>“I don't think you like him,” said Bruno, “too seriously.”</p> <p>“Your father is very serious too,” said Maria.</p> <p>“Yes, but he is the father,” explained Bruno. “Fathers need to be serious ...” (ÇPÇ, p.21).</p>
<p>----</p>	<p>“So, you know how I feel,” said Bruno hopefully.</p> <p>“Yes, but I also knew that my father, grandfather, knew what was good for me, and I would always be happier when I accepted it. Do you think I would have been so successful if I hadn't learned when to argue, when to be silent, and to obey orders?” (ÇPÇ, p.48)</p>
Prejudice Conflict	Conflict of Existence
<p>“They have very serious duties,” Maria said with a sigh. “Or at least they think so. But I would stay away from the soldiers if I were you.”</p> <p>“I can't see anything to do but that,” said Bruno sadly. “I don't think I can find anyone to play outside of Gretel, and how much fun can that be? That hopeless case.” (ÇPÇ, p.21).</p>	<p>“I think that was a bad idea,” said Bruno, a few hours after his arrival, as Maria unloaded her luggage upstairs.</p> <p>...</p> <p>“We don't have the luxury of thinking,” the mother said as she opened the box containing the set of 64 glasses given by grandparents when they got married. “Some people make all the decisions on our behalf.” Bruno didn't understand what the mother meant by that. So, he assumed he never said it. “I think it's a bad”</p>
Active Conflict	Active Conflict
<p>Shall I say goodbye to Karl, Daniel and Martin? he repeated. His voice was dangerously close to yelling, and he was not allowed to do this inside the house. “But they are my three best friends in my life!”</p> <p>“Oh, you make new friends,” said the mother, waving her hand to leave, as if it was an easy thing for a child to find his three best friends. “But we had plans!” He protested.</p> <p>.....</p> <p>“Sorry Bruno,” said the mother, “but our plans have to wait. We have no choice in this matter.”</p> <p>“But Mom ...!”</p> <p>“Bruno, that's enough!” Mom shouted in a hurtful voice. And she stood up to show that she was serious about the word 'enough'.” (ÇPÇ, p.11).</p>	<p>“What's going on?” Gratel asked.</p> <p>“Nothing,” said Bruno, defensively. “What do you want? Get out.”</p> <p>“You get out,” she replied, although it was his room. Then she turned and looked at Maria, and as she did so, her eyes squinted suspiciously.</p> <p>“Do you remember the bathroom, Maria?” he asked.</p> <p>“Why don't you prepare yourself?” snapped Bruno.</p> <p>“because he's the maid!” Gratel said, staring at his brother. “That's why it's here!” (ÇPÇ, p.60).</p>

3.4. Educational Messages in “Saving the Queen”

The educational messages in the book “Saving the Queen” are categorized as educational messages that support personal development, social development, and mental development.

Table 6.

Educational Messages Supporting Personal Development in "Saving the Queen"

Care for Friendship (Love of Friends)
Being Solution Oriented
Coping with Difficulties

In Table 6, messages supporting personal development in the book "Saving the Queen" are included.

Alex, Sam and Vanessa are three best friends in the book. These three friends find themselves in an extraordinary adventure when Alex realizes that the pen he accidentally found at the bus stop is magical. Alex, who does not like mathematics, realizes that the pen he found solves even the most difficult and complex mathematical problems. While he could not solve the mystery of the pen, he saw a book in his library called "Saving the Queen" he had never read before. It is magical in this book, just like a pen. Aleks immediately tells this situation to Sam and Vanessa.

After what happened, the aim of these three friends is to save the Emerald Queen Idil, who was imprisoned by the evil King Rechner. However, to achieve this, they have to solve 400 very difficult problems full of riddles.

The message "attaching importance to friendship" draws attention in the messages that support personal communication in the book. The close friendship between Aleks, Sam and Vanessa, their support and assistance to each other support this message:

"You know, it would have been nice if Sam was here too," he sighed Vanessa." (KK, p.60).

"We all do stupid things sometimes. I must have overreacted too," Sam said carelessly. 'Let's join our hands together,' Alex said, reaching out to Sam. Three friends' hands are united on the dining table. The problem was closed." (KK, p.67).

"When school was over, the three friends sat side by side on the bus. It was a good feeling to be together again." (KK, p.68).

The message "To be determined" is one of the indirect messages in the book. It is striking that Alex, Sam and Vanessa are hardworking and determined. They have worked resolutely, undaunted and strived to solve the difficult situations they encountered:

"Alex was really doing his best. He was excellent in all of his other lessons, especially in literature. He was winning awards at school and even in inter-school competitions with his essays

and stories. But Alex's favorite thing is to read. When he's out of sight, everyone in the house knew he was buried in a book in a quiet corner. he liked fantasy novels the most. he would borrow a huge pile of books from the library every month, as he read all the books on his shelves.” (KK, p.12-13).

“Sam, there's one more thing,’ Alex said when the bus left. ‘We have to work hard every night tonight and for five weeks.’ ‘How so? Why 5 weeks? Sam asked. Alex told him about his morning exam. ‘Last week, Vanessa and I went through fifty cellars. But now, according to this *Monoculus*, we have to increase our speed to ten cellars a day. This makes 70 instances a week.” (KK, p.68).

“Sam, we really need your help to save Joyden,” Vanessa finished. “Some riddles are too hard.” “This looks like a job for me!” Sam replied.” (KK, p.67).

The person encounters some difficulties in his/her life from time to time, and these difficulties he/she encounters vary according to the conditions. The important thing here is not to avoid or ignore the difficulties faced, but to confront and solve them. The message “struggling with difficulties” is an important message in the book. The three friends face various challenges and try to overcome them:

“The three fellows encountered a terrible situation in the fifty-eighth cellar. Joyden was standing in front of a strange guard with a turtle's head, wearing tennis clothes and a bowler hat. But there was no more paper in hand; he had consumed it all! The remaining pen was also about to run out. Whereas Renchner had said that in this dungeon only written responses would open the doors. What would Joyden do now? She was in despair even it seemed like tears had accumulated in her eyes. Did all the labor get wasted? Then the children noticed that Joyden was glancing at them asking for help... to them! they had to do something.” (KK, p.74).

“The children looked at each other at a riddle; then they stared at the void. ‘First there were 2 bubbles, then 65,536 ?!’ Alex finally said.

Sam groaned. ‘I have no idea.’

‘Mine too’ sighed Vanessa. They looked silent and looked at the book. The ticking of the clock was heard.. Tik tak... Tik tak...”

The three of them cannot solve the problem together, but Aleks does not stop solving the problem, waking up suddenly at night and solving it:

“He got up from his bed and lit his desk lamp. Rescuing the Queen was still open on the page with the last puzzle. Alex read each word slowly one more time, but did not understand anything. Then he had an idea. Maybe in the first cellar, the guard would show a way to help Joyden get new paper again.” (KK, p.82).

Being solution-oriented is to analyze the current problems well and ask correct and logical questions and approach the problem with creative options. Solution-oriented people can easily find solutions to the problems they encounter. The message "Being solution oriented" is perceived through the characteristics of the characters. Alex, Sam and Vanessa are solution-oriented people:

“So why did the Idilian soldiers not break the flames by wearing firefighter clothes? she asked excitedly. ‘Or they could use each other one by one over the fire like a catapult...’ (KK, p.50).

“There was only one place Alex knew so as to be protected on Blackwell Island. He weighed the options. He could risk taking to shelter in the cave, assuming that the campfire stories were all just stories. Or now he would quit and take risk of being put in Rencher’s dungeon.” (KK, p.151).

Table 7.

Educational Messages Supporting Intellectual Development in Saving the Queen

Transfer of Information
Make inferences

In Table 7, messages supporting mental development in “Saving the Queen” are given. “To infer” comes first among the messages given indirectly. To make inferences is the individual reaching the unknown from known situations by observing and using attention skills. The purpose of making inferences is the interpretation of observations and information obtained before or based on experience. It is seen that Alex, Sam, and Vanessa often make inferences when solving problems.

“I think it must be completed before the end of school,’ Sam said. Alex and Vanessa glanced; her hand clapped on her forehead. ‘Look why we couldn't think of that now?’ he exclaimed excitedly. ‘You're a genius, Sam!’ (KK, p.68).

“They read it four times, and suddenly Sam said, ‘I guess I've figured out where to start. Let's look at how the towers from 1 to 4 increase in an order.’ If we understand this, we will continue the same order and go to the 12th tower. ‘Our savior is Sam,’ said Vanessa.” (KK, p.71).

“So, all we have to do is find this magic word,’ said Vanessa. ‘Yes, but this word will not work if it is spoken directly. It is necessary to follow through, work and deserve it. This is the way it is in all the books I’ve read,’ said Alex” (KK, p.116).

The message "Transfer of information" was conveyed directly or indirectly to the reader. The explanation of the weight table used by three friends in problem solving in the book supports this message.

“Vanessa took a small plastic card out of her school bag and placed it on the desk. ‘This is a chart of lengths and weights; the most useful thing in the world,’ she explained. ‘You can find out how many centimeters a meter is, how many grams a kilogram is from here. My mama gave this to me, I always carry it with me” (KK, p.53).

Another dimension of the messages for the transfer of knowledge can be interpreted as transferring the learned knowledge to life. Vanessa came up with a solution based on a book he read while solving a problem.

“Hey’ exclaimed Vanessa. ‘I think I got the point. I had read this before in a book about a French prisoner. Finds the way to communicate with the person in the neighboring cell by banging the wall.’ The number of beats corresponds to a letter in the alphabet. So, a beat means the first letter A.” (KK, p.162)

Table 8.

Educational Messages Supporting Social Development in Saving the Queen

Moral support
Help
Cooperating (Being Unity)

In Table 8, messages supporting social development “Saving the Queen” are included. "Spiritual support" is one of the significant messages among the messages that support social development. Individuals can overcome problems that they cannot overcome on their own with the moral support of their environment, friends and family. This situation gives strength to the individual and increases the resistance to struggle against difficulties. Three friends support and reassure each other when they are in trouble:

“As Vanessa was leaving for his home, he reassured his friend by saying, ‘I think your exam will be good tomorrow, Alex.” (KK, p.57).

Helping and cooperating are the main factors that facilitate social life. Individuals in society act together to achieve common goals. "Cooperate" message is one of the most indirect messages. Alex, Sam and Vanessa collaborate to solve problems and overcome difficulties:

"Who knows?" Alex replied. 'But that's not the point. The important thing is that I'm in this business and you can be too. Together we have a better chance of solving all those riddles.' 'Are you serious? Can I come to you tonight?' Vanessa said" (KK, p.50).

"Sam, we really need your help to save Joyden, 'ended Vanessa. 'Some riddles are too hard.' 'This looks like a job for me!' Sam replied. 'I can come around 6.30 tonight, is it okay?'" (KK, p.67).

Another noteworthy message is the "help" message. Helping, in other words helping each other brings with it cohesion, love and respect in the society. Alex, Sam and Vanessa are three friends who do not give up helping each other under any circumstances, even though they sometimes get into disagreement, care about each other, look after each other, give each other strength in sharing and solidarity.

"Pointing to Vanessa's bulging bag, 'What's in your backpack?' Sam asked. 'Did you think I'd forget to get some food from the canteen?' Vanessa said... Three bottles of juice, three packs of chocolate, and a large packet of peanuts were laid around the tree root. It was a medium feast!" (KK, p.121-122).

"Cookie!" Alex yelled. 'Right now that's all I want.' 'As soon as I solve this, I'll give you a cookie. It came out of the package from the house.' Vanessa said." (KK, p.137).

3.5. Effective Communication Elements in Saving the Queen

When Saving the Queen, written by Tumanov, is examined in terms of communication elements, it attracts attention with its excessive dialogues. The heroes in the work set out to save the princess trapped inside the book by solving the math questions in a story book. Sometimes, the heroes came into contact with the villain Rechner and the benevolent Monoculus, who lived in the storybook. In this context, it was interesting to use a book as a communication channel. When the book was examined, it was noticed that the element of empathy was not clearly included.

Conflicts in the book are examined and more people's conflicts with other people in the work attract attention. The clash of the lead character Alex Isaac Fog with the villain Rechner in the book resulted in Aleks's favor.

Interpersonal conflicts in the book can be expressed in tabular form as follows:

Table 9.

Examples of Communication Conflicts in Saving the Queen

Rejection for All	Intensity Conflict
<p>"Yet, it was very obvious on Sam. 'That pen was the most incredible thing we ever had!' 'Do we have it was my pen. I found it.' Alex replied in a trembling voice." (KK, p.26).</p>	<p>"But Blackwell Island is not included in the camp,' Alex objected. 'Remember, Jeff said it was private property.' 'Yes, but he also said that no one lived there. I think it's okay for him,' said Sam triumphantly." (KK, p.118).</p>
<p>"Maybe we should tell your parents or Mrs Lund,' Vanessa suggested grudgingly. 'Imagine a conversation like Ness: 'Mommy, daddy, I have a book that doesn't turn the pages unless I solve the riddles in it ...' I know exactly what they will say: 'Again, you got a witchcraft story from the library? Looks like an interesting thing. Have you finished your homework?' 'Or if I were to show them the book, they would never leave it to me.' Alex continued. 'Guys in lab coats in a faraway place have the book cut out. That would mean the end of the job for all of us.'" (KK, p.54).</p>	<p>"After a moment of silence, Vanessa said, 'for sure: Monoculus did everything he could. So, there is no point in going back to his cellar,' he said. 'But there is no point in going forward,' Alex replied. 'After the last cellar, nothing but the back cover...' (KK, p.95).</p>
Prejudice Conflict	Passive Conflict
<p>"Maybe we should tell your parents or Mrs Lund,' Vanessa suggested grudgingly. 'Imagine a conversation like Ness: 'Mommy, daddy, I have a book that doesn't turn the pages unless I solve the riddles in it ...' I know exactly what they will say: 'Again, you got a witchcraft story from the library? Looks like an interesting thing. Have you finished your homework?' 'Or if I were to show them the book, they would never leave it to me.' Alex continued. 'Guys in lab coats in a faraway place have the book cut out. That would mean the end of the job for all of us.'" (KK, p.54).</p>	<p>"As Alex was telling his math story, Sam kept looking at his friend, as if trying to figure out what kind of joke he was making. Then he grinned on the fake. 'Your pen solved the test for you, right?' It was clear that Alex didn't believe a single word. There was a brief tense silence as Alex desperately sought a way to persuade Sam. Then, suddenly something came to mind." (KK, p.17).</p>

4.CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Supporting children's language development, increasing their perception level, supporting their mental and social development, giving them positive personality traits, developing their imagination and creativity are among the main objectives of the works of children's literature. However, children's literature products play a very important role in the child's getting to know life and preparing for life, forming his/her own world, getting to know and adopting the society he/she belongs to. For this reason, writers who work in the field of children's literature have a great duty and responsibility, which they fulfill through the educational messages they include in their works. In addition, they contribute to the

socialization of the child with the effective communication elements they contain, as well as the behaviors that are desired to be acquired through educational messages.

Due to the developmental stage they are in, children tend to accept what they see from the environment without question. At this point, teachers, school and friends also play a role in the child's acquisition of correct educational messages and effective communication skills. Both the family, the school and the teachers, who are guides to the child in the selection of books, have to bring the child together with the right works. Based on this understanding, in this study we determined the educational messages and effective communication elements in children's books, which were determined using the random sampling method from a list of the most purchased books from bookstores and online in 2019. In the two books, first educational messages, then communication elements were determined. The educational messages identified in "The Boy in the Striped Pajamas" and "Saving the Queen" are classified as educational messages that support personal development, mental development, social development and social development. In both books, the abundance of educational messages supporting personal development draws attention. The messages that are frequently perceived among the educational messages that support personal development are "giving importance to friendship," "doing research" and "curiosity" messages. Although the messages in the books are mostly presented indirectly, there are also some direct messages. The effective communication elements in the books were examined in terms of empathy and the use of ego language; the conflicts with the characters in the books themselves, with other characters and with the society have been identified. The Boy in the Striped Pajamas is of the kind that can be used as an exemplary work in communication education in terms of the multiplicity of dialogues, its emphasis on empathy and its ability to display interpersonal communication conflicts in many dialogues. The work Saving the Queen, which includes relatively fewer effective communication elements, is interesting in terms of the multiplicity of communication conflicts. With this study, attention has been drawn to education and effective communication elements, which are an important issue in children's literature.

Writers of children's literature should identify the messages they want to convey to children, implicitly, instead of giving them advice, in a way that allows them to perceive and form their own meaning. Since communication education is not usually given directly at secondary and secondary education levels, children should be given it indirectly through books appropriate for their age.

Writers of children's literature should be very careful while determining the messages they will include in children's books. It is important for them to avoid using hostility, racism, ideological discourse. Also, they should refrain from using phrases that lead to othering and discrimination. Instead, they should focus on messages that are appropriate for the child's cognitive, affective, psychomotor characteristics and support his or her linguistic, social, personal, social and mental development. These messages should be included frequently. This also requires teachers and families to assume important responsibilities. When choosing a book for children, they should pay attention to the language and expression characteristics of the book, as well as the compatibility of the messages with the child's developmental stage. Teachers and parents should have information about children's books; they should check the content of the books and the messages that are intended to be given in the books. They should avoid children's literature products loaded with non-educational messages that will adversely affect the development of the child.

Every individual is a part of society. The role of the communication education that the child will receive in meeting and integrating with the society is also significant. Books to be read with the right direction can play a role in this education. Children's literature works "Saving the Queen" and "The Boy in the Striped Pajamas" are the type of works that can be preferred in terms of exemplifying the elements of interpersonal communication. "The Boy in the Striped Pajamas" is a work that can be used for communication education with empathy, self-language and abundance of face-body use. Saving the Queen, on the other hand, does not contain concepts such as empathy and I language, but it is a preferable option in terms of concretizing communication barriers with examples of conflict. It is also important to identify the books that are preferred by especially child readers and to benefit from these books in the field of effective communication education.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in their studies.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that they follow research and publication ethics in their studies.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the "Conceptual Framework" part of this work was done by Esra Özden, "Method and Manuscript" part of this work was done by Buse Güllü, "Visualization and Research, Writing Draft, Analysis and Editing" part of this work was done by Nevin Akkaya.

Gönderilme Tarihi

Makale Türü

Kabul Tarihi

30.10.2020

Araştırma

15.03.2021

Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Eğitsel İletiler ve Etkili İletişim Unsurları

Özet: Etkili iletişim, bireyin toplumsallaşması sürecinde önemli bir yer tutar. Birey, doğduğu andan itibaren çevresi ile iletişime geçer. Oyunağını isteyen bir bebeğin ağlaması, acıktığını belirtmek için annesine mutfağı işaret etmesi gibi davranışları onun ilk iletişim denemelerini örneklendirir. Bununla birlikte çocuk hayatı boyunca pek çok çevre ve kişiyle karşılaşır, böylelikle hayat tecrübesi artar, değişir ve gelişir. Bu değişim sürecinde çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kişilik gelişimine etki eden en önemli güç şüphesiz eğitimidir. Eğitim- öğretim süreci ile birlikte çocuğun sosyal ortamı da genişlemeye başlar. Yaşlıları ve öğretmenleri ile bir arada bulunan çocuk, toplumda yer edinmenin de önemini kavrar. Davranışlarını ve iletişimini buna göre şekillendirir. Bu dönemde çocuğun psikolojik, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi çevresi tarafından doğru yönlendirmelerle desteklenmelidir. Bu doğru yönlendirmeler için kullanılacak en önemli araç ise çocuk kitaplarıdır. Çocuğun dil gelişimine, estetik zevkine katkı sağlayan çocuk kitapları, aynı zamanda çocuğun belirtilen gelişim alanlarında da olumlu etkiler bırakır. Çocuk kitaplarının içinde yer alan bilgi, değer, tutum, ilgi ve davranışları kapsayan eğitsel iletiler aracılığıyla da çocuklara doğrudan veya dolaylı olarak pek çok bilgi aktarılır aynı zamanda çocuğa estetik bilinci yerleştirilir. Bu duruma ek olarak çocuklarda farkındalık oluşturmaya çalışılır ve bakış açılarını geliştirmeleri, eleştirel ve yaratıcı düşünceleri, sorgulamaları, problem çözmeleri sağlanır. İletiler böylece çocukların zihinlerine yerleşmekle beraber onların yaşamları boyunca karşılaştıkları olay ve durumlar karşısında tutum ve davranışlarını da etkilemektedir. Bu çalışmada da çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletiler belirlenmiştir. Aynı zamanda belirlenen çocuk kitaplarındaki etkili iletişim unsurları da incelenmiş, yer alan iletişim engelleri de tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan eğitsel iletiler, zihinsel, toplumsal ve kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler olarak gruplandırılmıştır. Etkili iletişim ise, belirlenen kitaplarda yer alan duygudaşlık ve ben dili kullanımı açısından incelenmiş; kitaplardaki karakterlerin kendisi ile, diğer karakterlerle ve toplumla olan çatışmaları tespit edilmiştir. Bu çalışma ile çocuk kitaplarından, çocuğun bireysel ve toplumsal gelişimi için ne şekilde yararlanılabileceğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Kitaplarda yer alan iletişim engellerinin tespit edilmesi de etkili iletişimi engelleyen diyaloglara farkındalık oluşturması açısından bir başka amacı oluşturmuştur. Çalışma nitel araştırma tekniklerine uygun olarak hazırlanmış; verilerin toplanması için doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Çalışma grubunu, rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen “Çizgili Pijamalı Çocuk” ve “Kraliçeyi Kurtarmak” adlı çocuk edebiyatı ürünleri oluşturmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda incelenen kitapların içerdiği eğitsel iletiler ve etkili iletişim unsurlarının çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyen, onlara olumlu davranış kazandıracak nitelikte oldukları ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, Eğitsel ileti, Etkili iletişim

Künyesi: Akkaya, N., Güllü, B. & Özden, E. (2021). Educational messages and effective communication factors in children's literature works. Çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan eğitsel iletiler ve etkili iletişim unsurları. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 78-118. DOI: 10.29250/sead.833772

Birinci Yazar ORCID No: 0000-0001-7222-4562

İkinci Yazar ORCID No: 0000-0001-9613-8896

Üçüncü Yazar ORCID No: 0000-0002-6678-0973

1. Giriş

Çocuk edebiyatı, bireyin okul öncesi çağından başlayarak ergenlik çağının sonuna kadar devam eden sürecinde, bireye estetik anlayışı kazandırmayı amaçlayarak oluşturulmuş edebî koldur. Çocukluk, bireyin fiziksel, ruhsal ve bilişsel açıdan nispeten küçük olma hâlidir. Çocuk edebiyatı ürünleri oluşturulurken çocuk formundaki bireylerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Onlar için oluşturulan eserlerde estetik kaygı güdülmeli; çocuksuluktan uzak, bireyi bilişsel ve ruhsal açıdan geliştirecek dil anlayışına yer verilmelidir. İlgili eserlerin öncelikli amacı öğüt vermek, yol göstermek değil; bireyi düşünmeye sevk ederek onda estetik zevk oluşturmak olmalıdır. Çocuk edebiyatı eserleri çocuk okurda estetik zevk oluşturmasının yanı sıra, bazı eğitsel iletileri de içerisinde barındırmaktadır. Bu iletiler çocuğun eğitiminde önem taşımaktadır.

İleti kavramı iletişim sürecinin başat unsurlarındandır. İleti yazınsal veya öğretici metinlerde okuyucuya aktarılmak istenen ana fikir, ona ulaşan mesaj şeklinde tanımlanabilir. Özdemir'e göre (2011) "İleti yazıyı yönlendiren temel öge olarak da düşünülebilir. İster ileti diyelim ister ana düşünce bu yazarı yazmaya iten temel nedendir."

Yazınsal ve öğretici metinlerde iletilerin verilme şekilleri farklıdır. Öğretici metinlerde iletilerin verilmiş şeklini Sever (2013: 134) "öğretici metinlerde amaç okura bilgi vermek, öğretmektir. Bu metinlerde amaç yazının içinde bir önerme biçiminde yer alır." şeklinde ifade ederken bir başka çalışmada ise öğretici metinlerde okunan metnin kavranmasında okura kılavuzluk eden kısmın ileti kısmı olduğu ifade edilmektedir (Özdemir 2011: 71).

Yazınsal metinlerde ise iletiler genellikle gizlenmiş ve örtülü bir anlatımla okuyucuya sezdirilir. Özdemir bu durumu "Yazınsal metinlerde ileti, önerme biçimine daha doğrusu kesin bir yargıya dönüştürülerek verilmez. Metnin dokusuna sindirilir. Bu bağlamda yazınsal metinlerin iletileri örtük ilettir." (2011: 115) diyerek yazınsal metinlerde iletinin metnin içine sindirilmesi gerektiği şeklinde ifade eder. Yazınsal metinlerde ileti öğretici metinlerde olduğu gibi önerme şeklinde değil metnin içerisinde ipuçlarıyla yer alır.

İyi bir çocuk edebiyatı eseri, benimsetilmesi istenen değerleri okura sunmakta ve okurun bu değerleri edinmesinde rol oynamaktadır. Bahsedilen değerler geniş bir başlık oluşturmakla beraber temelde bireyin bilişsel, toplumsal ve kişilik özelliklerini kapsayacak niteliktedirler. Benimsetilmesi istenen eğitsel iletiler kitaplardaki karakterler yoluyla okuyucuya ulaşmaktadır. Çocuk kitaplarında karakterlerin kurduğu etkili iletişim çocuk okura da örnek olmakta, iletişim eğitimini desteklemektedir. İletişim, model alınarak gelişen bir olgudur. Ebeveynin, öğretmenin,

diğer büyüklerin ya da arkadaş çevresinin kurduğu iletişim çocuğu da etkilemektedir. Model alınan bir diğer iletişim ortamı ise kitaplarda yer alan karakterlerin kurduğu diyaloglardır. Bahsedilen diyaloglar, okurun merakını canlı tutmak, okuru kitaba odaklayabilmek gibi sıralanabilecek amaçların yanı sıra onların iletişim eğitimlerine de katkı sağlamaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için kitaplarda karakterlerin oluşturduğu bazı çatışmalara da yer verilir. Sever (2017) bu çatışmaları, kişi- kişi çatışması, kişinin kendisi ile olan çatışması, kişi- doğa çatışması ve kişi- toplum çatışması olmak üzere dört başlık altında toplamıştır. Bunlardan özellikle kişi- kişi çatışması ve kişinin toplum ile çatışması diyaloglarla gerçekleştiğinden iletişim açısından da incelenmeye değerdir. Kitaplardaki karakterlerin diğer karakterler veya toplum ile kurduğu çatışmalar, bizleri Harary ve Batell'in Graf Analizi'nden yola çıkarak oluşturdukları iletişim çatışmalarına da götürmektedir. Çalışmada (Batell ve Harary, 1981) *Aktif Çatışma, Pasif Çatışma, Varoluş Çatışması, Tümden Reddetme, Önyargılı Çatışma, Yoğunluk Çatışması, Kısmî Algılama Çatışması ve Alıkoyma Çatışması* olmak üzere 8 temel iletişim çatışmasından bahsedilmektedir. İletişim becerisinin geliştirilmesinde çocuk kitaplarında yer alan bu çatışma türlerinden faydalanmak da mümkündür. Çocuk kitaplarında yer alan bu çatışmaların belirlenmesi ile iletişimde yaşanan problemler çocuğa somutlaştırılabilir. Böylece etkili iletişimin önünde var olan engeller de kaldırılabilir. Bununla beraber, kitaplarda yer alan etkili iletişim unsurlarının (yüz ve beden hareketleri, ben dili, empati) da çocuğa iletişim eğitiminde örnek olması beklenmektedir.

Çocuklar için yazılan yazınsal metinlerde de iletilerin seçimi ve aktarılış şekli büyük önem taşımaktadır. Çocuk edebiyatı yazarları, kaleme aldıkları çocuk kitaplarında iletileri sunarken herhangi bir ideolojinin, düşüncenin savunuculuğunu yapmamalı; anlatmak istediği olay veya durumlarda iletileri nasihat şeklinde vermemeli ve okuyucunun gelişim düzeyine uygun iletiler seçmelidir. Güteryüz'e (2003) göre de verilmek istenen iletiler nasihat verici olmamalı, okuyucunun esnek düşünmesini sağlamalı, onun yaratıcılığını destekleyip onu öğrenmeye karşı güdülemeli ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olmalıdır.

