



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)

TAKDİM

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2021 yılında 9. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Erol Duran

Editör

Sahibi

Prof. Dr. Musa ifci

Editör

Prof. Dr. Erol Duran

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Doç. Dr. Cem Erdem

Prof. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılğöl Abdullayeva

Doç.Dr. Marija Djndic

Dr. Marlen Adilov

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaksiyon

Gölbike Yıldırım

Düzenleme ve Koordinasyon

Gölbike Yıldırım

Owner

Prof. Dr. Musa ifci

Editor

Prof. Dr. Erol Duran

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Erol Duran

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Prof. Dr. Zekerya Batur

Assoc. Prof. Dr. Cem Erdem

Assoc. Prof. Dr. Erol Sakallı

Assoc. Prof. Dr. Gızılül Abdullayeva

Assoc. Prof. Dr. Marija Djndic

Dr. Marlen Adilov

Advisory Board

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Assoc. Prof. Dr. Kemalettin Deniz

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaction

Gölbike Yıldırım

Editing and Coordination

Gölbike Yıldırım

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 2021 5(2) Hakemleri

Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal – Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr. M. Abdullah Arslan – Erzincan Üniversitesi

Prof. Dr. Murat Başar – Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Seçkin Aydın – Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Remzi Can – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Salim Pilav – Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Talat Aytan – Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf Avcı- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf Günaydın – Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Üğr. Üy. Kadir Kaplan – Gaziantep Üniversitesi



İçindekiler/Content

Nurullah ALKOL Kemalettin DENİZ	Ortaöğretim Kurumlarında Mesleki Dil Öğretim Çalışmaları <i>Vocational Language Teaching In Secondary Education Institutions</i>	1-26
Mustafa Said KIYMAZ Enes ALTAY	Behiç Ak'ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları Adlı Çocuk Romanı Üzerine Kök Değerler Açısından Bir İnceleme <i>A Review On Behiç Ak's Children's Novel: "Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları" In Terms Of Stem Values</i>	27- 61
M. Kürşad YANGİL İsa SARIÇAM	Türkçe Öğretmenlerinin Ege Bölgesi'nde Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma <i>A Phenomenological Study On The Problems Turkish Teachers Experience In The Aegean Region</i>	62-84
Abdulkerim KARADENİZ Remzi CAN	Şiir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Şiire Yönelik Tutum İle Şiir Çözümleme Becerisi Arasındaki İlişki <i>Development Of The Scale Of Attitude Towards Poetry And The Relationship Between The Attitude Towards Poetry And The Ability To Analyze Poetry</i>	85-104
Ayşe Derya ESKİMEN İsmail ERBEK	Kpss Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Bilgisi Sorularının Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı Ve Özel Alan Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi <i>Evaluation Of Kpss Turkish Language And Literature Teacher's Field Knowledge Questions In Terms Of Turkish Language And Literature Teacher's Undergraduate Program And Special Field Competencies</i>	105-127
Tolga KARGIN	Kitap Kritiği - Dijital Çağ İçin Okuryazarlık Kuramları: Sosyal, Eleştirel, Çok Yönlü, Mekânsal, Materyal Ve Duyusal Bakış Açılı <i>Literacy Theories For The Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material And Sensory Lenses</i>	128-132



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA MESLEKİ DİL ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI

VOCATIONAL LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Nurullah ALKOL*

*Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. nurullah_alkol@hotmail.com

Kemalettin DENİZ**

** Doçent Doktor, Gazi Üniversitesi., Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı kdeniz@gazi.edu.tr

Referans: Alkol, N., Deniz, K. (2021). "Ortaöğretim Kurumlarında Mesleki Dil Öğretim Çalışmaları". *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-26.

Gönderilme Tarihi: 05.05.2021

Kabul Tarihi : 15.12.2021

Özet: Ortaöğretim, öğrencileri yükseköğretime hazırlayan bir kurum olmasının yanı sıra; vermiş olduğu meslek, spor ve sanat eğitimleriyle toplumun nitelikli insan kaynağını yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaca mesleki, sanatsal ve sportif bilgi ve becerilerin yanı sıra; mesleki dil becerilerinin de yeterli düzeyde kazandırılması katkı sağlayacaktır. Çünkü mesleki dil, kendi alanında etkili iletişim kurabilme, araştırma yapabilme, soru sorabilme, cevap verebilme becerilerini edindirir. Öğrencilere bu beceriler mesleki dil öğretimiyle kazandırılabilir.

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında yapılan mesleki dil öğretimi çalışmalarını ortaya koymak ve bu kurumlar için mesleki dil öğretiminin kapsamını

belirlemektir. Çalışma nitel araştırma olarak planlanmış, veriler doküman incelemesiyle toplanmış ve betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırmada, ortaöğretim kurumlarının ders kitapları, ders çizelgeleri, öğretim programları, bireysel öğrenme materyalleri incelenerek yapılan mesleki dil öğretim çalışmaları ortaya konmuştur. Böylelikle, ortaöğretim kurumlarının öğrencilerine ne düzeyde mesleki iletişim becerisi kazandırdığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ardından öğrencilerin etkili mesleki iletişim kurabilmeleri hangi temel becerileri öğrenmesi gerektiği literatüre dayalı olarak belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Dil, Meslek, Ortaöğretim

Abstract: Secondary education, besides being an institution that prepares students for higher education; It aims to train the qualified human resources of the society with the profession , sports and art trainings it provides. It will also contribute to acquirement vocational language skills at a sufficient level, besides profession, artistic and sportive knowledge and skills For this purpose. Because vocational language provides the skills to communicate effectively, to conduct research, to ask questions and to answer them. Students can acquirement these skills through vocational language teaching.

The aim of this study is to reveal the vocational language teaching studies in secondary education institutions and to determine the scope of vocational language teaching for these institutions.

In the research, vocational language teaching studies conducted by examining the textbooks, course schedules, curricula and individual learning materials of secondary education institutions were revealed. Thus, it has been tried to determine what level of profession communication skills secondary education institutions provide to their students. Then, based on the literature, it was stated which basic skills the students should learn in order to establish effective profession communication.

Keywords: Profession Language, Profession, Secondary Education.

Giriş

Meslekler, toplumsal yaşamın önemli kurumlarından bir tanesidir. Her bir meslek, toplumsal yaşamın ve doğanın farklı bir ihtiyacına ve sorununa çözüm bulmaya çalışır. Farklı ihtiyaçlara ve sorunlara odaklanma, mesleklerin eylemlerini, (tedavi, tamir, inşa vb.), araçlarını (stetoskop, tornavida, kürek vb.), muhataplarını (hasta, tekniker, şef vb.), fiziki ortamlarını (hastane, atölye, şantiye vb.), bilgi ve becerilerini (doktorluk, teknikerlik, sıvacılık vb.) de birbirinden farklılaştırır. Bu farklılıklar, mesleklerin statülerine ve yapılarına olduğu gibi iletişimlerine de yansır. Her meslek, eylemleri ve muhatapları çerçevesinde kendine ait terimleri (*tıp terimleri, fizik terimleriyle, ameliyat terimleri, bilgisayar terimleri, spor terimleri*), kavramları, simgeleri, sembolleri, kültürü ve üslubu olan bir iletişim biçimi geliştirir. Bu iletişim biçiminin

mesleki eğitim sürecinde öğretilmesi mesleğin ileride daha başarılı icra edilmesine katkı sağlayacaktır.

Meslek, belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu, 2011). Mesleğin icra edilmesinde mesleki yeterliliğin yanı sıra iletişim becerilerinin de etkisi vardır. Mesleki bilgileri paylaşma, öğretme, öğrenme ve geliştirme ihtiyacının bir sonucu olan bu iletişim biçimi, literatürde *argo* (Araz, Devrim ve Kılıçoğlu, 1992) *özel amaçlı dil* (Richards ve Schmidt, 2002), *jargon* (Türk Dil Kurumu, 2011), *teknik dil* (Milcu, 2012), *uğraş dili* (İmer, 2011), *uzmanlık dili* (Gündoğdu, 2012), *özel dil* (Türkçe Sözlük, 2011) *iş dili* (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011), *meslek dili* (Karaağaç, 2013) gibi farklı terimlerle ifade edilmektedir. Mesleki iletişimi; bu kavramalara nazaran daha net ve kapsayıcı ifade ettiği için bu araştırmada “mesleki dil” terimi tercih edilmiştir.

Mesleki dil terimine yönelik başlıca tanımlar şu şekildedir: Mesleki dil, meslek insanlarının kendi alanlarında birbirlerini bildirişim yoluyla anlamlarını sağlayan, ortak dil dizgesinden oluşturmuş sözcük dağarcığı ve standartlarını mesleki metinlerle güncelleştiren dil (Hoffman, L.1985, s.34). Mesleki dil, meslek alanı ile sınırlı meslek insanlarının birbirlerini anlamaları için bildirişim alanındaki dilsel araçlardan oluşan bir bütün (Hoffman, L.1985, s.53). Mesleki dil, bir mesleğe, bir alana özgü teknik terimlerin, sözcük oluşturmak için belirli biçimbirimlerin, dilbilgisel yapıların, kendisine ait sözdizimsel özelliklerin ve de anlatım biçimlerinin oluşturduğu, genel dilden beslenen ancak birçok noktada genel dilden kesin çizgilerle ayrılan bir dildir (Şen, 2015, s.20). Günlük dile ve ölçünlü dile karşıt olarak belli meslek alanlarında kullanılan, ama ölçünlü dil ve günlük dilden dilbilgisi yönünden farklılık göstermeyip yalnızca kendine özgü sözvarlığı nedeniyle onlardan ayrılan dil; bir meslek grubuna ya da başka bir toplumsal gruba özgü, içinde anlaşılması her zaman kolay olmayan kullanımlar bulunan dil; örn. spor dili, tıp dili, hukuk dili, ekonomi dili, denizci dili, havacı dili vb. (İmer, 2011, s.248). Aynı meslekten olanların ya da aynı iş alanında çalışanların kendi aralarında konuştukları dil (Dil Derneği, 1999, s.983). Herhangi bir mesleğe ait olan dil kullanımı (Karaağaç, 2013, s.584). Belirli bir mesleğin uygulanması sırasında kullanılan sözdizimi, sözcük yapısı biçimleri, sesletim ve dil işleri bakımlarından ortak dilden ayrılmayan ancak kendine özel bir sözlüğü ile sözlüklerarası ilişkileri olan bir dildir (Ömer Demircan ile kişisel iletişim Şubat 1999. akt. Taşkıran, 2000).

Hahn (2015: akt. Şen, 2015) mesleki dil için olası beş farklı tanım yapmıştır: Dil dizgesine göre; mesleki dil, genel dilin yanında farklı ifade biçimlerine sahip bir çeşittir. Belirli dış yapıların seçimine göre, mesleki dil alt dildir. Bir başka deyişle mesleki dil, dilsel ifade olanaklarının belirli kurallara göre özel olarak seçilmesidir. İçeriksel sınırlandırmaya göre; mesleki dil, belirli mesleki alan içeriklerinin ifade edilmesi için kullanılan dildir. Konuşuculara özgü özelliklere göre; mesleki dil, belirli meslek ve uzmanlık alanlarının dilidir. Belirli iletişim işlevlerine göre; Şiirsel ve toplumsal dilin yanında mesleki dil, belirli dilsel araçları sunarak mesleki alanlarda iletişim kurmak için kullanılan dildir.

Yukarıda görüldüğü üzere araştırmacılar mesleki dilin farklı yönlerini ön plana çıkararak bir tanım oluşturmaya çalışmıştır. Bu yönler dört maddede toplanabilir.

1. Mesleki dil, meslek mensupları tarafından kullanılır.
2. Mesleki dil, söz dizimi, sözlük yapısı ve sesletim açısından günlük dilden farklı değildir.
3. Mesleki dil, mesleki konularda kullanılır.
4. Mesleki dilin kendine ait bir söz varlığı vardır.

Bu tanım ve ortak yönlerden hareketle mesleki dilin diğer özelliklerini de kapsayıcı bir tanımını şu şekilde oluşturmak mümkündür: Bireylerin kendi meslekleriyle ilgili bir konuda kullanmış oldukları ve gündelik dilden söz dizimi ve dil bilgisel açıdan farklı olmayıp kendine özgü söz varlığı, üslubu, dil dışı göstergeleri ve iletişim kültürü bulunan dil. Tanımda yer alan dil öğelerin öğrenilmesi ve doğru kullanılması mesleki yaşamdaki başarıda önemli bir role sahiptir. Bu sebeple mesleki dil, mesleki eğitimin her zaman bir parçası olmalıdır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında yapılan mesleki dil öğretim çalışmalarını ortaya koymak ve bu kurumlar için mesleki dil öğretiminin kapsamını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Genel ortaöğretim kurumlarında yapılan mesleki dil öğretim çalışmaları nelerdir?
2. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yapılan mesleki dil öğretim çalışmaları nelerdir?
3. İmam hatip liselerinde yapılan mesleki dil öğretim çalışmaları nelerdir?
4. Ortaöğretim kurumlarında öğrencilere hangi mesleki dil becerileri öğretilmelidir?

1.2. Çalışmanın Yöntemi

Belirtilen amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.45). Araştırmanın amacına yönelik veri toplayabilmek için ortaöğretim kurumlarının ders kitapları, ders çizelgeleri, öğretim programları ve bireysel öğrenme materyalleri, doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren materyalleri elde edip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Verilerin çalışmaya yansıtılmasında betimsel analiz kullanılmıştır. Toplanan veriler üç aşamada analiz edilmiştir: 1. Mesleki dil öğretim çalışmalarının yapılıp yapılmadığı. 2. Mevcut çalışmaların türü (ders, kitap, bireysel öğrenme materyali). 3. Mevcut çalışmaların olumlu ve gelişime açık yönleri.

2. Ortaöğretim Kurumlarında Mesleki Dil Öğretimi

Ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar (Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Ortaöğretim kurumları; genel ortaöğretim, meslekî ve teknik ortaöğretim ve din eğitimi olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. (Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Söz konusu bu üç kurumun kuruluş amacı, misyonu ve vermiş oldukları eğitimin içeriği birbirinden farklıdır. Bu farklılık, diğer derslerin olduğu gibi mesleki dil derslerinin de varlığını, yoğunluğunu ve içeriğini etkilemektedir. Bu sebeple, ortaöğretimde mesleki dil öğretimi her üç kurum için ayrı ayrı ele alınacaktır.

2.1. Genel Ortaöğretim ve Mesleki Dil

Genel ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime veya geleceğe hazırlayan eğitim öğretim sürecidir (Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Genel ortaöğretime bağlı kurumlar; anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, güzel sanatlar lisesi, spor lisesi, müzik ve sahne sanatları lisesi, çok programlı anadolu lisesi (genel orta öğretim programı) ve açıköğretim lisesi olup bu kurumlara bağlı 6.925 okulda 3.412.564 öğrenci öğrenim görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Bu kurumlardan anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, çok programlı anadolu lisesi (genel ortaöğretim programı) ve açıköğretim lisesinde belirli bir mesleğe yönelik bilgi ve beceri edindirme amaçlanmamakta ve böyle bir eğitim verilmemektedir. Bu sebeple ilgili kurumlarda mesleki dil öğretimi için bir gereklilikten ve hedef kitlenin varlığından söz etmek mümkün değildir. Belirli bir mesleği ön plana çıkarmayan bu kurumlarda verilen yabancı dil ve ana dil dersleri de öğrencileri mesleki alana değil, kişisel, kamusal ve eğitim alanlarında kuracakları iletişime hazırlamaktadır. Bu yönüyle ilgili kurumların, misyonlarına ve kuruluş amaçlarına uygun bir dil öğretimi yaptığını söylemek mümkündür.

Diğer genel ortaöğretim kurumları¹ olan spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi belirli bir mesleğin ve sanat dalının ön plana çıktığı kurumlardır. Spor liseleri, öğrencilere beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceriler kazandırmayı, beden eğitimi ve spor alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlayan ortaöğretim kurumlarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Türkiye'deki 85 farklı spor lisesinde toplam 18.879 öğrenci öğrenim görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Burada öğrenim gören öğrenciler *basketbol, voleybol, futbol ve hentbol, halter, yüzme, güreş, kayak, tenis, masa tenisi, badminton, oryantiring, eskrim, boks, bisiklet, okçuluk, judo, karate*

¹Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi ve Çok Programlı Anadolu Lisesi genel ortaöğretime bağlı faaliyet gösteren diğer kurumlardır. Müzik ve Sahne Sanatları Lisesi özel yetenek ve kabiliyetleri belirlenen öğrencileri yetiştirmek için yükseköğretim kurumları bünyesinde açılan okullardır. Bu okulların ders içerikleri, ders materyali ve öğretim programı yükseköğretim kurumları tarafından hazırlandığı için, araştırmamızda müzik ve sahne sanatları liseleri ele alınmamıştır. Çok Programlı Anadolu Liseleri, küçük yerleşim birimlerinin ortaöğretim düzeyindeki eğitim ihtiyacı, öğrenci potansiyeli, eğitim maliyeti, eğitim ekonomisi, beceri eğitimine uygun iş yerleri ile fiziki kapasite durumları dikkate alınarak açılan bünyesinde Anadolu, Anadolu imam hatip ile teknik ve mesleki liseyi barındıran liselerdir. Bu açıdan çok programlı Anadolu liseleri eğitim içeriği açısından değil, kuruluş yönüyle diğer kurumlardan ayrılmaktadır. Bu sebeple çok programlı Anadolu liseleri de mesleki dil öğretimi açısından ayrı bir başlık altında ele alınmamıştır.

ve taekwondo sporlarının yanı sıra; temel spor eğitimi, spor anatomisi ve fizyolojisi, beden eğitimi ve spor tarihi, antrenman bilgisi, sporcu sağlığı, spor yönetimi ve organizasyonu, spor psikolojisi ve sosyolojisi, spor ve beslenme, eğitsel oyunlar, atletizm, artistik jimnastik, ritim eğitimi ve halk dansları derslerini de almaktadırlar (Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Spor liseleri öğrencilerini sadece yüksek öğretime hazırlamazlar, bu liselerden mezun olan öğrenciler kamu ve özel sektörde kendi alanlarıyla ilgili işlerde istihdam edilebilmektedirler. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı ile Gençlik ve Spor Bakanlığı arasında yapılan iş birliği kapsamında spor liseleri öğretim programları revize edilerek, mezunların spor tesisleri yöneticisi, kulüp yöneticisi gibi unvanlarda istihdamı ve spor lisesi mezunlarına 1'inci kademe antrenörlük (yardımcı antrenör) belgesinin verilmesi sağlanmıştır (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2019). Bu sebeple mesleki dil becerisi, spor lisesindeki öğrencilerin yurt içinde ve yurt dışında alanlarıyla ilgili daha verimli staj yapmaları, eğitim almaları, çalışmalarını ve mesleki öz yeterliliklerini yükseltmesi için bir gerekliliktir. Ancak spor liselerinde öğrencileri yabancı dilde kuracakları mesleki iletişime hazırlayan bağımsız bir ders, materyal veya yöntem tespit edilmemiştir. Bu liselerde ana dile yönelik mesleki dil becerileri de bağımsız bir ders ve materyalle değil alan dersleriyle birlikte öğrencilere aktarılmaktadır. Örneğin, ribaunt teriminin anlamı, ribaunt ile ilgili teknik konuların öğretildiği metinlerde verilmektedir. Metin içerisinde terim öğretim yönteminin yanı sıra kitap sonuna konulan sözlük bölümüyle de öğrencilerin mesleki söz varlığı geliştirilmeye çalışılmaktadır. Söz varlığı dışında, spor kültürü ve değerlerine ait beceriler spor psikolojisi ve sosyolojisi dersinin içerisinde öğrencilere aktarılmaktadır. Örnek: "Süper lig maçında bir futbolcunun eliyle indirdiği topu, takım arkadaşı ağlara gönderir. Rakip takım sporcularının itirazı üzerine hakem, pozisyonun kahramanı olan futbolcuya durumu sorar. Futbolcunun "Elimle kontrol ettim." itirafı üzerine golü iptal eder. Futbolcunun bu davranışı ahlaki açıdan doğru olmasının yanı sıra sporu güzelleştiren bir harekettir. Centilmenlik, sporcuların ahlaki ve etik değerler çerçevesinde hareket etmesini öngören bir anlayıştır."(Macit ve diğerleri, 2019, s.109).

Spor liselerinde öğrenciler, ana dilde mesleki iletişim becerilerini alan eğitimi çerçevesinde öğrenmekte ve geliştirmektedir. Ancak öğrencileri, yabancı dilde kuracakları mesleki iletişime hazırlayan bir yöntem, ders veya materyal bulunmamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Spor Liseleri Yönetmeliği'ne (2009) göre bu kurumların amacı arasında "Alanı ile ilgili dünyadaki gelişmeleri dikkate alarak Türk sporunu geliştirecek ve temsil edebilecek gençler olarak yetiştirmelerini sağlamak" yer almaktadır. Ancak bu amacı gerçekleştirmeye yönelik bir dil dersi veya çalışma bulunmamaktadır. Söz konusu bu amacın gerçekleşebilmesi öğrencilerin yabancı dillere yönelik mesleki dil becerisi kazanmasıyla ile mümkündür.

Bir diğer genel ortaöğretim kurumu olan güzel sanatlar liseleri, öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlayan kurumlardır (Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Türkiye'deki 91 güzel sanatlar lisesinde toplam 16.351 öğrenci öğrenim görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Bu öğrenciler müzik, Türk halk müziği, Türk sanat müziği, görsel sanatlar, alanlarında ve bu alanlara bağlı derslerin eğitimini almaktadır. Mesleki dil becerisi, öğrencilerin bu alanlara ait metinleri,

diyalogları daha iyi anlamalarını ve bu alanlarla ilgili konularda daha etkili iletişim kurmalarını sağlar. Ancak güzel sanat liselerinde öğrencileri hem ana dilde hem de yabancı dilde kuracakları mesleki iletişime hazırlayan bağımsız bir ders veya çalışma tespit edilmemiştir. Güzel sanatlar liselerinde, spor liselerinde olduğu gibi ana dile yönelik mesleki dil becerileri de ayrı bir ders hâlinde değil, alan dersleriyle birlikte öğrencilere aktarılmaktadır. Örneğin; “Fransızca bir terim olan “füzen” kelimesinin Türkçedeki karşılığı “kömür kalem”dir. Sanatçıların bir desen malzemesi olarak kullandığı füzen büyük ölçekli çalışmalarda tonal etki yaratmakta oldukça etkilidir. Füzen; pamuk, parmak vb. araçlarla yüzey üzerinde farklı tonal değerler elde etme olanağı sağlar. Füzen ile yapılan çalışmaların silinmesini ve dökülmesini önlemek için yüzeye sabitleme işlemi (fikse) yapılmalıdır.”(Özer ve diğerleri., 2019, s.18). Bu yöntem, güzel sanatlar lisesinde dil dışı göstergelerin ve meslek kültürünün öğretiminde de aktif olarak kullanılmaktadır.

Güzel sanatlar lisesinde, ana dile yönelik mesleki iletişim becerilerini alan eğitimi çerçevesinde öğrenmekte ve geliştirmektedir. Ancak öğrencileri, yabancı dilde kuracakları mesleki iletişime hazırlayan bir yöntem, ders veya materyal bulunmamaktadır. Ancak bu kurumların amaçlarından biri olan “Millî ve milletlerarası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip ederek bilgi ve kültürlerini geliştirmelerini sağlamak” (Millî Eğitim Bakanlığı Spor Liseleri Yönetmeliği, 2009) mesleki yabancı dil öğretilimiyle mümkündür.