Çocuklara katı ahlâk ve toplum kurallarını benimsetmeye çalışan, öğüt veren yapıtlar çocuğun ilgisini çekmeyecek; belirli bir fikir ve ideolojik anlatıma sahip yazınsal yapıtlar ise onları eleştirel, sorgulayıcı ve tarafsız düşünme becerisinden uzaklaştıracaktır. Çocuk kitaplarının çocuklarda istendik yönde kalıcı izli davranış değişikliği oluşturacak konulara, kahramanlara, kurguya ve içeriğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle çocuk kitaplarında çocukların zihinsel, sosyal, kişilik ve toplumsal gelişimlerini destekleyecek, onlara duyarlılık kazandıracak, onların yaratıcılıklarını geliştirecek, eleştirel ve tarafsız düşüncelerini sağlayacak, modern

dünyanın bilgi ve kültür ortamıyla onları tanıştıracak eğitsel iletiler tercih edilmelidir. Burada önemli olan nokta çocuk kitaplarının eğitsel nitelikte iletiler taşımaları gerektiğidir. Etkili iletişim ile harmanlanarak çocuğa kazandırılacak eğitsel iletiler, onların toplumsallaşmasında ve kendi varoluşlarını anlamlandırabilmesinde etkili olacaktır. Yapılan çalışmada da bahsedilen bu amaçlar için çocuk kitaplarından ne şekilde yararlanılabileceği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin ve iletişim unsurlarının belirlenmesi çalışmanın amacını oluşturmuştur.

Çalışmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıtla aranmıştır:

1. Çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan eğitsel iletiler nelerdir?
2. Çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan etkili iletişim unsurları nelerdir?
3. Çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan iletişim çatışmaları nelerdir?

Çalışma, çocuk edebiyatı ürünlerinden olan “Çizgili Pijamalı Çocuk” ve “Kraliçeyi Kurtarmak” kitapları ile sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma tekniklerine uygun olarak doküman analizi yönteminden faydalanarak hazırlanmıştır. “Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu “Çizgili Pijamalı Çocuk” (John Boyne) ve “Kraliçeyi Kurtarmak” (Vladimir Tumanov) adlı çocuk edebiyatı eserleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, rastgele örneklem yöntemi ile belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması ve analizinde ilk olarak alan yazında kaynak taraması yapılmıştır. Bu bağlamda “çocuk edebiyatında eğitsel ileti”, “çocuk edebiyatında eğitim” ve “çocuk edebiyatında iletişim” içerikli kaynaklar sıralanmıştır. Daha sonra 2019 yılında kitapçılardan ve internet üzerinden en çok satın alınan kitap listeleri belirlenmiştir. İncelenecek olan eserler bu liste içerisinde rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve araştırmacılar tarafından okunmuştur.

Araştırmanın inceleme nesnelere olarak belirlenen kitaplar ve yayınevleri Tablo 1’de görülmektedir:

Tablo 1.

Araştırmada kullanılan kitaplar ve yayınevleri

Kitabın Adı	Yayınevi	Yıl
1- Çizgili Pijamalı Çocuk	TUDEM	2020
2- Kraliçeyi Kurtarmak	Günışığı Kitaplığı	2020

Okumaların ardından doküman incelemesiyle hikâyelerdeki iletiler ve iletişim unsurları bulunmuş ve elde edilen veriler betimsel analizle açıklanıp yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. “Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239).

3. BULGULAR VE YORUM

“Çizgili Pijamalı Çocuk” ve “Kraliçeyi Kurtarmak” isimli çocuk kitaplarında belirlenen eğitsel iletilere ve etkili iletişim unsurlarına aşağıdaki bölümde yer verilmiştir. İlk olarak kitaplarda yer alan eğitsel iletiler açıklanmış, daha sonra etkili iletişim unsurları sunulmuştur. Metin içerisinde yapılacak olan göndermelerin daha kolay anlaşılması için Çizgili Pijamalı Çocuk “ÇPÇ” ve Kraliçeyi Kurtarmak “KK” şeklinde kısaltılmıştır. Kısaltmaların yanında kitapların sayfa numaraları da belirtilmiştir.

3.1. Çizgili Pijamalı Çocuk Adlı Kitapta Yer Alan Eğitsel İletiler

Çizgili Pijamalı Çocuk adlı kitapta yer alan eğitsel iletiler kişisel gelişimi destekleyen, sosyal gelişimi destekleyen, toplumsal gelişimi destekleyen ve zihinsel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler olmak üzere kategorilere ayrılarak incelenmiştir.

Tablo 2.

Çizgili Pijamalı Çocuk Adlı Kitapta Yer Alan Kişisel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler

Dostluğa Önem Vermek (Arkadaş Sevgisi)
İyimser Olmak
Ön yargılı Olmamak
Araştırma Yapmak (Araştırmacı Kişiliğe Sahip Olmak)
Tedbirli Olmak

Tablo 2’de Çizgili Pijamalı Çocuk isimli kitapta yer alan kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletilere yer verilmiştir. Kişisel gelişim bireyin kendini tanımasını, çevresiyle iyi iletişim kurmasını, karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesini ve hayata karşı olumlu bir bakış açısını kazanmasını sağlayan bir gelişim sürecidir. İncelenen eserde kişisel gelişimi destekleyen iletilerin yoğunluk

gösterdiğini söylemek mümkündür. Gerek arkadaşlık gerek aile ve çevre iletişimde dolaylı yoldan okuyucuya verilen kişisel gelişimi destekleyen iletilerin olumlu davranış özelliği kazandıracak nitelikte olduğu görülmektedir.

Bu iletiler arasında en sık tekrar edilen ileti “dostluğa önem vermek” başka bir deyişle arkadaş sevgisi iletilisidir. Dostluk, çocuğun gelişiminde hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli bir yer tutar. Bruno arkadaşlarını seven ve onlara değer veren bir çocuktur. Berlin’de arkadaşlarını bıraktığı için çok üzülür. Taşındıkları evde de yeni arkadaş aramaktadır. Bruno’nun evi ve Shmuel’in yaşadığı toplama kampının arasında sadece bir çit vardır. Bruno araştırma yapmak için gezintiyeye çıktığında Shmuel ile karşılaşır. İkisi de 9 yaşında olan çocukların birbirlerinden farklı oldukları dikkatlerinden kaçmaz, isimleri bile kulaklarına farklı gelir. Fakat bunları önemsemezler ve dost olmaya karar verirler. Bruno sık sık arkadaşının yanına gider, her gidişinde ona yiyecek bir şeyler getirir:

“Buluştuklarında Bruno, arkadaşı için endişelenmeye başladığını fark etti çünkü her geçen gün daha çok zayıflıyor gibiydi ve yüzü gitgide grileşiyordu. Bazen Shmuel’e vermek için yanında daha fazla ekmek ve peynir getiriyor, arada sırada cebine bir parça çikolatalı pasta bile saklamayı beceriyordu.” (ÇPÇ, s.149)

Bruno dostu Shmuel için endişelenir, onun moralini düzeltmek ister ve onu kimseye paylaşmak istemez:

“Arkadaşına yardım etmek istiyordu ama aklına moralinin düzelmesini sağlayacak bir şey gelmiyordu.” (ÇPÇ, s.139)

“Ama öte yandan reddedilmez bir gerçek vardı: Shmuel kendi arkadaşıydı, Gretel’in değil ve onu paylaşmak istemiyordu.” (ÇPÇ, s.143)

“Bruno’nun içinden, Shmuel’e sarılmak geçiyordu, sadece onu ne kadar sevdiğini ve son bir yıldır onunla konuşmaktan ne kadar keyif aldığını göstermek için.” (ÇPÇ, s.190)

“Benim en iyi arkadaşım sensin, Shmuel.” dedi. “Hayat boyu en iyi arkadaşım.” (ÇPÇ, s.196)

“İyimser olmak” okuyucuyu olumsuz durumlarda bir çıkış yolu aramak ve umutsuzluğa kapılmamak konusunda yönlendiren oldukça önemli bir iletidir. Bruno’nun annesinin sözleri bu iletiyi desteklemektedir:

“Beğenebileceğin bir söz daha var, dedi. Her kötü şeyin iyi bir yanını bulmalıyız.” (ÇPÇ, s.16)

Durumlar ve olaylar karşısında çok geç olmadan önlem alınmalıdır. Yaşamımızı güvenli hale getirmek için önemli olan bu ileti üzerinde dikkatle durulmuştur. Bruno yapacağı işlerden önce düşünür ve istenmeyen durumların ortaya çıkmaması için gerekli önlemleri alır.

“Önce nokta sonra benek, sonra damla, sonra şekil sonra çocuk olan şeyi gördüğünde Bruno yavaşladı. Aralarında onları ayıran bir tel örgü olsa bile, yabancılarla asla fazla samimi olunamayacağını ve onlara tedbirli yaklaşılması gerektiğini biliyordu. Yürümeye devam etti ve az sonra yüz yüze geldiler.” (ÇPÇ, s. 98)

Hakkında herhangi bir bilgiye sahip olunmayan durumlar, olaylar, kişiler vb. kişiyi meraklandırır ve onu araştırma yapmaya sevk eder. Araştırma yapma ya da araştırmacı bir kişiliğe sahip olma ileti Bruno'nun kişilik özellikleri üzerinden verilmiştir. Bruno araştırma yapmayı, keşfetmeyi sever:

“Ben çocukken,” dedi Bruno kendi kendine, ‘Berlin’deyken, keşfetmekten hoşlanırdım. Orası her tarafını bildiğim ve dilediğim her şeyi gözlerim kapalı bulabileceğim bir yerdi. Burada hiç gerçek bir keşif yapmadım. Belki başlama zamanı gelmiştir.” (ÇPÇ, s 92)

“Son zamanlarda öğrendiği ve ilginç bulduğu bir dönemdi Orta çağ, özellikle değişik ülkelere giden ve ilginç şeyler keşfeden şövalyeler ilgisini çekmişti.” (ÇPÇ, s.66)

Ön yargı kişiyi yanıltmaktadır. Kişi çevresindeki olay, durum ve diğer insanlara ön yargıyla yaklaştığında gerek durum gerekse insanlar hakkında yanlış düşüncelere sahip olur. Olay, durum ve kişilere karşı olabildiğince tarafsız olunmalıdır. Ön yargılı olunmaması gerektiğine yönelik eğitsel iletiler farklı konuşmalar aracılığıyla aktarılmaktadır:

“Zavallı Bay Roller’a gülmemelisin,” demişti annesi, Bruno akşamüstü onun yaptıklarını anlattığında. ‘Hayatında nelerle karşılaştığı hakkında hiçbir fikrin yok.’ (ÇPÇ, s.64)

“Benim oynamak isteyeceğim tarzda çocuklar değil,” dedi Gretel kararlı bir sesle. ‘Pis görünüyorlar. Hilda, Isobel ve Louise her sabah banyo yapardı, ben de öyle. Bu çocuklar sanki hayatları boyunca hiç banyo yapmamış gibiler.” (ÇPÇ, s.37)

“Bence diğer çocuklar dost canlısı görünmüyorlar,” dedi Bruno.” (ÇPÇ, s.27)

Tablo 3.

Çizgili Pijamalı Çocuk Adlı Kitapta Yer Alan Zihinsel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler

Çıkarım Yapmak
Bilginin Aktarımı

Tablo 3'te Çizgili Pijamalı Çocuk'ta yer alan zihinsel gelişimi destekleyen iletilere yer verilmiştir. Dikkat çeken iletilerin başında bilginin aktarımı ileti gelmektedir. Çocuk kitaplarının

doğrudan bilgi vermek gibi bir amacı yoktur. Fakat olayın anlatımından ya da kişilerin konuşmalarından bazı bilgilerin okuyucuya aktarıldığı görülür. Kitapta verilen bilgilerin birçoğu okuyucuyu araştırma yapmaya yönlendirmektedir.

"Polonya nerede? diye sordu, sessiz geçen kısa bir süreden sonra.

'Şey, Avrupa'da, dedi Shmuel.'" (ÇPÇ, s.104)

"Christoph Colomb ve Amerigo Vespucci gibi adamların macera dolu hikâyeleri. Onların ilginç hayatları Bruno'nun aklını çelmiş, büyüdüğünde onlar gibi olma isteğini iyice kamçlamıştı." (ÇPÇ, s.95)

Kitapta Hitler için sıklıkla kullanılan ve açıklaması yapılmayan "Führer (Fürü)" sözcüğü okuyucuyu Hitler ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirmesi açısından önemlidir.

"Fürü kim? Diye sormuştu Bruno." (ÇPÇ, s.109)

"Heil Hitler!' dedi, ki ona göre şimdilik bunun anlamı 'hoşça kal' veya 'iyi günler dilerim' demenin başka bir şekliydi." (ÇPÇ, s.52)

Bilginin aktarımına yönelik iletilerin diğer bir boyutu ise öğrenilen bilginin yaşama aktarılması şeklinde yorumlanabilir. Bruno yeni öğrendiği bir sözü günlük yaşamda kullanmaktadır. Buna ek olarak okuduğu kitaplardan yola çıkarak olaylar karşısında yorum yapmaktadır.

"Bence yapılacak en iyi şey tüm bunları unutup eve dönmek. Bunu deneyimler hanesine yazabiliriz, diye ekledi. Bu sözü yeni öğrenmişti ve her fırsatta kullanmaya kararlıydı." (ÇPÇ, s.16)

"Bruno okuduğu bir kitabı hatırladı. Bir adam çölde kaybolmuştu. Günlerce yemek yemediği, su içmediği için harika restoranlar ve muhteşem çeşmeler gördüğünü hayal ediyordu ama yemeye ve içmeye çalıştığında her şey hiçlikte yok oluyor sadece avuç dolusu kum kalıyordu. Şu anda kendisine olan da bu mu, diye merak etti." (ÇPÇ, s.98)

Tablo 4.

Çizgili Pijamalı Çocuk Adlı Kitapta Yer Alan Toplumsal Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler

Başkalarının Fikirlerine Değer Vermek
Çocukların Fikirlerini Ciddiye Almak
Paylaşmak
Toplumsal Eşitliği Gözetmek
Farklı Kültürlerle Etkileşim
Başkalarının Fikirlerine Değer Vermek

Tablo 4'te Çizgili Pijamalı Çocuk'ta yer alan toplumsal gelişimi destekleyen iletilere yer verilmiştir. Bireyin yetişmesinde ve kişiliğinin gelişmesinde ailesinin yanında içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin etkisi de yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü insan sosyal bir varlıktır. Toplumsal karakterini edinirken içinde bulunduğu çevre ile sıkı bir iletişim ve etkileşim içerisindeydir. Sosyal çevre bireyin davranışlarını etkiler ve değiştirir. Bu noktada neredeyse kitabın tamamına hâkim olan "farklı kültürlerle etkileşim iletisi" ön plana çıkmaktadır. Bir Alman olan Bruno'nun Polonyalı Shmuel ile olan dostluğu bu iletiyi desteklemektedir.

"Sen Almanya'dan gelmiyor musun?"

'Hayır, ben Polonyalıyım, dedi Shmuel' (ÇPÇ, s.103)

"Bruno yüzünü buruşturdu, küçük çocuğu doğru duyduğuna emin değildi. 'Adın ne?"

'Shmuel.' Dedi küçük çocuk, sanki dünyadaki en doğal şeymiş gibi. 'Peki seninki neydi?"

'Bruno,' dedi Bruno. (ÇPÇ, s.101)

İnsan yaşamı boyunca farklı insanlarla iletişim içindedir ve dolayısıyla sosyal bir varlık olarak nitelendirilmektedir. İnsanların bu birlikteliği beraberinde ortak kararlar almayı ve fikir alışverişinde bulunmayı zorunlu kılmaktadır. Başka insanların düşünceleri bizim düşüncelerimize benzemese de onların düşüncelerine değer vermek gerekmektedir. "Başkalarının fikirlerine değer verme" iletisi doğrudan aktarılan iletilerdendir. Bruno evlerinde yardımcı olarak çalışan Maria'nın fikirlerini önemsemektedir.

"Öyleyse buradan hoşlanmıyorsun, değil mi? Diye sordu Bruno. Sende benim kadar berbat mı buluyorsun?"

Maria kaşlarını çattı. 'Önemli değil,' dedi.

'Ne önemli değil?"

'Benim ne düşündüğüm.'

'Hayır, elbette önemli!' (ÇPÇ, s.55)

Kişinin ihtiyacı kadar olanı alıp kalanları paylaşması oldukça önemli bir değerdir ve sosyal gelişimi destekleyen temel iletilerin başında gelmektedir. Paylaşmanın insan ilişkilerine getirdiği manevi destek ve samimiyet sıklıkla vurgulanmıştır. Bruno dostu Shmuel ile düşüncelerini, duygularını ve yiyeceklerini paylaşmaktadır.

“Bir öğleüstü, yanında götürmek için mutfaktaki buzdolabından ceplerini ekmek ve peynirle doldururken Maria içeri girdi ve ne yaptığını görünce durakladı.” (ÇPÇ, s.124)

“Özür dilerim Shmuel,’ dedi çabucak. ‘Sana da biraz tavuk vermeliydim. Aç mısın?’ (ÇPÇ, s.156)

“Bruno, kendisine yaklaşan şekli görünce gülümsedi ve yere oturdu. Shmuel’e vermek için yanında getirdiği elmayı ve bir parça ekmeği çıkardı.” (ÇPÇ, s.178)

Çocuklar büyüklerin onların düşüncelerini ciddiye almalarını ister. Bu durum çocukların öz güvenlerini ve kendilerine olan saygılarını geliştirir, böylece çocuklar kendilerini değerli hissederler. Kitapta Bruno’nun kendini büyüklerine ifade etme çabası üzerinden bu ileti verilmiştir.

“Baba güldü ve bu, Bruno’yu daha da kızdırdı. Onu en çok öfkeliendiren şey, bilmediği bir şey olduğunda yetişkinlerin ona gülmeleri idi; özellikle de soru sorarak cevapları bulmaya çalışırken.” (ÇPÇ, s.49)

Kitapta üzerinde sıklıkla durulan iletilerden bir diğeri ise “toplumsal eşitlik” iletisidir. Tüm canlıların yaşama hakkına saygı duymak, her türlü ayrımcılığa ve sosyal eşitsizliklere duyarsız kalmamak, ötekileştirmemek ya da toplumun üyelerine karşı ön yargılardan oluşan olumsuz tutum ve davranışlarda bulunmamak kitapta pek çok kez tekrarlanmıştır. Yazar dolaylı olarak toplumsal eşitsizliğe vurgu yapmıştır.

Gördüklerini babasına anlatan Bruno, tel örgülerin ötesindeki çizgili pijama giymiş insanların kim olduklarını sorar:

“Babası kafasını sola çevirdi, soru onu biraz huzursuz etmiş gibi görünüyordu. ‘Askerler Bruno’ dedi. ‘Sekreterler. Bütün personel. Hepsini daha önce gördün elbette.’

‘Ah o insanlar,’ dedi, babası. Başını biraz onaylayıp biraz gülümseyerek. ‘O insanlar... şey, onlar insan değil Bruno’ (ÇPÇ, 53).

3.2. Çizgili Pijamalı Çocuk Adlı Kitapta Yer Alan Etkili İletişim Unsurları

Günümüzde çocuk edebiyatı içerisinde sayılan ancak okunduğunda yetişkin psikolojisine daha uygun olduğu düşünülen eser, Bruno ve Shmuel’in dostluğu üzerine kurulmuş bir hikâyeyi anlatmaktadır. Hikâyede sosyal yönden konumlandırılmış iki uç nokta yer almaktadır. Bu da iletişim açısından incelendiğinden birçok çatışmaya ve iletişim engeline kitapta yer verildiğini ispatlar niteliktedir. Alman askerlerin toplama kampındaki Yahudiler üzerindeki baskısı, sürekli onlara emir verir nitelikteki diyalogları kişiler arası çatışmalara bariz örnekleri oluşturmaktadır:

“Bu evde konuşma iznin olduğunu kim söyledi?” diye devam etti Kotler. “Bana karşı gelmeye cesaret mi ediyorsun?”

“Hayır efendim,” dedi Shmuel alçak sesle. “Özür dilerim efendim.”

Başını kaldırıp Teğmen Kotler’e baktı. O ise kaşlarını çatarak öne doğru eğildi ve çocuğun yüzünü inceledi.

“Sen, yemek mi yedin?” diye sordu sakın bir sesle, sanki kendisi de buna zor inanıyormuş gibi.

Shumel başını salladı.

“Yemişsin,” diye ısrar etti Teğmen Kotler. “Buzdolabından bir şey mi çaldın?” (ÇPÇ, s. 157)

Kitapta yer alan jest ve mimikler, sert ve empatiden yoksun tavırlar, etkili iletişim önündeki büyük engelleri temsil etme gücündedir. Bu durumun istisnası kitaptaki iki dost arasındaki sözlü ve sözsüz iletişimidir:

“Aslında,” dedi Shmuel’e bakarak, “onları tanıştırap tanıştırmamamın önemi yok. Ne de olsa artık en iyi arkadaşlarım değiller.” Aşağıya baktı ve pek onun tarzı olmayan bir şey yaptı, Shmuel’in küçük elini tutup sıktı.

“Benim en iyi arkadaşım sensin, Shmuel,” dedi. “Hayat boyu en iyi arkadaşım.” (ÇPÇ, s. 196)

Kitapta iletişim çatışmalarından birçok örnek bulmak mümkündür. Bu örnekler şu şekilde tablo hâline getirilmiştir:

Tablo 5.

Çizgili Pijamalı Çocuk Adlı Kitapta Yer Alan İletişim Çatışmaları Örnekleri

Tümden Reddetme	Yoğunluk Çatışması
<p>"Anne içini çekti. "Bruno, neden yukarı çıkıp Maria'nın valizleri boşaltmasına yardım etmiyorsun?" dedi.</p> <p>"Ama valizleri boşaltmanın anlamı yok, eğer sadece..."</p> <p>"Bruno, dediğimi yap lütfen!" diye tersledi annesi. Açıkça görülüyordu ki annenin onun sözünü kesmesi sorun değildi; ama bunu Bruno yapınca kabul edilemezdi." (ÇPÇ, s. 17).</p>	<p>"Ondan hoşlandığımı sanmıyorum," dedi Bruno, "fazla ciddiymi."</p> <p>"Baban da çok ciddi," dedi Maria.</p> <p>"Evet, ama o baba," diye açıkladı Bruno. Babaların ciddi olmaları gerekir..." (ÇPÇ, s. 21).</p>
---	<p>"Öyleyse neler hissettiğimi anlıyorsun," dedi Bruno, umutlu bir şekilde.</p> <p>"Evet, ama aynı zamanda biliyordum ki babam, yani büyükbaban, benim için neyin iyi olduğunu biliyordu ve bunu kabul ettiğimde her zaman daha mutlu olurum. Sence ne zaman tartışacağımı ne zaman susacağımı ve emirlere uymayı öğrenmeseydim, bu kadar başarılı olabilir miydim? Evet, Bruno? Olabilir miydim?" (ÇPÇ, s. 48).</p>
Ön Yargılı Çatışma	Varoluş Çatışması
<p>"Çok ciddi görevleri var," dedi Maria içini çekerek, "veya en azından öyle düşünüyorlar. Ama yerinde olsam askerlerden uzak dururdum."</p> <p>"Bundan başka yapacak bir şey göremiyorum," dedi Bruno üzülerek. "Gretel dışında oynayacak kimse bulabileceğimi sanmıyorum ve bu ne kadar eğlenceli olabilir ki? O umutsuz vaka." (ÇPÇ, s. 21).</p>	<p>"Bence bu, kötü fikirdi," dedi Bruno, geldikten birkaç saat sonra, Maria yukarıda valizlerini boşaltırken.</p> <p>"Düşünme lüksüne sahip değiliz," dedi anne, evlendiklerinde büyükanne ve büyükbabanın verdiği 64 bardaklık setin bulunduğu kutuyu açarken. "Bazı insanlar bizim adımıza bütün kararları veriyor."</p> <p>Bruno, annenin bununla neyi kastettiğini anlamadı. Bu yüzden de hiç söylemediğini varsaydı. "Bence bu kötü bir fikirdi," diye tekrarladı. "Bence yapılacak en iyi şey tüm bunları unutup eve dönmek. Bunu deneyimler hanesine yazabiliriz" diye ekledi. (ÇPÇ, s. 16).</p>
AKTİF ÇATIŞMA	AKTİF ÇATIŞMA
<p>"Karl, Daniel ve Martin'e veda mı edeyim?" diye tekrar etti. Sesi tehlikeli şekilde bağırıyordu ve evin içinde bunu yapma izni yoktu. "Ama onlar hayatımdaki en iyi üç arkadaşım!"</p> <p>"Ah, yeni arkadaşlar edinirsin," dedi anne, gitmesi için elini sallayarak, sanki bir çocuğun en iyi üç arkadaşını bulması kolay bir şeymiş gibi...</p> <p>"Ama planlarımız vardı!" diye itiraz etti. ...</p> <p>"Üzgünüm Bruno," dedi anne, "ama planlarınız bekleme zorunda. Bizim bu konuda seçeneğimiz yok."</p> <p>"Ama anne!..."</p> <p>"Bruno, yeter artık!" Annesi kınacı bir sesle bağırırdı ve yeter sözünde ciddi olduğunu göstermek için ayağa kalktı." (ÇPÇ, s. 11).</p>	<p>"Neler oluyor?" diye sordu Gratel.</p> <p>"Hiçbir şey," dedi Bruno, savunmaya geçerek. "Ne istiyorsun? Çık dışarı."</p> <p>"Sen çık," diye cevap verdi kız, onun odası olduğu halde. Sonra dönüp Maria'ya baktı ve bunu yaparken kuşkuyla gözlerini kıstı. "Banyoyu hairlar mısın Maria?" diye sordu.</p> <p>"Neden kendin hazırlamıyorsun?" diye terslendi Bruno.</p> <p>"Çünkü hizmetçi o!" dedi Gratel, gözlerini kardeşine dikerek.</p> <p>"O yüzden burada!" (ÇPÇ, s. 60).</p>

3.4 Kraliçeyi Kurtarmak Adlı Kitapta Yer Alan Eğitsel İletiler

Kraliçeyi Kurtarmak adlı kitapta yer alan eğitsel iletiler kişisel gelişimi destekleyen, toplumsal gelişimi destekleyen ve zihinsel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler olmak üzere kategorilere ayrılarak incelenmiştir.

Tablo 6.

Kraliçeyi Kurtarmak Adlı Kitapta Yer Alan Kişisel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler

Dostluğa Önem Vermek (Arkadaş Sevgisi)
Çözüm Odaklı Olmak
Zorluklarla Mücadele Etmek

Tablo 6’da Kraliçeyi Kurtarmak adlı kitapta yer alan kişisel gelişimi destekleyen iletilere yer verilmiştir.

Aleks, Sam ve Vanessa kitapta yer alan üç yakın arkadaştır. Bu üç arkadaş Aleks’in otobüs durağında tesadüfen bulduğu kalemin sihirli olduğunu fark etmesiyle kendilerini olağanüstü bir maceranın içerisinde bulurlar. Matematigi sevmeyen Aleks bulduğu kalemin en zor, karmaşık matematik problemlerini bile çözdüğünü fark eder. Daha kalemin gizemini çözememişken kitaplığında daha önce hiç okumadığı “Kraliçeyi Kurtarmak” adlı bir kitap görür. Bu kitapta tıpkı kalem gibi sihirlidir. Aleks bu durumu hemen Sam ve Vanessa’ya anlatır. Yaşanılanlardan sonra bu üç arkadaşın amacı kötü kalpli Kral Rechner tarafından hapsedilen Zümrüt Kraliçe İdilya’yı kurtarmaktır. Ancak bunu başarabilmek için bilmecelerle dolu oldukça zor 400 problemi çözmeleri gerekir.