2.2.Mesleki ve Teknik Ortaöğretim ve Mesleki Dil Öğretimi

Mesleki ve teknik ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem de mesleğe veya geleceğe ve iş alanlarına hazırlayan eğitim öğretim sürecidir (Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Mesleki ve teknik anadolu lisesi, mesleki açköğretim lisesi, mesleki eğitim merkezi, mesleki ve teknik ortaöğretime bağlı kurumlardır.² 2.816 farklı kurumda 1.397.061 öğrenciye (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020a) eğitim veren bu okullarda mesleki dil öğretimi mesleğin icrası açısından büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bu kurumların temel fonksiyonu, öğrencilere belirli bir mesleğe yönelik bilgi ve beceri kazandırmaktır. Mezuniyet sonrasında bu bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve etkin kullanılmasında ise mesleki dil becerisi etkin bir role sahiptir. Bu sebeple mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında hem anadile hem de yabancı dile yönelik mesleki dil öğretim çalışmaları yapılmaktadır.

²Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi, Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme Engelliler), Özel Eğitim Meslek Lisesi (Bedensel Engelliler), Özel Eğitim Meslek Okulu (Görme Engelliler-III. Kademe), Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe), Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler-III. Kademe) mesleki ve teknik ortaöğretime bağlı faaliyet gösteren diğer kurumlardır. Bu kurumlar özel durumlara ve koşullara sahip öğrencilere mesleki ve teknik eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin özel durum ve koşullarından dolayı bu kurumlarda “özel” bir mesleki ve teknik eğitim verilmemektedir. Bu sebeple ilgili kurumlar mesleki dil öğretimi açısından ele alınmamıştır.

2.2.1. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Mesleki Dil Öğretimi

Mesleki ve teknik anadolu liselerine bağlı 2.486 okulda 1.125.448 öğrenci eğitim almaktadır. 47 alan ve 105 dala yönelik mesleki eğitim verilen³(Millî Eğitim Bakanlığı,2020a). Bu kurumlarda hem ana dile hem de yabancı dillere yönelik mesleki dil öğretim çalışmaları yapılmaktadır. Ana dile yönelik mesleki dil öğretiminde iki farklı yöntem kullanılmaktadır. Birinci yöntem, bağımsız bir dersle öğrencilere mesleki söz varlığı ve iletişim kültürünün kazandırılmasıdır. Bu yöntemin kullanımı oldukça sınırlı olup *adalet* alanında verilen “hukuk dili ve terminolojisi” dersi, *biyomedikal cihaz teknolojileri* alanında “mesleki fizyoloji ve terminoloji” dersi, *sağlık hizmetleri* alanında “sağlık hizmetlerinde iletişim” dersi (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020b) bu yöntemde örnek olarak gösterilebilir. İkinci yöntem ise alan eğitimiyle birlikte mesleki dil becerilerinin öğretilmesidir. Bu yöntem ana dile yönelik mesleki dil öğretiminde en çok başvurulan yoldur. Hemen hemen bütün dil öğelerinin öğretiminde kullanılmaktadır. Örnekler:

a. Söz varlığı öğretimi

Yapay beslenme, bebeğe anne sütü verilememesi durumunda diğer sütlerle ya da mamalarla yapılan beslenme şeklidir. Yapay beslenmede biberon ve bebeğe uygun kaşık kullanılır. İnsan ve hayvan sütleri birbirine benzer gibi görünse de içerikleri farklıdır. En çok kullanılan inek sütü anne sütü yerine kullanılırken 1:1 oranında sulandırılır... Çocuk gelişimi ve eğitimi alanı/anne-çocuk sağlığı (Akar, Eryılmaz ve Büyükerdal 2020, s.93)

b. Kısaltma öğretimi

Elektrik yükünü kısa süreli depolamak amacı ile kullanılan devre elemanlarıdır. Kondansatörün elektriksel değeri kapasitans olarak adlandırılır. Kondansatörün sembolü C harfi ile gösterilir. Birimi “FARAD”tır, kısaca F harfi ile gösterilir (Baş ve diğ., 2020, s.88)

c. Meslek/kurum kültürü aktarımı

Öte yandan müşteriler ilk aşamada evet sözcüğünü duymak ister ve bu yanıtı aldıklarında da mutlu olurlar. Müşterinin yaşadığı sorundan dolayı özür dilemek bu konuda en etkili yaklaşımlardan biridir. Hayır demek yerine nelerin yapılabileceğini iletmek daha doğru olur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2011, s.11).

³ 2020 yılından önce mesleki ve teknik anadolu liselerinde 54 alan ve bunlara bağlı 200 dala yönelik eğitim verilmekteydi. 2020 yılından sonra bazı alanların/dalların birleştirilmesi ve bazılarının kapatılması sonucu bu sayı 47 alana ve 105 dala düşmüştür. 2020 yılında kapatılan ve birleştirilen alanlarda/dallarda eğitim gören mevcut öğrenciler ise bu uygulamadan etkilenmemektedir. Bu sebeple kapatılan ve birleştirilen alan/dallardaki mevcut mesleki yabancı dil çalışmaları da incelenmiştir.

d. Dil dışı gösterge öğretimi

İşaret (Sembol)

Renk

Ses

Tehlike Sınıfı	İşaret	Sembol	Renkler	Atık türü		
Toksik •Çok toksik •Toksik	(T*) (T)		MAVİ	Kâğıt		Sarı ikaz 3 dakika Saldırı ihtimali var
			SARI	Plastik		
			YEŞİL	Cam		
			GRİ	Metal		
			KAHVERENGİ	Organik		
Aşındırıcı	C		SİYAH	Geri dönüşmeyen		Kırmızı ikaz 3 dakika Saldırı tehlikesi var
			MOR	Ekmek		
			BEYAZ	Yemek artıkları		
						Siyah ikaz 3 dakika KBRN tehlikesi var

(Ülkü, Doğan ve Karakuş, 202, s.106)(Çalışan ve diğerleri, 2020, s.96) (Altıntaş, Açık ve Kurt, 2020, s.113)

Örnekleri çoğaltılabilecek bu öğretim tekniğiyle öğrenciler hem alan bilgisini hem de alanla ilgili dil öğelerini birlikte öğrenmektedir.

Mesleki ve teknik anadolu liselerinde ana dilin yanı sıra yabancı dillere yönelik de mesleki dil öğretimi yapılmaktadır. Bu öğretim “mesleki yabancı dil dersi” kapsamında yapılmaktadır. Bu dersin verildiği alanlar ve bu alanlarda öğrenim gören öğrencilere ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 1: Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki Mesleki Yabancı Dil Dersine Ait Veriler

Millî Eğitim Bakanlığı, (2021a); Millî Eğitim Bakanlığı, (2021b).

Alan Adı	Eğitimi Verilen Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Dersin Adı	Sınıf Düzeyleri		
				10	11	12
Aile ve Tüketici Hizmetleri	54	4.230	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	_4	-	Mesleki Yabancı Dil			
Bilişim Teknolojileri	1.417	166.447	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	298	34.632	Mesleki Yabancı Dil		2	
Denizcilik	48	8.910	Mesleki Yabancı Dil		2	
Eğlence Hizmetleri	-	-	Mesleki Yabancı Dil	3		
Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	87	13.714	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Güzellik Hizmetleri	372	62.589	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	231	18.624	Mesleki İngilizce Mesleki Almanca		3	3
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	192	17.501	Mesleki Yabancı Dil		2	

⁴ Resmî veri tespit edilememiştir.

Kuyumculuk Teknolojisi	-	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Makine ve tasarım Teknolojisi	390	71.804	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Metal Teknolojisi	458	42.536	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Metalürji Teknolojisi	18	957	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	403	36.494	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Moda tasarım teknolojileri	362	29.075	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Motorlu Araçlar Teknolojisi	221	54.972	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Muhasebe ve Finansman	714	54.972	Mesleki Yabancı Dil		2	
Müzik Aletleri Yapımı	-	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Pazarlama ve Perakende	188	16.723	Mesleki Yabancı Dil			3
Sivil Havacılık	-	-	Mesleki Yabancı Dil		4	4
Tasarım Teknolojileri	-	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Tekstil Teknolojisi	63	7.296	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Uçak Bakım	17	3.822	Mesleki Yabancı Dil		3	
Ulaştırma Hizmetleri	118	15.991	Mesleki Yabancı Dil		3	
Yiyecek İçecek Hizmetleri	591	83.552	Mesleki Yabancı Dil	3		

Tablo 1’de görüldüğü üzere mesleki ve teknik anadolu liselerinde 26 farklı alana yönelik mesleki yabancı dil verilmektedir. Ağırlıklı olarak 11 ve 12.sınıfta yer yer alan bu dersler aracılığıyla 6.242 kurumdaki yaklaşık 750.000 öğrenci mesleki yabancı dil becerilerini geliştirme fırsatına sahip olmaktadır. Ayrıca bu dersler için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yardımcı ders kitabı ve e-kitap şeklindeki modüler metinlerden oluşan bireysel öğrenme materyalleri hazırlanmıştır. Tamamı İngilizce mesleki iletişime yönelik olan yardımcı ders kitapları şunlardır: Eğlence hizmetleri, konaklama ve seyahat hizmetleri, yiyecek içecek hizmetleri, bilişim teknolojileri (öğrenci), bilişim teknolojileri (öğretmen), büro yönetimi (öğrenci), büro yönetimi (öğretmen), muhasebe finansman (öğrenci), muhasebe finansman (öğretmen), pazarlama ve perakende (öğrenci) ve pazarlama ve perakende (öğretmen) (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021c). Yardımcı ders kitapları tek bir yabancı dil ve yedi farklı alanla sınırlı olmasına rağmen bireysel öğrenme materyallerinde daha fazla alana ve dile yönelik çalışma yapılmaktadır. Mesleki yabancı dil için hazırlanan ve hazırlanmakta olan bireysel öğrenme materyalleri şu şekildedir:

Tablo 2: Mesleki Yabancı Dil için Hazırlanan ve Hazırlanmakta Olan Bireysel Öğrenme Materyalleri

MATERYALİN ADI VE ALANI/DALI	MATERYALİN DİLİ	MATERYALİN DURUMU
Bar Dalı Mesleki Yabancı Dil	İngilizce	Hazırlanıyor
Bar Dalı Mesleki Yabancı Dil	Almanca	Hazırlanıyor
Bar Dalı Mesleki Yabancı Dil	Çince	Hazırlanıyor
Bar Dalı Mesleki Yabancı Dil	Rusça	Hazırlanıyor
Hosteslik Dalı Mesleki Yabancı Dil 1	İngilizce	Hazır

Hosteslik Dalı Mesleki Yabancı Dil 2	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil (Bilgisayarlı Muhasebe) 1	İngilizce	Hazırlanıyor
Mesleki Yabancı Dil (Borsa ve Finansman) 1	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil (Borsa ve Finansman) 2	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil (Dış Ticaret) 1	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil (Dış Ticaret) 2	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Giyim)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Tekstil)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 Kuaförlük	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Giyim)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Tekstil)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 Makyaj	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 3 El Ayak Bakımı	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 4 Cilt Bakımı	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 5 Vücut Bakımı ve Masaj	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Ayakkabı)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Ayakkabı)	İtalyanca	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Denizcilik)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil -1 (Eğlence Hizmetleri)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil -1 (Aile ve Tüketici Hizmetleri)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Konaklama)	Almanca	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Konaklama)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Konaklama)	Rusça	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Kuyumculuk)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Saraciye)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Seyahat)	Almanca	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Seyahat)	Rusça	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 1 (Seyahat)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Kuyumculuk)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil -2 (Animatörlük)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Ayakkabı)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Ayakkabı)	İtalyanca	Yazılacak
Mesleki Yabancı Dil -2 (Çevre Hizmetleri)	İngilizce	Hazırlanıyor
Mesleki Yabancı Dil -2 (Ev ve Kurum Hizmetleri)	İngilizce	Hazırlanıyor
Mesleki Yabancı Dil -2 (Sosyal Destek Hizmetleri)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil -2 (Tüketici Hizmetleri)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Konaklama)	Rusça	Hazır

Mesleki Yabancı Dil 2 (Konaklama)	Almanca	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Konaklama)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Saraciyeye)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Seyahat)	Almanca	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Seyahat)	Rusça	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Seyahat)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil 2 (Yat Turizmi)	İngilizce	Hazır
Mesleki Yabancı Dil -3 (Çocuk Animatörlüğü)	İngilizce	Hazır
Mutfak Dalı Mesleki Yabancı Dil	Almanca	Yazılacak
Mutfak Dalı Mesleki Yabancı Dil	Çince	Yazılacak
Mutfak Dalı Mesleki Yabancı Dil	Rusça	Yazılacak
Mutfak Dalı Mesleki Yabancı Dil	İngilizce	Hazır
Pastacılık Dalı Mesleki Yabancı Dil	Almanca	Yazılacak
Pastacılık Dalı Mesleki Yabancı Dil	Çince	Yazılacak
Pastacılık Dalı Mesleki Yabancı Dil	İngilizce	Hazır
Pastacılık Dalı Mesleki Yabancı Dil	Rusça	Yazılacak
Servis Dalı Mesleki Yabancı Dil	Almanca	Hazırlanıyor
Servis Dalı Mesleki Yabancı Dil	Çince	Hazırlanıyor
Servis Dalı Mesleki Yabancı Dil	Rusça	Hazırlanıyor
Servis Dalı Mesleki Yabancı Dil	İngilizce	Hazırlanıyor

(Millî Eğitim Bakanlığı, 2021d).

Tablo 2’de görüldüğü üzere 5 farklı dile yönelik 45 farklı bireysel öğrenme materyali geliştirilmiş ve 18 materyalin geliştirilmesi devam etmektedir.

Mesleki ve teknik anadolu lisesinde verilen dersler ve geliştirilen materyaller öğrencilere, mesleki yabancı dil becerilerini geliştirme imkânı sağladığı için son derece önemlidir. Ancak bu imkânın 28 farklı alanda (adalet, aile ve tüketici hizmetleri, biyomedikal cihaz teknolojileri, çocuk gelişimi ve eğitimi, el sanatları teknolojisi, elektrik-elektronik teknolojisi, gazetecilik, geleneksel Türk sanatları, gemi yapımı, gıda teknolojisi, grafik ve fotoğraf, halkla ilişkiler, harita-tapu-kadastro, hayvan yetiştiriciliği ve sağlığı, inşaat teknolojisi, itfaiyecilik ve yangın güvenliği, kimya teknolojisi, laboratuvar hizmetleri, maden teknolojisi, matbaa teknolojisi, plastik teknolojisi, radyo-televizyon, raylı sistemler teknolojisi, sağlık hizmetleri, plastik sanatlar, tarım yenilenebilir enerji teknolojileri, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme) öğrenim gören yaklaşık 500.000 öğrenciye sağlanmamış olması önemli bir eksiklik (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021d). 1985 tarihli Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği’nde “Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında, lise ikinci sınıftan itibaren meslek alanlarına yönelik yabancı dil eğitim ve öğretimine ağırlık verilir.” ibaresi yer almasına rağmen bu eğitim ve öğretim günümüzde birçok alanda hâlâ yapılamamaktadır.

Mesleki yabancı dil dersinin birçok bölümde seçmeli ve seçmeli melek dersi statüsünde olması, bu dersle ilgili bir diğer problem noktasıdır. Adalet, aile ve tüketici

hizmetleri, bilişim teknolojileri, endüstriyel otomasyon teknolojileri, güzellik hizmetleri, hasta ve yaşlı hizmetleri, metal teknolojisi, mobilya ve iç mekân tasarımı, moda tasarım teknolojileri, motorlu araçlar teknolojisi olmak üzere toplam 12 alanda mesleki yabancı dil dersi seçmeli veya seçmeli meslek dersi statüsündedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021a). Bütün öğrencilere yabancı dilde mesleki iletişim kurma becerisi kazandırılması için mesleki yabancı dil dersi, alan ortak dersi, meslek dersi veya dal dersi statüsünde olmalıdır. Ancak statüsü ne olursa olsun bütün alanlardaki mesleki yabancı dil derslerinin ortak problemi, kazanımlarının ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmamasıdır. Örneğin, aile ve tüketici hizmetleri çerçeve eğitim programında verilen mesleki yabancı dil dersi için 4 kazanım belirtilmiş olup bu kazanımlar da sadece anlatma becerisine ve terim bilgisine yöneliktir:

MESLEKİ YABANCI DİL DERSİ (SOSYAL DESTEK HİZMETLERİ)

Dersin Amacı : Bu derste öğrenciye; temel düzeyde Sosyal Destek Hizmetleri dalına ait mesleki yabancı dil ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Sınıfı : 11-12

Haftalık Ders Saati : 2

Öğrenme Biriminin Adı	Sosyal Destek Hizmetleri Terminolojisi
Öğrenme Biriminin Kazanımları	1. Yabancı dilde sosyal destek hizmetleriyle ilgili temel terimleri kullanır. 2. Yabancı dilde çocuk, genç, kadın, engelli ve yaşlı refahına yönelik terimleri kullanır.
Öğrenme Biriminin Adı	Ulusal ve Uluslararası Sosyal Destek Hizmetleri
Öğrenme Biriminin Kazanımları	1. Yabancı dilde ulusal sosyal hizmet veren kuruluşları ve hizmet alanlarını tanımlar. 2. Yabancı dilde uluslararası sosyal hizmet veren kuruluşları ve hizmet alanlarını tanımlar.

(Millî Eğitim Bakanlığı, 2021a):

Mesleki yabancı dil dersiyle ilgili en ayrıntılı kazanımların ortaya konulduğu alanlardan biri olan eğlence hizmetlerinde bile toplam kazanım sayısı altıyı geçmemekte ve sadece anlatma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu derste öğrenciye; mesleğinde kullandığı teknik terimlerin yabancı dildeki karşılığını tanıması, okuması ve yazması ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır:

Kazanım 1: Yabancı dilde farklı kültürleri açıklar: Yabancı dilde Türk kültürünü açıklar. Yabancı dilde farklı kültürleri açıklar. **Kazanım 2:** Yabancı dilde sahne gösterilerini açıklar: Yabancı dilde yüz ve vücut boyama aktivitelerini uygular. Yabancı dilde Türk müziğini açıklar. Yabancı dilde ülkelerin geleneksel kıyafetlerini açıklar. **Kazanım 3:** Yabancı dilde dans gösterilerini açıklar: Yabancı dilde yüz ve vücut boyama aktivitelerini uygular. Yabancı dilde Türk müziğini açıklar. Yabancı dilde ülkelerin geleneksel kıyafetlerini açıklar. Yabancı dilde dans gösterilerini açıklar: Yabancı dilde farklı dans türlerini açıklar(Millî Eğitim Bakanlığı, 2021a).

Diğer alanlara yönelik hazırlanan çerçeve öğretim programları incelendiğinde de kazanımlar; okuma, yazma, dinleme, konuşma, karşılıklı konuşma becerileri altında listelenmemiş; Kazanım 1, Kazanım 2 vb. şeklinde maddelendirme yöntemine gidilmiştir. Ortalama 4-5 maddeden oluşan bu kazanımlar incelendiğinde de “açıklar” “ifade eder” “kullanır” “tanımlar” şeklinde sadece anlatma becerisinin geliştirilmesine

yönelik ifadeler görülmektedir. Bu sebeple çerçeve öğretim programları mesleki yabancı dil ders öğretmenleri için yeterince yol gösterici değildir.

2.2.2. Mesleki Açıköğretim Liseleri ve Mesleki Dil Öğretimi

Genel olarak bir meslek edinmek veya mesleğinde ilerlemek isteyen kişilere, uzaktan öğretim teknolojilerini kullanarak meslek lisesi öğrenimi veren bir açıköğretim kurumu olarak tanımlanmaktadır (Erbil, Erdoğan ve Kılıç, 2006: aktaran: Güçlü ve Bozgeyikli, 2017, s.149). Toplam 156.613 öğrencinin öğrenim gördüğü bu kurumlarda karma bir öğretim biçimi uygulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020a). Genel kültür ve teorik meslek derslerinin eğitimi uzaktan verilirken uygulamalı meslek dersleri yüz yüze yapılmaktadır (Güçlü ve Bozgeyikli, 2017, s.151). Mesleki açıköğretim liselerinde sadece genel kültür derslerine yönelik ders kitapları geliştirilmiş olup diğer teorik ve pratik meslek derslerinde mesleki ve teknik anadolu liselerinin çerçeve öğretim programı ve ders materyalleri uygulanmaktadır. Bu sebeple her iki kurumun mesleki dil öğretim yöntemi ve niteliği de aynıdır. Bunun için de mesleki açıköğretim liseleri mesleki dil öğretimi çerçevesinden ayrıca incelenmeyecektir. Sadece mesleki yabancı dil öğretimiyle ilgili sayısal veriler ortaya konulacaktır. Böylelikle hangi alanlarda mesleki yabancı dil çalışmalarının mevcut olduğu ve hangi alanlarda da benzer çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülebilecektir.

Mesleki açıköğretim liselerinde 37 alana ait mesleki eğitim verilmekte olup bu alanlardan sadece 16'sında mesleki yabancı dil dersi bulunmaktadır. Mesleki yabancı dil dersinin yer aldığı alanlar şunlardır:

Tablo 3: Mesleki Açıköğretim Liselerindeki Mesleki Yabancı Dil Dersine Ait Veriler

Alan Adı	Eğitimi Verilen Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Dersin Adı	Sınıf Düzeyleri		
				10	11	12
Aile ve Tüketici Hizmetleri	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Bilişim Teknolojileri	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	
Güzellik Hizmetleri	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	1	-	Mesleki İngilizce Mesleki Almanca		3	3
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	
Makine ve Tasarım Teknolojisi	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Metal Teknolojisi	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Metalürji Teknolojisi	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2

Moda Tasarım Teknolojileri	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Motorlu Araçlar Teknolojisi	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Muhasebe ve Finansman	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	
Plastik Teknolojisi	1	-	Mesleki Yabancı Dil		2	2
Pazarlama ve Perakende	1	-	Mesleki Yabancı Dil			3
Yiyecek İçecek Hizmetleri	1	-	Mesleki Yabancı Dil	3		

Millî Eğitim Bakanlığı (2021f).

Tablo 3'te görüldüğü üzere mesleki açıköğretim liselerinde mesleki yabancı dil dersi sadece 16 alanla sınırlıdır. Adalet, çocuk gelişimi ve eğitimi, el sanatları teknolojisi, elektrik-elektronik teknolojisi, gazetecilik, geleneksel türk sanatları, gıda teknolojisi, grafik ve fotoğraf, halkla ilişkiler, harita-tapu-kadastro, hayvan yetiştiriciliği ve sağlığı, inşaat teknolojisi, kimya teknolojisi, konaklama ve seyahat hizmetleri, laboratuvar hizmetleri, matbaa teknolojisi, metalürji teknolojisi, plastik sanatlar, radyo-televizyon, tarım, tekstil teknolojisi, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme, ulaştırma hizmetleri olmak üzere toplam 21 alanda mesleki yabancı dil dersi verilmemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021e). Bu durum açıköğretim liselerinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir bölümünü, yabancı dilde mesleki iletişim becerisi kazanma imkânından mahrum bırakmaktadır. Bunun yanı sıra mesleki yabancı dil dersleri, sadece büro yönetimi ve yönetici asistanlığı, konaklama ve seyahat hizmetleri, pazarlama ve perakende, muhasebe ve finansman alanlarında ortak dal dersi statüsünde olup diğer alanlarda seçmeli ders statüsündedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021e). Mesleki açıköğretim liselerinden mezun olan bütün öğrencilerin mesleklerini uluslararası boyutta icra edebilmesi ve mesleğiyle ilgili gelişmeleri yabancı kaynaklardan takip edebilmesi için mesleki yabancı dil dersinin seçmeli ders statüsünde değil alan/dal dersi statüsünde olmalıdır.