Kitapta yer alan kişisel iletişimi destekleyen iletilerde “dostluğa önem vermek” iletisi dikkat çekmektedir. Aleks, Sam ve Vanessa’nın arasındaki sıkı dostluk, birbirlerine destek olmaları, yardım etmeleri bu iletiyi desteklemektedir:

“Biliyor musun, Sam de aramızda olsaydı iyi olurdu,” diye içini çekti Vanessa.” (KK, s.60)

“Hepimiz aptalca şeyler yapıyoruz bazen. Ben de aşırı tepki gösterdim herhâlde,” dedi Sam umursamazca. ‘Ellerimizi birleştirelim,’ dedi Aleks, elini Sam’e doğru uzatarak. Yemek masasının üstünde üç arkadaşın eli birleşti. Sorun kapanmıştı.” (KK, s.67)

“Okul bittiğinde üç arkadaş otobüste yan yana oturdular. Yeniden hep birlikte olmak güzel bir duyguydu.” (KK, s.68)

“Azimli olmak” iletisi kitapta dolaylı olarak verilen iletilerdendir. Aleks, Sam ve Vanessa’nın çalışkan ve azimli oldukları dikkat çekmektedir. Karşılıklarına çıkan zor durumları çözmek için azimle, yılmadan çalışmış ve çabalamışlardır:

“Aleks gerçekten elinden geleni yapıyordu. Öteki derslerinin hepsinde mükemmeldi. Özellikle edebiyatta. Deneme ve öyküleriyle okulda ve hatta okullar arası yarışmalarda ödüller kazanıyordu. Ama, Aleks’in en sevdiği şey okumaktı. Ortalıkta görünmediği zamanlar, evdeki herkes onun sessiz bir köşede kitabın birine gömülmüş olduğunu bilirdi. En çok fantastik romanlardan hoşlanırdı. Kendi raflarındaki bütün kitapları okuduğu gibi, her ay kütüphaneden koca bir yığın kitap da ödünç alırdı.” (KK, s.12-13)

"Sam, bir şey daha var," dedi Aleks otobüs hareket edince. "Bu gece ve beş hafta boyunca her gece çok çalışmamız gerek." "Nasıl yani? Niye beş hafta?" diye sordu Sam. Aleks ona sabah girdiği sınavı anlattı. "Geçen hafta Vanessa ile ben elli mahzen geçtik. Ama şimdi bu Monoculus'a göre hızımızı günde on mahzene çıkarmamız gerekiyor. Bu da haftada yetmiş mahzen eder." (KK, s.68)

"Sam, Jayden'ı kurtarmak için yardımına ihtiyacımız var gerçekten," diye bitirdi Vanessa. "Bazı bilmeceler çok zor." "Bu tam bana göre bir iş gibi gözüküyor!" diye yanıtladı Sam." (KK, s.67)

Kişi zaman zaman hayatında birtakım zorluklarla karşılaşır ve karşılına çıkan bu zorluklar koşullara göre değişkenlik gösterir. Burada önemli olan karşımıza çıkan zorluklardan kaçmak veya onları görmezden gelmek değil onların üzerine gidip onları çözmektir. "Zorluklarla mücadele" iletisi kitapta üzerinde önemle durulan bir iletidir. Üç arkadaş çeşitli zorluklarla karşılaşırlar ve bunları aşmaya çalışırlar:

"Üç arkadaş elli sekizinci mahzende çok kötü bir durumla karşılaştı. Jayden, üstünde tenis giysileri, başında melon şapka olan, kaplumbağa kafalı, tuhaf bir nöbetçinin karşısında duruyordu. Ama artık elinde kâğıt yoktu: Hepsini tüketmişti! Elinde kalan kalemde bitmek üzereydi. Oysa Rechner, bu zindanda yalnızca yazılı yanıtların kapıları açacağını söylemişti. Şimdi ne yapacaktı Jayden? Çaresizlik içindeydi hatta gözlerinde yaşlar birikmiş gibiydi. Bütün emekler boşa mı gitmişti, derken çocuklar, yardım isteyen bakışlar attığını fark ettiler Jayden'in... hem de onlara! Bir şeyler yapmaları gerekiyordu." (KK, s.74)

"Çocuklar, bir birbirlerine bir bilmeceye baktılar; sonra da gözlerini boşluğa dikip kaldılar. 'Önce 2 baloncuk varken, sonra 65.536 mı olmuş?!' dedi Aleks sonunda.

Sam inledi. 'Hiçbir fikrim yok.'

'Benim de' diye içini çekti Vanessa. Suspuz, kitaba bakakaldılar. Saatin tiktakları duyuluyordu... Tik tak... tik tak... "

Üçü birlikte problemi çözemez fakat Aleks problemi çözmekten vazgeçmez, gece ansızın uyanarak problemi çözüme kavuşturur:

"Yatağından kalkıp masa lambasını yaktı. Kraliçeyi kurtarmak hâlâ son bilmecenin bulunduğu sayfada açık duruyordu. Aleks her sözcüğü yavaş yavaş bir kez daha okudu, ama bir şey anlamadı. Sonra aklına bir fikir geldi. Belki, ilk mahzende, Jayden'in yeni kâğıt almasına yardımcı olan nöbetçi bir yol gösterirdi yine." (KK, s.82)

Çözüm odaklı olmak mevcut sorunları iyi analiz edip doğru ve mantıklı sorular sorarak yaratıcı seçeneklerle birlikte soruna yaklaşmaktır. Çözüm odaklı olan kişiler karşılaştıkları

sorunlara kolayca çözüm üretebilirler. “Çözüm odaklı olmak” iletisi karakterlerin özellikleri üzerinden sezdirilmiştir. Aleks, Sam ve Vanessa çözüm odaklı kişilerdir:

“Peki, İdialı askerler niçin itfaiyeci giysileri giyerek alevleri yarıp geçmemişler? diye heyecanla sordu. ‘Ya da birbirlerini teker teker ateşin üzerinden bir mancınık gibi kullanabilirlerdi...” (KK, s.50)

“Aleks’in Blackwell Adası’nda bildiği tek bir yer vardı korunacak. Seçenekleri tarttı. Kamp ateşi öykülerinin hepsinin yalnızca birer öyküden ibaret olduğu varsayımıyla mağaraya sığınma riskine girebilirdi. Ya da şimdi vazgeçer ve Rechner’in zindanına konulma riskini göze alırdı.” (KK, s.151)

Tablo 7.

Kraliçeyi Kurtarmak Adlı Kitapta Yer Alan Zihinsel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler

Bilginin Aktarımı
Çıkarım Yapmak

Tablo 7’de Kraliçeyi Kurtarmak adlı kitapta yer alan zihinsel gelişimi destekleyen iletilere yer verilmiştir. Dolaylı olarak verilen iletilerin başında “çıkarım yapmak” gelmektedir. Çıkarım yapmak bireyin gözlem yapması ve dikkat becerilerini kullanmasıyla bilinen durumlardan bilinmeyenlere ulaşmasıdır. Çıkarım yapmada amaç daha önceden veya tecrübelerle dayanılarak elde edilen gözlem ve bilgilerin yorumlanmasıdır. Aleks, Sam ve Vanessa’nın problemleri çözerken sık sık çıkarım yaptıkları görülmektedir.

“Sanırım okul bitmeden tamamlanması gerekiyor,’ dedi Sam. Aleks’le Vanessa bakiştılar, elini alnına vurdu Vanessa. ‘Bak şimdi, biz bunu niye düşünemedik?’ diye heyecanla bağırdı. ‘Sen bir dâhisin Sam!’” (KK, s.68)

“Dört kere okudular ve birden Sam ‘Nerden başlayacağımızı buldum galiba,’ dedi. ‘1’den 4’e kadarki kulelerin nasıl bir düzenle artış gösterdiklerine bakalım. Bunu anlarsak aynı düzeni sürdürerek 12. kuleye kadar gideriz. ‘Kurtarıcımız Sam,’ dedi Vanessa.” (KK, s.71)

“Demek tek yapmamız gereken bu sihirli sözcüğü bulmak,’ dedi Vanessa. ‘Evet ama bu sözcük doğrudan söylenirse işe yaramaz. İzini sürmek, çalışıp onu hak etmek gerekiyor. Okuduğum tüm kitaplarda bu iş böyledir,’ dedi Aleks.” (KK, s.116)

“Bilginin aktarımı” iletisi ise doğrudan ve dolaylı olarak okuyucuya iletilmiştir. Kitapta yer alan ve üç arkadaşın problem çözümünde kullandıkları ağırlık ölçüleri tablosunun ne olduğunun açıklanması bu iletiyi desteklemektedir.

“Vanessa okul çantasından küçük bir plastik kart çıkarıp masanın üstüne koydu. ‘Bu bir uzunluk ve ağırlık ölçüleri tablosu; dünyanın en kullanışlı şeyi,’ diye açıkladı. ‘Bir metrenin kaç santimetre, bir kilogramın kaç gram falan olduğunu buradan bulabilirsin. Bunu bana annem verdi, hep yanımda taşıyorum.’” (KK, s.53)

Bilginin aktarımına yönelik iletilerin diğer bir boyutu ise öğrenilen bilginin yaşama aktarılması şeklinde yorumlanabilir. Vanessa problem çözerken okuduğu bir kitaptan yola çıkarak çözüme ulaşmıştır.

"Hey,' diye heyecanla bağırdı Vanessa, 'Ben olayı kavradım galiba. Bunu daha önce, bir Fransız tutsağı anlatan kitabın birinde okumuştum. Komşu hücredeki kişiyle haberleşmenin yolunu duvara vurarak buluyor. Vuruş sayısı alfabedeki bir harfe karşılık geliyor. Yani, bir vuruş ilk harf olan A demek." (KK, s.162).

Tablo 8.

Kraliçeyi Kurtarmak Adlı Kitapta Yer Alan Toplumsal Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler

Manevi Destek
Yardım Etmek
İş Birliği Yapmak (Birlik Olmak)

Tablo 8’de Kraliçeyi Kurtarmak adlı kitapta yer alan toplumsal gelişimi destekleyen iletilere yer verilmiştir. “Manevi destek” toplumsal gelişimi destekleyen iletiler içerisinde öne çıkan iletilerdendir. Birey kendi başına aşamadığı sorunların üstesinden çevresinin, arkadaşlarının ve ailesinin manevi desteğiyle gelebilir. Bu durum bireye güç verir ve zorluklara karşı mücadele direncini artırır. Üç arkadaş, zor durumda kaldıklarında birbirlerine destek olmakta ve güven vermektedirler:

"Vanessa, eve dönmek üzere çıkarken, 'Bence yarınki sınavın iyi geçecek, Aleks.' diyerek arkadaşına güven verdi." (KK, s.57)

Sosyal hayatı kolaylaştıran etkenlerin başında yardımlaşmak ve iş birliği yapmak gelmektedir. Toplumda bireyler ortak hedeflere ulaşmak için birlikte hareket etmektedirler. “İş birliği yapmak” iletileri dolaylı olarak aktarılan iletilerin başında gelmektedir. Aleks, Sam ve Vanessa iş birliği yaparak problemleri çözer, zorlukların üstesinden gelirler:

"Kim bilir?" diye yanıtladı Aleks. 'Ama önemli olan bu değil. Önemli olan şu ki, ben bu işin içindeyim ve sen de olabilirsin. Birlikte bütün o bilmeceleri çözme şansımız daha fazla olur.' 'Ciddi misin? Bu akşam sana gelebilir miyim?' dedi Vanessa" (KK, s.50)

"Sam, Jayden'ı kurtarmak için yardımına ihtiyacımız var gerçekten,' diye bitirdi Vanessa. 'Bazı bilmeceler çok zor.' 'Bu tam bana göre bir iş gibi gözüküyor!' diye yanıtladı Sam. 'Bu akşam 6:30 dolaylarında gelebilirim, uygun mu?" (KK, s.67)

Dikkat çeken iletilerden bir diğeri ise “yardım etmek” iletilisidir. Yardım etmek başka bir deyişle yardımlaşma toplumda kaynaşmayı, sevgiyi ve saygıyı beraberinde getirmektedir. Aleks, Sam ve Vanessa bazen anlaşmazlıklara düşse de birbirlerine her ne koşulda olursa olsun yardım etmekten vazgeçmeyen, birbirlerini düşünen, kollayan, paylaşma ve dayanışma içinde birbirlerine güç veren üç arkadaşdır.

“Vanessa’nın şişkin çantasını işaret ederek ‘Sırt çantanda ne var öyle?’ diye sordu Sam. ‘Kantinden nevale almayı unutacağımı mı sandınız yoksa?’ dedi Vanessa... Ağaç kökünün çevresine üç şişe meyve suyu, üç muz, üç paket çikolata ve bir büyük paket fıstık döşenmişti. Orta boy bir ziyafetti bu!” (KK, s.121-122)

“Kurabiye!” diye bağırdı Aleks. ‘Şu anda tek istediğim bu.’ ‘Bunu çözer çözmez bir kurabiye vereceğim sana. Evden gelen paketin içinden çıktı biraz,” dedi Vanessa.” (KK, s.137)

3.5. Kraliçeyi Kurtarmak Adlı Kitapta Yer Alan Etkili İletişim Unsurları

Tumanov tarafından kaleme alınan Kraliçeyi Kurtarmak, iletişim unsurları bakımından incelendiğinde, diyalogların fazla olması yönüyle dikkat çekmiştir. Eserdeki kahramanlar, bir hikâye kitabında yer alan matematik sorularını çözerek kitabın içine hapsolmuş prensesi kurtarma hedefine yönelmişlerdir. Kimi zaman da kahramanlar, hikâye kitabının içinde yaşayan kötü karakter Rechner ve yardımsever Monoculus ile iletişime geçmişlerdir. Bu bağlamda iletişim kanalı olarak bir kitabın da kullanılması ilgi çekici olmuştur. Kitap incelendiğinde empati unsuruna bariz bir şekilde yer verilmediği fark edilmiştir.

Kitapta yer alan çatışmalar incelenmiştir ve eserde daha çok kişinin başka kişilerle olan çatışmaları ilgi çekmiştir. Baş karakter Aleks Isaac Fog’un, kitaptaki kötü karakter Rechner ile çatışması Aleks’in lehine sonuçlanmıştır.

Kitapta yer alan kişilerarası çatışmalar tablo hâlinde şu şekilde ifade edilebilir:

Tablo 9.

Kraliçeyi Kurtarmak Adlı Kitapta Yer Alan İletişim Çatışmaları Örnekleri

Tümden Reddetme	Yoğunluk Çatışması
<p>"Oysa, Sam'de çok belirgindi. "Sahip olduğumuz en inanılmaz şeydi o kalem!" diye yakındı.</p> <p>Sahip olduğumuz mu? O benim kalemidim. Onu ben bulmuştum," diye karşılık verdi Aleks titreyen bir sesle." (KK, s. 26).</p>	<p>"Ama Blackwell Adası kampa dahil değil," diye karşı çıktı Aleks. "Hatırlasana, Jeff oranın özel mülkiyet olduğunu söylemişti."</p> <p>"Evet, ama orada hiç kimsenin yaşamadığını da söylemişti. Onun için, sorun yok bence," dedi Sam zafer kazanmış bir edayla." (KK, s. 118).</p>
<p>"Belki de annenle babana ya da Bayan Lund'a anlatmalıyız," diye gönülsüzce önerdi Vanessa.</p> <p>"Şöyle bir konuşmayı gözünün önüne getirsene, Ness: 'Annecim, babacım, içindeki bilmeceleri çözmedikçe sayfaları çevrilmeyen bir kitabım var...' Ne diyeceklerini adım gibi biliyorum: 'Yine kütüphaneden bir büyücülük hikâyesi mi aldın, Al? İlginç bir şeye benziyor. Ödevini bitirdin mi sen?'"</p> <p>"Ya da onlara kitabı gösterecek olsam, onu asla bana bırakmazlar," diye devam etti Aleks. "Uzaklardaki bir yerdeki laboratuvar önlüklü adamlara kitabı kesip biçtirirler. Bu da hepimiz için işin sonu demek olur." (KK, s. 54).</p>	<p>"Bir anlık sessizliğin ardından, Vanessa, "Şu kesin: Monoculus elinden gelen her şeyi yaptı. Dolayısıyla, onun mahzenine geri gitmenin bir anlamı yok," dedi.</p> <p>"Ama ileri gitmenin de anlamı yok," diye yanıtladı Aleks.</p> <p>"Son mahzenden sonra arka kapaktan başka bir şey yok..." (KK, s. 95).</p>
Ön Yargılı Çatışma	Pasif Çatışma
<p>"Belki de annenle babana ya da Bayan Lund'a anlatmalıyız," diye gönülsüzce önerdi Vanessa.</p> <p>"Şöyle bir konuşmayı gözünün önüne getirsene, Ness: 'Annecim, babacım, içindeki bilmeceleri çözmedikçe sayfaları çevrilmeyen bir kitabım var...' Ne diyeceklerini adım gibi biliyorum: 'Yine kütüphaneden bir büyücülük hikâyesi mi aldın, Al? İlginç bir şeye benziyor. Ödevini bitirdin mi sen?'"</p> <p>"Ya da onlara kitabı gösterecek olsam, onu asla bana bırakmazlar," diye devam etti Aleks. "Uzaklardaki bir yerdeki laboratuvar önlüklü adamlara kitabı kesip biçtirirler. Bu da hepimiz için işin sonu demek olur." (KK, s. 54).</p>	<p>"Aleks matematik sınavı öyküsünü anlatırken, Sam ne tür bir şaka yaptığını anlamaya çalışır gibi arkadaşına bakıp duruyordu. Sonra da yapmacık yapmacık sırıttı. "Kalemin testi senin için çözdü, öyle mi...?"</p> <p>Aleks'in tek bir lafına bile inanmadığı besbelliydi. Aleks, çaresizlik içinde Sam'i ikna edecek bir yol ararken, kısa süren gergin bir sessizlik oldu. Derken, birdenbire aklına bir şey geldi." (KK, s.17).</p>

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların dil gelişimlerinin sağlanması, algılama düzeylerinin yükseltilmesi, zihinsel, sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, onlara olumlu kişilik özelliklerinin kazandırılması, hayal gücünün ve yaratıcılığının geliştirilmesi çocuk edebiyatı eserlerinin temel amaçlarındandır. Bununla birlikte çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun hayatı tanınması ve hayata hazırlanmasında, kendi dünyasını oluşturmasında, ait olduğu toplumu tanıyıp benimsemesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle çocuk edebiyatı alanında eser veren yazarlara büyük görev ve sorumluluk düşmektedir. Yazarlar üstlendikleri bu görev ve sorumluluğu da eserleri içerisinde yer verdikleri eğitsel iletiler aracılığıyla gerçekleştirmektedirler. Ayrıca eğitsel iletiler yoluyla kazandırılmak istenen davranışların yanı sıra içerdikleri etkili iletişim unsurlarıyla da çocuğun toplumsallaşmasına katkı sağlamaktadırlar.

Çocuklar içinde buldukları gelişim evresinden dolayı çevreden gördüklerini sorgulamadan kabul etme eğilimindedirler. Bu noktada çocuğun doğru eğitsel iletiler kazanmasında ve etkili iletişim becerileri edinmesinde ailesi kadar öğretmenleri, okulu ve arkadaş çevresi de rol sahibidir. Kitap seçiminde çocuğa rehber konumunda bulunan gerek aile gerek okul gerekse öğretmenler çocuğu doğru eserlerle buluşturmak zorundadır. Çalışmamızda bu anlayıştan hareketle çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletiler ve etkili iletişim unsurları tespit edilmiştir. İncelenen kitaplar 2019 yılında kitapçılardan ve internet üzerinden en çok satın alınan kitaplar listesinden rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Belirlenen iki kitapta ilk olarak eğitsel iletiler, daha sonra ise iletişim unsurları tespit edilmiştir. "Çizgili Pijamalı Çocuk" ve

“Kraliçeyi Kurtarmak” adlı eserlerde tespit edilen eğitsel iletiler kişisel gelişimi destekleyen, zihinsel gelişimi destekleyen, sosyal gelişimi destekleyen ve toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletiler olarak sınıflandırılmıştır. Her iki kitapta da kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletilerin çokluğu dikkat çekmektedir. Kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler arasından sıklıkla sezdirilen iletiler ise “dostluğa önem vermek”, “araştırma yapmak” ve “merak” iletileridir. Kitaplar içerisinde yer alan iletiler çoğunlukla dolaylı olarak sunulsa da doğrudan iletilere de rastlamak mümkündür. Kitaplarda yer alan etkili iletişim unsurları ise duygudaşlık ve ben dili kullanımı açısından incelenmiş; kitaplardaki karakterlerin kendisi ile, diğer karakterlerle ve toplumla olan çatışmaları tespit edilmiştir. Diyalogların çokluğu, duygudaşlığa yoğun olarak yer vermesi ve kişiler arası iletişim çatışmalarını pek çok diyalogda somutlaştırabilmesi açısından Çizgili Pijamalı Çocuk, iletişim eğitiminde örnek eser olarak kullanılabilir türdendir. Nispeten daha az etkili iletişim unsuruna yer veren Kraliçeyi Kurtarmak adlı eser ise iletişim çatışmalarının çokluğu açısından ilgi çekici bulunmuştur. Bu çalışmayla çocuk edebiyatında önemli bir konu olan eğitselliğe ve etkili iletişim unsurlarına dikkat çekilmiştir.

Çocuk edebiyatı yazarları çocuklara aktarmak istedikleri iletileri onlara öğüt vermek yerine örtük bir biçimde, sezdirerek ve iletileri onların bulmalarına imkân sağlayacak biçimde kendilerine özgü anlamlar oluşturmalarına fırsat verecek şekilde belirlemelidirler. İletişim eğitimi de orta okul ve orta öğretim düzeyinde genellikle doğrudan verilen bir eğitim olmadığı için, çocuklara rehber olunarak okutulacak kitaplarla dolaylı yoldan edindirilmelidir.

Çocuk edebiyatı yazarları çocuk kitaplarında yer verecekleri iletileri belirlerken oldukça titiz davranmalı, düşmanlıktan, ırkçılıktan, ideolojik söylemlerden ve ötekileştiren, ayrımcılığa yol açan cümleleri kullanmaktan kaçınmalıdırlar. Bunlar yerine çocuğun bilişsel, duyuşsal, devinışsel özelliklerine uygun, onun dilsel, sosyal, kişisel, toplumsal ve zihinsel gelişimini destekleyici iletiler üzerinde durmalı ve bu iletilere sıklıkla yer vermelidirler. Bu noktada öğretmenler ve ailelere önemli sorumluluklar düşmektedir. Onlar çocuklar için kitap seçerken kitabın dil ve anlatım özelliklerinin yanı sıra yazarın aktarmak istediği iletilerin çocuğun gelişim dönemine uygunluğuna dikkat etmelidirler. Öğretmenler ve aileler çocuk kitapları hakkında bilgi sahibi olmalı; kitapların içeriklerini ve kitaplarda verilmek istenen mesajları kontrol etmelidirler. Çocuğun gelişimini kötü yönde etkileyecek eğitsel olmayan iletilerle yüklü çocuk edebiyatı ürünlerinden kaçınılmalı, onlara karşı bilinçli olmalıdırlar.

Her birey, toplumu oluşturan bir parçadır. Çocuğun toplum ile tanışmasında ve onunla bütünleşebilmesinde alacağı iletişim eğitiminin rolü de oldukça büyüktür. Doğru yönlendirme ile okunacak kitaplar bu eğitimde rol oynayabilmektedir. “Kraliçeyi Kurtarmak” ve “Çizgili Pijamalı Çocuk” adlı çocuk edebiyatı eserleri, kişiler arası iletişim unsurlarını örneklendirme açısından tercih edilebilecek türden eserlerdir. “Çizgili Pijamalı Çocuk” empati, ben dili ve yüz- beden kullanımının bolluğu ile iletişim eğitimi için faydalanılacak türden bir eserdir. Kraliçeyi Kurtarmak ise duygudaşlık, ben dili gibi kavramları pek barındırmamakla birlikte, çatışma örnekleri ile iletişim engellerinin somutlaştırılması açısından tercih edilebilir bir seçenektir. Özellikle çocuk okurlar tarafından sıkça tercih edilen kitapların belirlenerek bu kitaplardan etkili iletişim eğitimi alanında faydalanılması öneriler arasında yer almaktadır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve ve Yöntem” kısmının Esra Özden, “Yöntem ve Yazı Taslağı” kısmının Buse Güllü, “Görselleştirme ve Araştırma, Yazı Taslağı, İnceleme ve Düzenleme” kısmının Nevin Akkaya tarafından yapıldığını beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Boyne, J. (2020). *Çizgili Pijamalı Çocuk*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Harary F., Battell M. F. (1981). Communication Conflict. *Human Relations*, 34, s. 633-641.
- Kaya, M. (2007). *Okuma Yazma Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Öğretim Amaçlı Kullanımındaki Yöntem ve Teknikler*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2017). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayınları.
- Tumanov, V. (2020). *Kraliçeyi Kurtarmak*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



DOI: 10.29250/sead.787675

Posted Date	Article Type	Acceptance Date
29.08.2020	Research	15.03.2021

An Investigation into the Articles Published in Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal Between 1990-2019 in Terms of Various Factors

Exp. Psyc. Coun. Osman SÖNER, Arnavutköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi, osmansoner02@hotmail.com

Res. Assist. Hazel DURU, Uludağ Üniversitesi, hazelduru@uludag.edu.tr

Abstract: Turkish Psychological Counseling and Guidance (PCG) Journal continues to serve as one of the leading journals in the field of PCG, that has been published for many years, and constitutes a common framework for the field. To ensure the continuity of development in the field, on which subjects in the field of PCG are periodically focused, what causes of periodical subject weights might be, how the research methods used in the studies have changed from the past to the present, whether or not the techniques applied in the data analysis have developed, it seems important to find answers to questions about whether the sample may have been used. This study adopts content analysis, one of the qualitative research methods. In this study, content analysis of 439 articles published in Turkish Psychological Counseling Journal from past to present was done. As a result of the articles examined, type of research, province of study, subject of study, analysis techniques used, sample group, and number of authors were investigated. According to the findings obtained, the highest quantitative research was found for the research type in the Turkish PCG journal; university students was found as the sample group; review as an analysis technique; marriage as a subject; the province from which the sample group was selected was Ankara. Finally, the number of authors in the articles was determined for the studies with one author. The results of the study were discussed in the light of the literature and suggestions were made for the researchers.

Keywords: Psychological counseling and guidance, Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, investigation of articles

Cited in: Söner, O. & Duru, H. (2021). An Investigation into The Articles Published in Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal Between 1990-2019 in Terms of Various Factors. Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisinde 1990-2019 yılları arasında yayınlanan makalelerin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 119-151. DOI: 10.29250/sead.787675

First Author's ORCID No: 0000-0001-9741-5357

Second Author's ORCID No: 0000-0002-1669-6407

1. Introduction

In Turkey, the field of psychological counseling and guidance has continued its development for many years. When the historical process is taken into consideration, it is accentuated that the topics studied have become various and constitute a very large scale. In this respect, investigating into the studies on which subjects the research periodically focused might be effective so as to find out the changes and determine the directions of changes in the field.

In the field of Psychological Counseling and Guidance (PCG), studies conducted on awareness were realized after 1950s (Tan, 1974). In the development process, it is possible to make a list such as appointing experts from abroad, ensuring institutionalization as a result of evaluations, taking place of guidance services in development plans and National Education Councils, and opening PCG license programs. Addressing the afore-mentioned developments may be useful in understanding the changes in PCG. Firstly, reports of experts from abroad will be mentioned. Experts from abroad elucidated the lack of psychological counseling and guidance services in their reports on education (Tompkins, 1954; Beals, 1955; Ruffi, 1956). In these reports, Ruffi (1956) drew attention to issues such as the lack of guidance services and not paying attention to individual differences. Beals (1955) underlined mentoring programs and techniques, whereas Tompkins (1954) made statements and criticisms about the types of guidance. During the institutionalization process, a Test and Research Office was established (Kuzgun, 2000; Tan, 1986), regulations and circulars were created by making legal arrangements in the field, and guidance services were initially included in development plans (State Planning Organization [DPT], 1972). The very first one of the PDR undergraduate programs was opened by Ankara University in 1965 (Kuzgun, 1993). When the developments are briefly considered, it could be stated that the development of the field of psychological counseling and guidance is progressing in a cumulative way.

It was thought that it would be beneficial for researchers to scrutinize the articles in a PDR journal, which keeps up-to-date, in order for them to become familiar with the developments and advances, and to identify and discuss on which research topics are focused in the field. Admittedly, Yücedağ and Erdoğan (2011) deduce the importance of analyzing previous studies so as to catch the literature. Similarly, Karadağ (2009) explains the necessity of evaluating scientific studies and research orientations in studies according to certain criteria. In the same vein, when literature is examined worldwide, it is expressed that determining the

trends of the studies conducted is important for the planning and sustainability of the future studies in accordance with the current changes (Staton-Spicer & Wulf, 1984) and the studies conducted in this direction will undertake the role of guidance for others (Chang, Chang and Tseng, 2010; Cohen, Manion, & Morrison, 2007). As a criterion for choosing a journal for the current study, a journal that only publishes the studies in the PCG field was determined, and the Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal was selected. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal is the only national journal that published its first issue in 1990 and has been published since then. From this point of view, it is believed that an investigation into the studies published in the journal would contribute to the field.