2.2.3. Mesleki Eğitim Merkezleri ve Mesleki Dil Öğretimi

Mesleki eğitim merkezleri, kalfalık ve ustalık eğitimi ile mesleki ve teknik kurs programlarının uygulandığı eğitim kurumlarıdır. Türkiye'deki 329 mesleki eğitim merkezinde 115.000 öğrenci öğrenim görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021a). Mesleki eğitim merkezlerinde pratik ve teorik eğitim bir arada görülmektedir. Öğrenciler haftada 1 veya 2 gün okulda teorik eğitim; 4 veya 5 gün ise işletmelerde uygulamalı eğitim alırlar. Mesleki eğitim merkezlerindeki eğitim, ortaokuldan sonra dört yıllık zorunlu eğitim kapsamındadır. 9. sınıfta çırak olarak eğitime başlayan öğrenciler, 11. sınıfın sonunda başarılı olmaları durumunda kalfalık unvanı almakta; 12. sınıf sonunda başarılı olanlar ise usta olarak mesleki eğitim merkezlerinden mezun olmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021g). Mesleki eğitim merkezleri öğrencilerini sadece iş ve çalışma yaşamına hazırlar. Bu merkezlerden mezun olan öğrenciler yükseköğretime geçiş hakkına sahip değildirler. Bu hakkı, ancak açıköğretim lisesinde ya mesleki eğitim merkezlerinde fark derslerini alarak kazanabilmektedirler.

Mesleki eğitim merkezleri, yukarıda açıklanan öğretim biçimi ve kuruluş amacıyla diğer ortaöğretim kurumlarından ayrılmaktadır. Ancak verdiği teorik ve pratik meslek derslerinin içeriği mesleki teknik ve anadolu liseleriyle büyük oranda aynıdır. Yine her iki kuruma ait çerçeve öğretim programlarının içeriği de birbirine oldukça yakındır. Örneğin, yiyecek hizmetleri alanında verilen mesleki yabancı dil dersine ait kazanımlar her iki kurumun çerçeve öğretim programında birebir aynıdır.⁵ Ayrıca mesleki eğitim merkezlerine ait, mesleki ders kitabı ve bireysel öğrenme materyali hazırlanmadığı için her iki kurum ortak materyaller kullanmaktadır. Bu sebeple her iki kurumun mesleki dil öğretim yöntemi ve niteliği de aynıdır. Bunun için de mesleki eğitim merkezleri, mesleki dil öğretimi çerçevesinden ayrıca incelenmeyecektir. Sadece mesleki yabancı dil öğretimiyle ilgili sayısal veriler ortaya konulacaktır. Böylelikle hangi alanlarda mesleki yabancı dil çalışmalarının mevcut olduğu ve hangi alanlarda da benzer çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülebilecektir.

Mesleki eğitim merkezlerinde 27 farklı alana yönelik eğitim verilmekte olup bu alanların sadece 5'inde mesleki yabancı dil dersi bulunmaktadır:

Tablo 4: Mesleki Yabancı Dil Dersinin Verildiği Mesleki Eğitim Merkezi Alanları

Alan Adı	Eğitimi Verilen Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Dersin Adı	Sınıf Düzeyleri		
				10	11	12
Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	-	-	Mesleki Yabancı Dil			2
El Sanatları Teknolojisi	-	-	Mesleki Yabancı Dil			2
Kuyumculuk Teknolojisi	-	-	Mesleki Yabancı Dil			2
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	-	-	Mesleki Yabancı Dil	4		
Yiyecek İçecek Hizmetleri	-	-	Mesleki Yabancı Dil	3		

Millî Eğitim Bakanlığı (2021f).

Tablo 4'te görüldüğü üzere mesleki eğitim merkezlerinde mesleki yabancı dil dersi sadece 5 alanla sınırlıdır. Ancak, mobilya ve iç mekân tasarımı, tarım, bilişim teknolojileri, elektrik- elektronik teknolojisi endüstriyel otomasyon teknolojileri, grafik ve fotoğraf, gemi yapımı, giyim üretim teknolojisi, gıda teknolojisi, güzellik ve saç bakım hizmetleri, inşaat teknolojisi, harita-tapu-kadastro, kimya teknolojisi, makine teknolojisi, matbaa teknolojisi, metal teknolojisi, metalürji teknolojisi, motorlu araçlar teknolojisi, plastik teknolojisi, seramik ve cam teknolojisi, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme, tekstil teknolojisi olmak üzere toplam 22 alanda mesleki yabancı dil dersi verilmemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021f). Bu durum açıköğretim

⁵ Konaklama ve seyahat hizmetleri alanına ait kazanımlar her iki kurumda farklıdır. Ancak, mesleki eğitim merkezleri çerçeve öğretim programında yer alan bütün kazanımlarda "açıklar" ifadesi bulunmaktadır: "Rezervasyon ve servis yapmayla ilgili temel kavramları yabancı dilde açıklar."Sadece anlatma becerisine yönelik dil becerilerinin geliştirilmesinin hedeflenmesi her iki kurumun ortak noktasıdır.

liselerinde öğrenim gören öğrencilerin büyük bir bölümünü, yabancı dilde mesleki iletişim becerisi kazanma imkânından mahrum bırakmaktadır.

Mesleki eğitim merkezlerinde verilen yabancı dil dersinin en önemli özelliği, bazı alanlarda dersin hem teorik hem de uygulamasının bulunmasıdır. Mesleki yabancı dil dersi; yiyecek ve içecek hizmetleri alanında 1 ders saati okulda, 3 ders saati de işletmede; konaklama ve seyahat hizmetleri alanında ise 1 ders saati okulda, 2 ders saati işletmede olacak şekilde verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2021f). Diğer ortaöğretim kurumlarında olmayan bu uygulama öğrencilere dil becerilerini doğal iletişim ortamında geliştirme imkânı vermektedir.

2.3. İmam Hatip Liseleri ve Mesleki Dil Öğretimi

Mesleki dil öğretiminin bir diğer hedef kitlesi imam hatip lisesi öğrencileridir. İmam hatip liseleri; anadolu imam hatip lisesi, anadolu imam hatip lisesi (yabancı uyruklu öğrencilere yönelik) ve açıköğretim imam hatip lisesi olmak üzere üç farklı okul türünden oluşmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020a). Toplam 602.819 öğrencinin eğitim gördüğü bu okulların ders içerikleri, mesleki ders kitapları ve öğretim programları ortak olup birbirlerinden öğretim şekli ve öğrenci profili açısından farklılaşırlar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020a). Bu farklılıklar verilen mesleki dil öğretiminin içeriğini ve materyallerini etkilemediği için en çok öğrenciye sahip olan anadolu imam hatip liselerinde yapılan mesleki dil öğretim çalışmaları incelenecektir.

Anadolu imam hatip liseleri, millî eğitim sistemimiz içerisinde ortaöğretim (lise) düzeyinde yer alan, fen ve sosyal bilimler alanındaki derslerle birlikte temel İslam bilimlerine ait derslerin de okutulduğu, üniversitelerin bütün alanlarına yönelik öğrenci yetiştiren okullardır. 1.650 kurumda 502.847 öğrencinin öğrenim gördüğü anadolu imam hatip liseleri, diğer ortaöğretim kurumlarında olduğu gibi öğrencilerini yükseköğretime hazırlar (Millî Eğitim Bakanlığı 2020a). Ayrıca anadolu imam hatip lisesi mezunları okudukları İslami ilimlerin ve almış oldukları dinî eğitimin gereği olarak Diyanet İşleri Başkanlığınca yürütülen din eğitimi ve hizmetleri alanında sınavlarda başarılı olmaları hâlinde camilerde; imam-hatiplik veya müezzinlik, Kur'an kursu öğreticiliği görevlerine gelebilmektedirler (Millî Eğitim Bakanlığı 2020h). Yükseköğretimin yanı sıra çalışma yaşamına hazırlanan bu öğrencilerin ihtiyaç duydukları mesleki dil becerileri öğrenim süreci içerisinde kendilerine aktarılmaktadır.

Anadolu imam hatip liselerinde ana dile yönelik mesleki dil öğretimi, alan eğitiminin içerisinde (metin içi terim, kavram ve üslup öğretimi) ve Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi ile yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi 11. sınıfta haftada iki saat verilmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde edindiği mesleki bilgileri uygulama ve aktarma becerilerini kazandırmayı amaçlayan bu derste, alan bilgisinin yanı sıra mesleki üslup, kurum kültürü ve mesleki yapı gibi mesleki iletişimin önemli öğelerine ait kazanımlar yer almaktadır: "Din hizmetlerindeki temel kavramları açıklar. Din görevlisinin sahip olması gereken nitelikleri kavrar. Din hizmetlerinde hedef kitlenin özelliklerini tanımanın önemini fark eder. Din hizmetleri için gerekli iletişim becerilerini sergiler. Hitabet ilkelerine uygun vaaz hazırlar ve sunar."(Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Hitabet ve Mesleki Uygulama dersi din görevlilerinin hem kendi aralarında hem de din görevlisi olmayan kişilerle sağlıklı bir

iletişim kurmaları için; *ses tonu, hitap, vurgu, cümle uzunluğu, beden dili, göz teması vb.* gibi iletişim becerilerini de kazandırmayı amaçlar. Çünkü göreve başladıklarında kendilerinden etkili mesleki iletişim kurmaları beklenmektedir. Örneğin, din görevlilerine uygulanan Hutbe Değerlendirme Formu'ndaki "Hitap cümleleri uygun mu? Dikkat çekici bir giriş yapıldı mı? Hutbe duaları makamsız ve hitabet üslubuyla okundu mu? Konu anlaşılır bir şekilde açıklandı mı? Konu cemaatin seviyesine uygun mu? Cümle aralarında, ara hitaplarda cemaatle göz teması kuruldu mu? Sonuç anlaşılır bir şekilde belirtildi mi? Beden dili etkili ve doğru bir şekilde kullanıldı mı? Hutbe adabına uyuldu mu? Hatibin kıyafeti ve dış görünüşü uygun mu? Ses tonunu etkili bir şekilde kullanıldı mı? Konuşmada akıcılık sağlandı mı?" (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2021) maddeleri mesleki dil beceri edindirmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anadolu imam hatip liselerindeki yabancı dile yönelik mesleki dil öğretimi 11 ve 12. sınıfta verilen mesleki Arapça dersiyle yapılmaktadır. Bu ders 11 ve 12. sınıflarda haftalık üç saat olmak üzere meslek dersi statüsünde verilmektedir. Mesleki yabancı dil öğretiminin içeriği her sınıfta 6 farklı üniteyle ilgili (11. sınıfta İslam, Kur'an-ı Kerim, Hadis, Peygamberimizin Hicret Öncesi Hayatı, İbadetler, İslam Ahlakı; 12. sınıfta Tevhid ve Şirk, Kuran Kıssaları, Peygamberimizin Hicret Sonrası Hayatı, Dini Hükümler, İslam'da Sosyal Hayat, İslam Medeniyeti) dinleme-anlama, okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi yapılarıyla ilgili kazanımlarından oluşmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı 2018). Anadolu imam hatip liselerindeki mesleki Arapça dersleri genellikle dini konulardaki metinleri anlamak ya da bu konulardaki fikirlerini ifade edebilme becerisini kazandırabilmeyle ilgilidir: "Dinlediği metin/diyalogdan hareketle Kur'an'ın gönderiliş amacını ayetlere örnekler verir. Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle Kur'an tarihiyle ilgili kısa cümleler kurar. Okuduğu metin/diyalogda geçen Kur'an tarihi ile ilgili kavramları tanıır. Dinlediği/okuduğu Kur'an tarihi ile metin/diyalogdan hareketle kısa bir metin yazar." (Millî Eğitim Bakanlığı 2018). Mesleki Arapça Öğretim Programı'nda meslektaşlarla kurulan iletişime ve kurum kültürüne yönelik kazanımlar yer almamaktadır. Bunun temel sebebi mesleki Arapça dersinin alan bilgisine yönelik iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemesidir: Mesleki Arapça dersinde; "İslami ilimlere ait klasik/güncel Arapça literatür ve metinlerden yararlanabilmelerini, İmam hatip lisesi meslek derslerinde edindikleri kazanımları pekiştirmelerini, Arapça dinleme-anlama, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerini geliştirmelerini, bazı dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini, seviyelerine uygun görsel, işitsel ve yazılı kaynakları takip etmelerini, Arapça öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerini sürdürmeyi" hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı 2018). Bu açıdan bakıldığında Anadolu imam hatip liselerindeki mesleki Arapça dersinin daha çok akademik amaçlı olduğu söylenebilir.

Anadolu imam hatip liselerindeki mesleki dil öğretim çalışmaları diğer ortaöğretim kurumlarına nazaran daha planlı ve kapsamlıdır. Örneğin, ders kitapları daha güncel olup tasarım açısından daha dikkat çekicidir. Örneğin,

12. Sınıf Mesleki Arapça Ders Kitabı Giriş Sayfası

TEMEL BECERİLER

TÜM MAVİ RENKLİ ALIŞTIRMALAR TEMEL DİNLEME BECERİLERİDİR

TÜM PEMBE RENKLİ ALIŞTIRMALAR TEMEL OKUMA BECERİLERİDİR

TÜM SARİ RENKLİ ALIŞTIRMALAR TEMEL KONUŞMA BECERİLERİDİR

TÜM YEŞİL RENKLİ ALIŞTIRMALAR TEMEL YAZMA BECERİLERİDİR

ALT BECERİLER

TEMEL BECERİLERİ TAMAMLAYICI ALT BECERİLER

OKUMA BECERİSİ

YAZMA BECERİSİ

KONUŞMA BECERİSİ

DIYALOG BECERİSİ

işler ve diğerleri (2017).

Bunun yanı sıra Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğretim programları daha ayrıntılı ve açıklayıcı bir şekilde düzenlenmiştir. Her tema içi farklı dil becerilerine ait kazanımlar ve dil yapıları listelenmiş ve dil öğreticilerine kılavuzluk edecek açıklamalar verilmiştir:

1. TEMA	KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR	İÇERİK VE DİL YAPILARI
İSLAM اسلام	<p>Bu tema sonunda öğrenciler;</p> <p>DİNLEME - ANLAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Dinlediği metin/diyalogdan hareketle imanın rükünlerini ve şartlarını listeler. Dinlediği metin/diyalogda geçen imanla ilgili kavramları tanıır. Dinlediği metin/diyalogda geçen fiil çeşitlerini tanıır. <p>KONUŞMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle imanın rükünlerini sıralar. Dinlediği/okuduğu metin/diyalogdan hareketle İslam'ın inanç esaslarını basit cümlelerle söyler. Sozlu iletişimde fiil çeşitlerini kullanır. <p>OKUMA</p> <ol style="list-style-type: none"> Okuduğu metin/diyalogdan hareketle İslam'ın inanç esasları ve rükünlerini açıklar. Okuduğu metin/diyaloglarda geçen imanla ilgili kavramları ayırır eder. Okuduğu metin/diyalogdan hareketle İslam'a göre inanç bakımından insanları sınıflandırır. Okuduğu metin/diyalogda geçen fiil çeşitlerini tanıır. 	<p>DİNLEME - ANLAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanımında iman, İslam, akide, tevhid, tasdik, ıkrar, ikrah, hidayet, dalalet kavramlarına yer verilir. <p>KONUŞMA</p> <p>1 ve 2. kazanımlarda öğrencilerden imanın rükünlerini ve İslam'ın inanç esaslarını kendi cümleleriyle söylemeleri istenir.</p> <p>OKUMA</p> <ol style="list-style-type: none"> kazanımında soru cevap, boşluk doldurma, doğru yanlış belirleme, eşleştirme gibi etkinliklere yer verilir. kazanımında iman, İslam, akide, tasdik, ıkrar, ikrah, hidayet, dalalet kavramlarıyla sınırlanır. Metinde geçen kavramlarla ilgili alımı çizme, anlamını bulma, eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış gibi etkinliklere yer verilir. kazanımında mümin, münafık, kâfir, müşrik kavramlarıyla ilgili alımı çizme, anlamını bulma, eşleştirme, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi etkinliklere yer verilir. kazanımında mazi, muzari ve emir kullanımlara dair, doğru yanlış bulma, boşluk doldurma, eşleştirme gibi etkinlikler düzenlenir. 	<p>التوحيد</p> <p>الإيمان</p> <p>الإسلام</p> <p>الحقبة</p> <p>التصديق</p> <p>الإقرار</p> <p>الإكراه</p> <p>الهداية</p> <p>الضلالة</p> <p>المؤمن</p> <p>المنافق</p> <p>المشرك</p> <p>الكفر</p> <p>أنواع الفعل</p> <p>الفعل الماضي</p> <p>الفعل المضارع</p> <p>الفعل الأمر</p>

(Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Ortaöğretim kurumlarında yapılan mesleki dil öğretim çalışmaları yukarıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Buradan hareketle ortaya çıkan sonuç ve önerilere aşağıda yer verilmektedir.

3. Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim kurumlarına bağlı spor liseleri, güzel sanat liseleri, mesleki ve teknik anadolu liseleri, mesleki açıköğretim liseleri, mesleki eğitim merkezleri, anadolu imam hatip liseleri, anadolu imam hatip liseleri (yabancı uyruklu öğrenciler) açıköğretim imam hatip liselerinde 2.035.111 öğrenci öğrenim görmektedir. Belirli bir mesleğe ve sanat dalına yönelik eğitim gören bu öğrencilerin, mesleklerini ve sanatlarını daha başarılı bir şekilde icra edebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için mesleki dil becerisine ihtiyaç duyarlar. Ancak spor ve güzel sanat liselerinde eğitim gören öğrencilerin, yabancı dile yönelik mesleki dil becerilerinin gelişmesi için herhangi bir çalışma tespit edilemezken ana dile yönelik mesleki dil becerileri ise alan eğitimi çerçevesinde geliştirilmektedir. 47 alanda eğitim veren mesleki ve teknik anadolu liselerinin 26'sında; 37 alanda eğitim veren mesleki açıköğretim liselerinin 16'sında; 27 farklı alana yönelik eğitim verilen mesleki eğitim merkezlerinin ise 5'inde planlı ve bağımsız mesleki yabancı dil öğretim çalışmaları yapılmaktadır. Ancak söz konusu bu öğretim faaliyeti için hazırlanan materyallerin dikkat çekici, ayrıntılı ve güncel olmaması ise mesleki dil öğretiminin verimliliği için olumsuz bir durumdur. Bu kurumlarda ana dile yönelik mesleki dil becerileri ise ağırlıklı olarak alan eğitimi çerçevesinde edindirilmektedir. İmam hatip liselerinde ise hem yabancı dile hem de ana dile yönelik planlı ve bağımsız mesleki dil öğretim çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca bu kurumlarda hazırlanan mesleki dil öğretim materyallerinin dikkat çekici, güncel ve ayrıntılı hazırlandığı görülmüştür.

Sonuç olarak, birçok ortaöğretim kurumunda ana dile yönelik mesleki dil becerilerinin edindirilmesi/geliştirilmesi için özel bir dersin ve materyalin bulunmaması, mesleki yabancı dile yönelik derslerin her alanda verilmemesi, okulların farklı nitelikte materyaller kullanması ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin mesleki etkili iletişim becerilerini birbirlerinden farklılaştırmakta ve birçok öğrencinin de bu beceriyi edinmemesine neden olmaktadır. Bu sebeple, konuyla ilgili olarak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışma grubu kurularak her alan/dal için mesleki dil öğretim ilkelerine uygun materyaller ve çerçeve öğretim programlarının hazırlanması gerekmektedir. Hazırlanacak olan bu materyal ve programlar öğrencilere şu mesleki dil becerilerini kazandıracak şekilde düzenlenmelidir:

1. Kurum ve meslek kültürü (hitap, selamlaşma, karşılama vb.)
2. Mesleki üslup ve yazım özellikleri
3. Söz varlığı (terim, kavram, kısaltma, kalıp ifade)
4. Dil dışı göstergeler (simge ve semboller) (Alkol, 2016).

Öğrencilerin sağlıklı bir mesleki iletişim becerisi kazanmaları için şu çalışmaların da yapılması önerilmektedir:

1. Materyal ve öğretim programlarındaki kazanımlar, her beceri alanı (konuşma, karşılıklı konuşma dinleme, okuma, yazma) için ayrı ayrı oluşturulmalı.
2. Mesleklere yönelik grafik simge ve dil dışı unsurlar kılavuzları hazırlanmalı.
3. Bütün alanlara yönelik mesleki dil dersleri verilmeli ve statüleri “zorunlu ders” olmalıdır.
4. Alan kitapları hazırlanırken öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi dikkate alınmalıdır.
5. Ana dile yönelik mesleki dil becerisinin geliştirilmesi için kendine ait öğretim programı ve materyalleri olan ayrı bir ders açılmalıdır.
6. Mesleki dil öğretimi için güncel, dikkat çekici ve kapsamlı ders materyalleri hazırlanmalıdır.
7. Mesleki dil derslerini verecek nitelikli ve uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.
8. Mesleki ve teknik eğitimde okul yöneticilerinde ve bütün öğretmenlerde mesleki dil farkındalığı oluşması sağlanmalıdır. Örneğin, Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi kapsamında bu farkındalığın oluşması için çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akar, S., Eryılmaz, S. ve Büyükerdal, Ö. (2020), *Anne-Çocuk Sağlığı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Alkol, N. (2016). *Jandarma mesleğine yönelik sıklık sözlüğü*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıntaş, B., Açık, A. ve Kurt, Oğuzhan. (2020), *Temel İtfaiyecilik*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Araz, N., Devrim, H. ve Kılıçoğlu, S. (1992), *Büyük Lugat ve Ansiklopedi*.: Cilt 2. Meydan Gazetecilik ve Neşriyat Limited Şirketi .
- Baş, A., Kaya, A., Gürbüz, H.İ. ve Göverdik, M. (2020), *Elektroteknik*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çalışkan, S., Çelik, Y., Süren, T. Ve Özkök, E (2020), *Temel Yiyecek Üretimi ve Servis Atölyesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dil Derneği. (1999), *Türkçe Sözlük*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Diyanet İşleri Başkanlığı. (2021), *Hutbe Değerlendirme Formu*. 19 Nisan 2021 tarihinde Diyanet İşleri Başkanlığı: https://webdosyasp.diyanet.gov.tr/muftuluk/UserFiles/bursa/llceler/nilufer/UserFiles/Files/HUTBE%20DE%C4%9EEERLEND%C4%B0RME%20FORMU_4781e3df-0d16-4d29-bbe1-6c67e283e462.pdf adresinden alındı.
- Erbil, O., Erdoğan, A. ve Kılıç, S. (2006), *Açık İlköğretim Okulu ve Açıköğretim Lisesi Öğrencilerinin Radyo ve Televizyon Programlarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Araştırma. Ankara.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2019), *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ile T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Arasında İş Birliği Protokolü*, 17 Mart 2020 tarihinde Gençlik ve Spor Bakanlığı: <https://gsb.gov.tr/Duyuru/161854/tc-Millî-egitim-bakanligi-ile-tc-genclik-ve-spor-bakanligi-arasinda-is-birligi-protokolu.aspx> adresinden alındı.
- Güçlü, M. ve Bozgeyikli, H. (2017), Türkiye’de Mesleki Açıköğretim Liseleri Tarihsel Gelişim Açısından Bir Değerlendirme, *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, Cilt 6 (14) 139-155.
- Gündoğdu, M. (2012), Uzmanlık Dili Olarak Dilbilim Dili ve Öğretim Sorunları, *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, 427-436.
- Hahn, W. (?) Prinzipielle Möglichkeiten einer Definition. 19 Nisan 2021 tarihinde Universität Hamburg: <https://nats-www.informatik.uni-hamburg.de/~vhahn/German/Fachsprache/vHahn/Methoden/Texte/Definition.html#Prinzip> adresinden alındı.
- Hoffmann, L. (1985), *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Eine Einführung. Berlin: Akademie-Verlag.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy ve Sumru, A. (2011), *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşler, E., Suçin, M. H., Doğru, E., ve Gülerdi S. T. (2017), *İmam Hatip Liseleri 12. Sınıf Mesleki Araçça Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013), *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayınevi.

- Macit, Z.B., Erer, O., Azboy, O., Yıldırım ve Z., Tunç, Ö., (2019), *Spor Psikolojisi ve Sosyolojisi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milcu, M. (2012), The Technical Language In The Practice Of The Students Learning The French Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (46),4263-4267.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020a), *Millî Eğitim İstatistikleri*. 20 Nisan 2021 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021c), *Yardımcı Materyaller*. 19 Nisan 2021 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ve Öğretim Başkanlığı: [Http://www.Megep.Meb.Gov.Tr/?Page=Digerdokumanlar](http://www.Megep.Meb.Gov.Tr/?Page=Digerdokumanlar) adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021d), *Bireysel Öğrenme Materyalleri*. 19 Nisan 2021 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ve Öğretim Başkanlığı: <http://www.megep.meb.gov.tr/?page=moduller> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009), *Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliği*. 20 Nisan 2021 tarihinde Resmî Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616-7.htm> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011), *Aile ve Tüketici Hizmetleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018), *Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları*. 17 Nisan 2021 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812019324133-ALL%20Meslek%20Dersleri%20Ogretim%20Programi%20MArapca.pdf> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a), *Öğretim Programları*. 20 Nisan 2021 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021e), 2020-2021 *Haftalık Ders Çizelgesi*. 19 Nisan 2021 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ve Öğretim Başkanlığı: <https://maol.meb.gov.tr/www/2020-2021-haftalik-ders-cizelgesi/icerik/296> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021f), *Mesleki Eğitim Merkezleri*. 19 Nisan 2021 tarihinde meslegimhayatim: <http://www.megep.meb.gov.tr/?page=ogretmenKilavuzu> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021g), *Mesleki Eğitim Merkezleri*. 19 Nisan 2021 tarihinde meslegimhayatim: <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021h), *Anadolu İmam Hatip Liseleri*. 19 Nisan 2021 tarihinde Din Öğretimi Genel Müdürlüğü: https://mbesikiortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/45/04/725318/do

syalar/2020_11/27113839_ANADOLU_YMAM_HATYP_LYSELERY_TANITIM_SUNUSU.pdf adresinden alındı.

- Özer, C., Yaman, İ.Ş., Kaya, Ö.F. ve Şenel, S. (2019), *Desen*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Pirselimoğlu, E.T., Kanlı, S. ve Civil, T. (2017), *Takım Sporları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Richards, J.C. ve Schmidt, R. C. (2002), *Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics*. London: Longman Publishing Group.
- Şen, E. (2015), *İktisadi ve idari bilimler Türkçesinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taşkıran, A. (2000), *Dünden bugüne mesleki yabancı dil öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Alman Dili Eğitimi Anabilim Bili Dalı, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (2011), *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülkü, B. Doğan, F. ve Karakuş, Ö.Z, (2020), *Laboratuvar Tekniği*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Aim of the Research

The aim of this study is to reveal the vocational language teaching studies in secondary education institutions and to determine the content of vocational language teaching for these institutions. For this purpose, answers to the following questions will be sought:

1. What are the vocational language teaching activities in general secondary education institutions?
2. What are the vocational language teaching activities in profession and technical secondary education institutions?
3. What are the vocational language teaching activities in Imam Hatip High Schools?
4. Which vocational language skills should be taught to students in secondary education institutions?

Method

For the stated purpose, the study was planned as a qualitative research. In order to collect data for the purpose of the research, textbooks, course schedules, curricula and individual learning materials of secondary education institutions were collected through document analysis. Descriptive analysis was used to reflect the data to the study. The collected documents were analyzed in three stages: 1. Are there any vocational language teaching activities? 2. Type of existing studies (course, book, individual learning material). 3. Positive and developmental aspects of existing studies.

Findings

Secondary education; It covers all general, profession and technical education institutions based on primary education, providing at least four years of compulsory, formal or non-formal education. Secondary education institutions; are collected in three groups: general secondary education, profession and technical secondary education and religious education. The purpose, mission and content of the education are different from each other. This difference affects the existence, intensity and content of vocational language courses as well as other courses. For this reason, vocational language teaching in secondary education was examined separately for each of the three institutions. Institutions affiliated to general secondary education; Anatolian high school, science high school, social sciences high school, arts high school, sports high school, music and performing arts high school, multi-program Anatolian high school (general secondary education program) and distance education high school. 3.412.564 students study in 6.925 schools affiliated to these institutions. Among these institutions, Anatolian high school, science high school, social sciences high school, multi-program Anatolian high school (general secondary education program) and distance education high school are not intended to provide knowledge and skills for a specific profession and such education is not provided. For

this reason, it is not possible to talk about a necessity for vocational language teaching in relevant institutions and the existence of a target audience. A study on foreign vocational language teaching in sports high schools and arts high schools could not be found. In these institutions, vocational language skills for the mother tongue are acquired within the framework of field education. Profession foreign language teaching activities are carried out in 26 of the profession and technical Anatolian high schools that provide education in 47 different fields. Profession foreign language teaching activities are carried out in 16 of the profession open education high schools that provide education in 37 different fields. Profession foreign language teaching activities are carried out in 5 of the profession training centers that provide training in 27 different fields. However, the fact that the materials prepared for this teaching activity are not remarkable, detailed and up-to-date is a negative situation for the efficiency of vocational language teaching. In these institutions, vocational language skills for the mother tongue are mainly acquired within the framework of field education. In Imam Hatip High Schools, planned and independent vocational language teaching activities are carried out for both foreign and mother tongue. In addition, it has been observed that the vocational languageteaching materials prepared in these institutions are remarkable, up-to-date and detailed.

Conclusion and Discussion

As a result, the lack of specific courses and materials for the acquisition/development of vocational language skills for the mother tongue in many secondary education institutions, the absence of profession foreign language courses in all areas, the use of materials of different quality in schools differentiate the profession effective communication skills of secondary school graduates from each other and many students causes them not to acquire this skill. For this reason, it is necessary to establish a working group within the Ministry of National Education regarding the subject and prepare materials and framework teaching programs in accordance with vocational languageteaching principles for each field/branch. These materials and programs to be prepared should be arranged in a way that will enable students to gain the following vocational languageskills:

1. Organizational culture (appeal, greeting, welcome et. Al.)
2. Professional style and spelling
3. Vocabulary (Term)
4. Non-linguistic indications



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

BEHİÇ AK'IN TAVŞAN DIŞLI BİR GÖZLEMCİNİN NOTLARI ADLI ÇOCUK ROMANI ÜZERİNE KÖK DEĞERLER AÇISINDAN BİR İNCELEME

A REVIEW ON BEHİÇ AK'S CHILDREN'S NOVEL: "TAVŞAN DIŞLI BİR GÖZLEMCİNİN NOTLARI" IN TERMS OF STEM VALUES

Mustafa Said KIYMAZ*

* Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü, mustafasaid_65@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3821-5499.

Enes ALTAY**

**Türkçe Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı,
enesdayar@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5906-4186.

Referans: Kıymaz, M. S., Altay, E. (2021). Behiç Ak'ın Tavşan Dışlı Bir Gözlemcinin Notları Adlı Çocuk
Romani Üzerine Kök Değerler Açısından Bir İnceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2),
27-61.

Gönderilme Tarihi: 24.05.2021

Kabul Tarihi : 15.12.2021

Özet: Bu çalışmada Behiç Ak tarafından kaleme alınan Tavşan Dışlı Bir Gözlemcinin Notları adlı eser Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda yer alan on kök değer bağlamında incelenmiştir. Çalışmada ilk olarak Behiç Ak'ın sanatı ve hayatına kısaca temas edilmiş, eserleri üzerine yapılan akademik çalışmalara değinilmiştir. Daha sonra değer kavramı ve geçmişten günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriklerine yansıyan değer konusu üzerinde durulmuştur. İlgili eserin kısa özeti ve amaç başlıklarından sonra çalışmanın yöntemi açıklanmıştır. Doküman analizi yönteminin tercih edildiği bu araştırmanın Bulgular bölümünde eser hakkında genel değerlendirmeler yapılmıştır. Devamında ise eser on kök değer bağlamında

çözümlemişdir. Ayrı başlıklar açılarak tespit edilen değerler sınıflandırılmış ve bu değerler tablo yardımı ile toplu olarak gösterilmiştir. İnceleme sonucu "adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik" kök değerlerinin eserde yer aldığı tespit edilmiştir. "Vatanseverlik" değeri ile ilgili ise doğrudan bir tespit yapılamamıştır. Sonuç ve Tartışma bölümünde ise daha önce Behiç Ak ve eserleri başta olmak üzere değer incelemesi yapılan çalışmalar göz önüne alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Buna bağlı olarak ilgili çocuk kitabının Türkçe ders kitaplarına girebilecek özellikte, günümüz çocuklarının ilgilerine ve dünyalarına uygun, bununla birlikte Program'da tanımı yapılan değerleri içeren nitelikli bir eser olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Behiç Ak, Kök Değerler, Türkçe Dersi Öğretim Programı

Abstract: In this study, the work called Notes of a Rabbit-Toothed Observer, written by Behiç Ak, was examined in the context of ten root values in the Turkish Language Curriculum (2019). Firstly, Behiç Ak's art and life were briefly touched upon, and academic studies on his works were mentioned. Then, the concept of value and the value reflected in the contents of the Turkish Course Curriculum from past to present were emphasized. The method of the study is explained after the short summary of the related work and the aim titles. In the Findings section of this research, in which the Document Analysis method was preferred, general evaluations were made about the work. Afterwards, the work was analyzed in the context of ten root values. The values determined by opening separate headings are classified and these values are shown together with the help of the table. As a result of the examination, it has been determined that the root values of "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility and benevolence" are included in the work. A direct determination could not be made regarding the value of "patriotism". In the Conclusion and Discussion section, evaluations were made by taking into account the studies on which value analysis was made, especially Behiç Ak and his works. Accordingly, it has been concluded that the relevant children's book is a quality work that can be included in Turkish textbooks, is suitable for the interests and worlds of today's children, and contains the values defined in the Program.

Keywords: Behiç Ak, Root Values, Turkish Lesson Curriculum.

1. Giriş

Çocuk edebiyatı kavramı ile ilgili geçmişten günümüze uzanan çizgide birçok tanım yapılmış ve çeşitli tartışmalar yürütülmüştür. Gelinen çizgide çocuk edebiyatı, yeni yetişen araştırmacılar, yazarlar ve sanatçılar aracılığı ile Türkiye'de özgün olarak kendini ifade etme seviyesine gelmiştir. Şirin (2015: 150)'e göre ülkemizde, çocuk edebiyatı yazarı kavramı üzerinde çok fazla durulmuş, düşünülmüş ve yazılmış değildir. Çocuklar için yazarları çocuk edebiyatı yazarı ya da daha genel bir anlamı içeren çocuk edebiyatçısı olarak da nitelendirmek mümkündür. Çocuk edebiyatı yazarlığı kavramını; çocuğa kendi açısından değil, çocuğun varlık evreninden bakan ve çocuğu yazarlığının

öznesi durumuna getiren yazarlık biçimi olarak anlamlandırmak mümkündür. Eserlerinde, konuya çocuğun varlık evreninden bakan ve çocuğu yazarlığının öznesi durumuna getiren yazarlık biçiminin temsilcilerinden sayılabilecek olan Behiç Ak, Samsun'da doğmuştur. Mimarlık eğitimi alan yazar, 1982 yılından başlayarak Cumhuriyet gazetesinde çizdiği bant karikatürleri ve tiyatro oyunu yazarlığıyla da tanınmaktadır.

Aldığı mimarlık eğitiminin bir avantajı olarak yazmış olduğu kitapları kendi resimlemeyi tercih eden sanatçının çizer olarak imzasına yine çocuk kitapları yazan kardeşi Sevim Ak'ın çocuk kitaplarında da rastlamak mümkündür. "Tombiş Kitaplar Dizisi" ve "Gülümseten Öyküler Dizisi" kapsamındaki kitapları büyük ilgiyle karşılanan yazar, serilere yeni kitaplar eklemeye devam etmektedir.

Behiç Ak'ın yazdığı çocuk romanlarının sayısı son yıllarda artış göstermektedir ve bu romanlar yeni çıkanlar da dâhil olmak üzere sürekli yeni baskılar yapmaktadır. 2013 ve 2014'te ödüller alan *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği* başta olmak üzere, *Postayla Gelen Deniz Kabuğu*, *Eve Giden Küçük Tren*, *Bebek Annem*, *Çatıdaki Gezegen*, *Bulutlara Şiir Yazan Çocuk*, *Her Şeyi Yanlış Anlayan Kedi* ve bu araştırmaya konu olan *Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları* romanından sonra sanatçının kaleme aldığı çocuk romanları sırası ile *Altı Kırk Dört Dalgası* ve *Havada Asılı Kalan Top* adlarını taşımaktadır.

Behiç Ak'ın çocuklar için yazdığı kitaplar farklı araştırmacılar tarafından lisansüstü tez konusu yapılmıştır. Doğacı zekâ alanı açısından (Canbay, 2011), çocuğa görelilik açısından (Kirazlı, 2018), değerler eğitimi açısından (Abacı, 2018; Yeniay, 2019) çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından (Arıkan, 2018; Karadeniz, 2019), değer eğitimi ve Türkçe öğretimine katkısı açısından (Başar, 2019), eğitici iletiler açısından (Ören, 2019), erdemler ve karakter güçleri açısından (Altuntaş, 2019), söz varlığı ve okunabilirlik açısından (Ziya, 2019), kalıplaşmış söz varlığı açısından (Uz, 2019), derlem tabanlı araştırmaya veri olması açısından (Yıldız, 2019), muhteva açısından (Alkan, 2019) ve görsel tasarım, değerler ve metin ilişkileri açısından (Yüksel, 2020) olmak üzere birçok farklı tez hazırlanmıştır.

Ak'ın çocuk kitapları birçok bilimsel makaleye de konu olmuştur. Canbay ve Çetinkaya Edizer, (2012), Coşkun, Koç ve Yıldız (2015), Karadeniz ve Özdemir, (2018), İnce Samur ve Arıkan (2018), Nur Çini (2019), Duran (2019), Uz ve Özcan (2020), Alkan ve Aydoğdu (2020), Arıkan ve İnce Samur (2020) sanatçının eserleri üzerine yürütülen çalışmalardan bazılarıdır. Ayrıca yine yazarın çocuk kitapları hakkında kurultaylar ve bilgi şölenlerinde sunulan ve bildiri kitaplarına giren bildiriler de bulunmaktadır.

Yukarıdaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, sanatçının çocuk edebiyatı alanındaki kitaplarının yıllar içerisinde artan bir ilgiyle karşılandığı görülmektedir.

Özellikle 2019 yılında yapılan araştırmaların sayısındaki artış dikkat çekicidir. İlerleyen yıllarda, yazarın eser vermeye devam ediyor olması da dikkate alındığında bu ilginin süreceği tahmin edilebilir.

Türk çocuk edebiyatında Behiç Ak'ın yanında Fatih Erdoğan ve Nur İçözü gibi farklı isimlerin romanları da çocuğun günlük hayatını konu alması ve birtakım ortak sorunlara temas etmesi açısından dikkate değerdir. Çocuklar için kaleme alınan bu türden romanların gençlik edebiyatına dâhil edilmesi ile ilgili de tartışmalar yaşanmaktadır (Gültekin, 2011; Türkyılmaz, 2012; Uslu Üsten, 2014). Kimi araştırmacılar tarafından (Aytaş ve Yalçın, 2016: 223) “çocukluğun ilk dönemlerinde masalımsı eserler ön plandayken roman, çocukların daha ileriki dönemde karşılaştıkları daha çok ilk gençlik çağının edebî türü olarak kabul edilir.” görüşü savunulmaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe geçişin ön safhası olan bu ilk gençlik döneminde roman türünün bireylere katkısı göz ardı edilmemelidir. Hayata dair birçok unsur romanlar vasıtasıyla çocuklara yansıtılabilirken çocukta bir okuma kültürü oluşturmada da bu eserler önemlidir. Okuma kültürü, bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin, toplumda bir yaşam becerisine dönüşmesi olarak tanımlanabilir (Sever, 2019: 10). Okuma kültürü edinen bireyin birçok açıdan donanımlı olması ve değerlerine onları yaşayarak sahip çıkması beklenmektedir.

1.1. Değer Kavramı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı

Değer kavramı ile çocuklar için hazırlanan metinler arasında bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir. Nitelikli çocuk kitaplarına duyulan ihtiyacın sürekli arttığı düşünüldüğünde, iyi çocuk kitabı ile iyi olmayan çocuk kitabının ayrımının doğru bir şekilde yapılması, bu alana dair bilgisi olan başta öğretmenler olmak üzere araştırmacılar için bir yükümlülük olarak görülmektedir. Çocuk edebiyatı hem çocuğu hem de bir sosyo-kültürel mekân olarak çocukluğu yansıtan, öncelikle çocuk okur için gerçekleştirilen ve edebiyat-sanat değeri öne çıkan bir edebiyat konumuna gelmiştir (Şirin, 2019: 38). Nitelikli çocuk kitabı için ise ilk ölçütün edebî değer olduğunu söylemek mümkündür. Bu ölçüt sağlandıktan sonra sanatçının yazmak istediği konu içerisinde bazı iletilerin ve değerlerin yer alması doğal bir durumdur. Burada önemli olan nokta, bu kitapların ileti vermek ya da değer aktarmak için yazılmamış olmalarıdır. Bu ayrımın doğru yapıldığı kitaplarda belli başlı değerlerin güçlü bir şekilde temsil edilmesi de olağan akışa uygundur.

Çocuğun duygu ve düşünce dünyasının sağlıklı bir biçimde kurulup geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi büyüktür. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, insana ve yaşama ilişkin pek çok durumun yanı sıra toplumsal ve evrensel boyuta ulaşmış çeşitli değerleri de yansıtır. Çocuk, bu nitelikteki yapıtlar aracılığıyla hem kendi toplumunun hem de diğer toplumların değerlerini öğrenerek daha geniş anlamda

toplumsallaşmaktadır. (Aslan, 2019: 60). Bu bağlamda çocuğun içinde bulunduğu çağ ve geleceğini etkileyecek olan çocuk edebiyatı eserlerinde değerlere yer verilmesi önem taşımaktadır. Bu değerler verilirken Şirin (2007: 56)'in ifadesi ile "işaret parmağı sürekli havada duran öğretmen" tutumu içinde olunmamalıdır. Kazandırılmak istenen değerlerin metnin arka planında çocuk okur tarafından sezilmesi ve içselleştirilmesi amaçlanmalıdır. Kahramanlar, olay, kurgu, resimler çocuğun değerleri içselleştirmesinde önemli role sahiptir.

Öğrenilmiş davranış biçimlerinin nesilden nesle aktarılması veya toplumun bir üyesi olarak ferdin kazandığı duyma, düşünme ve faaliyet tarzlarının sosyal açıdan standartlaşması anlamına gelmesi sebebiyle, kültürü oluşturan maddi ve manevi her unsurun arka planında onu meydana getiren inanç ve değerler sisteminin varlığını unutmamak gerekir (Türkdoğan, 1996: 66). Değer, bir toplumun varlık, birlik ve devamının sebebi olan ve korunmaya çalışılan inanışların bütünüdür. Değerler bir toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören, istenilen, inanılan, beğenilen davranış şekilleridir (Özbay, 2002: 114). Tanımı zor olmasına rağmen genel kabul ölçütlerine dayanan, toplumda karşılığı olan, iyiye ve güzele dair her şeyi değer kabul etmek yanlış olmayacaktır.

Tulumcu ve Tulumcu (2015)'ya göre 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kadar değerler, genel ve muğlak ifadelerle yer almıştır. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise sosyal, teorik, estetik ve siyasi değerler açısından belirgin ve özel ifadeler mevcuttur. Yine aynı araştırmacılara göre teorik değerlerin ayrıntılı, açıklayıcı ele alınmasının en önemli sebebi, ilgili programın yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olması olarak ifade edilebilir. Tüm bu gelişmelere rağmen 2006 programında değerler ayrı bir başlık olarak ifade edilmemiş ve değerlerin hangileri olduğu belirtilmemiştir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler dersi için hazırlanan programda (MEB, 2005) yirmi adet değer sıralanmıştır (Kıymaz ve Ulutaş, 2011). Türkçe öğretimi alanında çalışan bazı araştırmacılar, eser incelemeye dayalı çalışmalarında ölçüt olarak bu yirmi değeri kullanmışlardır (Şen, 2008; Özbay ve Karakuş, 2011; Sallabaş, 2012).

2015 yılında yayımlanan ve gelen eleştiriler sonrasında (Arı, 2016) kısa süre sonra yerini yeni bir programa bırakan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da değerler ayrı bir başlık olarak yer almamıştır. Dolaylı yoldan olarak ise "Programın Temel Yaklaşımı" başlığı altında "...millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015: 4)." ifadesi bulunmaktadır. Ayrıca "Programın Genel Amacı" başlığı altında sıralanan 12 ve 13 numaraları maddeler (MEB, 2015: 5) değerlerden bahsetmektedir:

12. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,

13. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımlarını sağlamaktır.

2015 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalardan birinin "Biz ve Değerlerimiz" başlığını taşıdığı görülmektedir. Bu temaya ait konu örnekleri ise şu şekilde sıralanmaktadır: aile, büyüklerimiz, insan ilişkileri, dostluk, vefa, sadakat, merhamet, saygı, sevgi, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, arkadaşlık, sözünde durma, çalışkanlık, dürüstlük vb. (MEB, 2015: 9).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, önceki programlara nazaran değer eğitimi üzerinde daha geniş durulmuştur (MEB, 2015). Bu durum olumlu bir gelişme olarak görülse de önceki programda (MEB, 2006) olduğu gibi eğitimde hangi değerlerin öne çıkarılması gerektiği ve öğrencilere değerlerin nasıl kavratılacağı hususunda bir netlik bulunmamaktadır (Kardaş ve Cemal, 2017).