Additionally, in Turkey, the field of Psychological Counseling and Guidance has been in a struggle with problems such as what topics it should cover, what kind of services it should have, problem of professionalization and title, lack of job description and a clear criterion towards employment areas (Tuzgöl-Dost and Keklik, 2012). Meanwhile, there could be different factors causing problems, and also the unrelated topics and contents the researchers handle for practitioners and practice could be other factors that cause problems.

In Turkey, there are several studies related to investigation and analyses of the articles published in PCG (Güven, Kısaç, Ercan and Yalçın, 2009; Güven and Arslan, 2018; Seçer, Ay, Ozan and Yılmaz, 2014;). PCG takes part in the faculties of education, and large majority of graduates serve in the institutions by the Ministry of Education. This point becomes an important issue to observe and understand the consistency between the subjects that researchers work in the field of PDR and the services are actually provided. The aim of this study is to investigate the articles published in the Turkish PCG journal in terms of various factors. Therefore, this study assumes to be functional so as to reveal the research tendencies of scholars working in PCG, the subjects studied periodically and the reasons behind these. Moreover, this study is assumed to be necessary to know and follow the subjects studied in PCG, which is constantly developing and progressing, and also to realize more efficient studies by realizing which subjects are unearthed yet. The sub-objectives of this study are as follows:

1. Research type of articles published in Turkish PCG Journal,
2. Sample group of articles published in Turkish PCG Journal,
3. Analysis techniques used for articles published in Turkish PCG Journal,
4. The topics covered in the articles published in Turkish PCG Journal,

5. The selected provinces for the samples of the articles published in the Turkish PCG Journal, and

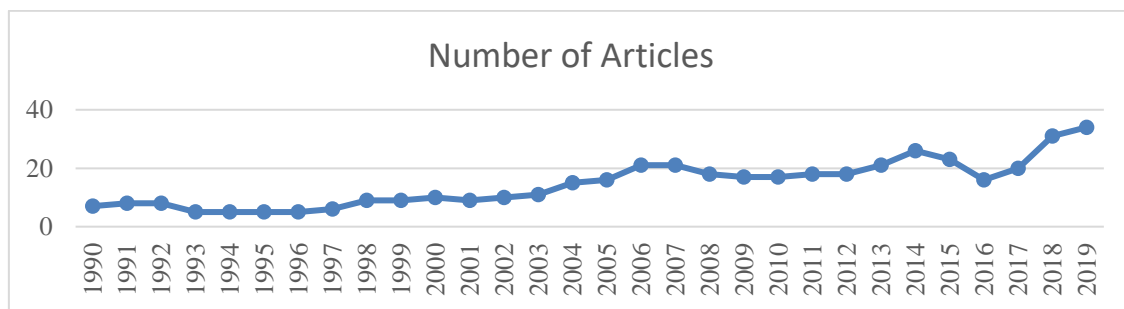
6. The distribution of the articles published in Turkish PDR Journal regarding the number of authors.

2. Method

In this study, the descriptive scanning model was used to examine the articles published in the Turkish PCG journal between 1990 and 2019. The data obtained in this research model are analyzed according to previously determined themes (Yıldırım & Şimşek, 2018). Thus, the data to be analyzed are grouped and made clarified (Kaptan, 2000). In this study, the articles published in the Turkish PDR journal between 1990 and 2019 were grouped according to the research type, sample group, analysis techniques used, subjects adopted, the provinces wherein the samples were selected, and the number of authors. Then, the articles were analyzed considering these variables.

2.1. Sampling

This study covers all the articles published in the Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal between 1990 and 2019. Throughout the years, 54 issues and 439 articles were published. This journal was published as an issue per year from 1990 until 1998; twice a year after 1998; and three times per year since 2018. The distribution of the article numbers of the Turkish PDR journal by years is displayed in Graphic 1.



Graphic 1. Number of Articles by Year Distribution

According to Graphic 1, the year when the articles were mostly published was 2019 (34), while the years when the least articles were published were 1993 (5), 1994 (5), 1995 (5), and 1996 (5).

2.2. Analysis of Data

The data were analyzed by content analysis method. As a selected research journal, the Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance was analyzed with categorical analysis

and frequency analysis, which are content analysis techniques. According to Cohen, Manion and Morrison (2007), this analysis is the selection of existing discourses, making arrangements, making categorical classifications, comparing the classifications made, and drawing theoretical conclusions from the texts. The content analysis method applied in this study is formed into the one comprehensible category, of all that include the concepts with close meanings one another (Fraenkel ve Wallen, 2000; Yıldırım and Şimşek, 2018).

In order to create the categories to be utilized in data collection, a category pool was created in the light of the information obtained from the literature. The pool of these categories and themes was given to different researchers so that they could analyze them. As a result of the evaluations done by the researchers, the category pool was reviewed and necessary changes were made. The characteristics of the articles were determined as the research type, sample group, the province where the research was conducted, the analysis techniques used in the research and the number of authors. Findings are presented in frequencies and percentages in the tables. All the articles published in the Turkish PCG journal were examined and the frequencies belonging to a sub-category were calculated after the qualifications were classified in their categories. The frequencies are given according to their main and sub-categories. The frequencies and percentages obtained were analyzed and displayed in the tables.

3. Results

In this part of the research, there are findings obtained to analyze the articles in terms of various variables. The obtained findings were grouped according to years, the frequency and percentage results were given in tables, and explained in detail. The findings related to the study type of the articles are displayed in Table 1.

Table 1:

Findings Obtained According to the Research Type of the Articles

Categories	Between 1990-1999	Between 2000-2009	Between 2010-2019	Total	
	Frequency (f)	Frequency (f)	Frequency (f)	Frequency (f)	Percentage (%)
Quantitative Research	22	71	103	196	44,65%
Review	28	28	46	102	23,23%
Scale Development	8	25	18	51	11,62%
Scale Adaptation	4	8	27	39	8,88%
Qualitative Research	0	4	19	23	5,24%
Experimental Research	4	10	2	16	3,64%
Mixed Design	1	1	10	12	2,73%
TOTAL	67	147	225	439	100,00%

As seen in Table 1, the research type of the articles published in the Turkish PCG Journal

was given. It was observed that there were a total of 439 articles, 67 of which were examined between 1990-1999, 147 between 2000-2009, and 225 between 2010-2019. In these studies, it was detected that the first place belongs to the Quantitative Research studies with 44.65% (f=196). Then, descending order is seen as the Reviews by 23.23% (f=102), Scale Development Studies by 11.62% (f=51), Scale Adaptation by 8.88% (f=39), Qualitative Research by 5.24% (f=23), Experimental Research by 3.64% (f=16) and Mixed Method by 2.73% (f=12). Based on these findings, it can be said that the Turkish PCG Journal contains mostly the quantitative studies, followed by reviews, scale development, scale adaptation, qualitative research, experimental research, and mixed design. The findings obtained regarding the sample groups of the articles are presented in Table 2.

Table 2:

Findings Obtained According to the Sample Group of Articles

Sample Group	Between 1990-1999	Between 2000-2009	Between 2010-2019	Total	
	Frequency (f)	Frequency (f)	Frequency (f)	Frequency (f)	Percent (%)
University students	19	62	84	165	45,21%
High School Students	9	16	31	56	15,34%
Secondary School Students	2	7	13	22	6,03%
Married Individuals	1	5	9	15	4,11%
Primary School Students	-	6	9	15	4,11%
Psychological Counselors, Teachers	2	8	14	24	6,58%
Adults	3	1	6	10	2,74%
Adolescents	1	3	4	8	2,19%
Academics	3	3	-	6	1,64%
Women	1	2	2	5	1,37%
Parents	-	1	3	4	1,10%
Mothers	-	2	2	4	1,10%
Bank Employees	1	2	-	3	8,2%
School Principals	-	1	2	3	8,2%
Police officers	-	-	2	2	5,5%
Nurses	1	-	-	1	2,7
Category1	-	-	8	8	21,6
Category2	-	6	-	6	16,2
Category3	2	2	-	4	11
Category4	-	4	-	4	10,8
TOTAL	45	131	189	365	100,00%

Category1: Turkish Individuals In Germany, Divorced Women, Breast Cancer, Young People Aged 20-24, Children Aged 60-72 Months, Individuals Whose Father Was Martyred At An Early Age, Individuals Aged 13-21, Individuals Who Experienced The 1999 Earthquake

Category2: Cancer Patients, Store Staff, Pedagogue, Psychologist, Social Worker, Athletes

Category3: Graduate Students, University Administrative Staff

Category4: Children 4-6 Years Old, Individuals 7-12 Years Old, Coaches, Footballers

As indicated in Table 2, when the articles published in the Turkish PCG Journal are

examined within diversity, it is observed that there are 37 different sample groups. Of these sample groups, 45 were conducted between 1990 and 1999, 131 between 2000 and 2009, and 189 between 2010 and 2019. In these studies, university students were found to be the mostly applied sample group of 165 subjects (45% 21), then followed by high school students with 23.23% (f=56), secondary school students with 6.03% (f=22), married individuals and primary school students with 4.11% (f=15), psychological counselors and teachers with 3.29% (f=12), adults with 2.74% (f=10), academics with 1.64% (f=6), women with 1.37% (f=5), parents and mothers with 1.10% (f=4), school principals and bank employees with 0.82% (f=3), police, graduate students, and university administrative staff 0.55% (f=2), and the least ratio observed was 0.27% (f=1) as Turkish individuals in Germany, divorced women, patients with breast cancers, young people aged 20-24, children aged 60-72 months, individuals whose father died at an early age, individuals aged 13-21, individuals who experienced the 1999 earthquake, 4-6 years-old children, individuals between the ages of 7-12, coaches, football players, nurses, cancer patients, store staff, pedagogues, psychologists, social workers, and athletes. The findings obtained regarding the statistical techniques in the articles are presented in Table 3.

Table 3:
Findings Obtained According to the Analysis Techniques Used of the Articles

Analysis Techniques Used	Between	Between	Between	Total	
	1990-1999	2000-2009	2010-2019	Frequency (f)	Percent (%)
Review	28	29	44	101	16,64%
Correlation	12	23	55	90	14,83%
T-test	13	30	29	72	11,86%
Regression	2	20	48	70	11,53%
ANOVA	10	38	23	71	11,70%
Scale Development	-	20	23	43	7,08%
Scale Adaptation	1	9	23	33	5,44%
Content Analysis	-	3	21	24	3,95%
Structural Equation Model	-	-	21	21	3,46%
Mann Whitney U Test	1	6	9	16	2,64%
Kruskal Wallis H Test	-	3	10	13	2,14%
Descriptive Analysis	-	2	8	10	1,65%
Wilcoxon ordinal signs test	1	4	4	9	1,48%
Chi-Square	-	3	4	7	1,15%
ANCOVA	-	2	4	6	0,99%
MANOVA	-	-	5	5	0,82%
Factor Analysis	-	2	3	5	0,82%
Descriptive Statistics	2	1	-	3	0,49%
Numerical Analysis	-	-	2	2	0,33%
Category1	-	-	6	6	0,96%
TOTAL	70	195	342	607	100,00%

Category1: SPANOVA, KD- OAM Road Analysis, Coverence Matrix, Descriptive Content Analysis, MANCOVA, Continuous Comparison Analysis

As displayed in Table 3, when the articles in Turkish PCG Journal are examined, it is seen that 29 different analysis techniques are used. Of these analysis techniques, 70 of which were published between 1990 and 1999, 195 between 2000 and 2009, and 342 between 2010 and 2019. It was also found that more than one technique was utilized in some studies. In addition, since no analysis was specified for review studies in this analysis, review studies were considered as an analysis technique on their own right. In addition, analysis techniques used in scale development and scale adaptation studies were not written individually, but were collected under their own headings. In these studies, the mostly used one appears as the review with %16,64 (f=101). This analysis technique was correlated with 14.83% (f=90), T-test with 11.86% (f=72), ANOVA with 11.70% (f=71), 11.53% (f=70) with regression, Scale Development with 7.08% (f=43), Scale Adaptation with 5.44% (f=33), Content Analysis with 3.95% (f=24), 3.46% (f=21), Structural Equation Modeling, Mann Whitney U Test with 2.64% (f=16), Kruskal Wallis Test with 2.14% (f=13), Descriptive Analysis with 1.65% (f=10), 1%, Wilcoxon Ordered Signs Test with 48 (f=9), Chi-Square with 1.15% (f=7), ANCOVA with 0.99% (f=6), Factor Analysis with 0.82% (f=5) and MANOVA, Descriptive Statistics and Repeated ANOVA with 0.49% (f=3), Numerical Analysis with 0.33% (f=2), Continuous Comparison Analysis with 0.16% (f=1), Descriptive Content Analysis, SPANOVA, MANCOVA, Covariance Analysis and KD-OAM Path Analysis are followed. The findings obtained regarding the topics covered in the articles are displayed in Table 4.

Table 4:
Findings Obtained According to the Topics of the Articles

Topics	Between	Between	Between	Total	
	1990-1990	2000-2009	2010-2019	Frequency (f)	Percent (%)
Marriage	4	4	6	14	2,46%
Stress	-	9	4	13	2,29%
Self-respect	-	3	10	13	2,29%
Subjective Well-being	-	3	9	12	2,11%
Life Satisfaction	-	4	7	11	1,94%
Psychological counseling	-	4	6	10	1,76%
Problem Solving Skills	2	4	3	9	1,58%
Ego	2	1	6	9	1,58%
Irrational Belief	-	5	4	9	1,58%
Family	-	3	6	9	1,58%
Social support	3	3	2	8	1,41%
Aggression	-	3	5	8	1,41%
Anger	-	3	4	7	1,23%
Emotional intelligence	-	4	3	7	1,23%
Connecting	-	1	6	7	1,23%
Attitude	-	3	4	7	1,23%
Harmony	1	3	3	7	1,23%
Loneliness	-	5	2	7	1,23%

Psychological counselor	-	-	7	7	1,23%
Burnout Level	1	3	2	6	1,06%
Psychological Symptoms	-	3	3	6	1,06%
Romantic Relationship	-	1	5	6	1,06%
Social Skill	2	2	2	6	1,06%
Job satisfaction	2	3	1	6	1,06%
ID	1	2	3	6	1,06%
Communication skills	3	1	2	6	1,06%
Control Focus	2	2	1	5	0,88%
Career Decision Making	-	-	5	5	0,88%
Anxiety	1	2	2	5	0,88%
Culture	-	1	4	5	0,88%
Career choice	-	2	3	5	0,88%
Group Counseling	1	3	1	5	0,88%
Tyranny	1	1	3	5	0,88%
Guidance Services	2	-	3	5	0,88%
Category1	-	4	12	16	2,80%
Academic Achievement	-	-	4	4	0,70%
Professional Satisfaction	2	2	-	4	0,70%
Happiness	-	-	4	4	0,70%
Cognitive Behavioral Therapy	2	1	1	4	0,70%
Depression	1	1	2	4	0,70%
Self-Sufficiency	-	-	4	4	0,70%
PDR area and services	2	-	2	4	0,70%
Internet Addiction, Life Purpose	-	-	6	6	1,06%
Abuse, Autonomy	-	4	2	6	1,06%
Professional Development	1	1	1	3	0,53%
Ego States	3	-	-	3	0,53%
Category2	-	7	14	21	3,71%
Concept Of Guidance	2	1	-	3	0,53%
Social Competence	1	2	-	3	0,53%
Hope, Self-Control	-	-	4	4	0,70%
Category3	-	10	-	10	3,50%
Gender Roles	2	-	-	2	0,35%
Category4	2	2	-	4	0,70%
Category5	-	9	9	18	3,15%
Category6	4	-	4	8	1,40%
Category7	-	-	18	18	3,15%
Category8	-	54	-	54	9,72%
Category9	-	-	82	82	14,76%
Category10	20	-	-	20	3,60%
TOTAL	70	191	307	568	100,00%

Category1: Supervision, Career Counseling, Perfectionism, Empathy

Category2: Academic Procrastination, Rumination, Creativity, Shyness, Violence, Emotional Awareness, Leadership

Category3: Well-Being, Faith In Relationships, Alexitimi, Automatic Thinking, Constructivist Approach

Category4: Professional Guidance, Parent Attitude

Category5: Body Image, Career, Self-Recovery, Consultation, Preventive Guidance, Interaction, PDR Magazine, Competency Expectation, Conflict Resolution

Category6: Symptom Screening List, Solution-Oriented Therapy, Assertiveness, Self-Assessment

Category7: Stigma, KGRP, Self-discovery, PDR law, deception, incompetence, Social Commitment, Social Anxiety, Gender

Category8: Irrational Thinking, Academic performance, Academic Behavior, Peer Pressure, Peer Counseling, Reminiscence Therapy, Personality Banker, Informed Consent, Scientific Thinking Skills, Cognitive Distortions, Cognitive Triple, To Cope with Behavior Problems, Digital Game Addiction, Emotion Management Skills, Emotional Expression, Critical Thinking, Peer Preference, Peer Support, Peer Selection, Trust, Development, Counseling, Dropping out of School, Play Therapy, Learned Resourcefulness, Learning Experiences, Positive Psychology, Problem

Behaviors, Role Conflict, TKT(Basic skills test), Intuition, Social Interest Social Provision, Spiritual Understanding, Consistency, Choice, College Life, Age, Ability, Living Social Unit, Rearing Style, Art, Self-Concept, Role Ambiguity, Comprehensive Guidance Program, Indecision, Career Skills, Competency, self-determination, Personal and Social cohesion, Fear, Global Aging, Spirituality, Irrational Belief, Vocational Self-control, Professional Maturity, Professional Burnout, Motivation

Category9: Perception, Belonging, Perceptions of Parent, Friendship, Love Styles, Discrimination, The Role of Fatherhood, Peace Education, Coping Bibiliyoterapi, Cognitive Awareness, Meta-Cognitive Skills, Cognitive Flexibility, Submissive Behaviour, Encouragement, Dedication, Sexual Orientation, Multiculturalism, Shyness, Value Preferences, Emotion Focused Therapy, Emotional Well-Being, Substance Abuse, Parental Relationships, Parent-Child Container, The Function Of Morality, Ethics, Altruism, Consciousness, Dating Anxiety, Excitement, Humor, Relational, Relational Search Help, Relationship Satisfaction, Relational Fortitude, Faith, Secure Internet Suicide, Optimism, Character, Power, Career, Future, Career, Compatibility, Jealousy, Locus of Control, Substance Abuse, Perception of Vocational, Vocational Outcome Expectations, Gratitude, Myths, Temperament, School Satisfaction, School Refusal, Leaving School, Commitment to School, Positive Social Behavior, Authenticity, Learned Helplessness, Narrative Counseling, Self-Habit, Self-Regulation, Self-Awareness, PDR Trend Research, Psychosocial Development, Rehabilitation Counseling, Risk Taking Behavior, Test Anxiety, Cyber-Bullying, Social Justice, Social Connection, Social Diversity, Social Control Social Media Addiction, Social Isolation, Socialization, Guilt, Terrorism, Contact Barriers, Despair, Closeness, Alienation, Help, Competence

Category10: Respect, The Implementation of Elective Courses, Smoking, Psychosocial, Scan Problem, Learning and Study Strategies, Death Anxiety, Professional Competence, School Survey, Self-Awareness, Self-Acceptance, Opposite-Sex Friendship, Human Relations, Group Therapy, Behavior Control, The Organisation of The Turkish Psychological Counseling and Guidance Association, The Client Speed in Rational-Emotive Therapy, Separation Anxiety, Academic Consulting Services

As seen in Table 4, when the articles published in the Turkish PCG Journal are examined from the point of topics, it is observed that 250 different topics are studied. The diversity of these subjects was made between years 1990 and 1999, 191 between 2000 and 2009, and 307 between 2010 and 2019. In some studies, it was found that more than one subject was covered. In addition, very close topics have been tried to be collected under a single heading. In these studies, it is seen that the subject of marriage is discussed with 2.46% (f=14). Self-Esteem and Stress follow the issue of marriage with 2.29% (f=13). Looking at the order of the topics covered in the last 10 years, Self-Esteem and Subjective well-being concepts are apparently studied. The findings of the provinces that the researches selected as samples are presented in Table 5.

Table 5:

Findings Obtained According to the Cities Which Researches Chose as Sample

Province of the Study	Between	Between	Between	Total	
	1990-1999	2000-2009	2010-2019	Frequency	Percent
	Frequency	Frequency	Frequency	Frequency	Percent
	(f)	(f)	(f)	(f)	(%)
Ankara	24	48	38	110	26,00%
Uncertain	5	14	56	75	17,73%
Adana	7	14	6	27	6,38%
İzmir	-	8	12	20	4,73%
Denizli	-	6	11	17	4,02%
İstanbul	1	7	7	15	3,55%
Malatya	-	10	4	14	3,31%
Eskişehir	-	7	6	13	3,07%
Samsun	-	7	6	13	3,07%
Mersin	-	5	5	10	2,36%
Trabzon	-	4	5	9	2,13%
Konya	-	5	3	8	1,89%

Bursa	-	4	3	7	1,65%
Bolu	2	2	2	6	1,42%
Sakarya	-	2	3	5	1,18%
Aydın	-	1	4	5	1,18%
Tokat	-	1	3	4	0,95%
Erzurum	1	1	2	4	0,95%
Category1	-	6	6	12	2,85%
Category2	-	5	5	10	2,35%
Category3	-	9	-	9	2,16%
Category4	-	6	3	9	2,13%
Category5	-	-	7	7	1,68%
Category6	-	2	4	6	1,42%
Kayseri	-	3	1	4	0,95%
Category7	-	4	-	4	0,94%
TOTAL	40	181	202	423	100,00%

Category1: Gaziantep, Antalya, Hatay

Category2: Şanlıurfa, Isparta, Kilis, Diyarbakır, Burdur

Category3: Zonguldak, Bartın, Bingöl, Çorum, Kahramanmaraş, Karaman, Aksaray, Kırşehir, Ordu

Category4: Kütahya, Balıkesir, Kocaeli

Category5: Şırnak, Muğla, Amasya, Bitlis, Ağrı, Van, Yalova

Category6: Edirne, Manisa

Category7: Çanakkale, Researches Made Abroad

As observed in Table 5, when the articles published in the Turkish PCG Journal are examined, the provinces where 423 studies have been conducted are specified. According to the years, 40 of the provinces wherein this study was conducted was carried out between 1990 and 1999, 181 between 2000 and 2009, and 202 between 2010 and 2019. In some studies, it was determined that studies were conducted in more than one province. In addition, since these analyzes do not provide any information about the provinces of the study groups, the Uncertain variable was added to these studies. When looking at the distribution according to the provinces studied in these studies, it is observed that it was highly conducted in Ankara with 26.00% (f=110). Then, uncertain ones are with 17.73% (f=75), Adana with 6.38% (f=27), İzmir with 4.73% (f=20), Denizli with 4.02% (f=17), Istanbul is followed by 3.55% (f = 15). When the research in the last 10 years were examined, it is found that the Uncertain group (f=56) is in the first place, followed by Ankara (f=38), İzmir (f=12), and Denizli (f=11). The findings of the provinces that the research projects selected as samples are presented in Table 6.

Table 6:
Findings Regarding the Number of Authors of the Articles

Number of Authors	Between 1990-1999	Between 2000-2009	Between 2010-2019	Total	
	Frequency (f)	Frequency (f)	Frequency (f)	Frequency (f)	Percent (%)
Single Author	64	87	59	210	48,72%
Two Authors	3	43	115	161	37,35%
Three Authors	1	14	37	52	12,06%
Four Authors	-	6	6	12	2,78%
Six Authors	-	-	3	3	0,70%
Seven Authors	-	-	1	1	0,23%
TOTAL	68	150	221	439	100,00%

As given in Table 6, when the articles published in the Turkish PCG Journal are analyzed in terms of the number of authors, 68 of whom were carried out between 1990 and 1999, 150 between 2000 and 2009 and 221 between 2010 and 2019. When the distribution of the number of authors is considered, it is observed that 48,72% (f=210) of the studies are conducted by single author. It is followed by two authors with 37,35% (f=161), three authors with 12,06% (f=52), four authors with 2,78% (f=12), six authors with 0,70% (f=3), and finally seven authors with 0,23% (f=1).

4. Conclusion, Discussion and Suggestions

The results were discussed under the headings of the province where the research was conducted, the sample group, the number of authors, the type of research, the analysis techniques used and the subjects studied. It is found out that the most studies are conducted in Ankara (f=110), Adana (f=27), İzmir (f=20), Denizli (f=17), İstanbul (f=15), Malatya (f=14), Eskişehir (f=13), and Mersin (f=10).

Studies were mostly conducted with university students (f=165), and this was respectively followed by high school students (f=56), primary school students (f=15), and married individuals (f=15). The number of authors mostly revealed as either one author (f=207), or two authors (f=158). As the research type, quantitative methods (f=196) are mostly used and these are respectively followed by the review (f=102), scale development (f=51), scale adaptation (f=39), qualitative research (f=23), experimental research (f=16) and mixed design (f=12). In quantitative research as an analysis technique, t test (f=72), correlation (f=90), regression (f=70), and one-way analysis of variance (f=65) were used. In addition to these analyzes, Mann Whitney U test (f=16), Kruskal Wallis H test (f=13), and structural equation modeling (f=21) are also used. Admittedly, it is noticed that scale development (f=43) and adaptation (f=33) studies are also being studied intensely. In qualitative data analysis, content

analysis (f=24) and descriptive analysis (f=10) are mostly used. Looking at the subjects studied, respectively, marriage (f=14), stress (13), self-esteem (f=13), subjective well-being (f=12), life satisfaction (f=11), psychological counseling (f=10), problem solving skills (f=9), self (f=9), irrational belief (f=9), family (f=9), social support (f=8), aggression (f=8), anger (f=7), emotional intelligence (f=7), attachment (f=7), attitude (f=7), adaptation (f=7), loneliness (f=7), psychological counselor (f=7), burnout level (f=6) , psychological symptoms (f=6), romantic relationship (f=6), social skills (f=6), job satisfaction (f=6), identity (f=6) and communication skills (f=6) are among the subjects studied.

In terms of the sample group, it is an expected result that the most studied group is in university. In the same vein, similar studies (Güven, Kısaç, Ercan & Yalçın, 2009; Seçer, Ay, Ozan, & Yılmaz, 2014; Güven & Arslan, 2018) proof the most worked group as university students. The reason might be that academics and scientists working in the field mostly work at universities and can reach university samples more easily. Other samples studied mostly are high school & primary school students, and married individuals. High schools and secondary schools are among the institutions where guidance services can be actively provided. Therefore, it seems usual to study the developed scales or studies related to counseling types with this sample. The number of studies conducted with married people is high and this could be related to the development of partnership and family therapy in Turkey.

Findings of the study revealed that surveys on married individuals started after the 2000s. When the literature was examined, regulations on family counseling and therapy were first published in 2007 and 2009 (Regulation on Family Counseling Centers is to be Opened by Real Persons, Private Law Legal Persons, and Public Institutions & Organizations, 2007, 2009). With the updating of these regulations in 2012, family counseling centers started to be opened and certificate programs were established to meet the need for family counselors (Konuk ibid, 2011). Based on the information given, the emphasis on family and couple therapy regulations between 2000 and 2019 may have prompted his work on this issue. However, the opening of recent programs on family counseling and couple therapy at universities may enable working with married individuals and discussing marriage-related issues.

When the studies are examined in terms of the number of authors, it is striking that the articles are mostly with a single author and two authors. In similar studies in the literature (Güven ibid, 2009; Ozan & Köse, 2014; Seçer ibid, 2014; Güven & Arslan, 2018), the publications are observed mostly with one and two authors. The fact that more priority is given to studies

with one or two authors as the academic promotion criteria may have encouraged researchers to publish with fewer authors.

When examined in terms of research type, quantitative research and reviews come to the fore most. As a matter of fact, Arık and Türkmen (2009) and Erdem (2011) determined that most of the studies were carried out by quantitative research methods. The quantitative research and reviews are especially dominant in the first 10 years of publication of the journal. Quantitative methods are methods that enable measurable and reliable data to be collected, whose results can be generalized to the universe, and are used to discover a structure. It is thought that quantitative studies may be used more intensively since the studies conducted in the first years mostly have the nature of determining the level of the measured feature in the sample or determining the situation for one or more variables. In addition, it is not surprising that the systematic gathering of information on a particular subject is used for the development of the PCG field, and the intensive review studies are used to synthesize and present them. More studies may have been conducted in order to introduce the information obtained from the foreign literature and to guide researchers and readers. The fact that the field is in continuous development and change may have enabled such studies to come to the fore. However, it is a striking finding that there are few studies using qualitative research methods. Looking at the lessons of the PCG field, the content of the non-test techniques course includes techniques such as observation and interview (Higher Education Council [YÖK], 2018). Although PCG is a field that allows in-depth analysis of the variables handled in terms of its field and is suitable for qualitative research techniques, it seems surprising that the number of studies conducted are few.