2017 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bağımsız bir bölüm olarak "Öğretim Programında Değerler Eğitimi" başlığı yer almaktadır. Değerlerin müstakil olarak ele alınması açısından Türkçe dersi için bu bir ilktir. Bu başlık altında değerler belirlenmemiştir. Bununla birlikte okullardaki değer eğitiminin amaçlarından bahsedilmiş ve değer öğretimi ile Türk millî eğitim sisteminin temel hedefleri arasında bağ kurulmuştur. Üzerinde durulan bir başka konu ise değer kavramı ile demokratik toplum arasındaki ilişkidir. Öğretmenlerden kazanımlar içinde yer alan değerlerin öğrencilere hissettirilmesi ve örtük olarak kazandırılmaya çalışılması istenmektedir. Değer kazandırma sürecinde öğretmene "rehber" ve "model" rolü verilmektedir (MEB, 2017: 7).

2018 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve bu programın ardından gelen 2019 programında "Öğretim Programlarının Perspektifi" başlığı altında "Değerlerimiz" alt başlığı yer almaktadır. Tarihsel akış içerisinde Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ilk defa değerler "... *bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu*" olarak ifade edilmiş ve kök değerler nitelemesi ile sıralanmıştır.

Çocuğa bakışın olumlu manada değişmesi, çocuk kavramının hak ettiği değeri bulması ve bu yönde eserlerin ortaya koyulması süreçleri, okuma kültürü, özdeşim kavramı bağlamında çocuklara bazı değerlerin edindirilmesi Millî Eğitim Bakanlığının da amaçları arasında yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019: 4)'nda değerlerle ilgili şu açıklamalar yapılmıştır:

Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda yer alan değer konusu ilgili dikkat edilmesi gereken husus, bu başlığın sadece Türkçe programında yer almadığı, yapılan düzenleme ile diğer tüm derslerin programlarında da yer aldığıdır. Benzer durum programın amacı, perspektifi ölçme değerlendirme gibi başlıklar için de geçerlidir.

1.2. Tavşan Dışlı Bir Gözlemcinin Notları Adlı Eserin Kısa Özeti

Eserde kendini beceriksiz ve sakar bulan, ödev ve okulla pek arası olmayan bir çocuğun başından geçenler konu edilmektedir. Kendini beceriksiz bulan çocuk tek becerisini gözlem yeteneği olarak görür. Arkadaşları ve ailesi de onu yeteneksiz bulur. Çocuğun bir yeteneğinin olması gerektiğine inanan ve bunun için çabalayan baba, çareyi çocuğun amcasını çağırmakta bulur. Amca ve baba çocuğun "av sporu" alanında yetenekli olacağına inanmaktadır. Bu sırada okula gelen yeni öğretmen öğrencilerden özgün bir ödev yapmalarını istemektedir. Çocuğun zaten okulla arası olmadığından bu ödevi yapamayacağına inanmaktadır. Çocuk bir yandan yeni öğretmene alışmaya çalışırken bir yandan ödevi nasıl yapacağını düşünmektedir. Tüm bunların yanında onun av alanında becerisi olacağını düşünen amcası da çocuğu ava çıkaracaktır. Çocuk her ne kadar avdan ve canlılara zarar vermekten hoşlanmasa da amcasıyla birlikte ava çıkmak zorunda kalır. Av sırasında bir sisin ortasında kalan, amcasını kaybeden ve uykuya dalan çocuk kendisini hayvanların dünyasında bulur. Üstelik kendisi de bir tavşana dönüşmüştür. Tavşana döndükten sonra kendini bir savaşın içerisinde bulur. Hayvanlar birbiriyle savaşmaktadır. Bu savaşı anlamsız ve yersiz bulan çocuk kendini farkına varmadan savaşın ön cephesinde bulur. Birçok hayvan siperlerde savaşmaktadır. Bu savaşın hiçbir mantığı yoktur. Çocuk savaşın ne kadar gereksiz olduğunu fark eder. Bu savaşta vurulanlar ölmekte çeşitli nesnelere dönüşmektedir. Savaş esnasında yaralanan çocuk kırkayakla birlikte hastaneye kaldırılır. Hastane bahçesinde zürafanın bir ağaca dönüştüğünü görerek ona tırmanan çocuk kendisini uzayda bulur. Uzayda birçok hayvan vardır ve tıpkı onun gibi savaştan gelmişlerdir. Çocuğun bir seçim yapması gerekir. Ya uzayda sonsuza dek kalacaktır ya da dünyaya dönecektir. Dünyayı ve sevdiklerini düşünen çocuk kırkayağın onun savaşta kahramanlık gösterdiğini çevresindekilere anlatmasıyla dünyaya dönmeye karar verir. Dünyaya hızlıca düşen çocuk bir anda sıçrayarak uyanır. Bu yaşadıklarının gerçek mi hayal mi olduğunu tam olarak kavrayamaz. O sırada sis dağılmıştır. Çocuk,

amcasını dağılan sisler arasında görür. Çocuğun gözlem yeteneği, doğa sevgisi sayesinde kayboldukları ormandan çıkarlar. Bu yaşananlardan sonra çocuk hem kendinin farkına varmış hem de mükemmel bir ödev hazırlamıştır.

1.3. Amaç

Bu çalışmanın amacı *Tavşan Dışlı Bir Gözlemcinin Notları* isimli eseri kök değerler açısından incelemektir. Son dönemde yayımlanan ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı onayı ile ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarında, henüz bir araştırma ile ortaya konmadıysa da doğrudan çocuklar için yazılan metinlerin oransal olarak arttığı gözlenmektedir. Bu çalışma, alanında ödül sahibi bir yazar tarafından yazılmış ve Türkçe dersi için hazırlanan kitaplara girebileceği düşünülen bir metnin yine Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) içeriğinde yer alan kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) bağlamında incelenmesi amacıyla kaleme alınmıştır. Araştırmada aşağıdaki alt amaçlara yönelik bir sıra izlenmiştir:

1. Eserin genel görünümü (konu, ana fikir, anlatım, kahramanlar, zaman ve mekân) nasıldır?

2. Eserde hangi kök değerler ne sıklıkta yer almaktadır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni ve veri çözümleme başlıkları bulunmaktadır. Veri kaynağı olarak Behiç AK'ın Günışığı Yayınevi tarafından (2020) yayımlanan *Tavşan Dışlı Bir Gözlemcinin Notları* adlı eseri kullanılmıştır. Bu eser Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve farklı derslere yönelik olan tüm programlarda “Değerlerimiz” başlığı ile yer alan, tanımı ve kapsamı belirlenen on adet değer bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kaynak olarak belirlenmiştir. Bahsedilen bu değerler, programda yer alan sırası ile şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.

2. 1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemi esas tutularak hazırlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden “ Doküman İncelemesi” kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde araştırma konusu olan olay, olgu, nesne, birey vb. kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014: 77).

2. 2. Veri Çözümleme

Bu araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Bu bağlamda elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiş, yorumlanmış ve neden-sonuç çerçevesinde bazı sonuçlar elde edilmiştir. İlgili çocuk romanı, iki araştırmacı tarafından kök değerler doğrultusunda incelenmiştir. İlgili değerlerin bu eserde nasıl ve ne oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bu ifadeler üzerinde bütün araştırmacılar tarafından görüş birliği sağlanmıştır. Daha sonra eserde yer aldığı düşünülen değerlerle ilgili ifadelerin belirlenen değerleri yansıtıp yansıtmadığı noktasında Türkçe eğitimi bölümü uzmanları ile değerlendirmeler yapılarak, değer veya değerlerin doğruluğu test edilmiştir. Bütün değerlerin uzmanlar tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmesiyle dış geçerlilik arttırılmıştır. Bulgular kısmında bu değerleri içerdiği düşünülen doğrudan ifadeler yer verilmiş ve böylelikle iç geçerlilik ve iç güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Dış güvenilirliği sağlamak ve araştırma sonuçları ile bulguların uygun olup olmadığını kontrol etmek için bu iki bölüm, alanında uzman iki Türkçe eğitimcisine sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında iki adet alt başlık bulunmaktadır. Eserin Genel Görünümü başlığında incelenen eserle ilgili bazı temel noktalara değinilmiştir. Eserin konusu, ana fikri, anlatımı, kahramanları, zamanı ve mekânı üzerinde durulmuştur. İkinci alt başlıkta ise eserin kök değerler açısından incelemesi yapılmıştır. Bu alt başlıkta Program'da "kök değer" olarak ifade edilen on adet değer için ayrı başlıklar açılmış ve yapılan inceleme sonucunda tespit edilen, değerlere yönelik cümleler sıralanmıştır.

3. 1. Eserin Genel Görünümü

Görsel 1: Dış Kapaklar (Ön ve Arka)



Kitap ebadı 12x18'dir. Dış kapağı ince kartondan oluşan eser 2. hamur kâğıda basılmıştır. Eserin dış kapakları estetik bir çizgiye sahip olmakla birlikte yeşil ve beyaz tonlar ağırlıktadır. Kitap hacim olarak taşınabilir, kitaplık düzenlemesine elverişlidir. Sayfaların kenar boşlukları ve cümlelerin satır aralıkları uygundur.

Sever (1995: 15) tarafından belirlenen nitelikler kapsamında hitap edilen kitle göz önünde bulundurulduğunda eserde resimler uygun oranda yer almaktadır. 164 sayfalık eserin 30 sayfasını resimler oluşturmaktadır.

Kahramanların çocuk olduğu kitaplarda resimlemelerin renkli ve sevimli olması, ayrıca fazla detaylı olmayan çizgilerle oluşturulması gerekir. Resimler, onların yaşlarına göre dünyayı algılayış biçimlerine uygun, dönemlerine özgü ayrıntılar taşımalıdır. Bu tip eserleri çocuklar ilgi ile izleyip okuyacaklardır (Gönen, Karakuş vd. 2016: 725). Bir çocuk kitabında üçlü denge, yazılı ve görsel dil yanında estetik ölçütlerin uyumu ve çocuğun-okurun bunu içselleştirmesiyle sağlanır. Kitabın hedeflediği yaş grubunun gelişim özelliklerine ve çocuk gerçekliğine uygun dil ve pedagojik alt yapı kadar, görsel algıyı geliştirici özgün resimleme de (görsel dil) estetik kazanım için gereklidir (Şirin, 2015:156).

Resimlerin taşınması gereken bir diğer nitelik de metinle arasındaki uyum ve tamamlayıcılıktır. Metni yeterince anlamayan çocuk resimlerle bu açığı kapatabilirken, hayal gücünü ateşleyen resimler çocukların düş ve düşünce dünyasını geliştirecek nitelikte olmalıdır. Eserde yer alan resimler içerikle bütünlük oluşturmakta, bununla birlikte hayal gücünü geliştirmesi açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Resimlerde sadece yeşil ve siyah renkler kullanılmıştır. Resimler pek canlı olmamakla birlikte eserin teması kapsamında ve geneli bağlamında uyum içindedir.

3.1.1. Konu ve Ana Fikir

Aytaş, Yalçın (2016: 225)'a göre özellikle çocukların serüvenci yapıları göz önünde bulundurularak, detaylı ve uzun tanım ve tasvirlerden kaçınarak, diyalogları bol, heyecan, ilgi ve kurgusal gelişim zevki uyandıracak olaylara yer verilmelidir. Eserde yer alan olay belirtilen niteliklere uygun bir kurgusal yapıya sahiptir. Eserde bir çocuğun başından geçenler kurgusal gelişim zevki uyandıracak bir yapıda ele alınmıştır.

Eserin ana fikri: "Doğadaki her canlının yaşamaya hakkı vardır ve doğa bizim için son derece önemlidir." cümlesi ile özetlenebilir. Eserde bu ana fikir çerçevesinde doğa sevgisi, hayvan sevgisi, bireyin kendinin farkına varması ve gizil güçlerini açığa çıkararak kendisine olan bakışını olumlu yönde geliştirmesi, savaşın gereksiz ve şursuz bir eylem olduğu gibi yardımcı fikirler yer almaktadır.

3.1.2. Anlatım

Romanın önemli vazgeçilmezlerinden biri de anlatıcının biçimi ve biçimidir. Romana kimlik ve aitlik kazandıran şey biçim ve biçemdir. Onlar olmadığı zaman ortada bir anlatı olsa da bunu roman olarak tanımlamak olası değildir, çünkü estetiği oluşturan unsurlardan biri eksildi mi roman kimliğini yitirir (Neydim, 2003:206).

Çocuk kitaplarında anlatımın sadeliğine dikkat edilmeli; gereksiz ve bayağı sözcükler yer almamalı, duruluk, akıcılık, açıklık gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır (Aytaş, Yalçın, 2016: 93). Çocuğun eserle iletişim kurabilmesi için eserin bu ilkelere sahip olması gerekir. Çocuk edebiyatının kaynağı çocukluktur. Çocuk edebiyatına ana rengini veren anlatımdaki doğallık ve yalınlıktır. Bir yazar, içerikle biçim arasındaki uyumu sağlaması durumunda estetik açıdan doğallığa ve yalınlığa ulaşabilir (Şirin, 2019: 43). *Tavşan Dışlı Bir Gözlemcinin Notları*'nda da genel anlamda bu ilkelere uyulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra eserde birçok deyim yer verilmiş olup belirli ölçüde sanatsal anlatıma başvurulmuştur. Bu durum eserin yazınsal değeri açısından olumludur. Eserde anlatıcı 1. tekil kişili anlatıcıdır. Kahraman bakış açısına sahip olan eser, dili ile okuyucuyla samimi bir bağ kurabilmektedir.

3.1.3. Kahramanlar

Romanı oluşturan en önemli varlık insandır. Romanda insandan doğrudan söz edilmese bile asıl değinilenin, anlatılanın, tanımlananın insan olduğunu anlamak hiç de zor değildir. Romanın oluşumunu tetikleyen şey de insandır. Konu bağlamında bakıldığında çocuk edebiyatı alanında yazılmış her roman sonunda çocuğu anlatacaktır, anlatmalıdır (Neydim, 2003: 207). Eserde en önemli varlık olan insan ön plana çıkmakla birlikte hayvanların ve diğer canlı türlerinin yaşam hakkına da önem verilmektedir. Eserde yer alan hayvan kahramanların başından geçenlerin içinde tavşana dönüşmüş bir çocuğun yer alması, bu kahramanların başından geçenlerin aslında doğrudan insan hayatına göndermelerde bulunması eserin sonunda çocuğu dolayısıyla insanı anlattığını gerçeğini gözler önüne sermektedir.

Okura, özellikleri ayrıntıya inilmeden tanıtılan ve okurun tam olarak tanımadığı karakterler kapalı karakterlerdir. Kapalı karakterlerin, çocuk okura yaşam gerçekliğini tanıtmadaki katkıları daha azdır. Bunun yanı sıra okura birçok özelliği ile tanıtılan yani okurun her yönüyle iyi bildiği karakterler ise açık karakterlerdir. Yazar, iletmek istediği asıl duygu ve düşünceleri bu karakterler ile okuyucuya aktarabilir (Arıkan, İnce Samur, 2020:184). Eserde yer alan açık karakter Tavşan Dişli Bir Gözlemci'dir. Diğer kahramanlar ise kapalı karakter bağlamında ele alınabilir.

Eserlerde yer alan karakterler, gerçek hayatla uyumlu olmalı, abartılı ve gerçek hayattan kopuk tip ve karakterlere yer verilmemelidir. Olayların ve kahramanların anlatımında kahramanların kimlik ve kişilikleriyle ilgili bilgiler daha kesin bir dille anlatılmalı, olaylar arasındaki geçiş de yine keskin çizgileriyle verilmelidir. (Aytaş, Yalçın, 2016: 225). Eserde yer alan kahramanlar gerçek hayatla uyumludur. Kahramanın tavşana dönüşmesi ve diğer hayvanlarla ilişkisi rüya çerçevesinde verilmesinden dolayı gerçekliği pekiştirilmiştir. Belirtilen bu durumlar haricinde özdeşleşme unsuru da göz ardı edilmemelidir. Eserde yer alan belli başlı kahramanlar ve onların özellikleri şöyle belirtilebilir:

Eserin başkahramanı metinde Tavşan Dişli Gözlemci olarak anılan çocuktur. Bütün olaylar Tavşan Dişli Gözlemci'nin çevresinde gelişmektedir. Ona tavşan dişli denilmesinin sebebi dişlek olmasıdır. Bu yüzden kendisini Tavşan Dişli Gözlemci olarak adlandırır. Kahraman bu özelliğinden hiçbir zaman utanmaz ve kendisiyle barışıktır.

Kahramanın babası, çok aktif olmayan çocuğunun yeteneklerini keşfetmek için uğraşan ve bu yolda girişimlerde bulunan biridir. Baba işlerini evden yürütmektedir. Baba karakteri, evden çalışması ve anne karakterinin de işi gereği evde olmayışı sebebiyle ev işlerini de yapmaktadır. Babanın ev işleri yapıyor oluşu ve oğluna da bunları öğretmeye çalışması kadın ve erkek eşitliği ya da klasik söyleyişle hayatın

müşterekliği konusuna vurgu yaparak cinsiyetler arası ayrımcılık yapılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Baba çocuğunun bir yeteneğinin olabileceğini düşünmekte ve ısrarla çabalamaktadır. Bu çabası kahramanla kendini özdeşleştiren çocuğun kendi babasıyla ilgili düşünmesini ve ona olan bağlılığının artmasını sağlayabilir. Aksi durumda ise babasıyla iletişime geçerek bağ kurmaya çalışabilir.

Kahramanın annesi çalışan anne olarak anlatılmıştır ve metinde çocuğun hatırladıkları haricinde bir diyalogu yok denebilir. Baba karakterinde bahsedilen cinsiyet eşitliği kavramını anne için de söylemek mümkündür. Bu durum bazıları için kültürel normlara aykırı görülebilir. Fakat kadının ev işlerinde sorumlu olduğu erkeğin ise çalışmakla yükümlü olduğu görüşü günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Bu bağlamda cinsiyet eşitliğinin, hak kavramı çerçevesinde çocuklar tarafından sezilmesi doğru kabul edilebilir.

Sigara içen, göbekli, av sporuyla ilgilenen bir palavracı olarak işlenen amca karakteri doğaya ve canlılara zarar veren insanların somutlaşmış hali olarak okur karşısına çıkmaktadır. Bu durum doğayı ve canlıları sevmeyenlerin aslında iyi insanlar olmadıklarını ya da iyi özellikler taşımadıklarını göstermesi bağlamında çocuğun kötü ve iyi kavramlarını sezmesini sağlamaktadır. Amcanın sigara içen biri olması ilk etapta çocuğun sigara kavramına özeneceği düşüncesini doğurmakla birlikte hayatın gerçeklikleriyle bağdaşması, amcanın kötü özelliklerle ilintili olması ve romanın ana karakterinin karşıt olduğu cephede yer almasıyla bu davranışın olumsuz olduğu pekiştirilmektedir. Bir diğer unsur ise amcanın hayvanları öldürmesi ve bunu övünerek anlatmasıdır. Bu durum da hayat gerçekliği bağlamında değerlendirilerek çocuğun bu davranışın yanlış olduğunu kavraması açısından, aynı zamanda hayvanlara zarar verenlerin kötü kişiler olduğu iletisini taşıması açısından önemlidir.

Romanda yer alan yardımcı kahramanlardan olan Ayşe, çalışkan ve okulu seven bir öğrencidir. Tavşan Dişli Gözlemci'nin arkadaşı olmakla birlikte o da diğer karakterler gibi Tavşan Dişli Gözlemci'yi yeteneksiz bulmakta ve onu yeterince önemsememektedir. Buna rağmen kahramanla seviyeli bir arkadaşlıkları vardır. Ayşe bir karakterden çok çalışkan öğrenci modelini sembolize eden bir tip olarak değerlendirilebilir.

Okula yeni gelen Hasan Öğretmen önceki öğretmenlerden çok farklıdır. Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeleri ve kendilerini gerçekleştirmeleri yolunda çağdaş eğitim disiplinlerine göre hareket etmektedir. Hasan Öğretmen'in bu tavrı okuyucuyu eğitim sistemi, öğretmen, okul ve diğer bileşenler üzerinde düşünmeye sevk edeceği, aynı zamanda bir öğrenci olan çocukta eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısı oluşturmada etkili olacağı söylenebilir. Hasan Öğretmen karakterinin davranışları ve diyalogları

eserdeki öğrencilere ders verirken aynı zamanda okuyucuya da dikte etmeden yaşantısal yolla öğretimde bulunmaktadır.

Zeynep Öğretmen klasik metotlarla eğitim veren öğretmen tipini sembolize etmektedir. Hasan Öğretmen'in yerine geldiği önceki öğretmendir. Eserde sadece isim olarak yer almaktadır.

Eserdeki hayvan karakterlere değinilecek olursa, kahramanın amcası geldiğinde yanında getirdiği bir av köpeği olan, kahramanımızın Uyuşuk ismini taktığı fakat sonrasında oldukça hareketli olan Kahve isimli köpek, ön yargıların insanı yanıltabileceği mesajını taşımaktadır.

Tavşan Dişli Gözlemci bir tavşana dönüştükten sonra diğer tavşanlarla tanışmıştır. Tavşanların kahramanı sorgulamadan aralarına alması önemlidir. Bu davranış okuyucuya ön yargı kavramından uzak durarak insanların hatta bütün canlıların eşit görülmesi gerektiği mesajını vermektedir. Örneğin okula yeni gelen bir arkadaşı öğrenciler sorgulamadan ya da yargılamadan aralarına alabilmeli, onu da kendileriyle aynı haklara sahip görebilmelidirler. Tavşanların göstermiş olduğu davranışın mesajı bu yönüyle etkileyicidir.

Sonraki süreçte kahraman; kokarca, postacı zürafa, at, gözlük isimli bir fare, kırkayak, fil gibi canlılarla tanışmaktadır. Bu canlılarla kurduğu diyaloglarla savaşın gereksizliğini anlatmaya çalışan kahramanımız, doğa kanunlarını da hatırlatarak canlıların birbiriyle savaşırken adeta zihinlerini kullanamadıklarını, amaçsız bir şekilde savaşa giriştiklerini aktararak savaşın ne kadar olumsuz bir şey olduğunu anlatmıştır.

3.1.4. Zaman

Anlatıcı metninde olay ve olguları ya yoğunlaştırılmış bir zaman dilimde anlatır ya da onu kendi belirlediği bir zaman dilimine / dilimlerine taşır ve orada yeni bir evren yaratarak oluşturur (Neydim, 2003: 207). Eser burada da bahsedildiği gibi yoğunlaştırılmış ve kendi evrenine taşınarak şekillendirilmiş bir kesittir. Metinde net bir zaman kavramı yer almamakla birlikte Tavşan Dişli Gözlemci'nin okul çağları zaman olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte romanda zaman göreceli bir kavramdır. Ormanda uykuya dalan çocuğun kendini hayvanlar dünyasında bulması, uzaya kadar uzanan bir yolculuğa çıkması, bir gün içerisinde gerçekleşen ancak aylarca yaşanmış gibi görünen bir durumdur. Bu durum zamanın göreceliğini göstermektedir.

3.1.5. Mekân

Romanın önemli bileşenlerinden biri de mekândır. Anlatılan olay / olaylar belli bir yerde geçer ve mekân kendi gerçeğine göre anlam kazanır ve değişik özellikler gösterir.