Looking at the analysis techniques utilized, it is observed that mostly t-test, correlation and regression are used. In this respect, it is thought that researchers have turned to data analysis techniques that they can use more. Similarly, Seçer, Ay, Ozan, and Yılmaz (2014) stated that researchers may have organized their research problems according to the analysis technique they know. Selçuk and others (2014) found that the most used analysis techniques were t test, ANOVA and percentage in their study. To the findings of the research, structural equation modeling has started to be used especially in the last 10 years. This situation may be an indicator that structural equation modeling has developed in the field of PDR especially in terms of analysis technique recently. The diversity of analysis techniques used can be considered as a positive factor for the progress of the field. The most studied subjects could be listed as marriage, stress, self-esteem, subjective well-being, life satisfaction, psychological counseling,

problem solving skills, self, irrational belief, family, social support, aggression, anger, emotional intelligence, attachment, attitude, adaptation, loneliness, psychological counselor, burnout level, psychological symptoms, romantic relationship, social skills, job satisfaction, identity and communication skills. Based on the specified variables, the topics covered are mainly within the type of personal guidance. It is observed that subjects included in educational and vocational guidance types are not studied sufficiently. Similar studies have reached the same results (Güven & Arslan, 2018; Ay *ibid*, 2014). Considering that the starting point of the field is vocational guidance, it can be said that studies in this field are insufficient. The fact that PCG undergraduate students are mainly trained to work in official institutions affiliated with the Ministry of National Education reveals the fact that the scientific study subjects in the field do not coincide with the deficiencies in practice. If handled differently, the insufficient number of PCGC (Psychological Counseling and Guidance Center) in universities reveals that even if it is studied with a university sample, it is not possible to do enough practice based on the results obtained. Actually, Camadan (2019) detected 33 PCGCs in 202 universities in his study. In addition, it is a striking result that no orientation has been detected to these issues in recent years.

Various suggestions can be offered to researchers in the field based on the results of the research. Researchers' orientation towards subjects included in vocational and educational guidance types based on the variables and subjects that they deal with might contribute to overcome the deficiencies in this field. In addition, although qualitative researches are observed, such studies are still insufficient in number. That the researchers go for the studies and mixed method research in which they can apply qualitative methods might make a contribution in the field. Using higher-level techniques in analysis techniques can create models in some subjects and enable to realize experimental research projects appropriate to these models. In this respect, concentrating on structural equation modeling and experimental studies can be considered as another suggestion. Diversification of the studied sample may be particularly functional in eliminating the shortcomings in implementation.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in their studies.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that they follow research and publication ethics in their studies.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that they carry out all stages of their studies together.

Gönderilme Tarihi

29.09.2020

Makale Türü

Araştırma

Kabul Tarihi

15.03.2021

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisinde 1990-2019 Yılları Arasında Yayınlanan Makalelerin Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi

Uzm. Psk. Dan. Osman SÖNER, Arnavutköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi, osmansoner02@hotmail.com

Arş. Gör. Hazel DURU, Uludağ Üniversitesi, hazelduru@uludag.edu.tr

Özet: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi ülkemizde PDR alanında uzun yıllardır yayın hayatına devam eden, alan için ortak bir çatı oluşturan ve alanın önde gelen dergilerinden biridir. Alandaki gelişimin sürekliliğinin sağlanabilmesi için PDR alanındaki bilimsel çalışmaların dönemsel olarak hangi konular üzerinde yoğunlaştığı, dönemsel konu ağırlıklarının sebeplerinin neler olabileceği, çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin geçmişten bugüne nasıl değişim gösterdiği, veri analizinde uygulanan tekniklerin gelişim gösterip göstermediği, çalışmalarda yoğun olarak hangi örneklemin kullanıldığı ve neden bu örneklemin kullanılmış olabileceği ile ilgili soruların cevaplarını bulmak önemli görünmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiş ve verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada Türk Psikolojik Danışma Dergisi'nde geçmişten bugüne yayınlanan 439 makalenin içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda incelenen makalelerden yola çıkarak; araştırmanın türü, araştırmanın yapıldığı il, çalışmanın konusu, kullanılan analiz teknikleri, örneklem grubu ve yazar sayısı değişkenlerine yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Türk PDR dergisinde yayınlanan çalışmaların araştırma türü olarak en yüksek nicel araştırma; örneklem grubu olarak üniversite öğrencileri; analiz tekniği olarak derleme; konu olarak evlilik; örneklem grubunun seçildiği il açısından Ankara ve son olarak makalelerdeki yazar sayısı açısından ise tek yazarlı olan çalışmaların en fazla olduğu saptanmıştır. Çalışma bulgularından hareketle çıkan sonuçlar literatür ışığında tartışılmış ve araştırmacılar için öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma ve rehberlik, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, makale incelemesi

Künyesi: Söner, O. & Duru, H. (2021). An Investigation into the Articles Published in Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal Between 1990-2019 in Terms of Various Factors. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisinde 1990-2019 Yılları Arasında Yayınlanan Makalelerin Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 119-151. DOI: 10.29250/sead.787675

Birinci Yazar ORCID No: 0000-0001-9741-5357

İkinci Yazar ORCID No: 0000-0002-1669-6407

1. Giriş

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanı uzun yıllardır gelişimini sürdürmektedir. Türkiye’deki tarihsel sürece bakıldığında, alandaki çalışılan konuların çeşitlendiği ve oldukça geniş bir yelpazede ele alındığı anlaşılmaktadır. Alandaki değişimleri anlayabilmek ve değişimin hangi yönlerde olduğunu fark edebilmek açısından yapılan çalışmaların incelenmesi ve araştırmaların dönemsel olarak hangi konular üzerinde yoğunlaştığının ele alınması etkili olabilir.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında, farkındalıkla yapılan çalışmalar 1950’lerden sonra gerçekleştirilmiştir (Tan, 1974). Gelişim sürecini; yurt dışından uzmanların getirilmesi, değerlendirmeler sonucu kurumsallaşmanın sağlanması, kalkınma planlarında ve Milli Eğitim Şuralarında rehberlik hizmetlerinin yer alması, PDR lisans programlarının açılması şeklinde sıralamak mümkündür. Bahsedilen gelişmeleri ele almak PDR’deki değişimleri anlayabilme noktasında faydalı olabilir. İlk olarak yurt dışından gelen uzmanların raporlarına değinilecektir. Yurt dışından gelen uzmanlar eğitimle ilgili raporlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin eksikliğine değinmişlerdir (Tompkins, 1954; Beals, 1955; Rufi, 1956). Bu raporlarda Rufi (1956) rehberlik hizmetlerinin eksikliği, bireysel farklılıklara dikkat etmeme gibi konulara dikkat çekmiştir. Beals (1955) rehberlik programlarına ve tekniklerine değinmiştir. Tompkins (1954) ise rehberliğin türleriyle ilgili açıklamalarda ve eleştirilerde bulunmuştur. Kurumsallaşma sürecinde Test ve Araştırma Bürosu kurulmuş (Kuzgun, 2000; Tan, 1986), alanla ilgili yasal düzenlemeler yapılarak yönetmelik ve genelgeler oluşturulmuş, kalkınma planlarında rehberlik hizmetlerine de yer verilmeye (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 1972) başlanmıştır. PDR lisans programlarının ilki ise 1965’te Ankara Üniversitesinde açılmıştır (Kuzgun, 1993). Gelişmeler özet olarak ele alındığında psikolojik danışma ve rehberlik alanının gelişiminin kümülatif bir şekilde ilerlediğinden bahsedilebilir.

Alandaki gelişmelerin ve ilerlemelerin anlaşılabilmesi ve araştırma konularının hangi noktalar üzerinde yoğunlaştığının belirlenip üzerine tartışılabilmesi için PDR alanında yayın yapan ve güncelliğini koruyan bir dergideki makaleleri incelemenin araştırmacılar tarafından faydalı olabileceği düşünülmüştür. Nitekim Yücedağ ve Erdoğan (2011) alan yazının daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için yapılan eski çalışmaların analizinin yapılmasının önemli olduğunu ifade eder. Benzer şekilde Karadağ (2009) bilimsel çalışmaların ve çalışmalardaki araştırma yönelimlerinin belirli ölçütlere göre değerlendirilmesinin gerekliliğini açıklar. Yurt dışı alan yazın incelendiğinde de yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesinin, yapılacak sonraki çalışmaların güncel değişikliklere uygun bir şekilde planlanabilmesi ve sürdürülebilmesi için

önemli olduğu (Staton-Spicer ve Wulf, 1984) ve bu yönde yapılan çalışmaların yapılacak diğer çalışmalar için rehberlik görevini üstleneceği belirtilir (Chang, Chang ve Tseng, 2010; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Dergi seçme kriteri olarak sadece alanda yapılan çalışmaları yayınlayan bir dergi olması belirlenmiş ve bu amaçla da Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi seçilmiştir. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi ilk sayısını 1990 yılında çıkaran ve yayına hala devam eden ulusal alana özgü tek dergidir. Bu yönden değerlendirildiğinde dergide yayınlanan çalışmaların incelenmesinin alana katkı getirebileceğine inanılmaktadır.

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanı uzun yıllardır gelişimini sürdürmenin yanı sıra, alan olarak hangi konuları kapsamaya gerektiği, hizmet olarak neleri içermesi gerektiği, meslekleşme sorunu, unvan problemi, görev tanımının sınırlarının olmaması, istihdam alanlarının net bir şekilde belirli olmaması vb. sorunlarla (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012) mücadele etmektedir. Sorunların oluşmasında farklı faktörler etkili olabileceği gibi, bu alanda çalışan araştırmacıların, ele aldıkları araştırma konularının ve içeriklerinin uygulayıcılara ve uygulamaya dönük olmamasının da etkili olabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de PDR alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi ve analiz edilmesiyle ilgili çalışmalar (Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın, 2009; Güven ve Arslan, 2018; Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz, 2014;) bulunmaktadır. PDR Türkiye’de eğitim fakültesi bünyesinde yer almakta ve mezunlarının büyük bir çoğunluğu MEB’e bağlı kurumlarda hizmet vermektedir. Bu noktada PDR alanındaki araştırmacıların çalıştıkları konular ile gerçekte verilen hizmetler arasındaki tutarlılığı görebilmek ve anlayabilmek de önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türk PDR dergisinde yayınlanan makalelerin çeşitli faktörler açısından incelenmesidir. Bu çalışmanın PDR alanında çalışan bilim insanlarının araştırma eğilimlerini, dönemsel olarak çalışılan konuları ve bunların sebeplerinin neler olabileceğini göstermek adına işlevsel olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte sürekli gelişen ve ilerleyen psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışılan konuları bilmek, takip etmek, bununla birlikte hangi konularda çalışılmadığını fark ederek daha verimli çalışmalar yapabilmek adına bu çalışmanın gerekli olduğuna inanılmaktadır. Bu çalışmanın alt amaçları;

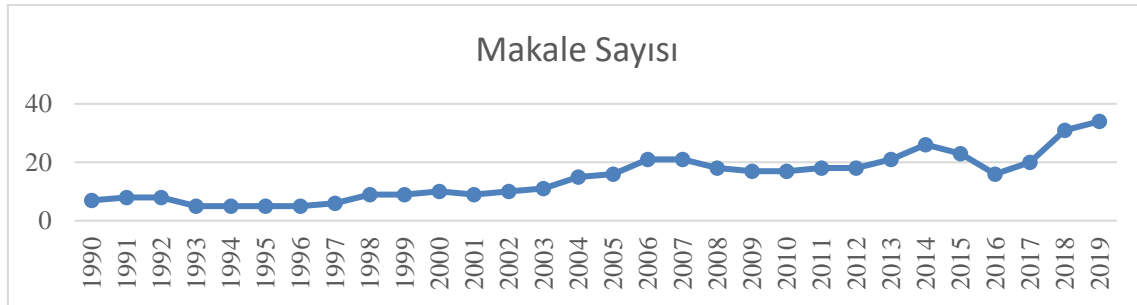
1. Türk PDR Dergisi’nde yayınlanan makalelerin araştırma türüne,
2. Türk PDR Dergisi’nde yayınlanan makalelerin örneklem grubuna,
3. Türk PDR Dergisi’nde yayınlanan makalelerin kullanılan analiz tekniklerine,
4. Türk PDR Dergisi’nde yayınlanan makalelerin işlenen konulara,
5. Türk PDR Dergisi’nde yayınlanan makalelerin örneklemine seçilen illere ve
6. Türk PDR Dergisi’nde yayınlanan makalelerin yazar sayısına göre dağılımını belirleyebilmektir.

2. Yöntem

Türk PDR dergisinde 1990-2019 yılları arasında yayınlanan çalışmaların incelendiği bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sayede analiz edilecek veriler gruplandırılarak anlaşılabilirlikleri sağlanır (Kaptan, 2000). Yapılan bu çalışmada da Türk PDR dergisinde 1990-2019 yılları arasında yayınlanan makalelerin araştırma türü, örneklem grubu, kullanılan analiz teknikleri, işlenen konular, örneklemin seçildiği iller ve makalelerin yazar sayısına göre gruplandırılmış ve makaleler bu değişkenlere göre analiz edilmiştir.

2.1. Örneklem

Bu çalışma, 1990 ve 2019 yılları arasında Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi'nde yayınlanan bütün makaleleri kapsamaktadır. Sözü edilen yıllar arasında toplam 54 sayı ve 439 makale yayınlanmıştır. Yayınlandığı 1990 yılından 1998 yılına kadar yılda bir sayı olarak çıkan bu dergi 1998 yılından sonra yılda 2 sayı çıkarılmaya başlanmıştır. Türk PDR dergisi 2018 yılından itibaren ise yılda üç sayı olarak yayın hayatına devam etmektedir. Türk PDR dergisinin makale sayılarının yıllar itibariyle dağılımı Grafik 1'de gösterilmiştir.



Grafik 1. Yıllara Göre Makale Sayısı Dağılımı

Grafik 1'e göre, en çok makalenin yayınlandığı yıl 2019 yılı (34) olurken en az makalenin yayınlandığı yıllar ise 1993 (5), 1994 (5), 1995 (5) ve 1996 (5) yılları olmuştur.

2.2. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma dergisi olarak seçilen Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz ve frekans analizi ile analiz edilmiştir. Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre içerik analizi, var olan yazıların seçilmesi, düzenlemelerin yapılması, kategorik sınıflandırma yapılması ve yapılan sınıflandırmaların kıyaslanması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasıdır. Bu çalışmada da kullanılan içerik analizi yöntemi, bu belirtilen özelliklerinin yanında

kategorileştirilen verilerde birbirine yakın anlamlar taşıyan kavramların tek çatı altında anlaşılabilir formata dönüştürülmüştür (Fraenkel ve Wallen, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin toplanmasında kullanılacak kategorileri oluşturmak için öncelikle literatürden elde edilen bilgiler ışığında bir kategori havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kategori ve temaların havuzu farklı araştırmacılara verilerek analiz etmeleri sağlanmıştır. Araştırmacıların değerlendirmeleri neticesinde kategori havuzu gözden geçirilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Analizlerde birim olarak makalelerin özellikleri olarak araştırma türü, örneklem grubu, araştırmacının yapıldığı il, araştırmada kullanılan analiz teknikleri ve yazar sayısı olarak belirlenmiştir. Bulgular frekans ve yüzdelerle tablolaştırılarak ortaya konulmuştur. Türk PDR dergisinde yayınlanan makalelerin tamamı incelenerek, kategorilere göre makalede belirlenen niteliklerin sınıflandırılması sonrasında bir alt kategoriye ait frekanslar hesaplanmıştır. Bu frekansların alt kategorileri ve ana kategorilerinin yüzdeleri alınmıştır. Elde edilen frekans ve yüzdeler alt amaçlar doğrultusunda tablolaştırılarak incelenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde makalelerin çeşitli değişkenler açısından analiz edilmesine yönelik elde edilen bulgular bulunmaktadır. Elde edilen bulgular yıllara göre gruplandırılıp frekans ve yüzde sonuçları ile tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Makalelerin çalışma türüne göre elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1:

Makalelerin Araştırma Türüne Göre Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	1990-1999	2000-2009	2010-2019	Toplam	
	Yılları Arası	Yılları Arası	Yılları Arası	Frekans (f)	Yüzde (%)
	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel Araştırma	22	71	103	196	44,65
Derleme	28	28	46	102	23,23
Ölçek Geliştirme	8	25	18	51	11,62
Ölçek Uyarlama	4	8	27	39	8,88
Nitel Araştırma	0	4	19	23	5,24
DeneySEL Araştırma	4	10	2	16	3,64
Karma Desen	1	1	10	12	2,73
TOPLAM	67	147	225	439	100,00

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türk PDR Dergisi’nde yayınlanan makalelerin araştırma türünün 67’sinin 1990-1999 yılları arasında 147’sinin 2000-2009 yılları arasında ve 225’i 2010-2019 yılları arasında olmak üzere toplamda 439 makale incelenmiştir. Bu araştırmalarda ilk sırada %44,65 (f=196) ile nicel araştırmaların olduğu saptanmıştır. Onu %23,23 (f=102) ile derleme, %11,62 (f=51) ölçek geliştirme çalışması, %5,24 (f=39), ölçek uyarlama, %3,64 (f=16),

deneysel araştırma ve %2,73 (f=12) ile karma desen takip etmektedir. Bu bulgulardan hareketle Türk PDR Dergisi'nde en fazla nicel çalışmaların yer aldığı, bunu sırasıyla derleme, ölçek geliştirme, ölçek uyarlama, nitel araştırma, deneysel araştırma ve karma desenin izlediği söylenebilir.

Makalelerin örneklem gruplarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2:
Makalelerin Örneklem Grubuna Göre Elde Edilen Bulgular

Örneklem Grubu	1990-1999	2000-2009	2010-2019	Toplam	
	Yılları Arası	Yılları Arası	Yılları Arası	Frekans (f)	Yüzde (%)
Üniversite Öğrencileri	19	62	84	165	45,21
Lise Öğrencileri	9	16	31	56	15,34
Ortaokul Öğrencileri	2	7	13	22	6,03
Evli Bireyler	1	5	9	15	4,11
İlkokul Öğrencileri	-	6	9	15	4,11
Psikolojik Danışmanlar, Öğretmenler	2	8	14	24	6,58
Yetişkin	3	1	6	10	2,74
Ergenler	1	3	4	8	2,19
Akademik Personel	3	3	-	6	1,64
Kadınlar	1	2	2	5	1,37
Ebeveynler	-	1	3	4	1,1
Anneler	-	2	2	4	1,1
Banka Çalışanları	1	2	-	3	8,2
Okul Müdürleri	-	1	2	3	8,2
Polisler	-	-	2	2	5,5
Hemşireler	1	-	-	1	2,7
Kategory1	-	-	8	8	21,6
Kategory2	-	6	-	6	16,2
Kategory3	2	2	-	4	11
Kategory4	-	4	-	4	10,8
TOPLAM	45	131	189	365	100,00

Kategory1: Almanya'daki Türk Bireyler, Boşanmış Kadınlar, Meme Kanseri, 20-24 Yaşlarındaki Gençler, 60-72 Aylık Çocuklar, Babası Erken Yaşta Şehit Olan Bireyler, 13-21 Yaş Arası Bireyler, 1999 Depremi Yaşayan Bireyler

Kategory2: Kanser Hastaları, Mağaza Personelleri, Pedagog, Psikolog, Sosyal Hizmet Uzmanı, Sporcular

Kategory3: Lisansüstü Öğrenciler, Üniversite İdari Personelleri

Kategory4: 4-6 Yaş Grubu Çocuklar, 7-12 Yaş Arasındaki Bireyler, Antrenörler, Futbolcular

Tablo 2'de görüldüğü üzere Türk PDR Dergisi'nde yayınlanan makaleler incelendiğinde 37 farklı örneklem grubu olduğu görülmektedir. Bu örneklem gruplarının yıllara göre 45'i 1990-1999 yılları arasında 131'i 2000-2009 yılları arasında ve 189'u 2010-2019 yılları arasında yapılmıştır. Bu araştırmalarda örneklem grubunda ilk sırada 165 (%45, 21) ile üniversite öğrencileri olduğu saptanmıştır. Onu %23,23 (f=56) ile lise, %6,03 (f=22) ile ortaokul öğrencileri, %4,11 (f=15) ile evli bireyler ve ilkokul öğrencileri, %3,29 (f=12) ile psikolojik danışmanlar ve öğretmenler, %2,74 (f=10) ile yetişkinler, %1,64 (f=6) ile akademik personel, %1,37 (f=5) ile

kadınlar, %1,10 (f=4) ile ebeveynler ve anneler, %0,82 (f=3) ile okul müdürleri ve banka çalışanları, %0,55 (f=2) ile polisler, lisansüstü öğrenciler ve üniversite idari personelleri, %0,27 (f=1) ile Almanya'daki Türk bireyler, boşanmış kadınlar, meme kanserleri, 20-24 yaşlarındaki gençler, 60-72 aylık çocuklar, babası erken yaşta şehit olan bireyler, 13-21 yaş arası bireyler, 1999 depremini yaşayan bireyler, 4-6 yaş grubu çocuklar, 7-12 yaş arasındaki bireyler, antrenörler, futbolcular, hemşireler, kanser hastaları, mağaza personelleri, pedagoglar, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları ve sporcular takip etmektedir.

Makalelerde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 3:

Makalelerin Kullanılan Analiz Tekniklerine Göre Elde Edilen Bulgular

Kullanılan Analiz Teknikleri	1990-1999	2000-2009	2010-2019	Toplam	
	Yılları Arası	Yılları Arası	Yılları Arası	Frekans(f)	Yüzde (%)
	Frekans(f)	Frekans(f)	Frekans(f)	Frekans(f)	Yüzde (%)
Derleme	28	29	44	101	16,64
Korelasyon	12	23	55	90	14,83
T-testi	13	30	29	72	11,86
Regresyon	2	20	48	70	11,53
ANOVA	10	38	23	71	11,70
Ölçek Geliştirme	-	20	23	43	7,08
Ölçek Uyarlama	1	9	23	33	5,44
İçerik Analizi	-	3	21	24	3,95
Yapısal Eşitlik Modeli	-	-	21	21	3,46
Mann Whitney U Testi	1	6	9	16	2,64
Kruskal Wallis H Testi	-	3	10	13	2,14
Betimsel Analiz	-	2	8	10	1,65
Wilcoxon sıralı işaretler testi	1	4	4	9	1,48
Ki- Kare	-	3	4	7	1,15
ANCOVA	-	2	4	6	0,99
MANOVA	-	-	5	5	0,82
Faktör Analizi	-	2	3	5	0,82
Betimsel İstatistik	2	1	-	3	0,49
Sayısal Analiz	-	-	2	2	0,33
Kategori1	-	-	6	6	0,96
TOPLAM	70	195	342	607	100,00

Kategori1: SPANOVA, KD- OAM Yol Analizi, Kovaryans Matris, Betimsel İçerik Analizi, MANCOVA, Sürekli Karşılaştırma Analizi

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türk PDR Dergisi'nde yayınlanan makaleler incelendiğinde 29 farklı analiz tekniği kullanıldığı görülmektedir. Bu analiz tekniklerinden yıllara göre 70'i 1990-1999 yılları arasında 195'i 2000-2009 yılları arasında ve 342'si 2010-2019 yılları arasında yapılmıştır. Bazı araştırmalarda birden fazla teknik kullanıldığı da saptanmıştır. Ayrıca bu analizde derleme araştırmalar için herhangi bir analiz belirtilmediği için derleme araştırmalar başlı başına analiz tekniği olarak ele alınmıştır. Ayrıca ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama çalışmalarında

kullanılan analiz teknikleri tek tek yazılmayıp kendi başlıkları altında toplanmıştır. Bu araştırmalarda kullanılan analizlerde ilk sırada %16,64 (f=101) ile derleme araştırmalarda kullanılan derleme yer almaktadır. Bu analiz tekniğini %14,83 (f=90) ile korelasyon, %11,86 (f=72) ile T-testi, %11,70 (f=71) ile ANOVA, %11,53 (f=70) ile regresyon, %7,08 (f=43) ile ölçek geliştirme, %5,44 (f=33) ile ölçek uyarlama, %3,95 (f=24) ile içerik analizi, %3,46 (f=21) yapısal eşitlik modeli, %2,64 (f=16) ile Mann Whitney U Testi, %2,14 (f=13) ile Kruskal Wallis Testi, %1,65 (f=10) ile Betimsel Analiz, %1,48 (f=9) ile Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi, %1,15 (f=7) ile Ki-Kare, %0,99 (f=6) ile ANCOVA, %0,82 (f=5) ile Faktör Analizi ve MANOVA, %0,49 (f=3) ile Betimsel İstatistik ve Tekrarlı ANOVA, %0,33 (f=2) ile Sayısal Analiz, %0,16 (f=1) ile Sürekli Karşılaştırma Analizi, Betimsel İçerik Analizi, SPANOVA, MANCOVA, Kovaryans Analizi ve KD-OAM Yol Analizi takip etmektedir.