Romanı bütünleyenleri yeniden toplarsak, olayların yaşandığı çevre, kahramanları belirlemek, toplumu tanımlamak, olay örgüsünü belirlemek, biçim ve biçimi içselleştirmektir (Neydim, 2003: 207). Eserde çok boyutlu bir mekân anlayışı hâkimdir ve mekânlar kendi gerçekliğine göre anlam kazanmaktadır. Örneğin okul, ev, orman gibi mekânlar hayat gerçekliğiyle tamamen örtüşürken Tavşan Dışli Bir Gözlemci'nin tavşana döndükten sonra içinde bulunduğu savaş alanı, tedavi olduğu hastane, zürafa ağacına tırmanarak ulaştığı uzay gibi mekânlar rüya gerçekliği çerçevesinde kendi gerçekliğine göre anlam kazanmaktadır.

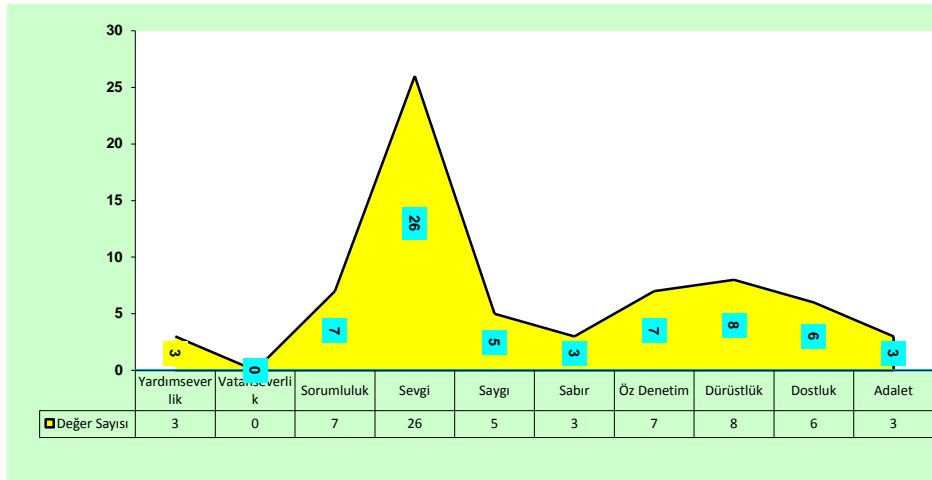
Tavşan Dışli Bir Gözlemci'nin kendini dinlediği, gözlemler yapabildiği ve kendisini tamamıyla özgür hissettiği yer orman ve kumsaldır. Bu mekân kahraman için en önemli olan yerdir. Aynı zamanda doğanın güzelliklerini ve önemini aktarması açısından kıymetli olan bu mekan, kahraman kendisiyle söylediği bir terapi merkezi gibidir.

Bir diğer mekân okuldur. Okul, kahraman için eğlenceli bir yer değildir. Kendini yetersiz ve beceriksiz bulduğu için okulun ona katabilecek bir şeyi yoktur. Romanın son kısmında çocuğun ödevi bütün gece yazarak tamamlayıp okula gitmesi, okula olan bakışın da olumluya döndüğünü göstermektedir. Okulun bu haliyle tasvir edilmesi gerçekçiliği açısından önemlidir. Romanı okuyan çocuk mutlaka kendinden bir parça bulacak, romanın bitiminde okula olan ilgisi de artacaktır. Ev mekân olarak yer almakla birlikte hakkında pek detay verilmeyen, annesinin iş ziyaretleri dolayısıyla anlatılan süreçte biraz sorunlu olduğu, hepimizin ailesiyle yaşadığı bir mekân olarak yer almaktadır.

Hayvanlar arası savaşın yapıldığı, siperlerin olduğu yer ile kahramanın yaralandıktan sonra gözlerini açtığı hastane ve zürafa ağacına tırmanarak sonsuz boşluk olarak tasvir edilen uzay da mekânlar arasında sayılabilir.

3. 2. Eserin Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde 164 sayfadan oluşan *Tavşan Dışli Bir Gözlemcinin Notları* adlı çocuk romanı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerler açısından incelenmiştir. Ölçüt olarak kök değerler belirlendiği için metinde geçen diğer değerlere değinilmemiş, yalnızca kök değerler tespit edilip sınıflandırılmıştır. Metnin tamamında vatanseverlik değeri hariç diğer tüm kök değerlere ilişkin bulgulara ulaşılmış, vatanseverlik değeri ile ilgili ise dolaylı bazı bulgular tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda yer alan "adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" kök değerleri alfabetik olarak sıralanmış ve hepsi için ayrı başlıklar açılmıştır. Roman metninden örnekler ise sayfa numaraları ile birlikte gösterilmiştir.

Grafik 1: Eserde Yer Alan Kök Değerlerin Tekrar Grafiği

Yukarıda yer alan Grafik 1'de eserde yer alan kök değerler sayısal olarak ifade edilmiştir. Eserde yer alan değer sayıları doğrudan değeri içeren ya da ana fikri bu değerle doğrudan bağlantılı olan cümlelerin sayısıdır. Aynı değer bir den fazla değerle ilintili olduğu durumlarda da bu kurala uyulmaya özen gösterilmiş, yapılan tespit doğrudan ilgili olan değer başlığında ele alınmıştır. Bunun dışında başka değerlerle ilgili olup doğrudan değer içermeyen cümlelere yer verilmemiştir. Kök değerler dışında değerlere de rastlanmakla beraber bu değerler çalışmanın konusu olmadığı için onlara bu çalışmada yer verilmemiştir. Değerlerin yer aldığı cümleler ve değerlerle ilgili açıklamalara başlıklar hâlinde yer verilmiştir.

3.2.1. Adalet

Adalet kavramı Güncel Türkçe Sözlük'te "Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe, hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, bu işi uygulayan yerine getiren devlet kuruluşları, herkese kendine uygun düşeni kendi hakkı olanı verme, doğruluk." olarak tanımlanmaktadır.

Eserde adalet duygusuna yer verilmiştir. Bu duygu eşitlik ve adalet kavramı çerçevesinde verilmiştir. Metnin kahramanı olan çocuk canlılara zarar verilmesini istememektedir. Amcasıyla çıktığı avda kendisini bir tavşana dönüşmüş olarak bulmuştur. Amcasının ona ateş etmesiyle oradan kaçarak uzaklaşmıştır. Kitabın bu bölümünde hayvanlarla empati kuran çocuk, okura hayvanların da insanlar gibi bir cana sahip olduğunu onların da çeşitli haklara sahip olduğunu hatırlatmıştır.

"Hayvanın postunu niye almak istiyor ki? Haksızlık bu!" (Ak, 2020: 30)

“Dilim döndüğünce amcamı topa tutup, tavşanları, keklikleri, ayıları, ördekleri savunmaya çalıştım.” (Ak, 2020: 31)

“Düşman dediğimiz diğer hayvanların bizden pek farkı yoktu. Onlar da fil, kaplan, tilki, tavşan, sincap, kedi, zürafa, pandaydılar. Sanki gizli bir el ormandaki hayvanları birbirine düşürmüştü. Onlar da bizim kadar suçsuzdu. Asla onlardan nefret etmiyordum. Hatta onlara acıyordum.” (Ak, 2020: 124).

3.2.2. Dostluk

Dostluk sözcüğü TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "Dost olma durumu, dostça davranış." olarak tanımlanmaktadır. Tavşan Dişli Gözlemci her şeyden önce doğayla sıkı bir dosttur. Aslında kahraman her canlıyla dost, kendiyle barışkıdır. Okuldaki en yakın dostu ise Ayşe'dir. Ayşe'nin her zaman kendisini anlayacağına ve yanında olacağına inanmaktadır. Romanın ilerleyen bölümlerinde de kahraman birçok hayvanla dostluk kurmuştur. Bu durum eserin başlangıç bölümlerine de atıfta bulunarak doğadaki her bir varlıkla dostluk kuran kahramana eşlik edilmesini sağlamakta, doğadaki dostları okura hatırlatmaktadır. Tüm bunların ötesinde kahraman kendisi ile dosttur. Kendisini kabullenir, yalnız zaman geçirmekten gocunmaz.

“Başıma gelenleri sevgili arkadaşım Ayşe'ye anlatmalıyım.” (Ak, 2020: 49)

“Ayşe henüz gelmemişti. Ona hediye etmek için sarımsı deniz kabukları topladım.” (Ak, 2020: 49)

“Kırk yıl düşünsem, tavşana dönüşeceğimi ve ormandaki tavşanların: Nerede kaldın? Diye beni azarlayacağını aklıma getiremezdim. Oysa onları tanıımıyordum bile.” (Ak, 2020: 93)

“Yeni canlılarla tanışmaktan memnundum. Diğer hayvanlar da öyleydi.” (Ak, 2020: 107)

“Aslında tek tek karşılaşıp tanışabilseydik, düşmanlık kalmazdı, diye söyledim.” (Ak, 2020: 124)

“Hiçbir hayvan dostumu vurmamak, diye fısıldadım.” (Ak, 2020: 127)

3.2.3. Dürüstlük

Dürüstlük Güncel Türkçe Sözlük'te “Doğruluk.” biçiminde tanımlanmış ve “doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, dürüstlük, adalet” kavramları ile

birlikte açıklanmış ve “düşüncenin gerçekle uyuşması, yargı ve önermelerin gerçeğe uygun olması” olarak izah edilmiştir.

Romanda kahraman istemediği şeyleri net bir şekilde ifade etmekte, dolambaçlı yollara sapmamakta, pembe yalan diye tabir olunan herhangi bir ifadeye sığınmayıp son derece dürüst davranmaktadır. Aynı şekilde okulda da öğretmenine karşı dürüst davranan kahraman öğretmen ona sahip olduğu becerileri sorduğunda becerilerini şöyle ifade etmiştir:

“Babama göre insanlar ikiye ayrılır efendim.” dedim. “Yapanlar ve bozanlar. Ben ikincilerdenim. Bana ne verirseniz verin anında bozmayı başarırım, bu konuda sınırsız yeteneğim vardır. Sadece radyo, bilgisayar, cep telefonu gibi elektronik aletler değildir uzmanlık alanım. Kapıları, sandalyeleri, masaları, koltuk takımlarını bile kısa sürede bozabilme yeteneği var bende. Müzik aletleri konusunda ise usta sayılırım. Şimdiye kadar 2 adet mandolin 1 adet gitar kırdım. Ayrıca 23 keman teli kopardım. Resim konusunda da kimse elime su dökemez. Annem evde resim yapmamı yasakladı. Masada çalışırken tavana mor boyası çıkartmayı başarabilen dünyadaki tek insan benmişim.” (Ak, 2020: 60)

“O kadar da mütevazı değilmiş, dedim.” (Ak, 2020: 28)

“Ne yalan söyleyeyim, bu çok hoşuma gitti.” (Ak, 2020: 36)

“Beni hesaba katmayın. Bunu yapabileceğimi sanmıyorum diye mırıldandım.” (Ak, 2020: 45)

“Ertesi gün kahvaltıda pat diye, tavşan öldürmek istemiyorum, dedim.” (Ak, 2020: 47)

“Hepimizin gerçekleri karşısındakinin yüzüne tokat gibi çarpmadaki ısrarı... Özgürlük bu muydu acaba?” (Ak, 2020: 112)

“Açık söylemek gerekirse, benim kimseyi vurmaya niyetim yoktu.” (Ak, 2020: 124)

“Paniik içinde: Bu doğru değil, diye bağırdım.” (Ak, 2020: 144).

3.2.4. Öz Denetim

Öz denetim TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol." olarak tanımlanmaktadır. Metnin kahramanı olan çocuk

yaşamış olduğu birçok olumsuzluğa rağmen toplumsal normlara ve evrensel ahlak ilkelerine aykırı davranmamış, amcası onu ava götürmek istediğinde ava gitmek istemediğini belirtmiş fakat amcasına karşı koyarken bunu öz denetimini kaybetmeden yapmıştır. Aynı şekilde av esnasında bir canlıya ateş etmeme kararı alarak, hayvanları savaşta alkoymaya çalışarak öz denetim kurmuştur. Davranışlarını sebep-sonuç ilişkisi ve dünyaya bakışı bağlamında kısıtlayabilmiş, otokontrolünü kurabilmiştir.

“Sadece, son derece sessiz durmam gerekir. Çünkü yengeçler beni fark ederlerse, asla dışarı çıkmazlar.” (Ak, 2020: 14-15)

“O gün bugün, doğadaki canlılara asla dokunmamaya karar verdim.” (Ak, 2020: 18)

“Bu savaş aletinden uzak durmalıyım.” (Ak, 2020: 41)

“Cevabım hazırды: Tüfeği bana verirse ava değil de başka yöne ateş edeceğim.” (Ak, 2020: 51)

“Evet, önümde belki de iki üç dakika vardı. Tamamen bana ait son dakikalar. Birilerince beğenilmek için çabalamıyordum. Korkmuyor, ertelemiyor, üzülüyor ve utanmıyordum. Hatta iyi bir fırsat yakaladığımı bile düşünüyordum. Hazır benden kendim olmam beklenirken, ilk defa ben olma fırsatını yakaladığımı düşünüyordum.” (Ak, 2020: 122)

“Şimdiye kadar hiç canlı vurmamışım. Kimse beni buna zorlayamaz.” (Ak, 2020: 127)

“Beni düşman esir alabilir, ama savaş denilen şey esir alamayacak.” (Ak, 2020: 127-128)

3.3.5. Sabır

Sabır TDK Güncel Sözlük'te “Acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi, dayanç; olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme.” olarak tanımlanmaktadır. Kahramanımız olaylar karşısında zaman zaman sabırsız davranırsa da genel anlamda aceleci davranmamakta olayların sonuçlarını düşünerek hareket etmektedir. Özellikle kendisini gözlemci olarak görmesi onun sabır yönünü ortaya koymaktadır. Kahraman saatlerce doğada vakit geçirebilir, bir çiçeği ya da bir canlıyı uzun bir süre sabırla gözlemleyebilir. Yanı sıra amcasının tavırlarına, avcı kulübünde yaşadığı sıkıcı olaylara, evde babasıyla yaşadığı sorunlara karşı her zaman sabırlı davranmıştır. Ayrıca eserde yer alan baba karakteri de son derece sabırlı biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kahraman babasını

anlatırken: Kibardır. Hiç sesini yükselttiğini hatırlamıyorum. Ama her insan gibi babamın da sınırları vardır.” ifadelerine yer vererek sabırlı olan babasının bu davranışının olumlu olduğunu, vurgulamıştır. Bu vurgulamayı yaparken de her şeyin bir sınırının olduğunu belirtmeyi de ihmal etmemiştir.

“Zavallı yengeç sabırla bekliyordu.” (Ak, 2020: 16)

“Gözlemlemek gibisi var mı? Aslında, gözlemlemek de bayağı okkalı bir uğraş. Her şeyden önce sabır işi” (Ak, 2020: 18)

3.2.6. Saygı

Saygı TDK Güncel Sözlük'te "Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram; başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu." olarak tanımlanmaktadır.

Kahraman ve eserde yer alan kahramanlar genel olarak davranışlarında ölçülü ve saygılıdır. Bu konuda baba karakteri özellikle ön plana çıkmaktadır. Kahraman ise babasıyla av üzerine yaşadığı bir tartışmada amcasının şiiirini beğenmeyerek “berbat ve aptalca” ifadelerini kullanarak saygı sınırlarını zorlamıştır. Hayat gerçekliği bağlamında romanın tamamında bu kadarla sınırlı bir bölümün yer alması kabul edilebilir bir durumdur. Netice itibariyle okuyucu fildişi bir kulede yaşamamakta ve günlük hayatında birçok olumsuz durumla karşılaşmaktadır.

“Ama bu fikirleri kendime sakladım. Amcamın şevkini kırmak istemiyordum.” (Ak, 2020: 35)

“Kibardır. Hiç sesini yükselttiğini hatırlamıyorum.” (Ak, 2020: 19)

“Ödevini sınıfta okuyacağım. Senin için sakıncası yok değil mi?” (Ak, 2020: 161)

“Biz içeri girince masanın etrafında oturan şişman adamlar saygıyla ayağa kalktı. Bizi sofraya davet ettiler. Hepsiyle tek tek el sıkıştık. Nedense kendimi o an, filmlerdeki gangsterlere benzettim. Daha önce bu kadar saygı gördüğümü hatırlamıyorum.” (Ak, 2020: 40)

“Karşımdakilerin bana istedikleri zaman anlatmalarına ya da istemiyorlarsa, anlatmamalarına fırsat tanımak için. Susmak gibisi var mıydı?” (Ak, 2020: 133)

3.2.7. Sevgi

Sevgi, TDK Güncel Sözlükte "İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu." olarak tanımlanmaktadır. Eserde, sadece çocuk değil ailenin de doğaya karşı büyük bir sevgisi vardır. Ormanda gezerken gördüğü ve büyüklüğünden dolayı Himalaya Sediri adı verilen ağacı, annesinin, dedesinin, babasının birlikte diktiğini ve dolayısıyla bu sevginin atadan geldiğini öğrenilmektedir (Aydoğdu, Alkan, 2020: 195).

Eserin her alanında sevgi ile ilgili ipuçlarına ulaşmak mümkündür. Her şeyden evvel metnin kahramanı doğayı ve doğada bulunan bütün unsurları çok sevmektedir. Çocuk kendisine düşman olmamakla birlikte çevre baskısı sebebiyle kendine karşı olumsuz bir bakış açısına sahiptir. Romanın sonunda çocuk bu olumsuz bakıştan kurtularak kendisini olduğu gibi sevmeyi öğrenmiştir.

"Hele baharın gelmesi yok mu? Çok baştan çıkarıcı." (Ak, 2020: 9)

"Baharda kestirme yollar en büyük düşmanım. Dışarıda ne kadar çok kalırsam o kadar iyi. Bu mevsimde ayaklarıma hükmedemiyorum." (Ak, 2020: 11)

"Hadi hadi, açın artık! Gelin duvağını andıran çiçekleriniz yolumuzu aydınlatsın!" (Ak, 2020: 11)

"Yabani sarımsakların ince uzun gövdeleri görünmeye başladığından beri nasıl yavaşladım anlatamam." (Ak, 2020: 11)

"Hoplaya zıplaya, sığla ağaçlarıyla dolu ormana ulaştınca, zevkten dört köşe olurum." (Ak, 2020: 12)

"Bahar sabahları gugukkuşu, serçe ve saksağanları bırakıp hiçbir yere gidemezsiniz. Harika bir konseri yarıda terk etmek gibidir bu. Hele o bülbüller yok mu?" (Ak, 2020: 12)

"Okalıptüslerden sonra karşıma aniden deniz çıkınca, kalbim güp güp atıyor. Ne heyecan, ne heyecan! Derenin şırıltısı yerini dalga seslerine bırakıyor. İkisinden de vazgeçemem." (Ak, 2020: 14)

"Elbette. Ne büyük incelik düşünsene, iki yüz otuz kilometre yolu senin için gelecek!" (Ak, 2020: 25)

"Babam, yazları evimize dadanan sivrisinekleri bile öldürmemeye özen gösterirdi. Yani aşırı vicdanlı bir "karıncaezmez"di. Yolda yaralı kedi görse,

onu tedavi etmek için ne lazımsa yapar, hayvanı hayata döndürmeye çalışırdı.” (Ak, 2020: 27)

“Deli misin sen, dedi. Bu sporu asla yapamam. Hayvan öldüremem ki ben. Ayrıca ava da gidemem. Yanımdakilerin tavşan, keklik öldürmesine katlanamam.” (Ak, 2020: 31)

“Dünyada basketbol oynamayan milyonlarca insan vardır herhalde. Umarım, onlar da avcı olduklarını keşfetmezler bir gün. Yoksa gökyüzünde uçan tek kuş kalmaz.” (Ak, 2020: 35)

“Sesleri kesilince de amcama, zürafalar, tavşanlar, keklikler, filler bizim düşmanımız mı? Diye sordum ve ekledim: Ben bu hayvanları çok severim.” (Ak, 2020: 42)

“Rahatlamıştım. Ava çıkacağız, ama ben hayvan öldürmek zorunda kalmayacağım, öyle değil mi, diye sordum.” (Ak, 2020: 44)

“Tavşanları çiftleyle tepelemek benim için başarı falan değildi.” (Ak, 2020: 45)

“Tavşan avına gideceğiz demek, diye kara kara düşünmeye başladım. Kendi kendimi avlayacaktım sanki.” (Ak, 2020: 46)

“Tüfeği bana verirse, ava değil başka yöne ateşleyeceğim.” (Ak, 2020: 51)

“Zeynep Öğretmeni çok seviyorduk. Ona alışmıştık.” (Ak, 2020: 53)

“Nedense, avlanmak için sabırsızlıkla bizi bekleyen kekliklerle karşılaşmadık. Ne kadar mutluydum anlatamam.” (Ak, 2020: 75)

“Zürafayı çok seviyordum.” (Ak, 2020:113)

“Annemden gelen mektubu heyecanla açtım. Beni çok sevdiğini ve yeni buzdolabının son taksitini ödediğini yazmıştı.” (Ak, 2020: 115)

“Hayvancıkların birbirini öldürmesini bir türlü kabullenemiyordum.” (Ak, 2020: 125)

“Mavi Dünya, diye bağırdım. Ne kadar güzel” (Ak, 2020: 136)

“Birbirimize sevgiyle sarıldık.” (Ak, 2020: 144)

“Başımı okşadı, haklısın, dedi.” (Ak, 2020: 149)

“Eve vardığımızda bizi annem karşıladı. Sevgi ve endişe içinde bana sarıldı. Canım, nerede kaldınız meraktan öldük.” (Ak, 2020: 151)

“Hatmi büyüleyiciydi. Özellikle balarılarının, yapraklar üzerinde gezinmesi seyredilmeye değerdi. Kaç dakika orada kaldım, bilmiyorum.” (Ak, 2020: 159)

3.2.8. Sorumluluk

Sorumluluk TDK Güncel Sözlük'te “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet.” olarak tanımlanmaktadır.

Kahraman, roman akışında üzerine düşen sorumluluklarını yerine getirmektedir. Her ne kadar okul, ödev gibi kavramlardan hoşlanmıyor olsa da eserin sonunda ödevini tamamlayıp sunmuştur. Aynı zamanda ev işlerinde babasına yardım ederek sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmaktadır. Her ne kadar beceriksizlik edip ortalığı dağıtsa da elinden geleni yapmaktadır. Eserde baba sorumluluk kavramı açısından örnek gösterilebilir. Eşinin iş seyahatlerinde yani evde bulunmadığı dönemlerde evin bütün işlerini yapmaya çalışarak baba olmanın sorumluluğunu taşımaktadır. Aynı zamanda baba olmasının sorumluluğu olarak çocuğunun yeteneğini bulmaya ve onun gelişmesini sağlamaya çalışmaktadır. Eserde yer alan Ayşe karakteri de sorumluluklarını yerine getirmektedir. Verilen ödevi Ayşe de tamamlamıştır. Yani sıra metinde yer alan diğer hayvan kahramanlar da sorumluluklarını yerine getirmektedir. Savaş panoramasının çizildiği bölümde telsiz, postacı vb. gibi sınıflarda hizmet eden hayvanlar sorumluluklarını yerine getirmektedir. Sorumlulukları yerine getirmek açısından, en önemli unsurlardan biri kendi sınır ve sorumluluklarının bilincinde hareket etmektir. Bu durumu kahraman; hayvanları savaştan vazgeçirmeye çalışırken anlatmış ve onlara sınırlılıkları çerçevesinde sorumluluklarını hatırlatmıştır.

“İnsan kendi arazisinin dışına niye ağaç diker ki? Dünyaya iz bırakmak için herhalde.” (Ak, 2020: 12)

Tabii bu, uzaygemisine benzeyen garip kabuklu hayvanlarla aramızda sırdır. Kimseye söylemem. Onları ele vermem. Ya onları yakalamaya kalkıştırlarsa?” (Ak, 2020: 14)

“Babamın sevgili kardeşini engellemenin yolunu bulmalıydım mutlaka.” (Ak, 2020: 46)

“Onun istediği soruları sorabilir miyim, bilmiyordum ama büyük bir sorumluluk altına gireceğimizi anlamıştık.” (Ak, 2020: 54)

“Hasan Öğretmen daha fazla konuşmak istemedi. Zil çalınca sessizce çıktı. Kucağıma büyük bir sorumluluk bırakarak sınıfı terk etmişti.” (Ak, 2020: 63)

“Bana bir görev yüklüyordu: Dönünce, babanı sinekleri öldürmeye ikna etmelisin.” (Ak, 2020: 116)

“Hem hafta sonu ödevimi yapmalıydım. Henüz konusuna bile karar verememiştim.” (Ak, 2020: 143)

3.2.9. Vatanseverlik

Vatanseverlik ya da yurtseverlik TDK Güncel Sözlük'te “Yurtsevere yakışır davranış, vatanseverlik, vatanperverlik.” olarak tanımlanmaktadır.

Eserde vatanseverlik teması doğrudan işlenmemekle birlikte yaşanan doğal ortama duyulan sevgi ile vatanseverlik değeri bağdaştırılabilir. Vatan, insanın huzur bulduğu yerdir. Kahraman da evini, çevresini çok sevmekte ve burada huzur bulmaktadır. Yani vatanını / yurdunu sevmektedir. Hâlihazırda vatan sevmek tanımdan da anlaşılacağı üzere yalnızca epik bir dille konuşmak veya doğrudan bir savaşa girişmek değil onu her anlamda korumak ve geliştirmek ve yaşam müddetince yurtsevere yakışır davranışlarda bulunmak olarak ele alınmaktadır.

3.2.10. Yardımseverlik

Yardımseverlik; TDK Güncel Türkçe Sözlük'te “hayırseverlik, hayırsever olma durumu, iyilikseverlik, yardımseverlik, hayırperverlik” kavramları ile birlikte açıklanmaktadır. Kahraman “Mavi Yengecin Kiskacı” bölümünde bir yengece yardım etmeye çalışmaktadır. Yengeç bir misinaya dolanmıştır ve hareket edememektedir. Kahraman onu kurtarmaya çalışırken istemeden hayvanın kiskacının kopmasına sebep olur. Bu duruma çok üzülen kahraman gözlemleninin daha doğru olacağına karar verir. Bu bölümde yengecin insan etkisi sebebiyle ölmeye ya da sakatlanmaya terk edildiği vurgulanmaktadır. Okuyucuya doğayı temiz tutmanın önemi hatırlatılarak, çöp vb. atıkları çevreye bırakmanın canlıların hayatlarını tehdit edeceği hatırlatılmaktadır. Bir diğer önemli nokta ise kahramanın yardım etmeye çalışırken yengece zarar veriyor olmasıdır. Yardım elbette önemlidir ancak yardım edemeyeceğimiz etki ve yetki alanımız dışında kalan konularda daha büyük zararlara yol açmak yerine yardım etmemeyi tercih etmeliyiz, mesajı okuyucuya aktarılmaktadır.

“Yengece zarar vermeden düğümleri çözmek için ince ince çalışmam gerekir.” (Ak, 2020: 16)

“Ona yardım ettim. Harfleri beraber durdurduk.” (Ak, 2020: 124)

“Savaşmak yerine yardımlaşmalıyız. Hayatını kurtardığımız her canlı ileride bizim kurtarıcımız olacaktır. Bunu unutmamalıyız. Birbirimize ne kadar yardım edersek o kadar iyi” (Ak, 2020: 139-141)

Sonuç ve Tartışma

Behiç Ak tarafından kaleme alınan eser, çocuğa görelilik açısından uygun, çocuk gerçekliğini yansıtan, çocuğun kitapla bağ kurmasını sağlayan bir eser olarak nitelendirilebilir. İncelenen eserde yer alan değerler ve bunların işlenişi göz önüne alındığında söz konusu kitabın çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturmaya katkı sunması yönüyle başarılı olduğu söylenebilir. Eserde yer alan baba ve anne karakterlerinin yaşayışı, cinsel kimliğe yönelik geleneksel yargılardan arınlığın en güzel örneğidir. Eserin kahramanının kendini keşfetmesi ve bunu yaparken de baskı ve denetimden uzak, özgür karar verme yetisine sahip olmasında Hasan Öğretmen karakteri ön plana çıkmaktadır. Hasan Öğretmen karakteriyle çocuğa herhangi bir şeyi yapmanın bir çıkara bağlı olmaması gerektiği mesajı verilmektedir. Kahramanın olayları akışına bırakıp yazgıcılığa kapılmaması ve mücadele etmesi, bu bağlamda doğa keşifleri ile girişimde bulunması, hayvanlar arasında yaşadıklarıyla düş gücüne katkı sağlaması yönüyle yukarıda belirtilen ilkeleri taşıdığını söylemek yanlış olmaz.

Canbay ve Çetinkaya Edizer (2012)'in tespitlerine göre Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında, doğacı zekâ alanına ilişkin belirlenen özelliklerin hepsi bulunmaktadır. Bu sonuca bağlı olarak kitapların doğa konusu açısından zengin olduğu belirtilebilir. Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda da doğacı zekâyâ çokça yer verilmekte, eser doğa konusu bakımından zengin bir görünüş çizmektedir. Özellikle kahramanın doğadaki canlılara kendince isimler vermesi düş ve düşünce gücüne olan katkısıyla doğacı zekâ kavramının kapsam alanına girmektedir. Bu çalışma kapsamında da özellikle sevgi değeri açısından doğaya ilişkin tespitlerin çokluğu göz önüne serilmektedir.

Günümüzde özellikle çocuk ve gençlik edebiyatı alanında oldukça güçlü, estetik değer taşıyan ve okurunu özne kabul eden edebiyat ürünlerinin sayısı artmaktadır. Kitap çocuk için bir arkadaş, macera yaşayacağı bir cangıl, keşifler yapacağı uzay, insanları tanıyacağı bir dünyadır. Çocuk, kitaplarla düşünmeyi, düşüncesini dillendirmeyi, dış dünyayı ve dolayısıyla kendini keşfetmeyi ve tanımlamayı, bu tanımlamayla hayatın içinde bir özne olduğunu fark etmeyi ve bu farkındalık ile kendini daha güçlü bir duruma taşımayı gerçekleştirir (Neydim, 2003:186). Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları'nda her ne kadar doğa sevgisi ve duyarlılığı ön planda görülse de eserde yer alan kahramanın adeta kendisi ile yeniden tanışması, kendini bir özne olarak fark etmesi açısından önemlidir.

Eser her ne kadar çocuklara sesleniyor olsa da bazı bölümlerde verilen mesajlar yetişkinlerin de üzerinde durup düşünmesi gereken niteliktedir. Bu düşüncelerden bazıları şöyledir:

“Eskiden insandım, şimdiyse tavşan. Geçmişte insanları çok üstün sanıyordum, şimdiyse benim için en üstün yaratıklar tavşanlar.” (Ak, 2020: 88)

“Ah canlılar diye düşündüm. Kendileriyle barışık değiller. Hep başkalarına özeniyorlar.” (Ak, 2020: 94)

“Belki de insanlığın savaşa katılıp savaşmamayı becerebilenlere de ihtiyacı vardır.” (Ak, 2020: 128)

“Acaba dünya tarihinde kaç kişi savaşırken karavana atmayı tercih etmiştir, diye mırıldanarak sordum.” (Ak, 2020: 128)

“Cengiz Han, Büyük İskender, Napolyon... Düşünsene bütün bu insanların ordularındaki kaç kişi savaşın içindeyken dışında durmayı başarmıştır? Kırkayak cevap vermedi. Dinlediğine emindim. Sayıları çok azdır ama vardır mutlaka. Belki sadece on kişidirler. Ama vardır. Bu on kişilik orduya yazıdım ben. Bu savaşın adı: Benlerin ben olma mücadelesi. Cesaret ve kahramanlıktan değil, öldürme isteksizliği, doğa sevgisinden besleniyor. Hayvan Kardeşliği denen yalnız ülkeyi savunuyorlar.” (Ak, 2020: 128-129)

“Nasıl özgür yaşanacağını bilmiyorsan, özgürlük seni mahkûm eder.” (Ak, 2020: 138)

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi kitapta, üzerinde düşünülmesi gereken önemli noktalara temas edilmiştir. Eserin bütünsel yapısı içerisinde hayatın kilit noktalarına temas eden bu cümleler insan olmanın bilincine, insanca bakabilmenin, insana atfedilen yükün taşınabilmesine çocukluktan verilen ayaklar gibidir.

Eser hayat gerçekliğini çocuk penceresinden gösterebilmeyi başarabilmiştir. Çocukken herkes belli utangaçlıklar, korkular içinde kıvranıp durmuştur. İnsanın doğasında olan beğenilme arzusu, kişiliğin arka plana itilip başka maskelerin arkasına sığınmasına sebebiyet vermektedir. Sözleri doğru kendileri eğri insanların yaşanmaz bir hale getirdiği dünyada yine de yaşanılması; yanlışlara, hatalara, kusurlara, kötülöklere rağmen sonsuz iyiliğin anahtarını keşfederek ben olma yolculuğunda kibri ayaklar altına alıp bütün doğayla ve insanlarla kardeşçe yaşamanın kapısını açmanın gerektiğini gösteren eser çocuklara bir ışık, büyüklere ise bazen babacan bir azar bazen sert bir tokattır.

Eserde yer alan değerlerden en öne çıkanı sevgidir. İncelemede de gösterilen çalışmalarda da yazarın en çok üzerinde durduğu değerdir. Bahsedilen değerlerin hemen hemen tamamında sevgi unsurlarına rastlanmaktadır.

Son yıllarda hazırlanan Türkçe ders kitaplarında henüz bir araştırma sonucu olarak ortaya konmadıysa da doğrudan çocuklar için yazılan metinlerin sayısının arttığı gözlemlenmektedir. Bu durumun oluşmasındaki temel etken çocuklar için yazan kalemlerin artması ve nitelikli metinlerin çoğalmasındır. Söz gelimi Balkan Türkleri çocuk edebiyatının temsilcilerinden Zeynal Beksaç (Demirel, 2019) ve Nimetullah Hafız (Çapraz Baran ve Diren, 2019)'a ait metinler de Türkçe ders kitaplarda yer bulmaktadır. Bu çalışmada bir romanı kök değerler açısından inceleme konusu yapılan Behiç Ak'a ait Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği hariç herhangi bir metin ders kitaplarına girmemiştir. İlerleyen süreçte yeni hazırlanan kitaplarda diğer yaşayan çocuk edebiyatı yazarları ile birlikte Ak'ın eserlerinin de ders kitaplarında daha fazla yer bulacağı tahmin edilebilir.

Tavşan Dişli Gözlemci ile tanışan çocuklar mutlaka kendilerinden bir parça bulacak ve rahatlıkla kendileriyle Tavşan Dişli Gözlemci arasında bir özdeşim kuracaklardır. Kitapta, özellikleri anlatılan Tavşan Dişli Gözlemci'nin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz özelliklerine de yer verilmiştir. Bu durum eseri okuyan çocukların kahramanı erişilmez olarak görmesinin önüne geçmektedir. Aynı zamanda kahramanın mücadelecilik tavrı çocuğu kaderciliğe ve ön yargıya kapılmaktan uzak tutmaktadır. Tavşan Dişli Gözlemci, yaşamış olduğu birçok olumsuzluğa rağmen hiçbir zaman karamsarlığa kapılmamıştır. Büyükleri ile girmiş olduğu münasebetlerde katılmadığı noktaları açık bir şekilde ifade ederken büyüklerine olan saygısını da elden bırakmamıştır. Bu durum eseri okuyan çocukların her fikri kabul etmek zorunda olmadıklarını, fikirlerini doğru yöntemlerle kaba kuvvete başvurmadan savunabileceklerini sezmelerini sağlayacaktır.

Sonuç olarak eser genel anlamda çocuk edebiyatı ilkelerine uyumlu, çocukların ve büyüklerin ilgisini çekecek nitelikte ve MEB programlarında kapsamı belirlenen kök değerler açısından zengin içeriğe sahip bir eserdir.

Kaynakça

- Abacı, E. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Ak, Behiç. (2020). *Tavşan dişli bir gözlemcinin notları*. İstanbul: Günışığı.
- Alkan, E. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında muhteva*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Altuntaş, A. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk romanlarında erdemler ve karakter güçler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 235-253. DOI: 10.19126/suje.40827
- Arıkan, Y. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Arıkan, Y. ve İnce Samur, A. (2020). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri bakımından incelenmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 181-202.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğdu, H. ve Alkan, E. (2020). Değerler eğitimi ve Behiç Ak'ın tavşan dişli bir gözlemcinin notları'nda sevgi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 185-204.
- Aytaş, G. ve Yalçın, A. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Başar, R. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Canbay, H. (2011). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının doğacı zekâ alanı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Canbay, H. ve Çetinkaya Edizer, Z. (2012). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında doğacı zekâ. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-101.

- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık Matbaacılık.
- Demirel, 2019; Duran, K. (2019). Behiç Ak'ın "Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği" adlı çocuk romanının yapısal ve eğitsel ilkeler açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7, (1), 334-251.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Gültekin, A. (2011). *Çocuk ve gençlik edebiyatı yazıları*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- İnce Samur, A. ve Arıkan, Y. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarındaki çatışmaların mizah ögesi bakımından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27 (1), 165-182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/36563/415465>
- Karadeniz, E. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk hikâyelerinin çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Karadeniz, E., Özdemir, M. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında medya ve sosyal medya eleştirisi. *Sakarya University Journal of Education*. 8 (4), 250-264. Doi: 10.19126/suje.460792
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kardaş, M., Cemal, S. (2017). Değerler eğitimi ve Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (16), 383-412. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/31387/344595>
- Kıymaz, M. S., Ulutaş A. (2011). Değer kazandırma açısından biyografiler: İleri Yavrutürk dergisi örneği. İçinde *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar*. (Yayıma Hazırlayanlar: Engin Yılmaz, Mehmet Gedizli, Erdal Özcan, Yonca Koçmar), Ankara: Pegem Akademi.
- Kirazlı, N. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa görelik açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Koç, K., Yıldız, S., Coşkun, R. (2015). Çocuklar resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumluyor? Behiç Ak'ın "Uyurgezer Fil" kitabı ile yapılan görsel okuma üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 10(4).
- MEB, (2005a). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- MEB, (2005b). *Sosyal bilgiler 6.-7. sınıf programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Nur Çini, Y. (2019). Teknoloji bağımlılığının sebepleri üzerine bir roman analizi: "postayla gelen deniz kabuğu". *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6 (2), 754-775.
- Ören, S. N. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarındaki eğitici iletiler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, 602, 112-120.
- Özbay, M. ve Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut Hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1, 21-31.
- Sallabaş, M.E. (2012) Ömer Seyfettin hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (18) 59-68.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Ankara: Tudem.

- Şen, (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1 (5), 763-779.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü*. Ankara: Kök.
- Şirin, M. R. (2015). Kim çocuk edebiyatı yazarıdır? "hangi dil? pedagojik mi, estetik mi?". *Türk Dili Dergisi*, 109 (767-768), 149-164.
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış çocuk edebiyatı nedir? ne değildir?*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, "Adalet" (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, "Dostluk" (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, "Dürüstlük" (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, "Öz denetim" (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, "Sabır" (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, "Saygı" (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, "Sevgi" (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, "Sorumluluk" (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, "Vatanseverlik" (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, "Yardımsızlık" (Erişim Tarihi: 8 Temmuz 2020). <https://sozluk.gov.tr/>
- Tulumcu, F. I., Tulumcu, F. M. (2015). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 535-559.
- Türkdoğan, Orhan. (1996). *Değişme kültür ve sosyal çözümme*. İstanbul: Birleşik Yayıncılık

- Türkyılmaz, M. (2012). *Gençlik romanlarının okuma becerisine etkisi ve değerler aktarımı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Uslu Üstten, A. (2014). *Gençlik edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uz, M. (2019). *Behiç Ak'ın "Gülümseten Öyküler" dizinindeki hikâye kitaplarının kalıplaşmış söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ağrı.
- Uz, M. ve Özcan, M. F. (2020). Behiç Ak'ın "Gülümseten Öyküler" dizinindeki hikâye kitaplarının kalıplaşmış söz varlığı açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47), 187-214.
- Yeniay, S. (2019). *Behiç Ak'ın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Yıldız, Z. (2019). *Türk çocuk yazını eseri olarak Behiç Ak'ın "Tombiş Kitaplar" serisi üzerine derlem tabanlı bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Yıldırım ve Şimşek (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, B. (2020). *Çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından Behiç Ak'ın kitaplarında görsel tasarım, değerler ve metin ilişkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Ziya, S. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk romanlarının söz varlığı ve okunabilirlik yönünden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.

EXTENDED ABSTRACT

The value concept is a concept covering every kind of human behaviours and thought. Values have been needed for positive sociocultural relationship since history of humanity. The values making the daily relations strong and continuous should be pass on to other generations to improve sociocultural improvement of the world and humanity.

In terms of this ministry of education gives importance to education and training actuates to cherish Turkish culture, be part of more peaceful world and maintain the presence of Turkish identity - Turkish lesson and materials are the most important actor of the education of values being conducted with interdisciplinary approach.

The root values of Turkish lesson teaching program (2019) are: justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility patriotism, helpfulness. These values are not only the values that should be included in the Ministry of National Education. These values are also important in line with current children's literature concepts and approaches.

This study was written in order to analyze Behiç Ak's "Notes of a Rabbit-Toothed Observer" in the context of root values in the Turkish Language Curriculum (2019). In the research, qualitative research method was taken as basis and "Document Scanning", one of the qualitative research models, was used. In this model, the subject of the research is the event, phenomenon, object, individual, etc. it is tried to be defined in its own conditions and as it is (Karasar, 2011: 77). The data obtained in this study were analyzed using descriptive analysis. According to this approach, the data obtained are summarized and interpreted according to predetermined themes. The purpose of this type of analysis is to present the findings in an organized and interpreted way (Yıldırım and Şimşek, 2013: 256).

The data obtained were systematically and clearly described, interpreted and some results were obtained within the framework of cause and effect. The related children's novel was examined by two researchers in line with root values. It was determined how and to what extent the relevant values, on which a consensus was reached by all researchers, were included in this work, and evaluations were made with the experts of the Turkish education department, and the accuracy of the values were tested.

In the findings and comment section, the subject, main idea, narration, heroes, time and place of the work were emphasized. The work was examined in terms of root values. While examining the work in terms of root values, the relevant values were explained under the titles and their existence in the work was examined. As a result

of the research, it has been seen that work analysed is suitable for the child reflects the reality of the child and enables the child to connect with the book. The values in the work and the way these values are handled are successful in creating a healthy value system in the child.

This piece has a structure that it is away from traditional judgements about sexual identity and directs the person to be combative against events. An Observer with a Rabbit, the protagonist of the work, can develop the naturalist intelligence with imagination and pre-planning with case studies.

Although the love and sensitivity of nature is prominent in the Notes of a Rabbit-Toothed Observer, it is important for our hero in the work to meet himself again and realize himself as a subject. Although the work addresses children, the messages given in some sections are of a quality that should be considered. In this context, the examined work has been confirmed that the competence of the place in education is not written only for children.

A rabbit tooth observer sees himself as clumsy and in this case, a rabbit-toothed observer who shares his emotions over the negative situations he has experienced with the reader gets to know himself in the continuation of the work and discovers his competencies by making peace with himself so graphs his place in social life in this respect; it wouldn't be wrong to say that it was touched on one of the dilemmas of modern children.

The most prominent of the values in the work is love. It is the value that the author emphasizes most in the studies shown in the review. Elements of love are found in almost all of the mentioned values. It is a well-known situation that children who read works of children's literature identify with the heroes. For this reason, heroes should be chosen carefully. The heroes in the work are sufficient for the child reader to identify with the heroes. It is important for the child who identifies with the book that the behaviors of the heroes that can be described as bad are shown with clear lines that are not correct and that these heroes exhibit good behaviour later on. The work is in a structure where many children and adults who read can find sections from their own lives.

The work is effective in terms of the reality profile drawn by the heroes and contribution to the search for solutions to current issues in the work. The fantastic parts are given in a dream while the work is included accordance with daily life to increase credibility. The presence of school and home elements as a place is operative in terms of increasing the connection between the reader and the work and identification with it.

The fact that the concept of time is up-to-date also enables the reader to identify with the book in terms of the period the hero is in. The work is written in a fluent language and is suitable for the audience and related values in terms of subject and main idea.

Based on all of these, the book examined is in accordance with current children's literature approaches and principles, where children and even adults can find a piece of themselves. It is seen that Behiç Ak is not among the texts used by the Ministry of National Education while conveying the root values. As a result of this research, it has emerged that the works of the author should be included in the related Turkish textbooks in order to increase the permanence and effectiveness of the values.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 – 5067

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN EGE BÖLGESİ'NDE YAŞADIKLARI SORUNLAR ÜZERİNE FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

A PHENOMENOLOGICAL STUDY ON THE PROBLEMS TURKISH TEACHERS EXPERIENCE IN THE AEGEAN REGION

M. Kürşad YANGIL *

* Dr. Öğr. Üyesi, Dumlupınar Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
mkursad.yangil@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8110-7325

İsa SARIÇAM**

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD,
isa.s1905@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7768-5624

Referans: Yangil, M. K., Sariçam, İ. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Ege Bölgesi'nde Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 62-84.

Gönderilme Tarihi: 08.10.2021

Kabul Tarihi : 15.12..2021

Özet: Bu çalışmanın amacı Ege Bölgesi'nde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları bölge genelinde ve Türkçe eğitimi özelinde incelemektir. Belirtilen amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Ege Bölgesi'nin farklı coğrafi bölümlerinde görev yapmakta olan 16 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların görüşlerini tespit etmek için uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiş dört sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular içerik

analizine tabi tutularak incelenmiş ve çalışmada belirtilen alt problemlere ilişkin bulgular kategoriler halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde: Ege Bölgesi'nde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin kendisine yönelik deneyimleri; kendini geliştirme, öğrenciye yönelik deneyimleri; yöresel dil kullanımı, öğrenme ortamına yönelik deneyimleri; teknolojik araç-gereç eksikliği, bölgeye yönelik deneyimleri; kısıtlı sosyal imkânlar ve veli ilgisizliği olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılım gösteren Türkçe öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde, Ege Bölgesi'nde görev yapmanın dezavantajlarından çok avantajlarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bölgesel bağlamda Türkçe eğitimine yönelik karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri ve mesleki gelişim çalışmaları da tablolar halinde sunulmuştur. Tespit edilen dezavantajların yanı sıra mevcut durumun daha nitelikli hâle gelmesine yönelik araştırmacı önerileri de çalışmada mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmeni, Ege Bölgesi, fenomenolojik çalışma.