Makalelerde işlenen konulara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4:

Makalelerin İşlenen Konulara Göre Elde Edilen Bulgular

Konular	1990-1990	2000-2009	2010-2019	Toplam	
	Yılları Arası	Yılları Arası	Yılları Arası	Frekans(f)	Yüzdellik (%)
	Frekans(f)	Frekans(f)	Frekans(f)		
Evlilik	4	4	6	14	2,46
Stres	-	9	4	13	2,29
Benlik Saygısı	-	3	10	13	2,29
Öznel İyi Oluş	-	3	9	12	2,11
Yaşam Doyumu	-	4	7	11	1,94
Psikolojik Danışma	-	4	6	10	1,76
Problem Çözme Becerisi	2	4	3	9	1,58
Benlik	2	1	6	9	1,58
Akılcı Olmayan İnanç	-	5	4	9	1,58
Aile	-	3	6	9	1,58
Sosyal Destek	3	3	2	8	1,41
Saldırganlık	-	3	5	8	1,41
Öfke	-	3	4	7	1,23
Duygusal Zeka	-	4	3	7	1,23
Bağlanma	-	1	6	7	1,23
Tutum	-	3	4	7	1,23
Uyum	1	3	3	7	1,23
Yalnızlık	-	5	2	7	1,23
Psikolojik Danışman	-	-	7	7	1,23
Tükenmişlik Düzeyi	1	3	2	6	1,06
Psikolojik Belirtiler	-	3	3	6	1,06
Romantik İlişki	-	1	5	6	1,06
Sosyal Beceri	2	2	2	6	1,06
İş doyumu	2	3	1	6	1,06
Kimlik	1	2	3	6	1,06
İletişim Becerileri	3	1	2	6	1,06
Denetim Odağı	2	2	1	5	0,88
Kariyer Karar Verme	-	-	5	5	0,88

Kaygı	1	2	2	5	0,88
Kültür	-	1	4	5	0,88
Meslek Seçimi	-	2	3	5	0,88
Grupla Psikolojik Danışma	1	3	1	5	0,88
Zorbalık	1	1	3	5	0,88
Rehberlik Hizmetleri	2	-	3	5	0,88
Kategory1	-	4	12	16	2,80
Akademik Başarı	-	-	4	4	0,70
Mesleki Doyum	2	2	-	4	0,70
Mutluluk	-	-	4	4	0,70
Bilişsel Davranışçı Terapi	2	1	1	4	0,70
Depresyon	1	1	2	4	0,70
Öz-Yeterlilik	-	-	4	4	0,70
PDR Alan ve Hizmetleri	2	-	2	4	0,70
İnternet Bağımlılık, Yaşam Amacı	-	-	6	6	1,06
İstismar, Özerklik	-	4	2	6	1,06
Mesleki Gelişim	1	1	1	3	0,53
Ego Durumları	3	-	-	3	0,53
Kategory2	-	7	14	21	3,71
Rehberlik Kavramı	2	1	-	3	0,53
Sosyal Yetkinlik	1	2	-	3	0,53
Umut, Öz-Kontrol	-	-	4	4	0,70
Kategory3	-	10	-	10	3,50
Cinsiyet Rollerini	2	-	-	2	0,35
Kategory4	2	2	-	4	0,70
Kategory5	-	9	9	18	3,15
Kategory6	4	-	4	8	1,40
Kategory7	-	-	18	18	3,15
Kategory8	-	54	-	54	9,72
Kategory9	-	-	82	82	14,76
Kategory10	20	-	-	20	3,60
TOPLAM	70	191	307	568	100,00

Kategory1: Süpervizyon, Kariyer Psikolojik Danışma, Mükemmelliyetçilik, Empati

Kategory2: Akademik Erteleme, Ruminasyon, Yaratıcılık, Utangaçlık, Şiddet, Duygusal Farkındalık, Liderlik

Kategory3: İyilik Hali, İlişkilerde İnanç, Aleksitimi, Otomatik Düşünce, Yapılandırma Yaklaşımı

Kategory4: Mesleki Rehberlik, Ana-Baba Tutum

Kategory5: Beden İmgesi, Kariyer, Kendini Toparlama, Konsültasyon, Önleyici Rehberlik, Etkileşim, PDR Dergisi, Yetkinlik Beklentisi, Çatışma Çözme

Kategory6: Belirti Tarama Listesi, Çözüm Odaklı Terapi, Atılma, Kendini Değerlendirme

Kategory7: Damgalama, KGRP, Kendini Açma, PDR Hukuk, Aldatma, Yetersizlik, Sosyal Bağlılık, Sosyal Kaygı, Toplumsal Cinsiyet

Kategory8: Akılcı Olmayan Düşünce, Akademik Performans, Akademik Davranış, Akran Baskısı, Akran Danışmanlığı, Anımsama Terapi, Bankacı Kişilik, Bilgilendirilmiş Onay, Bilimsel Düşünme Becerisi, Bilişsel Çarpıtma, Bilişsel Üçlü, Davranış Problemi ile Baş Etme, Dijital Oyun Bağımlılığı, Duygu Yönetme Becerisi, Duygusal İfade, Eleştirel Düşünce, Eş Tercihi, Eş Destek, Eş Seçme, Güven, Gelişim Danışmanlığı, Okulu Bırakma, Oyun Terapisi, Öğrenilmiş Güçlülük, Öğrenme Yaşantıları, Pozitif Psikoloji, Problem Davranışlar, Rol Çatışması, TKT(Temel Kabiliyetler Testi), Sezgi, Sosyal Provizyon, Toplumsal İlgisi, Tinsel Anlayış, Tutarlılık Tercihi, Üniversite Yaşamı, Yas, Yetenek, Yaşanılan Sosyal Birim, Yetiştirme Stili, Sanat Benlik Kavramı, Rol Belirsizliği, Kapsamlı Rehberlik Programı, Kararsızlık, Kariyer Yetkinlik Becerisi, Kendini Belirleme, Kişisel ve Sosyal Uyum, Korku, Küresel Yaşlanma, Maneviyat, Mantıkdışı İnanç, Mesleki Benlik, Mesleki Olgunluk, Mesleki Tükenmişlik, Motivasyon

Kategory9: Algı, Aidiyet, Ana-Baba Algısı, Arkadaşlık, Aşk Biçimleri, Ayrımcılık, Babalık Rolü, Barış Eğitimi, Başa Çıkma, Bibliyoterapi, Bilişsel Farkındalık, Bilişötesi Beceriler, Bilişsel Esneklik, Boyun Eğici Davranış, Cesaretlendirme, Çalışma Anlayışı, Cinsel Yönelim, Çokkültürlülük, Çekingence, Değer Tercihleri, Duygu Odaklı Terapi, Duyuşsal İyi Oluş, Dürtüsellik, Ebeveyn İlişkileri, Ebeveyn-Çocuk Kapsayıcı İşlev, Erdemli Oluş, Etik, Fedakarlık, Farkındalık, Flört Kaygısı, Heyecan, İlişkisel Mizah, İlişkisel Yardım Arama, İlişki Doyumu, İlişkisel Yılmazlık, İnanç, Güvenli İnternet, İntihar, İyimserlik, Karakter Güçleri, Kariyer Geleceği, Kariyer Uyumlulukları, Kısırılık, Kontrol Odağı, Madde Bağımlılığı,

Mesleki Algı, Mesleki Sonuç Beklentisi, Minnettarlık, Mitler, Mizaç, Okul Memnuniyeti, Okul Reddi, Okul Terk, Okula Bağlılık, Olumlu Sosyal Davranış, Otantiklik, Öğrenilmiş Çaresizlik, Öyküsel Psikolojik Danışma, Öz-Alışkanlık, Öz-Düzenleme, Öz-Bilinç, PDR Araştırma Eğilimi, Psikososyal Gelişim, Rehabilitasyon Psikolojik Danışmanlık, Risk Alma Davranışları, Sınav Kaygısı, Siber Zorbalık, Sosyal Adalet, Sosyal Bağlantı, Sosyal Çeşitlilik, Sosyal Kontrol, Sosyal Medya Bağımlılığı, Sosyal Yalıtım, Sosyalleşme, Suçluluk, Terörizm, Temas Engelleri, Umutsuzluk, Yakınlık, Yabancılaşma, Yardım Etme, Yeterlilik

Kategori10: Saygı, Seçmeli Ders Uygulaması, Sigara İçme Alışkanlığı, Psikososyal, Problem Tarama, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejisi, Ölüm Kaygısı, Mesleki Yeterlilik, Okul Anketi, Kendini Tanıma, Kendini Kabul, Karşı Cins Arkadaşlığı, İnsan İlişkileri, Grup Terapi, Davranış Kontrol Altına Alma, Türk PDR Derneği Kuruluşu, Danışandan Hız Alan, Akılcı-Duygusal Terapi, Ayrılık Kaygısı, Akademik Danışmanlık Hizmeti

Tablo 4'te görüldüğü üzere Türk PDR Dergisi'nde yayınlanan makaleler incelendiğinde 250 farklı konu çalışıldığı görülmektedir. Bu konuların yıllara göre 70'i 1990-1999 yılları arasında 191'i 2000-2009 yılları arasında ve 307'si 2010-2019 yılları arasında yapılmıştır. Bazı araştırmalarda birden fazla konu işlendiği saptanmıştır. Ayrıca bu analizlerde birbirine çok yakın konular da tek başlık altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalarda konu olarak %2.46 (f=14) ile evlilik konusunun işlendiği görülmektedir. Evlilik konusunu %2,29 (f=13) ile benlik saygısı ve stres izlemektedir. Son 10 yılda işlenen konuların sıralamasına bakıldığında ise benlik saygısının ve öznel iyi oluş kavramlarının çalışıldığı saptanmaktadır.

Araştırmaların örneklem seçtikleri illere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5:

Araştırmaların Örneklem Seçtikleri İllere Göre Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın Yapıldığı İl	1990-1999	2000-2009	2010-2019	Toplam	
	Yılları Arası	Yılları Arası	Yılları Arası	Frekans(f)	Yüzde (%)
	Frekans(f)	Frekans(f)	Frekans(f)	Frekans(f)	Yüzde (%)
Ankara	24	48	38	110	26,00
Belirsiz	5	14	56	75	17,73
Adana	7	14	6	27	6,38
İzmir	-	8	12	20	4,73
Denizli	-	6	11	17	4,02
İstanbul	1	7	7	15	3,55
Malatya	-	10	4	14	3,31
Eskişehir, Samsun	-	14	12	26	6,14
Mersin	-	5	5	10	2,36
Trabzon	-	4	5	9	2,13
Konya	-	5	3	8	1,89
Bursa	-	4	3	7	1,65
Bolu	2	2	2	6	1,42
Sakarya	-	2	3	5	1,18
Aydın	-	1	4	5	1,18
Tokat	-	1	3	4	0,95
Erzurum	1	1	2	4	0,95
Kategori1	-	6	6	12	2,85
Kategori2	-	5	5	10	2,35
Kategori3	-	9	-	9	2,16
Kategori4	-	6	3	9	2,13
Kategori5	-	-	7	7	1,68

Kategori6	-	2	4	6	1,42
Kayseri	-	3	1	4	0,95
Kategori7	-	4	-	4	0,94
TOPLAM	40	181	202	423	100,00

Kategori1: Gaziantep, Antalya, Hatay

Kategori2: Şanlıurfa, Isparta, Kilis, Diyarbakır, Burdur

Kategori3: Zonguldak, Bartın, Bingöl, Çorum, Kahramanmaraş, Karaman, Aksaray, Kırşehir, Ordu

Kategori4: Kütahya, Balıkesir, Kocaeli

Kategori5: Şırnak, Muğla, Amasya, Bitlis, Ağrı, Van, Yalova

Kategori6: Edirne, Manisa

Kategori7: Çanakkale, Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tablo 5’de görüldüğü üzere Türk PDR Dergisinde yayınlanan makaleler incelendiğinde 423 kere çalışma yapılan illerin belirtildiği görülmektedir. Bu çalışma yapılan illerin yıllara göre 40’ı 1990-1999 yılları arasında 181’i 2000-2009 yılları arasında ve 202’si 2010-2019 yılları arasında yapılmıştır. Bazı araştırmalarda birden fazla ilde çalışma yapıldığı saptanmıştır. Ayrıca bu analizlerde çalışma yapılan grupların hangi illerde olduğu ile ilgili herhangi bir bilgi verilmediği için bu araştırmalara belirsiz değişkeni eklenmiştir. Bu araştırmalarda çalışma yapılan illere göre dağılıma bakıldığında %26,00 (f=110) ile en çok çalışmanın Ankara’da yapıldığı görülmektedir. Ankara’yı %17,73 (f=75) ile belirsiz grubu, %6,38 ile Adana, %4,73 (f=20) ile İzmir, %4,02 (f=17) ile Denizli, %3,55 (f=15) ile İstanbul takip etmektedir. Son 10 yıl içerisindeki araştırmalar incelendiğinde ise belirsiz grubunun (f=56) birinci sırada yer aldığı ve onu sırasıyla Ankara (f=38), İzmir (f=12) ve Denizli (f=11)’nin takip ettiği görülmektedir.

Araştırmaların örneklem seçtikleri illere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6:

Makalelerin Yazar Sayısına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Yazar Sayısı	1990-1999	2000-2009	2010-2019	Toplam	
	Yılları Arası	Yılları Arası	Yılları Arası	Frekans(f)	Yüzde(%)
	Frekans(f)	Frekans(f)	Frekans(f)		
Tek Yazarlı	64	87	59	210	48,72
İki Yazarlı	3	43	115	161	37,35
Üç Yazarlı	1	14	37	52	12,06
Dört Yazarlı	-	6	6	12	2,78
Altı Yazarlı	-	-	3	3	0,70
Yedi Yazarlı	-	-	1	1	0,23
TOPLAM	68	150	221	439	100,00

Tablo 6’da görüldüğü üzere Türk PDR Dergisi’nde yayınlanan makaleler yazarların sayıları açısından incelendiğinde 68’i 1990-1999 yılları arasında 150’si 2000-2009 yılları arasında ve 221’i 2010-2019 yılları arasında yapılmıştır. Bu araştırmalarda yazar sayılarının dağılımı incelendiğinde %48,72 (f= 210) ile tek yazarlı olduğu görülmektedir. Onu %37,35 (f=161) ile iki yazarlılar, %12,06 (f=52) ile üç yazarlı, %2,78 (f=12) ile dört yazarlı, %0,70 (f=3) ile altı yazarlı ve son olarak %0,23

(f=1) ile yedi yazarlı makaleler izlemektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları araştırma yapılan il, örneklem grubu, yazar sayısı, araştırma türü, kullanılan analiz teknikleri ve çalışılan konular başlıkları altında ele alınmış ve tartışılmıştır. En çok araştırma yapılan illerin; Ankara (f=110), Adana (f=27), İzmir (f=20), Denizli (f=17), İstanbul (f=15), Malatya (f=14), Eskişehir (f=13) ve Mersin (f=10) olduğu görülmektedir. Araştırmalarda en çok üniversite öğrencileriyle (f=165) çalışıldığı belirlenmiştir ve bunu sırasıyla; lise öğrencileri (f=56), ilkokul öğrencileri (f=15) ve evli bireyler (f=15) takip etmektedir. Yazar sayısı ise en çok tek yazarlı (f=207) ve iki yazarlı (f=158) gruplarında yoğunlaşmaktadır. Araştırma türü olarak en çok nicel yöntemlerin (f=196) kullanıldığı ve bunu sırasıyla; derleme (f=102), ölçek geliştirme (f=51), ölçek uyarlama (f=39), nitel araştırma (f=23), deneysel araştırma (f=16) ve karma desen (f=12) araştırmaları takip etmektedir. Analiz tekniği olarak nicel araştırmalarda en çok; t testi (f=72), korelasyon (f=90), regresyon (f=70) ve tek yönlü varyans analizinin (f=65) kullanıldığı; bu analizlerin yanında Mann Whitney U testi (f=16), Kruskal Wallis H testi (f=13) ve yapısal eşitlik modellemesi (f=21) analizlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında ölçek geliştirme (f=43) ve uyarlama (f=33) çalışmalarının da oldukça yoğun bir şekilde çalışıldığı fark edilmektedir. Nitel veri analizlerinde ise en çok içerik analizi (f=24) ve betimsel analiz (f=10) kullanılmaktadır. Çalışılan konulara bakıldığında sırasıyla; evlilik (f=14), stres (13), benlik saygısı (f=13), öznel iyi oluş (f=12), yaşam doyumu (f=11), psikolojik danışma (f=10), problem çözme becerisi (f=9), benlik (f=9), akılcı olmayan inanç (f=9), aile (f=9), sosyal destek (f=8), saldırganlık (f=8), öfke (f=7), duygusal zekâ (f=7), bağlanma (f=7), tutum (f=7), uyum (f=7), yalnızlık (f=7), psikolojik danışman (f=7), tükenmişlik düzeyi (f=6), psikolojik belirtileri (f=6), romantik ilişki (f=6), sosyal beceri (f=6), iş doyumu (f=6), kimlik (f=6) ve iletişim becerileri (f=6) konuları en sık çalışılan konular arasındadır.

Örneklem grubu açısından ele alındığında ise en çok çalışılan grubun üniversite olması beklenen bir sonuçtur. Nitekim benzer çalışmalarda da (Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın, 2009; Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz, 2014; Güven ve Arslan, 2018) en çok çalışılan grup üniversite öğrencileridir. Akademisyenlerin ve alanda çalışan bilim insanlarının daha çok üniversitelerde çalışıyor olması ve üniversite örneğine daha kolay ulaşabilmeleri bu durumun nedeni olabilir. En çok çalışılan diğer örneklem ise lise ve ilkokul öğrencileri ile evli bireylerdir. Lise ve ortaokullar rehberlik hizmetlerinin aktif olarak sunulabileceği kurumlar arasındadır. Dolayısıyla geliştirilen ölçeklerin veya rehberlik türleriyle ilgili çalışmaların da bu örnekleme çalışması

olağan görünmektedir. Evli bireylerle yapılan çalışmaların sayıca fazla olması ise çift ve aile terapisinin Türkiye'deki gelişimiyle ilişkili olabilir. Çalışma sonucunda evli bireylerle yapılan çalışmaların 2000'li yıllardan sonra başladığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde aile danışmanlığı ve terapisi ile ilgili yönetmelikler öncelikle 2007 ve 2009 yıllarında yayınlanmıştır (Gerçek Kişiler ve Özel Hukuk Tüzel Kişiler ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri Hakkında Yönetmelik, 2007, 2009). Bu yönetmeliklerin 2012 yılında güncellenmesi ile birlikte aile danışmanlığı merkezleri açılmaya başlanmış ve aile danışmanı ihtiyacını karşılamak için sertifika programları oluşturulmuştur (Konuk, Akyıl, Arduman, Erenel ve Sarımurat-Baydemir, 2011). Verilen bilgilerden hareketle 2000 ve 2019 yılları arasında aile ve çift terapisi ile ilgili düzenlemelere ağırlık verilmesi bu konuyla ilgili çalışmalara sebebiyet vermiş olabilir. Bununla birlikte son dönemlerde üniversitelerde aile danışmanlığı ve çift terapisi ile ilgili programların açılması, evli bireylerle çalışmayı ve evlilikle ilgili konuları ele almayı sağlıyor olabilir.

Yapılan çalışmalar yazar sayısı bakımından incelendiğinde makalelerin daha çok tek yazarlı ve iki yazarlı olduğu göze çarpmaktadır. Literatürdeki benzer çalışmalarda da (Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın, 2009; Ozan ve Köse, 2014; Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz, 2014; Güven ve Arslan, 2018) yapılan yayınların daha çok tek ve iki yazarlı olduğu görülmektedir. Akademik yükselme kriterlerinde tek veya iki yazarlı çalışmalara daha çok puan veriliyor olması, araştırmacıları yazar sayısı az yayınlar yapmaya teşvik etmiş olabilir.

Araştırma türü açısından incelendiğinde ise en çok nicel araştırmalar ve derlemeler ön plana çıkmaktadır. Nitekim Arık ve Türkmen (2009) ve Erdem (2011) yaptıkları araştırmalarda çalışmaların önemli bir kısmının nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiğini belirlemiştir. Derginin yayınlandığı ilk 10 yıllık periyotta nicel araştırmaların ve derlemelerin özellikle ağırlıkta olduğu görülmektedir. Nicel yöntemler ölçülebilir ve güvenilir verilerin toplanmasını sağlayan, sonuçlarının evrene genellenebildiği ve bir yapıyı keşfetmek için kullanılan yöntemlerdir. Nicel araştırmalar bir durumla ya da bir konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinme amacı taşımamaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2016). İlk yıllarda yapılan çalışmalar daha çok ölçülen özelliğin örnekleme bulunma düzeyini belirlemeye veya bir ya da birkaç değişkene yönelik durum tespiti yapma niteliğinde olduğu için nicel araştırmaların daha yoğun bir şekilde kullanılmış olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında belirli bir konudaki bilgilerin sistematik bir şekilde bir araya getirilip sentezlenip sunulmasını içeren derleme çalışmalarının yoğun bir şekilde yapılması, PDR alanının gelişmesi için kullanılması şaşırtıcı görünmemektedir. Yurt dışı literatüründen edinilen bilgilerin tanıtılması ve araştırmacılar ile okuyuculara rehberlik

edebilmesi amacıyla bu tür araştırmalar daha fazla yapılmış olabilir. Alanın sürekli gelişim ve değişim içinde olması bu tür çalışmaların ön plana çıkmasını sağlamış olabilir. Bununla birlikte nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmaların az olması dikkat çekici bir bulgudur. Nitel araştırmalar belirli bir konunun detaylı bir şekilde derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır. PDR alanının derslerine bakıldığında test dışı teknikler dersinin içeriğinde gözlem ve görüşme gibi teknikler bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). PDR alan itibarıyla ele alınan değişkenlerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan ve nitel araştırma tekniklerine uygun bir alan olmasına rağmen, yapılan çalışmaların sayıca az olması şaşırtıcı görünmektedir.

Kullanılan analiz tekniklerine bakıldığında ise daha çok t testi, korelasyon ve regresyon kullanıldığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle araştırmacıların daha çok kullanabildiği veri analizi tekniklerine yöneldikleri düşünülmektedir. Nitekim Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz (2014) da benzer sonuçlar elde etmiş ve araştırmacıların araştırma problemlerini, bildikleri analiz tekniğine göre düzenlemiş olabileceklerini ifade etmişlerdir. Selçuk ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada en çok kullanılan analiz tekniklerinin t testi, ANOVA ve yüzde olduğunu bulmuştur. Araştırma sonucunda yapısal eşitlik modellemesinin özellikle son 10 yıllık periyotta kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu durum yapısal eşitlik modellemesinin PDR alanında özellikle son dönemlerde analiz tekniği açısından geliştiğinin bir göstergesi olabilir. Kullanılan analiz tekniklerinin çeşitlenmesi alanın ilerlemesi açısından olumlu bir unsur olarak düşünülebilir.

En çok çalışılan konular ise; evlilik, stres, benlik saygısı, öznel iyi oluş, yaşam doyumu, psikolojik danışma, problem çözme becerisi, benlik, akılcı olmayan inanç, aile, sosyal destek, saldırganlık, öfke, duygusal zekâ, bağlanma, tutum, uyum, yalnızlık, psikolojik danışman, tükenmişlik düzeyi, psikolojik belirtileri, romantik ilişki, sosyal beceri, iş doyumu, kimlik ve iletişim becerileri şeklinde sıralanabilir. Belirtilen değişkenlerden hareketle ele alınan konular ağırlıklı olarak kişisel rehberlik türü içinde yer almaktadır. Eğitsel ve mesleki rehberlik türlerine dâhil olan konuların yeterince çalışılmadığı görülmektedir. Benzer çalışmalarda aynı sonuçlara ulaşılmıştır (Güven ve Arslan, 2018; Ay, Ozan, Seçer ve Yılmaz, 2014). Özellikle alanın çıkış ve başlangıç noktasının mesleki rehberlik olduğu düşünüldüğünde bu alandaki çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. PDR lisans öğrencilerinin ağırlıklı olarak MEB'e bağlı resmî kurumlarda çalışmak üzere yetiştirilmesi, alanda yapılan bilimsel çalışma konularının, uygulamada var olan eksikliklerle örtüşmediği gerçeğini ortaya sermektedir. Farklı bir şekilde ele alınacak olursa; üniversitelerdeki PDRM (Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi)'lerin sayıca yetersiz olması, üniversite örneklemeyle çalışılsa bile elde edilen sonuçlardan hareketle yeterince uygulama yapılamadığını düşündürmektedir. Nitekim Camadan (2019) yaptığı çalışmada 202 üniversitede

toplamda 33 tane PDRM olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca son yıllarda bu konulara bir yönelim gösterilmemiş olması da dikkat çekici bir sonuçtur.

Araştırma sonucundan hareketle alandaki araştırmacılara çeşitli öneriler sunulabilir. Ele aldıkları değişkenler ve konular itibari ile araştırmacıların mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik türlerine dâhil olan konulara yönelmesi bu alandaki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra nitel araştırmalar kullanılmakla birlikte bu tarz araştırmaların sayıca hala yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmacıların nitel araştırma yöntemlerini kullanabilecekleri çalışmalara ve karma yöntem araştırmalarına yönelmesi, alanın gelişmesini sağlayabilir. Analiz tekniklerinde ise daha üst düzey tekniklerin kullanılması, bazı konularda modeller oluşturularak bu modellere uygun deneysel araştırmalar yapılmasını sağlayabilir. Bu noktada yapısal eşitlik modellemesine ve deneysel çalışmalara ağırlık verilmesi bir diğer öneri olarak getirilebilir. Çalışılan örneklemin çeşitlendirilmesi özellikle uygulamadaki eksikliklerin giderilmesi konusunda işlevsel olabilir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın her aşamasını ortak biçimde yaptıklarını beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009, Mayıs). Eğitim Bilimleri Alanında Yayımlanan Bilimsel Dergilerde Yer Alan Makalelerin İncelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde* Sunulan Bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Beals, L. (1956). *Rehberliğin lüzumu hakkında rapor*. Maarif Vekaleti VI. Maarif Şurası Dokümanları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Korelasyonel araştırmalar. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. Baskı) içinde (ss. 184- 189). Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. (2019). *Türkiye'deki üniversitelerde yer alan psikolojik danışma ve rehberlik uygulama ve araştırma merkezleri üzerine bir inceleme* [Öz]. IX. Uluslararası

Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Chang, Y. H., Chang, C. Y. and Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 19(4), 315–331.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (First ed.). New York, NY: Routledge.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1972). Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%BCnc%C3%BCBe%C5%9FY%C4%B1l%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1973-1977%E2%80%8B.pdf>
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2000). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Gerçek Kişiler ve Özel Hukuk Tüzel Kişiler ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri Hakkında Yönetmelik (2007). T.C. Resmî Gazete, 26407, 18 Ocak 2007.
- Gerçek Kişiler ve Özel Hukuk Tüzel Kişiler ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri Hakkında Yönetmelik (2009). T.C. Resmî Gazete, 27152, 25 Şubat 2009.
- Güven, M., Kısacık, İ., Ercan, L. ve Yalçın, İ. (2009). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisinde yayınlanan makalelerin çeşitli özellikler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 80-87.
- Güven, M. ve Aslan, A. M. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında Türkiye’deki bilimsel dergilerde yayınlanan makaleler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 593-604.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptan, S. (2000). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri (11. Bsk). Ankara: Bilim Yayınevi.
- Konuk, E., Akyıl, Y., Arduman, E., Erenel, S. ve Sarımurat Baydemir, N. (2011, Ekim). *Türkiye’de Çift ve Aile Terapisi: Yasal Düzenlemeler ve Eğitim Standartları*. VI. Ulusal Aile ve Evlilik Terapileri Kongresi. İstanbul.
- Kuzgun, Y. (1993). Türk eğitim sisteminde psikolojik danışma ve rehberlik. *Eğitim Dergisi*, 6, 3–8.
- Kuzgun, Y. (2000). *Mesleki danışma uygulama-kuramlar*. Ankara: Nobel yayınevi.
- Rufi, J. (1956). *Türkiye’de orta öğretim, müşahedeler, problemler ve tavsiyeler*. Maarif Basımevi, Ankara.
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C. ve Yılmaz, B.Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 49-60.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 430-453.

- Staton-Spicer, A. and Wulff, D. (1984). Research in communication and instruction: categorization and synthesis. *Communicative Education*, 33, 377-391.
- Tan, H. (1974). Ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarında gelişmeler ve sorunları. *Tecrübi Psikoloji Araştırmaları*, 33-48.
- Tan, H. (1986). *Psikolojik yardım ilişkileri danışma ve psikoterapi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Tompkins, E. (1954). *Türkiye Cumhuriyeti orta dereceli okullarda organizasyon, idare, teftiş*. Maarif Vekaleti VI. Maarif Şurası Dokümanları, Ankara.
- Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 389 – 407.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücedağ, T. ve Erdoğan, A. (2011). Investigation of mathematics education studies according to some variables studied between 2000-2009 years in Turkey. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10 (2), 825-838
- Yükseköğretim Kurumu. (2018). Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 6, Issue 1

DOI: 10.29250/sead.876202

Received

08.02.2021

Article Type

Research

Accepted

15.03.2021

The Reflection of Basic Principles in Course Books for Teaching Turkish as a Foreign Language

Emine TEPE, Istiklal University, emine.tepe@istiklal.edu.tr

Doç. Dr. Gülden TÜM, Cukurova University, guldentum@gmail.com

Abstract: The usage of qualified instructional materials enhances learning process while learning any foreign language. Along with the process of teaching Turkish as a foreign language (TFL), which has gained considerable momentum for some decades, various instructional materials have been developed by different institutions so that they could be efficiently utilized. Apparently, Common European Framework of References for Languages (CEFR) is used as a framework that guides criteria about how to design these materials. When designing course books, it is important to plan functional and educational units regarding basic principles as they are vital elements in the selection of TFL books for learning. In literature, there is no study encountered on the basic principles; therefore, this study aims at investigating the extent of principles calibrated in TFL course books. Data were collected from the course books entitled “Yedi İklim Türkçe” by Yunus Emre Institute (YEE) and “Yabancılar için Türkçe” by Gazi University-TOMER (GU-TOMER). The books selected were analysed regarding the basic principles in TFL course books. Findings reveal that the institutions give priority to different principles in designing their TFL sets.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Course Books, Principles

Cited in: Tepe, E. & Tüm, G. The reflection of basic principles in course books for teaching turkish as a foreign language. Temel ilkelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yansıması. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 152-178. DOI: 10.29250/sead.876202.

First Author Orcid: 0000-0002-6090-4517

Second Author Orcid: 0000-0001-7790-0857

This article was produced from the MA thesis entitled “An investigation into the Basic Principles of Course Books Used in Teaching Turkish as a Foreign Language”.

1. Introduction

Course books, the basic and essential tools in education, are prepared for the purpose of allowing lessons to progress in a cumulative way (Güçlü et al., 2001), and explain the information about the subjects that curriculum aims to teach in an assured plan (Duman, 2013). Among the materials used in the learning process, an important issue to consider is how much they adopt frequency of usage (Ülper, 2014; Karatay, 2012) and prepare individuals who learn Turkish as a foreign language (TFL) for their social and academic life. Additionally, as literature accentuates, course books have an important position in consolidating information for learners so as to easily access whenever they need it. Although tools and materials used in teaching environments are diversified with the advancement of technology, they may not be readily available in every teaching situation due to high costs. Therefore, course books still remain an indispensable tool in the learning-teaching environment and process (Demirel, 1993). Moreover, course books are important to increase the substantiality of gaining the desired language skills, access easily, prepare an environment for learning with their visual features appropriate for learner level, theme and subject, and also go with outcomes of curricula. Chambliss and Calfee (1998) support all these issues by underlining their positive effects for pedagogic levels of learners.

Teaching Turkish to foreigners, which has dramatically developed recently, has enabled the recognition of Turkish language worldwide. This progress has been achieved, especially, with the contribution of course books designed, prepared, and printed by institutions to teach Turkish to foreigners. These books are considered as an important source in teaching Turkish both as a mother language and a foreign language (Gün, Akkaya, & Kara, 2014) in order to guide learners by strengthening their written and verbal communication and to lead a directive role for teachers (Cunningsworth, 1995). Hence, the present study seeks answers to the following research questions:

1. What are the basic principles adopted in the Turkish language course books for foreigners?
2. Is there a difference in the basic principles adopted in the course books utilized by different institutions wherein Turkish is taught as a foreign language?

Turks, one of the deep-rooted and ancient nations of the world, have established rich civilizations in different geographies around the world. Since it is one of the most important

elements that establish a relationship between society and culture, language is considered one of the most important tools used in spread of this rich civilization. In 1984, Ankara University established the Center of Turkish and Foreign Language Application and Research (TÖMER) and carried out the teaching of Turkish as a foreign language (TFL) at the institutional level. In recent years, interest in and demand for Turkish language have increased due to numerous reasons such as economic, political, historical, personal, and cultural matters worldwide. In order to meet this demand, the Ministry of National Education, Istanbul University, Diler and Ankara University-TÖMER, several language centres were established following one another. Then, universities, institutions such as TİKA, Yunus Emre Institute (YEE), Turkey Maarif Foundation, Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB), and private teaching institutions followed suit to provide various services not only in Turkey both also abroad. Due to the conflicts occurring in the neighbouring countries for two decades, there have been a lot of immigrants and refugees who urgently need Turkish language courses to meet their basic needs, which alone has caused TFL to gain extensive popularity in many Turkish cities, especially in the big cities including Adana, Adiyaman, Gaziantep, Hatay, Istanbul, and Sanliurfa.

In teaching Turkish as a foreign language, different approaches, methods and techniques have been used as per the learners' needs and demands. In the past, the traditional grammar teaching approach was widely used in FL teaching and the rules of target language were underlined to reach the target. Thus, it appeared as to have prioritized grammar learning for many years (Güneş, 2011). Nevertheless, lately, this attitude has left its place to action-oriented approach suggested by CEFR, and this approach proceeds to focus on mediating communication and concepts in text so as to enhance the teaching materials in terms of communicative competences. Therefore, both mediating and regarding principles in teaching materials need to be unearthed for the benefits of learners to communicate in their target languages. Even though much research on TFL course books has been done so far, more investigation into these books should be conducted as suggested by Özdemir (2013). The materials used and developed in TFL teaching ought to ensure that the target audience participates to the learning process with more senses. The selected materials are also expected to match the content of the course as well as fit for purpose. One of the important factors that determines the quality of materials used in TFL teaching is the level of Turkish language of the target audience. In terms of TFL learning, Yalın (2010) highlights the importance of materials by stating, "Information stored in short-term memory will be lost within 15-20 seconds if no action is taken on it. However, through some strategies and repetition, the information can be kept in the short term memory longer and

transferred to the long term memory” (p. 75). This issue also underlines the importance of instructional materials in teaching foreign languages.

1.1. Course Books for Teaching a Foreign Language

In the regulation on the course books by the Ministry of National Education (MoNE), a course book is defined as ‘Printed work to be used in formal and non-formal education institutions, the content of which is prepared in line with the curriculum and can also be produced as a fascicle when necessary’ (MEB, 1995). In this respect, it could be stated that the primary feature of any course book is to make them be prepared in a certain system and curriculum so as to reach the outcomes in the curriculum. In addition to this priority function, there are certain goals and functions to be achieved during designing course books. İşeri (2007) summarizes these goals and functions as follows:

1. Course books are one of the most important instructional tools to achieve the objectives and outcomes in the curriculum.
2. Course books are as important as teachers, physical circumstances, and curricula in terms of changing human quality via education.
3. Course books are the primary source and guide for teachers and learners in the realization of teaching and learning objectives in education.
4. Course books help teachers schedule their teaching time and moderate their learners during lessons.
5. Course books are one of the main factors affecting quality and success in teaching.
6. Course books are tools equipped with information to provide the realization of teaching objectives in terms of content and form, and are supported with visuals.
7. Of the teaching materials available, the course book is the most utilized and accessed tool.

Based on these, course books are one of the most important tools in education. Moreover, they have an important role in consolidating information as essential sources for learners to access easily whenever they want. As they are also the easiest tools in terms of printing, cost, applicability, and access, crucial care should be paid in designing and preparing

them. It should be remembered that course books help novice teachers minimize lack of experience by making it easier for them to master the subject and to follow the curriculum. Thus, course books facilitate the acquisition of desired language skills and linguistic competences and prepare an environment for learning with their visuals. They also provide information on the extent to which the goals have been achieved as they have consolidation parts per unit. Since the learning continues outside the classroom as well as in the classroom, learners' ability to have information and communication skills in any environment depends on the richness of these resources. Therefore, all the activities are designed regarding teaching methods to facilitate the learning process of the learners.

1.2. Principles Calibrated in Course Books

There are common principles of materials preparation in any field. The principles of teaching materials accepted as scientifically appropriate, in particular, is an important consideration in the preparation of instructional materials. The principles, the first thirteen of which are mentioned by Duman (2013, p. 2), and the others are in other sources (Demirel, *ibid.*, 2011; Güneş, 2016; Yaylacı & Yaylacı, 2013; Köksal & Varışoğlu, 2014) can be listed as follows:

1. *Principle of Compliance with the Law/Curriculum:* Materials are prepared to comply with circulars and regulations (Duman, 2013).
2. *Principle of Student Compliance:* Material are appropriate to the age, interest, level of knowledge and expectations of the target audience (Biçer and Kılıç, 2017).
3. *Principle of Simplicity:* Materials are prepared according to their real-life measures and dimensions. Visual materials are perceived more easily if prepared in a realistic way (Demirel, 2011; Yaylacı and Yaylacı, 2013).
4. *Principle of Starting from the Known Items:* Each new knowledge integrates with the previous one settled in the cognition. Materials should not contain unknown grammar rules, words and topics above the level of the learner (Duman, 2013).
5. *Principle of Multi-examples:* Many examples are given to increase interest and appeal to various senses of learners (Özdeniz, 2019).
6. *Principle of Completion:* Materials are prepared to make a logical connection with the new and previously learned knowledge (Duman, 2013).

7. *Principle of Unity:* Materials help learners get self-assuredly familiarized with content along with examples between sections and even units. They ensure transition between context and grammar patterns (Biçer and Kılıç, 2017).
8. *Principle of Relevance:* The more meaningful issues are learned by the target audience, the more learning occurs (Duman, 2013).
9. *Principle of Relevance of the Background Knowledge:* Materials support a certain visual or auditory background such as realia, visuals, cartoons, songs and slides to increase learning (Demirel, et al., 2011; Yaylacı and Yaylacı, 2013).
10. *Principle of Innovation:* Learning occurs through accessing, evaluating, synthesizing, and analyzing any information (Duman, 2013).
11. *Principle of Selectivity:* A broad insight is presented regarding the diversity among learners since selection is based on the mental improvement and world knowledge (Özdeniz, 2019).
12. *Principle of Relativity:* Materials are prepared in such a way that learners can easily perceive and distinguish the elements in the content (Duman, 2013).
13. *Principle of Invariance in Perception:* Connections between previously learned knowledge and new ones are intertwined to let learners perceive them easily (Özdeniz, 2019).
14. *Principle of Closure:* Materials such as visuals, texts and vocabulary are perceived in the same way that learners make connections in their minds. It means real materials should be clear, understandable, and comprehensible for everyone (Duman, 2013).
15. *Principle of Depth:* Materials are prepared according to real-life measurements and dimensions. Visual materials are perceived more easily if prepared in a realistic way (Demirel et al., 2011).
16. *Principle of Economy:* Materials are prepared to achieve the most valuable impact by saving time, labor, and equipment. It is aimed to provide the highest efficiency with minimum effort and minimum time (Özdeniz, 2019).
17. *Principle of Target-Based-Behaviour:* Materials are prepared in accordance with the competence and necessity of the language skills to meet all needs and expectations of learners (Duman, 2013).

18. *Principle of Timeliness:* The more up-to-date the materials are; the more learning occurs. Books and materials are expected to satisfy the current needs of learners (Demirel ibid., 2011; Yaylacı and Yaylacı, 2013).

19. *Principle of Life:* Learners are exposed to information they would use in daily life. It is important to design activities and examples based on real-life situations (Özdeniz, 2019).

1.3. Course Books for Teaching Turkish as a Foreign Language

Yedi İklim Türkçe, which was written by Yunus Emre Institute, consists of 18 books containing course books, workbooks and teacher books prepared according to the reference levels of CEFR as per A1, A2, B1, B2, C1 and C2. *Yedi İklim Türkçe* set consists of totally 48 units, each of which has three themes described in detail in the table of contents. Topics are grouped according to themes under the titles of grammar, listening, reading, speaking, and writing. The units in the course books start with the “preparation for unit” sections that contain questions on the topics to be covered. These questions are originally designed to arouse curiosity and inform learners about the topic to be covered throughout the units in the sets (A1-C2). There is a “free reading” section and an “evaluation” section at the end of per unit, which includes tests with eight or ten questions within multiple choice forms. This section reveals three purposes: a) whether or not learners acquire knowledge and skills about the topics covered in the context of per unit; b) whether or not they achieve the targeted achievements; and c) whether or not they need repetition in case there are incomplete tasks. At the end of each unit, there is also a section “I am evaluating myself” wherein learners are expected to choose one of three different facial expressions to exposure their achievements given in the highlighted boxes, and to learn about their outcomes in the learning processes. In the appendices of *Yedi İklim Türkçe* course books, additional information about the vocabulary lists is set under the “Index” title and complementary information about the grammar topics is provided under the title of “Grammar”.

Yabancılar için Türkçe course books set published by TÖMER, Gazi University consists of five different course books accompanying listening CDs. The set is prepared based on the reference levels of A1, A2, B1, B2 and C1 emboldened in CEFR. The textbooks of the *Yabancılar için Türkçe* set consists of 26 units, each of which has five units. In the course books of the set, all units consist of four themes determined by numbers and separated from each other. Themes start with reading texts followed by the “Understanding” section so that learners' level of comprehension is determined. Moreover, the comprehension section includes multiple choice

tests, right and wrong exercises, and textual questions, types of exercises. The "Speech" section comes after the "Understanding" section in the themes. In the speech sections; dialogue animation, creating a dialogue, speaking using the pool of words and concepts, etc. types of exercises are given. The "Writing" section includes mechanical, meaningful and free writing exercises. On the other hand, multiple choice tests, true-false, filling in the gaps, and types of exercises consisting of text-based open ended questions are included in the "Listening" section.

2. Method

The current study adopted a descriptive method to do a deep investigation into the Turkish language teaching course books prepared by Yunus Emre Institute and Gazi University, TÖMER. "Descriptive methods are one of the most suitable methods for the studies to present a current situation" (Kaptan, 1995, p. 65). Within the descriptive methods, qualitative research method provides a practical source of textual word data that are readily available for analysis without the need for transcription (Creswell, 2012).

The qualitative research method presents of the research results based on the codes and categories created by reading the data one by one (Merriam, 2015). Therefore, in this study, qualitative research method was utilized by taking 'documents' out of a wide range of qualitative data forms such as observations, interviews, questionnaires, and audio-visual materials. Document analysis technique was used to serve qualitative research. According to Yıldırım and Şimşek (2016, p. 49), "document analysis involves the analysis of written materials containing information about the facts and events that are investigated. Documents as important sources of information should be used effectively in qualitative research so that the researcher can obtain the data without the need for observations, interviews, questionnaires, and audio-visual materials. In other words, document analysis can be used as a data collection method alone in qualitative research." The qualitative data from the Turkish language teaching course books were classified by each of the principles being used in materials design in the form of content analysis. Since it is aimed to identify research trends and gaps in Turkish language teaching course book research in Turkey, these course books are assumed to provide "contentful information" case in order to "develop a detailed and insightful understanding" of the problem.

In order to obtain data for the first and second research question, content analysis was done to investigate to what extent TFL course books include the basic principles and if there was any difference about using the basic principles in these two TFL course books utilized by different institutions wherein Turkish is taught as a foreign language. The analysis was done by sending

the request letter and a checklist of principles (Duman, 2013; Demirel vd., 2011; Yaylacı, and Yaylacı, 2013; Özdeniz, 2019) to the administration of the Yunus Emre Institute (YEE) and the administration of TOMER (Turkish Language Teaching and Research Centre) at Gazi University (GU). After receiving permission letters and the list of basic principles preferred by the institutions, TFL course book sets were analysed manually by the researcher. The results found were also crosschecked by three other language instructors so that the internal reliability was obtained. The consensus was reached after realizing the crosscheck three times. The study is limited to merely two TFL course books by YEE and GU-TÖMER. The work books were also excluded since they were supposedly prepared utilizing the same principles as preferred by the institutions.

3. Findings and Discussion

In this part of the study, the findings obtained through the analysis of basic principles calibrated in TFL course books are interpreted in the tables below. The first research question in the study asked what the basic principles are adopted in the Turkish language teaching course books for foreigners. The analyses based on the basic principles identified in *Yedi İklim Türkçe* are presented in Table 1 below.

Table 1.
Basic Principles Accredited in Yedi İklim Türkçe Books for Foreigners

Basic Principles of	Yedi İklim Türkçe by YEE					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compliance with the law / curriculum	+	+	+	+	+	+
Student compliance	+	+	+	+	+	+
Simplicity	+	+	+	+	+	+
Starting from the known	+	+	+	+	+	+
Multi-examples	-	-	-	-	-	-
Completion	+	+	+	+	+	+
Unity	+	+	+	+	+	+
Relevance	+	+	+	+	+	+
Relevance of the background knowledge	+	+	+	+	+	+
Innovation	+	+	+	+	+	+
Selectivity	-	-	-	-	-	-
Relativity	+	+	+	+	+	+
Invariance in perception	+	+	+	+	+	+
Closure	-	-	-	-	-	-
Depth	-	-	-	-	-	-
Economy	+	+	+	+	+	+
Target-behavior	+	+	+	+	+	+
Timeliness	+	+	+	+	+	+
Life	-	-	-	-	-	-

Table 1 displays information the extent of the basic principles in *Yedi İklim Türkçe Set* by YEE. It is observed that most of the basic principles are of compliance with the law/curriculum, student compliance, simplicity, starting from the known, completion, unity, relevance, relevance of the background knowledge, innovation, relativity, invariance in perception, economy, target-behaviour and timeliness. However, the findings indicate that the principles of multi-examples, selectivity, closure, depth and life are not calibrated in *Yedi İklim Türkçe Set* by YEE. In brief, the findings revealed that these five principles out of 19 ones were unutilized in *Yedi İklim Türkçe Set* by YEE.

The second TFL book set targeted to analyse in this study is the one entitled *Yabancılar için Türkçe Set* by Gazi University-TÖMER (henceforth GU-TÖMER) books for foreigners by the administration of (Turkish Language Teaching and Research Centre) at Ankara-Turkey. The basic principles accredited in the TFL book set are given in Table 2 below.

Table 2.
The Basic Principles Accredited in Yabancılar için Türkçe Books for Foreigners

Basic Principles of	Yabancılar için Türkçe by GU-TÖMER				
	A1	A2	B1	B2	C1
Compliance with the law / curriculum	+	+	+	+	+
Student compliance	+	+	+	+	+
Simplicity	-	-	+	+	+
Starting from the known ones	-	+	+	+	+
Multi-examples	-	-	+	+	+
Completion	+	+	+	+	+
Unity	+	+	+	+	+
Relevance	+	+	+	+	+
Relevance of the background knowledge	+	+	+	+	+
Innovation	-	-	-	-	-
Selectivity	+	+	+	+	+
Relativity	+	+	+	+	+
Invariance in perception	+	+	+	+	+
Closure	+	+	+	+	+
Depth	+	+	+	+	+
Economy	+	+	+	+	+
Target-based-behavior	+	+	+	+	+
Timeliness	-	-	-	-	-
Life	+	+	+	+	+

As indicated in Table 2, *Yabancılar için Türkçe* by GU-TÖMER set meets most of the basic principles of compliance with the law/curriculum, student compliance, completion, unity, relevance, relevance of the background knowledge, selectivity, relativity, invariance in perception, closure, depth, economy, target-behaviour, and life. The ones excluded are the

principle of simplicity, the principle of starting from the known one, the principle of multi-examples, the principles of innovation, and the principle of timeliness. It is concluded that the level needs and expectations of the learners are mostly ensured. As observed in Table 2., the basic principles are mostly used consistently and systematically. Regarding A1 level, some principles (i.e., principle of simplicity and starting from the known ones, multi-examples in A1; principle of simplicity and multi-examples in A2) are missing in the course book even though they are vitally important for the beginning level. In B1, B2 and C1 Levels, which are intermediate and advance level books, the missing principles are innovation and timeliness principles.

The second research question sheds light on which principles in the TFL course books utilized by two different institutions wherein Turkish is taught as a foreign language. Table 3 displays the principles accredited in these two institutions in a comparative way below.

Table 2.
The Basic Principles Accredited in Turkish Language Books for Foreigners

Basic Principles of	Yabancılar için Türkçe by GU-TÖMER					Yedi İklim Türkçe by YEE				
	A1	A2	B1	B2	C1	A1	A2	B1	B2	C1
Compliance with the curriculum/law	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Student compliance	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Simplicity	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Starting from the known ones	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Multi-examples	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-
Completion	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Unity	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Relevance	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Relevance of the background knowledge	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Innovation	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Selectivity	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Relativity	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Invariance in perception	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Closure	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Depth	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Economy	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Target-based-behaviour	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Timeliness	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Life	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-

As observed in Table 3, the basic principles used in both TFL course books, *Yedi İklim Türkçe*, and *Yabancılar için Türkçe*, appear as compliance with the law/curriculum, student compliance, completion, unity, relevance, relevance of the background knowledge, relativity, invariance in perception, economy, target-behaviour, respectively. According to the analysis

done for the principles given, it is fair to state that these are vitally important to retain in any teaching materials so that foreign learners get benefit out of them in their learning of Turkish. Nevertheless, the preferences of using some basic principles between these two institutions were observed to be different in both TFL course book sets. For instance, in regard to *Yedi İklim Türkçe* Set by YEE, the excluded principles were observed to be five ones as the principle of multi-examples, the principle of selectivity, the principle of closure, the principle of depth, and the principle of life. When these are taken into account about their applicability, it is concluded that the principle of multi-examples is very basic and important since any language learning is realized through numerous examples. In the same vein, the different preferences chosen in design of TFL course book set by Gazi University TÖMER, are observed in the study. The basic principles retained in *Yabancılar için Türkçe* are detected as the principles of multi-examples, the principle of selectivity, the principle of closure, the principles of depth, and the principle of life whereas these principles were not used in *Yedi İklim Türkçe*. The principles excluded in *Yabancılar için Türkçe* were found as the principle of simplicity, the principle of starting from the known one, the principle of multi-examples, the principle of innovation, and the principle of timeliness. Upon consideration of these excluded principles, it could be concluded that these principles should be inserted in all the levels (A1-C1) of books.

4. Conclusion and Suggestions

All the findings of the study reveal that the basic principles include straightforward and factual information to explicit target language awareness. Without doubt, as long as these principles are given spaces in TFL course books, they effectively meet the needs of individuals learning Turkish as a foreign language. The results obtained from both *Yedi İklim Türkçe* and *Yabancılar için Türkçe* elucidated that the objectives, needs and expectations of the learners were ensured to a certain extent. Even if these course books were designed to be user-friendly and to incorporate as many principles as possible, some missing principles in both sets were observed. Definitely, the missing principles appeared vitally important ones to be used in any instructional materials. Based on the findings gathered from the analyses on the basic principles in two TFL course book sets, various suggestions could be made to materials designers and institutions wherein Turkish is taught as a foreign or second language. These are as follows:

- When deciding which basic principles to design and include in instructional materials, super educational, cultural, and social diversity among learners should

be taken into consideration so that the learning process is facilitated in multicultural/multilingual language classrooms.

- The distribution of the basic principles used in the course books should be designed in a variety-based and balanced way between and among activities not only within the same unit but also among units for the development of all learners.
- The basic principles should be taken into account regarding assessment and evaluation suggested by CEFR.
- The basic principles should be straightforward in curricula so as to reach standardization in designs of instructional materials so that outcomes of learners are also standardized among different institutions.
- They should be amplified and retained in teacher books so that any novice or experienced teacher could become aware of their subtle adjustments to deepen linguistic, socio-linguistic, intercultural, and intracultural understanding.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in their studies.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that they follow research and publication ethics in their studies.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the "Conceptual Framework, Writing Draft, Analysis and Editing" part of this work was done by Gülden Töm and "Method and Manuscript, Visualization and Research" part of this work was done by Emine Tepe.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 6, Sayı 1

DOI: 10.29250/sead.876202

Gönderilme Tarihi

08.02.2021

Makale Türü

Araştırma

Kabul Tarihi

15.03.2021

Temel İlkelerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yansıması

Emine TEPE, İstiklal Üniversitesi, emine.tepe@istiklal.edu.tr

Doç. Dr. Gülден TÜM, Çukurova Üniversitesi, guldentum@gmail.com

Özet: Hedef dille ilgili nitelikli materyallerin kullanılması, yabancı bir dili öğrenirken öğrenme sürecini geliştirir. Yıllardır önemli bir ivme kazanmış olan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi (TYD) sürecinin yanı sıra, etkin bir şekilde kullanılabilmesi için farklı kurumlar tarafından çeşitli ders materyalleri geliştirilmiştir. Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni(AOBM) dil öğretim materyallerinin nasıl tasarlanacağına ilişkin ölçütlere rehberlik eden çerçevedir. Ders kitapları tasarlanırken işlevsel ve eğitimsel birimlerin belirli ilkelere göre tasarlanması önemlidir. Bu ilkeler, kalıcı öğretim için TYD kitaplarının seçiminde çok önemlidir. Alan yazında dil öğretim kitaplarında yer alan temel ilkelere ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, TYD ders kitaplarındaki ilkelerin kapsamını incelemeyi amaçlamaktadır. Veriler; Yunus Emre Enstitüsü (YEE) tarafından hazırlanmış “Yedi İklim Türkçe” ile Gazi Üniversitesi-TÖMER (GU-TÖMER) tarafından hazırlanmış “Yabancılar için Türkçe” ders kitaplarından toplanmıştır. Seçilen kitaplar, TYD öğretimi ders kitaplarındaki temel ilkelerin kullanım düzeyini belirlemek üzere incelenmiştir. Bulgular, farklı kurumların TYD setlerinde farklı ilkelere öncelik verdiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ders Kitapları, İlkeler

Künyesi: Tepe, E. & Tüm, G. The reflection of basic principles in course books for teaching turkish as a foreign language. Temel ilkelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yansıması. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 152-178. DOI: 10.29250/sead.876202.

Birinci Yazar Orcid No: 0000-0002-6090-4517

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0001-7790-0857

Bu makale, “An investigation into the Basic Principles of Course Books Used in Teaching Turkish as a Foreign Language” başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Eğitimde temel ve ayrılmaz araçlar olan ders kitapları, derslerin birikimli bir şekilde ilerlemesini sağlamak amacıyla hazırlanır (Güçlü vd., 2001) ve müfredatın öğretmeyi amaçladığı konularla ilgili bilgileri belirli bir planda açıklar (Duman, 2013). Öğrenme sürecinde kullanılan materyaller arasında önemli olan, kullanım sıklığını ne kadar benimsediklerini dikkate almak (Ülper, 2014; Karatay, 2012) ve yabancı dil olarak Türkçe (TYD) öğrenenleri sosyal ve akademik ortamlarına hazırlamaktır. Ek olarak, kaynaklar olarak ders kitapları, ihtiyaç duydukları zaman kolayca erişebilmeleri için öğrencilerin bilgilerinin pekiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğretim ortamlarında kullanılan araç ve gereçler teknolojinin gelişmesiyle çeşitlense de, her öğretim durumunda bulunması imkansız görünmektedir çünkü bu araçları elde etmek için ciddi bir maliyet ve hazırlık gerekmektedir. Bu nedenle ders kitapları öğrenme-öğretme ortamında ve sürecinde hala vazgeçilmez bir araç olmaya devam etmektedir (Demirel, 1993). Ayrıca ders kitapları, istenilen becerilerin kazanılmasının, kolay ulaşılabilir olmasının, görsel özellikleriyle kalıcı öğrenme ortamının hazırlanmasının, öğrenci düzeyine uygunluğunun ve her türlü müfredat, tema ve konuya uygunluğunun önemini artırmaktadır. Chambliss ve Calfee (1998), öğrencilerin pedagojik seviyeleri üzerindeki olumlu etkilerinin altını çizerek bu konuları desteklemektedir.

Son zamanlarda önemli ölçüde ivme kazanan yabancılara Türkçe öğretimi, Türk dilinin dünya çapında tanınmasını sağlamıştır. Bu gelişme, özellikle yabancılara Türkçe öğretmek için kurumlar tarafından tasarlanan, hazırlanan ve basılan ders kitaplarının katkılarıyla sağlanmıştır. Bu kitaplar, yazılı ve sözlü iletişimlerini güçlendirerek öğrenenlere rehberlik etmek ve öğretmenler için yönlendirici bir rol oynamak için Türkçe'nin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde (Gün, Akkaya ve Kara, 2014) önemli bir kaynak olarak görülmektedir (Cunningsworth, 1995). Bu nedenle, bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularının cevaplarını bulmayı amaçlamaktadır:

1. Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında atfedilen temel ilkeler nelerdir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği farklı kurumlar tarafından kullanılan ders kitaplarındaki temel ilkelerin kullanımında bir fark var mı?

Dünyanın köklü ve kadim milletlerinden biri olan Türkler, dünyanın farklı coğrafyalarında zengin medeniyetler kurmuşlardır. Dil, toplum ve kültür arasında ilişki kuran en önemli unsurlardan biri olduğu için bu zengin medeniyetin aktarılmasında ve taşınmasında kullanılan en

önemli araçlardan biridir. 1984 yılında Ankara Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi'ni (TÖMER) kurarak, Türkçe'nin yabancı dil olarak (TYD) kurumsal düzeyde öğretimini gerçekleştirdi. Son yıllarda dünya çapında ekonomik, siyasi, tarihi, kişisel ve kültürel konular gibi pek çok nedenden dolayı Türkçeye yönelik ilgi ve talepler artmıştır. Bu talebi karşılamak için Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Üniversitesi, Dilmer ve Ankara Üniversitesi, TÖMER, birbirini takip eden çeşitli dil merkezleri kurulmuştur. Daha sonra üniversiteler, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye Maarif Vakfı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı gibi kurumlar ve özel öğretim kurumları, sadece Türkiye'de değil, yurt dışında da çeşitli hizmetler verebilmek için bu girişimi takip etti. Komşu ülkelerde yirmi yıldır yaşanan çatışmalar nedeniyle, temel ihtiyaçlarını karşılamak için acilen Türkçe kurslarına ihtiyaç duyan çok sayıda göçmen ve mülteci olmuştur. Sadece bu konu, TYD'nin Adana, Adıyaman, Gaziantep, Hatay, İstanbul, Urfa gibi büyük şehirler başta olmak üzere birçok Türk şehrinde üçe katlanmasına neden oluyor.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin ihtiyaç ve taleplerinin gereksinimleri olduğu için farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Geleneksel dilbilgisi öğretim yaklaşımı, yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanıldı ve hedef dilin kurallarını geliştirdi. Ayrıca uzun yıllardır kullanılan baskın yöntemler olarak gramer öğrenmeye öncelik vermiştir (Güneş, 2011). Bununla birlikte, son zamanlarda, bu tutum yerini AOBM tarafından önerilen eylem odaklı yaklaşıma bıraktı ve bu yaklaşım, iletişimdeki yeterlilikleri geliştirmek, öğretim materyallerini ortaya çıkarmak için metne aracılık etmeye odaklanmanın yolunu açıyor. Bu nedenle, öğrencilerin hedef dillerinde iletişim kurabilmeleri için, öğretim materyallerinde hem arabuluculuk hem de ilgili ilkelerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Literatürde kullanılan TYD ders kitapları üzerine çok sayıda araştırma olmasına rağmen, Özdemir'in (2013) önerdiği gibi bu kitaplara yönelik daha fazla araştırma yapılmalıdır. TYD öğretiminde kullanılan ve geliştirilen materyallerin, hedef kitlenin öğrenme sürecine daha fazla duyu ile katılmasını sağlaması beklenmektedir. Seçilen materyallerin ayrıca kursun içeriğine ve amaca uygun olması da beklenmektedir. TYD öğretiminde kullanılan materyallerin kalitesini belirleyen önemli faktörlerden biri hedef kitlenin Türkçe seviyesidir. Kalıcı TYD öğrenimi açısından Yalın (2010), "Kısa süreli bellekte saklanan bilgiler, herhangi bir işlem yapılmazsa 15-20 saniye içinde kaybolacaktır. Ancak bazı stratejiler ve tekrarlarla bilgiler kısa süreli bellekte daha uzun süre tutulabilir ve uzun süreli belleğe aktarılabilir. " (s. 75) diyerek materyallerin önemini vurgulamaktadır.

1.1. Yabancı Dil Öğretimi için Ders Kitapları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ders kitaplarına ilişkin yönetmeliğinde, ders kitabı 'Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere içeriği müfredata uygun olarak hazırlanan basılı eser ve gerektiğinde fasikül olarak da üretilir' (MEB, 1995) olarak tanımlanır. Bu açıdan ders kitaplarının temel işlevinin müfredatta yer alan kazanımlara ulaşmak için belirli bir sistem ve müfredat içinde hazırlanmasını sağlamak olduğu söylenebilir. Bu öncelik işlevine ek olarak ders kitaplarının tasarlanması sırasında ulaşılması gereken belirli hedefler ve işlevler vardır. İşeri (2007) bu amaç ve işlevleri aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

1. Ders kitapları müfredattaki hedeflere ulaşmak için en önemli araçlardan biridir.
2. Ders kitapları, değişen insan kalitesi açısından öğretmenler, fiziksel olanaklar ve müfredat kadar önemlidir.
3. Ders kitapları, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenler ve öğrenciler için birincil kaynak ve kılavuzdur.
4. Ders kitapları öğretmenin enerjisini öğretim sırasında daha iyi kullanır ve hem öğretmenden hem de öğrenciden daha iyi hale gelir.
5. Ders kitapları, öğretimdeki değeri ve başarıyı etkileyen ana faktörlerden biridir.
6. Ders kitapları, içerik ve biçim açısından öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayacak bilgilerle donatılmış ve görsellerle desteklenmiş araçlardır.
7. Ders kitabı, öğretim materyallerinin en çok kullanılan ve ulaşılması kolay araçtır.

Daha önce de belirtildiği gibi ders kitapları eğitimdeki en önemli araçlardan biridir. Dahası, öğrencilerin istedikleri zaman doğrudan erişebilmeleri için temel kaynaklar olarak bilgileri birleştirmede önemli bir yere sahiptirler. Aynı zamanda baskı, maliyet, uygulanabilirlik ve erişim açısından en kolay araçlar oldukları için, bunları hazırlarken çok dikkatli olunmalıdır. Acemi öğretmenlerin, konuya hakim olmayı ve müfredatı takip etmeyi kolaylaştırarak deneyim eksikliğini en aza indirmesine yardımcı olduğu unutulmamalıdır. Böylelikle ders kitaplarının etkisi, istenen becerilerin kazanılmasını artırır ve görsel özellikleriyle kalıcı öğrenmeye ortam hazırlar. Ayrıca pekiştirme bölümleri sağlayarak hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı konusunda bilgi sağlarlar. Öğrenme sınıfta olduğu kadar sınıfın dışında da devam ettiğinden, öğrencilerin herhangi bir ortamda bilgi ve iletişim becerilerine sahip olma yetenekleri bu kaynakların

zenginliğine bağlıdır. Kitaplarda gösterilen tüm yöntemler ve çalışmalar öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmak içindir.

1.2. Ders Kitaplarında Kullanılan İlkeler

Herhangi bir alanda malzeme hazırlama ilkeleri ortaktır. Özellikle bilimsel olarak doğru kabul edilen öğretim materyallerinin ilkeleri, öğretim materyallerinin hazırlanmasında önemli bir husustur. Birçok kaynakta yer alan ilkeler (Demirel, vd., 2011; Güneş, 2016; Yaylacı ve Yaylacı, 2013; Köksal ve Varışoğlu, 2014), ilk on üç Duman (2013, s. 2) tarafından ve diğerleri de aşağıdaki şekilde sıralanabilir;

1. Yasaya/ Müfredata Uygunluk İlkesi: Materyaller genelge ve yönetmeliklere uygun olarak hazırlanır (Duman, 2013).
2. Öğrenciye Uygunluk İlkesi: Materyal, hedef kitlenin yaşına, ilgisine, bilgi düzeyine ve beklentilerine uygundur (Biçer ve Kılıç, 2017).
3. Basitlik İlkesi: Malzemeler gerçek hayattaki ölçü ve boyutlarına göre hazırlanır. Görsel malzemeler gerçekçi bir şekilde hazırlanırsa daha kolay algılanır (Demirel, 2011; Yaylacı ve Yaylacı, 2013).
4. Bilinenden Başlama İlkesi: Her yeni bilgi, bilişte yerleşmiş olan bir öncekiyle bütünleşir. Materyaller, öğrenen seviyesinin üzerinde bilinmeyen gramer kurallarını, kelimeleri ve konuları içermemelidir (Duman, 2013).
5. Çok Örnek İlkesi: Öğrencilerin çeşitli duyularında ilgiyi artırmak ve onlara hitap etmek için birçok örnek verilir (Özdeniz, 2019).
6. Tamamlama İlkesi: Malzemeler, gerekli olduğu durumlarda eksikliklerin giderilmesi veya yeni ve önceden öğrenilen bilgiler ile mantıksal bağlantı kurulması için hazırlanır (Duman, 2013).
7. Birleştiricilik İlkesi: Materyaller, öğrencilerin içeriğe ve ayrıca bölümler ve hatta birimler arasındaki örneklere kendinden emin bir şekilde aşına olmalarına yardımcı olur. Bağlam ve gramer kalıpları arasında geçiş sağlarlar (Biçer ve Kılıç, 2017).
8. Anlamlılık İlkesi: Hedef kitle tarafından ne kadar anlamlı konular öğrenilirse öğrenme o kadar kalıcı olur (Duman, 2013).

9. Fonun Anlamlılığı İlkesi: Materyaller, öğrenmeyi artırmak için gerçeklik, görseller, çizgi filmler, bir şarkı ve slayt gibi belirli bir görsel veya işitsel arka planı destekler (Demirel, vd., 2011; Yaylacı ve Yaylacı, 2013).
10. Yenilik İlkesi: Kalıcı öğrenme, herhangi bir bilgiye erişme, değerlendirme, sentezleme ve analiz etme açısından her öğrenciye sunulmaktadır (Duman, 2013).
11. Seçicilik İlkesi: Seçim zihinsel gelişim ve dünya bilgisine dayandığından, öğrenciler arasındaki çeşitlilik hakkında geniş bir kavrama sunulur (Özdeniz, 2019).
12. Görelilik İlkesi: Materyaller, içerikteki unsurları öğrenenlerin kolaylıkla algılayabileceği ve ayırt edebileceği şekilde hazırlanır (Duman, 2013).
13. Algıda Değişmezlik İlkesi: Önceden öğrenilen konular ile yenileri arasındaki bağlantılar, onları kolayca algılayacak şekilde tasarlanır (Özdeniz, 2019).
14. Kapalılık İlkesi: Görsel, metin ve kelime bilgisi gibi materyaller aynı şekilde algılanır çünkü gerçek materyallerin açık, anlaşılır ve kafa karıştırmacı olmaması gerekir (Duman, 2013).
15. Derinlik İlkesi: Malzemeler gerçek hayattaki ölçü ve boyutlarına göre hazırlanır. Gerçekçi bir şekilde hazırlanırsa görsel malzemeler daha kolay algılanır (Demirel vd., 2011).
16. Ekonomiklik İlkesi: Malzemeler, zamandan, işçilikten ve ekipmandan tasarruf ederek en fazla etkiyi elde edecek şekilde hazırlanır. Minimum sürede minimum çaba ile en yüksek verimin sağlanması hedeflenmektedir (Özdeniz, 2019).
17. Hedef-Davranış İlkesi: Materyaller, öğrencilerin tüm ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak becerilerin yeterliliği ve gerekliliği doğrultusunda hazırlanır (Duman, 2013).
18. Güncellik İlkesi: Malzemeler ne kadar güncelse, öğrenme o kadar kalıcı olur. Kitapların ve materyallerin öğrencilerin mevcut ihtiyaçlarını karşılaması beklenmektedir (Demirel, vd., 2011; Yaylacı ve Yaylacı, 2013).
19. Hayatilik İlkesi: Öğrenciler, günlük hayatta kullanabilecekleri bilgilere maruz kalırlar. Gerçek hayattaki durumlara ilişkin etkinlikler ve örnekler tasarlamak önemlidir (Özdeniz, 2019).

1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanıp yazılan Yedi İklim Türkçe, AOBM A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 referans seviyelerine göre hazırlanmış ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen kitaplarını içeren 18 kitaptan oluşmaktadır. Yedi İklim Türkçe seti, her biri içindekiler bölümünde ayrıntılı olarak açıklanan üç temadan oluşan toplam 48 üniteden oluşmaktadır. Konular temalara göre dilbilgisi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma başlıkları altında gruplandırılmıştır. Ders kitaplarında üniteler, üniteye işlenecek konularla ilgili soruların yer aldığı “Üniteye Hazırlık” bölümleriyle başlar. Bu sorular başlangıçta merak uyandırmak ve setlerdeki (A1-C2) ünitelerde işlenecek konu hakkında öğrencileri bilgilendirmek için tasarlanmıştır. Her ünitenin sonunda, çoktan seçmeli formlarda sekiz veya on soruluk testleri içeren bir “Serbest Okuma” bölümü ve bir “Değerlendirme” bölümü bulunmaktadır. Bu bölüm, a) birim başına bağlamında kapsanan konular hakkında bilgi ve beceriler edinip edinmediklerini; b) hedeflenen başarıya ulaşmış ve c) tamamlanmamış görevler olması durumunda tekrarlamaya ihtiyaç duyup duymadıkları şeklinde üç amacı ortaya koymaktadır. Her ünitenin sonunda, öğrencilerin vurgulanan kutularda verilen başarılarını ve öğrenme süreçlerini öğrenmek için üç farklı yüz ifadesinden birini seçmelerinin beklendiği bir “Kendimi değerlendiriyorum” bölümü de bulunmaktadır. Yedi İklim Türkçe ders kitaplarının eklerinde, kelime listeleri ile ilgili ek bilgiler “Dizin” başlığı altında, dil bilgisi konuları ile ilgili tamamlayıcı bilgiler ise “Dilbilgisi” başlığı altında verilmektedir.

TÖMER, Gazi Üniversitesi tarafından hazırlanan ve basılan Yabancılar için Türkçe ders kitapları seti dinleme CD'lerine eşlik eden beş farklı ders kitabından oluşmaktadır. Set, AOBM' de teşvik edilmiş A1, A2, B1, B2 ve C1 referans seviyelerine göre hazırlanmıştır. Yabancılar için Türkçe setinin ders kitapları her biri beşer üniteden oluşan 26 üniteden oluşmaktadır. Setin ders kitaplarında tüm üniteler sayılarla belirlenmiş ve birbirinden ayrılmış dört temadan oluşmaktadır. Temalar okuma metinleriyle başlar ve ardından öğrencilerin anlama düzeylerinin belirlenmesi için “Anlama” bölümü gelir. Ayrıca anlama bölümünde çoktan seçmeli testler, doğru ve yanlış alıştırmalar, metinsel sorular, alıştırmalar türleri yer almaktadır. “Konuşma” bölümü, temalarda “Anlama” bölümünden sonra gelir. Konuşma bölümlerinde; diyalog animasyonu, diyalog oluşturma, kelime ve kavram havuzunu kullanarak konuşma vb. alıştırmalar verilir. “Yazma” bölümünde; mekanik, anlamlı ve serbest yazma alıştırmaları yer alırken; çoktan seçmeli testler, doğru yanlış, boşluğu doldurma ve metin tabanlı sorulardan oluşan alıştırmalar türleri “Dinleme” bölümünde yer almaktadır.

2. Metot

Bu çalışma, Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi Üniversitesi, TÖMER tarafından hazırlanan Türkçe öğretimi ders kitaplarını derinlemesine incelemek için betimsel bir yöntem benimsemektedir. “Betimleyici yöntemler, güncel bir durumu ortaya koyacak çalışmalar için en uygun yöntemlerden biridir” (Kaptan, 1995). Tanımlayıcı yöntemler içinde, nitel araştırma yöntemi, kayda ihtiyaç duymadan analiz için hazır bulunan metinsel kelime verilerinin pratik bir kaynağını sağlamak için yerini alır (Creswell, 2012).

Verilerin tek tek okunmasıyla oluşturulan kod ve kategorilere göre araştırma sonuçlarının sunumunu sağlayan araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemidir (Merriam, 2015). Bu nedenle, bu çalışmada gözlem, görüşme, anket, görsel-işitsel materyal gibi çok çeşitli nitel veri formlarından 'belgeler' alınarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmaya hizmet etmek için belge analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 49) göre “belge analizi, araştırılması amaçlanan olgular ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir. Araştırmacının gözlem, görüşme, anket ve görsel-işitsel materyallere ihtiyaç duymadan verileri elde edebilmesi için önemli bilgi kaynakları olan dokümanlar nitel araştırmada etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Diğer bir deyişle, belge analizi, nitel araştırmada tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir”. Türkçe öğretimi ders kitaplarından alınan nitel veriler, içerik analizi şeklinde materyal tasarımında kullanılan ilkelerin her birine göre sınıflandırılır. Türkiye'de Türkçe öğretimi ders kitabı araştırmalarındaki araştırma eğilimlerini ve boşlukları tespit etmek amaçlandığından, bu ders kitaplarının, problemi “ayrıntılı bir şekilde anlamak” için “bilgi açısından zengin” durum sağladığı varsayılmaktadır.

Birinci ve ikinci araştırma sorusu için veri elde etmek amacıyla, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretildiği farklı kurumlar tarafından kullanılan bu iki TYD ders kitabındaki temel ilkelerin kullanımında farklılık olup olmadığını ve TYD ders kitaplarının ne ölçüde temel ilkeleri içerdiğini araştırmak için içerik analizi yapılır. İnceleme, talep mektubu ve ilkeler kontrol listesi (Duman, 2013; Demirel vd., 2011; Yaylacı ve Yaylacı, 2013; Özdeniz, 2019) Yunus Emre Enstitüsü (YEE) idaresine ve Gazi Üniversitesi (GÜ) TÖMER (Türkçe Öğretim ve Araştırma Merkezi) yönetimine gönderilerek yapılmıştır. İzin mektupları ve kurumların tercih ettikleri temel ilkelerin listesi alındıktan sonra analizler için TYD ders kitap setleri dikkate alındı. Net sonuçlar elde etmek için manuel olarak analiz edildi. Sonuçlar ayrıca iç güvenilirlik elde edilmek için diğer üç dil öğretmeni tarafından çapraz kontrol edildi. Çapraz kontrol üç kez gerçekleştirildikten sonra fikir birliğine

varıldı. Çalışma, YEE ve GU-TÖMER'den sadece iki TYD ders kitabı ile sınırlıdır. Çalışma kitapları, kurumlar tarafından tercih edilen aynı prensipler kullanılarak hazırlandı için dışarıda bırakıldı.

3. Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, TYD ders kitaplarında ayarlanan temel ilkelerin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda yorumlanmıştır. Araştırmada incelenen ilk araştırma sorusu, yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarında hangi temel ilkelere atfedildiği üzerinedir. Yedi İklim Türkçe'de atfedilen temel ilkelere dayalı analizler aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Yabancılar için Yedi İklim Türkçe'de Atfedilen Temel İlkeler

Temel İlkeler	Yedi İklim Türkçe, YEE					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Yasaya/ Müfredata Uygunluk	+	+	+	+	+	+
Öğrenciye Uygunluk	+	+	+	+	+	+
Basitlik	+	+	+	+	+	+
Bilinenden Başlama	+	+	+	+	+	+
Çok Örnek	-	-	-	-	-	-
Tamamlama	+	+	+	+	+	+
Birleştiricilik	+	+	+	+	+	+
Anamlılık	+	+	+	+	+	+
Fonun Anamlılığı	+	+	+	+	+	+
Yenilik	+	+	+	+	+	+
Seçicilik	-	-	-	-	-	-
Görelilik	+	+	+	+	+	+
Algıda Değişmezlik	+	+	+	+	+	+
Kapalılık	-	-	-	-	-	-
Derinlik	-	-	-	-	-	-
Ekonomiklik	+	+	+	+	+	+
Hedef-Davranış	+	+	+	+	+	+
Güncellik	+	+	+	+	+	+
Hayatilik	-	-	-	-	-	-

Tablo 1, YEE'nin "Yedi İklim Türkçe Seti" ndeki temel ilkelerin kapsamına ilişkin bilgileri göstermektedir. Yasaya/ Müfredata Uygunluk, Öğrenciye Uygunluk, Basitlik, Bilinenden Başlama, Tamamlama, Birleştiricilik, Anamlılık, Fonun Anamlılığı, Yenilik, Görelilik, Algıda Değişmezlik, Ekonomiklik, Hedef-Davranış ve Güncellik gibi çoğu ilkelerin olduğu gözlemlenmiştir. Ama Çok Örnek, Seçicilik, Kapalılık, Derinlik ve Hayatilik gibi ilkelerin YEE'nin "Yedi İklim Türkçe" setinde atfedilmediği bulgular sonucunda ortaya çıkmıştır. Özetle bulgular, YEE' nin "Yedi İklim Türkçe" setinde 19 ilkedden bu beş ilkenin kullanılmadığını ortaya koydu.

Bu çalışmada analiz edilmesi hedeflenen ikinci TYD kitap seti, Ankara'daki (Türkçe Eğitim ve Araştırma Merkezi) idaresi Gazi Üniversitesi-TÖMER (GU-TÖMER) tarafından hazırlanan

"Yabancılar için Türkçe" başlıklı kitaptır. TYD kitap setinde atfedilen temel ilkeler aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Yabancılar için Türkçe'de Atfedilen Temel İlkeler

Temel İlkeler	Yabancılar için Türkçe, GU-TÖMER				
	A1	A2	B1	B2	C1
Yasaya/ Müfredata Uygunluk	+	+	+	+	+
Öğrenciye Uygunluk	+	+	+	+	+
Basitlik	-	-	+	+	+
Bilinenden Başlama	-	+	+	+	+
Çok Örnek	-	-	+	+	+
Tamamlama	+	+	+	+	+
Birleştiricilik	+	+	+	+	+
Anlamlılık	+	+	+	+	+
Fonun Anlamlılığı	+	+	+	+	+
Yenilik	-	-	-	-	-
Seçicilik	+	+	+	+	+
Görelilik	+	+	+	+	+
Algıda Değişmezlik	+	+	+	+	+
Kapalılık	+	+	+	+	+
Derinlik	+	+	+	+	+
Ekonomiklik	+	+	+	+	+
Hedef-Davranış	+	+	+	+	+
Güncellik	-	-	-	-	-
Hayatilik	+	+	+	+	+

Tablo 2'de belirtildiği gibi GU-TÖMER'in "Yabancılar için Türkçe" seti Yasaya/ Müfredata Uygunluk, Öğrenciye Uygunluk, Tamamlama, Birleştiricilik, Anlamlılık, Fonun Anlamlılığı, Seçicilik, Görelilik, Algıda Değişmezlik, Kapalılık, Derinlik, Ekonomiklik, Hedef-Davranış ve Hayatilik ilkelerini karşılar. Dahil edilmeyenler ise Basitlik, Bilinenden Başlama, Çok Örnek, Yenilik ve Güncellik ilkeleridir. Öğrencilerin seviye ihtiyaçlarının ve beklentilerinin büyük ölçüde sağlandığı sonucuna varılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi temel ilkeler çoğunlukla tutarlı ve sistematik bir şekilde kullanılmaktadır. A1 seviyesi ile ilgili olarak, başlangıç için hayati öneme sahip olsalar da, ders kitabında bazı ilkeler(A1 için Basitlik, Bilinenden Başlama ve Çok Örnek; A2 için Basitlik ve Çok Örnek ilkeleri gibi) eksiktir. Orta ve ileri düzey kitaplar olan B1, B2 ve C1 Düzeylerinde eksik olan ilkeler Yenilik ve Güncellik ilkeleridir.

İkinci araştırma sorusu, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretildiği iki farklı kurum tarafından TYD ders kitaplarında hangi ilkelerin kullanıldığına ışık tutmaktadır. Tablo 3, bu iki kurumda atfedilen ilkeleri aşağıda karşılaştırmalı olarak göstermektedir.

Tablo 3.
Yabancılar için Türkçe Kitaplarında Atfedilen Temel İlkeler

Temel İlkeler	Yabancılar için Türkçe GU-TÖMER					Yedi İklim Türkçe YEE				
	A1	A2	B1	B2	C1	A1	A2	B1	B2	C1
Yasaya/ Müfredata Uygunluk	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenciye Uygunluk	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Basitlik	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Bilinenden Başlama	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Çok Örnek	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-
Tamamlama	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Birleştiricilik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Anlamlılık	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Fonun Anlamlılığı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Yenilik	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Seçicilik	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Görelilik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Algıda Değişmezlik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kapalılık	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Derinlik	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Ekonomiklik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hedef-Davranış	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Güncellik	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
Hayatilik	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-

Tablo 3'te görüldüğü gibi hem 'Yedi İklim Türkçe' TYD ders kitaplarında hem de 'Yabancılar için Türkçe' de kullanılan temel ilkeler sırasıyla; Yasaya/ Müfredata Uygunluk, Öğrenciye Uygunluk, Tamamlama, Birleştiricilik, Anlamlılık, Fonun Anlamlılığı, Görelilik, Algıda Değişmezlik, Ekonomiklik ve Hedef-Davranış ilkeleridir. Verilen ilkeler için yapılan analizlere göre, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinde bunlardan yararlanabilmeleri için bunların herhangi bir öğretim materyalinde saklanması hayati önem taşıdığını söylemek doğru olacaktır. Bununla birlikte, bu iki kurum arasında bazı temel ilkeleri kullanma tercihlerinin her iki TYD ders kitabı setinde farklı olduğu görülmüştür. Örneğin, YEE'nin 'Yedi İklim Türkçe' Seti tarafından alınan analizlerde, Çok Örnek, Seçicilik, Kapalılık, Derinlik ve Hayatilik ilkeleri dahil edilmeyen beş ilke olarak gözlemlenmiştir. Bunlar uygulanabilirliği açısından dikkate alındığında, herhangi bir dil öğrenimi çok sayıda örnekle gerçekleştirildiği için Çok Örnek ilkesinin çok temel ve önemli olduğu sonucuna varılır. Aynı şekilde Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından belirlenen TYD ders kitabının tasarımında seçilen farklı tercihler de çalışmada gözlenmektedir. 'Yabancılar için Türkçe' de tutulan temel ilkeler Çok Örnek, Seçicilik, Kapalılık, Derinlik ve Hayatilik ilkeleri olarak tespit edilirken, bu ilkeler Yedi İklim Türkçe' de kullanılmamıştır. 'Yabancılar için Türkçe' de hariç tutulan ilkeler Basitlik, Bilinenden Başlama, Çok Örnek, Yenilik ve Güncellik ilkeleri olarak

bulunmuştur. Hariç tutulan bu ilkeler dikkate alındığında, bu ilkelerin kitapların tüm seviyelerine yerleştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın tüm bulguları, temel ilkelerin belirgin kültürel referanslara yönelik anlaşılır ve gerçekçi bilgileri içerdiğini ortaya koymaktadır. Kuşkusuz bu ilkelere TYD ders kitaplarında yer verildiği sürece yabancı öğrencilerin Türkçeyi verimli bir şekilde edinme ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar. Hem "Yedi İklim Türkçe" hem de "Yabancılar için Türkçe" den elde edilen sonuçlar, öğrencilerin seviye ihtiyaçlarının ve beklentilerinin büyük ölçüde sağlandığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bulgular ayrıca her iki sette de bazı eksik ilkelerin olduğunu ortaya koydu. Gerçekte, eksik ilkeler, herhangi bir öğretim materyalinde kullanılmak üzere hayati derecede önemli görünmektedir. Ders kitapları kullanıcı dostu olacak ve olabildiğince çok ilkeyi kapsayacak şekilde tasarlanmış olsa bile; kuşkusuz, TYD kitaplarındaki bu ilkeler öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha hızlı ve daha kolay öğrenmelerine yardımcı olduğundan, bireysel farklılıklara daha fazla dikkat gösterilmelidir. Gerçekte, temel ilkelerin tümü, arka plan bilgisini ve yeni bilgileri sağladığı için tüm ünitelerde düzenli olarak sağlanmalıdır. TYD ders kitabındaki ilkelerin olabildiğince çok kullanılması, ünitelere açıkça dağılmışlarsa dilsel ve kültürel olayları önlemek için ince ayarlamalar yapar. İki TYD ders kitabı setinde yer alan temel ilkelere ilişkin analizlerden elde edilen bulgulara dayanarak, materyal tasarımcılarına ve yabancı dillerin öğretildiği kurumlara aşağıdaki gibi teşvik edici önerilerde bulunulabilir:

- Kaynaklarda hangi temel ilkelerin kullanılacağına karar verirken, öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılması için öğrenenlerin ihtiyaçları ve hedefleri dikkate alınmalıdır.
- Ders kitaplarında kullanılan temel ilkelerin dağılımı, etkinliklerin öğrencilerin yararına olacak şekilde düzene sokulması için, aynı ünite içindeki etkinlikler arasında ve boyunca, üniteler arasında ve bütün üniteler boyunca dengeli bir şekilde tasarlanmalıdır.
- AOBM tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme noktasında temel ilkeler dikkate alınmalıdır.
- Temel ilkeler müfredatta açık olmalıdır. Öğretmen kitaplarında güçlendirilmeli ve sürdürülmelidir, böylece herhangi bir öğretmen, acemi veya deneyimli, dilbilimsel ve kültürlerarası anlayışı derinleştirmek için hassas düzenlemelerin farkına varabilir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve, Yazı Taslağı, Analiz ve Düzenleme” kısmının Gülден Tüм, “Yöntem ve Yazı Taslağı, Görselleştirme ve Araştırma” kısmının Emine Tepe tarafından yapıldığını beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Biçer, N. & Kılıç, B. (2017). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4) , 649-663. DOI: 10.16916/aded.329809
- Chambliss, M. J., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning - nurturing children's minds*. Malden: Blackwell.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları
- Demirel, Ö., Altun, E., Ateş, A., Başboğaoğlu, U., Çelik, L., Çeliköz, N., Erişen, Y., Oral, B., Taşlı, H., Tekinarslan, E. & Yağcı, E. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2) , 1-8. DOI: 10.16916/aded.16003
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory into practice*. New York: Basic Books.
- Güçlü, N., Topsis, G., Yel, S., Korkmaz, A. Çakmak, M. Köksal, H. ve Albayrak, F. (2001). *Hayat Bilgisi 1-3, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (1. basım)*. (Ed: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gün, M., Akkaya, A. & Kara, Ö. T. (2014). The assessment of Turkish class books for foreigners by the instructors in Turkish teaching centers. *Turkish Studies*, 9(6), 1-16. doi: 10.7827/TurkishStudies.7134
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim yaklaşımları ve türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(8), 123-148.
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karatay, H. (2012). Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 183-203.

- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. (A. Şahin ed.) içinde (65-80). Ankara: Pegem Akademi
- MEB. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi* No:2434.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- O'Malley J. M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish Studies*, 8(1), 2049-2056.
- Özdeniz, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisini destekleyici metin odaklı malzeme geliştirme (A1 Düzeyi): Okuma Becerisi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Ülper, H. (2014). *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.