Abstract: The aim of this study is to examine the problems faced by Turkish teachers working in the Aegean Region in the region and in Turkish education in particular. In line with the stated purpose, phenomenological research design, one of the qualitative research methods, was used. The participants of the research are 16 Turkish teachers working in different geographical parts of the Aegean Region in the 2021-2022 academic year. In order to determine the views of the participants, a semi-structured interview form consisting of four questions shaped in line with expert opinions was used. As a result of the findings obtained as a result of the research: The self-experiences of Turkish teachers working in the Aegean Region; self-development, student-oriented experiences; use of local language, experiences of learning environment; lack of technological equipment, experiences in the region; limited social opportunities and parental indifference. Within the framework of the opinions of the Turkish teachers who participated in the study, it is seen that they stated the advantages of working in the Aegean Region rather than the disadvantages. Solution suggestions and professional development studies for the problems faced by the participants regarding Turkish education in the regional context are also presented in tables.

Keywords: Turkish education, Turkish teacher, Aegean Region, phenomological study.

1. Giriş

İnsan topluluğunun toplum olarak adlandırılmasında, toplumun ise gereksinim duyduğu nitelikli birey istihdamını sağlamasında temel bileşen eğitim faktörüdür. Bu doğrultuda her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini ihtiyaçlarına

göre organize etmeyi hedeflemektedir(Karagözoğlu, 2003). Tanımlanan sistemin başarılı olabilmesi ve toplum gereksinimleri doğrultusunda talep edilen donanımlı birey ihtiyacını karşılayabilmesi açısından eğitim sistemini işletecek olan öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim sisteminin girdilerinden olan öğretmenin niteliği, eğitim sisteminin niteliği ile özdeştir (Gültekin, 2020).

Bilgi teknolojilerinin ve 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemiyle harmanlamasının doğal bir sonucu olarak günümüz öğretmen tanımı da birtakım değişiklikler göstermiştir. Günümüz öğretmeni, bireysel farklılıklara saygılı, kendini süreçte yenileyebilen, öğrenciyi araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eden rehber konumundadır. Brooks ve Books (1999) çağdaş öğretmen tanımını yol gösterici olması itibarıyla kuzey yıldızıyla metaforlaştırmıştır. Bilindiği üzere kuzey yıldızı yola ulaştıran değil, yolculuk sürecinde rehberlik edendir. Gültekin (2020) ise günümüz öğretmenin en önemli niteliğini “geleceğe hazır olması” ifadesi ile açıklamıştır. Geleceğe hazır olma ise, küresel düşünmek, yeni teknolojileri öğrenmek ve kullanmak, dijital ayak izi oluşturmak, iş birliği yapmak ve birlikte çalışmak, esnek olmak ve uyum sağlamak, yenilikçi olmak, tasarımcı ve sanatçı olabilmek olarak nitelendirilmektedir.

Ülkemizde öğretmenlik mesleği, ilgili eğitim sürecinin yanı sıra genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve özel alan bilgisi gerektirmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin birey ve insan olarak yüce bir varlık olduğunun bilinciyle, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmalı, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri dikkate almalı, öğrencilerde analitik düşünme ve yaratıcı düşünceyi geliştirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (MEB, 2006). Bahsi geçen öğretmen niteliklerinin yanı sıra görev yapılan bölge, bölgenin sosyo-ekonomik durumu, toplum yapısı ve kültürü de dikkate alındığında öğretmenden beklentiler de değişiklik göstermektedir (Çelikten, 2005).

Sarıçam (2021) eğitimin temel öznesi olan öğretmen niteliğinin görev yapılan bölge, bölgenin imkânları ve öğretmenin eğitim sürecini nedenli içselleştirebildiği ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir. İlgili çalışmasında Aydoğan (2012) öğretmen davranış ve beklentilerini etkileyen faktörlere, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri, derse karşı tutumları, dersin içeriği gibi eğitim-öğretimin bileşenlerine fiziksel çevre şartlarını da eklemiştir. Bu doğrultuda istenilen amaçlara ulaşma ve eğitimin verimliliğini artırmada çevresel faktörlerinde önemli olduğu söylenebilir.

PISA, LGS gibi merkezi ve geniş katımlı sınavların değerlendirildiği TEDMEM (2019) raporuna göre bölgelerin genel olarak sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik özellikleri dikkate alındığında, coğrafi bölge birimlerine göre performans farklılıklarının daha çok sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik açıdan avantaj veya dezavantajları yansıttığı söylenilmektedir. Bazı bölgelerin sosyo-ekonomik, kültürel ve coğrafi sebeplerle diğer

bölgelere göre dezavantajlı olması fırsat eşitsizliğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilmiştir. Eğitimde fırsat eşitsizliğinin giderilmesi, öğrencilerin yetenekleri ile bilişsel ve duyuşsal kapasitelerinin desteklenmesi ile dezavantajlar en aza indirilecek; erken çocukluk bakım ve eğitimi, akademik destek mekanizmaları, eğitim ortam, koşul ve kaynakları bakımından dengesizliklerin giderilmesi gibi önlemlerin alınmasına bağlı olduğu açıklanmıştır (Karip, 2017).

Araştırmanın kapsamını oluşturan, ilk çağ uygarlıklarından günümüze kadar farklı toplumların hüküm sürdüğü Ege Bölgesi, verimli toprak türleri ve elverişli iklim koşullarının yanı sıra turizm, ticaret ve sanayi faaliyetleriyle dikkat çeken kırsal ve kentsel yerleşim alanlarının harmanlandığı bir bölge konumundadır. Bölgenin çok yönlü faaliyetleri içermesi ve bünyesinde gelişmişlik düzeyleri farklı alanların bulunması şüphesiz eğitim sistemini de etkilemektedir. Turan ve Garan'a (2008) göre kırsal bölgelerde var olan coğrafi, demografik, ekonomik ve sosyokültürel dezavantajlar kırsal eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Sidat ve Bayar(2018) ilgili çalışmada dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunları tespit etmeye çalışmıştır. Köy okullarında görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin örneklem olarak seçildiği çalışmada öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar; dil problemi, materyal eksikliği, veli-öğretmen iletişimindeki sorunlar, birleştirilmiş sınıf uygulaması, anaokulunun olmaması, ulaşım sıkıntısı, program kaynaklı sorunlar, ekonomik sorunlar ve okulun fiziki yapısının yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Bu açıdan Ege Bölgesi'nin çok boyutlu bir yapı ve kırsal ile kentsel merkezlerin kesişim alanı olması dolayısıyla mevcut bölgede görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bölge genelinde ve Türkçe eğitimi bağlamında yaşadıkları sorunların incelenmesi ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulması önem arz etmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, Ege Bölgesi'nin farklı bölümlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bölge genelinde ve Türkçe eğitimi özelinde karşılaştıkları sorunlar olarak belirlenmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Ege Bölgesi'nde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bölge ve Türkçe eğitimi bağlamında deneyimleri nelerdir?
- 2) Türkçe öğretmenlerinin Ege Bölgesi'nde görev yapmanın avantajları ve dezavantajlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) Ege Bölgesi'nde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin çözümüne yönelik önerileri nelerdir?

4) Ege Bölgesi'nde görev yapan Türkçe öğretmenleri mesleki gelişimleri açısından neler yapmaktadır?

2. Araştırmanın Yöntemi

Mevcut çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu-bilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi hedefleyen bir yöntemdir. Bu yöntemde üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak insanların onlara yükledikleri anlamların yorumlanması hedeflenir (Altunışık ve Diğerleri, 2010).

Nitel araştırmalar bünyesinde yer alan olgu-bilim (fenomenolojik) çalışma deseni, günlük hayatta farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak (Yıldırım ve Şimsek, 2006, s. 72) bireyin tecrübe, deneyim ve gözlemlerini gözler önüne sermeyi amaçlar. Fenomenolojik çalışmalar bir anda gerçekleşmez ve süreç içerisinde olgunlaşır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ege Bölgesi'nde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki 16 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıları belirlemek için küme tipi rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme tipi rastgele örnekleme yönteminde bireyler kümeleri temsil eder. Evren genişliği çok büyük, birimler geniş bir coğrafi alana yayılmış ve evrendeki herkese ulaşmanın imkânsız olduğu durumlarda evrendeki birimlerden basit rastgele seçim yöntemi yapmak yerine, bu birimlerden oluşturulan gruplardan rastgele seçim yapmak suretiyle oluşturulması tercih edilmiştir (Kılıç, 2013). Bu yöntem vasıtası ile örneklemin belirli bir bölgede yoğunlaşmasının ve verilerin standartlaşmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini oluşturan Ege Bölgesi'nde görev yapan Türkçe öğretmenlerini tespit etmek için küme tipi rastgele örnekleme yöntemi ilkelerine de dayanarak coğrafi bölümler kullanılmıştır. Doğal, ekonomik ve beşeri özellikler bakımından benzerlik gösteren geniş alanlar bölge olarak adlandırılırken bölge sınırları içerisinde benzerlikleri olan ancak diğer yerlerden ayrılan daha küçük alanlara bölüm denir (Erol, 1993). Bu bağlamda coğrafi olarak Ege Bölümü ve İç Batı Anadolu Bölümü olmak üzere iki farklı bölüme ayrılan Ege Bölgesi'nde görev yapan 16 Türkçe öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Görev yapılan bölümün yanı sıra çalışma grubunda yer alan katılımcılar belirlenirken cinsiyet, çalışılan bölge (köy/ilçe), mesleki deneyim ve görev yapılan bölüm gibi özellikler de göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Çalışma Grubu	Cinsiyet	Çalışılan Bölge	Mesleki Deneyim	Görev Yapılan Bölüm
Katılımcı 1	Erkek	İlçe	6-10 yıl	İç Batı Anadolu B.
Katılımcı 2	Kadın	İlçe	6-10 yıl	İç Batı Anadolu B.
Katılımcı 3	Erkek	Köy	1-5 yıl	Ege Bölümü
Katılımcı 4	Erkek	İlçe	21+ yıl	İç Batı Anadolu B.
Katılımcı 5	Kadın	İlçe	6-10 yıl	İç Batı Anadolu B.
Katılımcı 6	Erkek	İlçe	11-15 yıl	İç Batı Anadolu B.
Katılımcı 7	Kadın	İlçe	11-15 yıl	Ege Bölümü
Katılımcı 8	Kadın	İlçe	16-20 yıl	Ege Bölümü
Katılımcı 9	Kadın	İlçe	1-5 yıl	İç Batı Anadolu B.
Katılımcı 10	Erkek	Köy	1-5 yıl	İç Batı Anadolu B.
Katılımcı 11	Erkek	Köy	6-10 yıl	İç Batı Anadolu B.
Katılımcı 12	Kadın	İlçe	6-10 yıl	Ege Bölümü
Katılımcı 13	Kadın	İlçe	11-15 yıl	Ege Bölümü
Katılımcı 14	Erkek	İlçe	16-20 yıl	İç Batı Anadolu B.
Katılımcı 15	Erkek	Köy	1-5 yıl	Ege Bölümü
Katılımcı 16	Erkek	İlçe	6-10 yıl	Ege Bölümü

Yapılan çalışmada 9 erkek (%56,25) ; 7 kadın (%43,75) olmak üzere toplam 16 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılar çalışılan bölge bağlamında 12 ilçe (%75) ve 4 köy (%25) olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılım gösteren Türkçe öğretmenleri mesleki deneyim bakımından ele alındığında; 1-5 yıl arası görev yapan 4 kişi (%25), 6-10 yıl arasında görev yapan 6 kişi (%37,5), 11-15 yıl arası görev yapan 3 kişi (%18,75), 16-20 yıl arası görev yapan 2 kişi (%12,5) ve 21+ görev yapan 1 kişi (%6,25) olarak tespit edilmiştir. Görev yapılan bölüm bağlamında ise katılımcılar 9'u (%56,25) İç Batı Anadolu Bölümü ve 7'si (%43,75) Ege Bölümü şeklinde dağılım göstermiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu sorularında araştırmanın amacına, kapsamına ve yöntemine uygun ve çalışmanın problem durumuna hizmet edecek şekilde yapılandırılması için iki farklı Türkçe eğitimi uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerine dayalı yapılan geri bildirimler çerçevesinde uygun düzeltmeler yapılmış ve çalışma amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir. Pandemi koşulları da göz önünde bulundurularak Google Forms aracılığıyla "*Türkçe Öğretmenlerinin Ege Bölgesi'nde Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma*" isimli görüşme formu hazırlanmıştır. Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katkı vermesi sağlanmış ve verilen cevapların sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı veri toplama aracında belirtilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu olmaması ve herhangi bir yanıltıcıyı yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992).

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elden edilen veriler, içerik analizine yöntemi ilkelerince incelenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Başka bir ifade göre içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği bir analiz tekniği olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu doğrultuda elde edilen veriler bilgisayar ortamında toplanmış, içerik analizi ilkelerine uygun olarak sınıflandırılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada içerik analizinde güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, güvenilirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir. Çalışmada, ifade edilen formül kullanılarak aracılığıyla kodlamaların uyuşum yüzdesi %93 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. "Ege Bölgesi"nde görev yaparken bölge ve Türkçe öğretimine dair deneyimleriniz nelerdir?" alt problemine ilişkin bulgular

K1: Çalıştığım bölgede görev yaparken ilk başlarda epey zorlandım. Ege Bölgesi olmasına rağmen İç Anadolu Bölgesi'nin iklim özelliklerine sahipti. Sert soğuk ve dengesiz hava koşulları alışma sürecimi olumsuz etkiledi. Bunun yanı sıra sosyal imkânlar oldukça kısıtlayıcı.

K2: Ege Bölgesi olmasına rağmen daha çok İç Anadolu Bölgesi'nin kültürünün olduğunu düşünüyorum. Önceden Kütahya'nın Domaniç ilçesindeydim. Şimdi de Seyitömer'e geçtim. Ailelerin öğrencilerle ilgili olmaması üzücü bir durum. Ancak Domaniç bir ilçe olmasına rağmen merkeze göre öğrenciler ve aileler için eğitim daha ön plandaydı. Eğitim konusunda ailelerin bilgilendirmesi ve eğitimin öneminin öğrencilere aşılması gerekmektedir.

K3: Köy okullarında merkezi okullara göre Türkçe öğretimi yapmak bir nebze daha zor. Yerel söyleyişler öğretmeni çok fazla zorluyor. Aile ve sosyal çevrenin eğitime bakış açısı süreci olumsuz etkiliyor. Mesleği gönülden yapanlar için yıpratıcı bir durum.

K4: İstanbul'da 7 yıl çalıştıktan sonra bu bölgeye geldim. Aynı zamanda Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde de görev yaptım. Bölge olarak memleketim olduğu için yabancı değildim. Anadolu'nun kültürel yapısını koruyan bir bölge olduğunu düşünüyorum. Ataerkil aile yapısı yer yer de olsa devam ediyor. Eğitime önem veriliyor. Aileler çok istekli ve gayretli. Öğretmenler dikkate alınıyor.

K5: Yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının da zamanla artmasıyla sınıf mevcutları giderek arttı. Deneyim kazanma açısından bölge faydalı olsa da şartlar iyileştirilmeye çalışılmalıdır. Teknolojik araç gereç eksiklikleri giderilerek dersler tekdüzelikten kurtarılmalıdır.

K6: Ülkeye gerçekleştirilen göçler sonucunda bazı öğrencilerde dil gelişimi ile ilgili eksiklikler ortaya çıktı. Bu konu dışında yabancı dillerden geçen sözcüklerin sık kullanılması da yaşanan bir sorun. Öğrenciler bu konuda

K7: Bölgenin görev yaptığım bölümünde okuma alışkanlığının yeterince edinilememiş olması, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin eksikliği ve yöresel ağız özelliklerini çok fazla kullanılmasından dolayı Türkçe öğretiminin istenen düzeye ulaşamaması bölgede çalıştığım süre içinde deneyimlerimi oluşturmaktadır.

K8: Türkçe öğretimine dair bölgede çalışırken tiyatroya karşı yoğun ilgi gördüm.6 yıl boyunca 600 kişilik salonda tamamen dolu gösteri yaptım. Bunun yanında özellikle yaşlılar tam bir hazine burada. Ezberlerinde birçok maniler, ninniler, tekerlemeler, ağıtlar, masallar var. Yöresel ağız belirgin olarak konuşmalarda kullanılıyor.

K9: İzmir'i merkeze yakın sayılabilecek bir bölümünde görev yaptığım halde etkileşimli tahta ve gerekli teknolojik destekler açısından okul yetersiz. Bu durum izleme gerektiren etkinliklerin verimini düşürüyor. Bu sebepten dolayı dinleme-izleme becerisi eksik kalıyor.

K10: Okulumuz şehir merkezine uzakta yer alıyor. Bulduğumuz bölge başta olmak üzere sosyal faaliyetler yetersiz. Okul binasının fiziki koşulları da pek elverişli değil.

K11: İlk atamam dâhil hep Ege Bölgesi içinde çalıştığım için diğer bölgelerde görev yapmanın nasıl olduğunu bilmiyorum. Buradayken kendimi geliştirme imkânı bulduğumu ve sınıfa hâkim olmayı öğrendiğimi söyleyebilirim.

K12: Bölge halkının geneli köy veya kasabalar ile ilişkilidir. Tarım ve hayvancılık bölgede önemli gelir kaynağıdır. Bu da eğitimin temel paydaşlarında belirleyici rol üstleniyor. Gelir kaynakları ve ekonomik güç orta olunca eğitim başarısı da orta oluyor.

K13: En çok dikkatimi çeken konu şive oldu. Her yörenin kendine ait bir şivesi var ve öğretmen gittiği her yörede bu şivelerden küçük kırıntılar alıyor. Öğretmen açısından günlük hayatta karma bir dil ortaya çıkıyor. Bu ise derste ve günlük hayatta kullanılan dilin öğretmen açısından farklılaşmasını beraberinde getiriyor. Hatta bazen ket vurmalar yaşıyor öğretmen.

K14: Olumsuz yönlerinin dışında bazen derste dikkat dağınıklığı olduğu bölümlerde onların yaptığı bu ses düşmesi gibi kelimelerini veya yöreye özgü kelimeleri kullanmanın (bilemeyon gali, soruyu çözüvecen mi gibi) öğrencilerin motivasyonlarını artırmada olumlu bir etken olduğunu düşünmekteyim.

K15: Bu yörede (Ege) doğup büyümüş olmam, bölgenin yerel dil özelliklerine âşina olmamı beraberinde getirse de özellikle ilk görev yerim olan Domaniç Muratlı köyünde yöreye özgü bazı kelimelerde yabancılaşma çekmeme engel olamadı. Öğrencilerin hızlı konuşması da bazen Türkçe öğretiminin konuşma ve dinleme boyutlarında zorlanmama neden oldu. Bununla birlikte Kütahya il merkezinde dâhi öğrencilerimin özellikle eylem türündeki kelimelerde konuşurken alışkanlık haline getirdikleri ses yutmaları (gelecem, gidecem, bilmiyom gibi) yazı dilinde de karşına çıkmaktadır. Bu da yazı eğitiminde sorunlara yol açmaktadır. Bu ses düşmeleri dil bilgisi konularında da bu alışkanlığın fazla olduğu öğrencilerde öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.

K16: Görev yaptığım bölgeye Doğu Anadolu Bölgesi'nden tayinim gerçekleşti. Doğu Anadolu'ya göre imkânlar elverişli. Fakat gerek bölgenin sosyoekonomik imkânları gerek okulun teknolojik imkânları eğitim-öğretim kalitesini artırmaya yardımcı değil.

Tablo 2. Ege Bölgesi'nde Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Deneyimleri

Kategori	Kod	f	%	Gösterge	
Öğretmenin Kendisine Yönelik Deneyimler	Süreçte Zorlanma	1	3.1	K1	
	Deneyim Kazanma	1	3.1	K5	
	Kendini Geliştirme	2	6.2	K8, K11	
	Sınıf Yönetimini Sağlama	1	3.1	K11	
Öğrenciye Yönelik Deneyimler	Yöresel Dil Kullanımı	5	15.6	K3, K7, K8, K13, K15	
	Kalabalık Sınıf	1	3.1	K5	
	Mevcutları	1	3.1	K6	
	Dile Gereken Önemin Verilmemesi	1	3.1	K6	
	Yabancı Sözcük Kullanımı	1	3.1	K7	
	Okuma Alışkanlığının Olmaması	1	3.1	K7	
	Yazılı Anlatım Eksikliği	1	3.1	K14	
	Sözlü Anlatım Eksikliği	1	3.1	K15	
	Dikkat Dağınıklığı	1	3.1	K15	
	Hızlı Konuşma				
	Dil Bilgisi Sorunları				
	Öğrenme Ortamına Yönelik Deneyimler	Teknolojik Araç- Gereç Eksikliği	3	9.3	K5, K9, K16
		Fiziki Ortam Yetersizliği	1	3.1	K10
	Bölgeye Yönelik Deneyimler	Olumsuz İklim koşulları	1	3.1	K1
		2	6.2	K1, K10	
Kısıtlı Sosyal İmkânlar		2	6.2	K2, K3	
Veli İlgisizliği		1	3.1	K4	
Veli Memnuniyeti		1	3.1	K8	
Sahne Sanatlarına İlgi		1	3.1	K8	
	Kültürel Zenginlik	1	3.1	K16	
	Sosyoekonomik İmkânlar				

Tablo 2'de Ege Bölgesi'nde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri yer almaktadır. Elde edilen veriler neticesinde Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri: öğretmenin kendisine yönelik deneyimler $f(5)$, öğrenciye yönelik deneyimler $f(14)$, öğrenme ortamına yönelik deneyimler $f(4)$ ve bölgeye yönelik deneyimler $f(9)$ olmak üzere 4 farklı kategori altında toplanmıştır. Öğretmenin kendisine yönelik deneyimleri kategorisi altında: kendini geliştirme $f(2)$; öğrenciye yönelik deneyimler kategorisi adı altında: yöresel dil kullanımı $f(5)$; öğrenme ortamına yönelik deneyimler kategorisi adı altında: teknolojik araç-gereç eksikliği $f(3)$ ve bölgeye yönelik deneyimler kategorisi adı altında; kısıtlı sosyal imkânlar $f(2)$ ve veli ilgisizliği $f(2)$ kodları yer almaktadır.

3.2.“Türkçe öğretimine dair Ege Bölgesi’nde çalışmanın ne gibi avantaj ve dezavantajları vardır?” alt problemine ilişkin bulgular

K1: Bölgede görev yapmanın avantajları arasında ders materyallerine kolaylıkla ulaşmak, teknoloji kullanımının yaygın ve öğrencilerin okula devamlılığının fazla olması gibi etkenler söylenebilir. Bölgenin dezavantajları ise; kırsal bölgelerde yerel söyleyişlerin dil öğretimine etkisi çok olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra bölgede kırsal ve merkezi yerleşim arasında ekonomik ve sosyal farklılıklar bulunmaktadır.

K2: Bölgenin ülkemizin gelişmişlik düzeyi yüksek olan bölge ve şehirlerine yakın konumda bulunmasından dolayı ihtiyaç duyulan materyallere, büyük üniversite ve kütüphanelere ulaşımın kolay olması, eğitim, seminer ve kongre gibi faaliyetlere katılma imkânı sunması bölgede çalışmanın avantajlarını oluştururken yöresel ağız özelliklerinin çok fazla kullanılması Türkçenin öğretimi açısından dezavantaj oluşturmaktadır.

K3: Bölgenin en büyük avantajı olarak bölge halkının yardımsever olduğunu söyleyebilirim. Görev yaptığım bölümde yöresel dil kullanımı dışında dikkati çeken bir dezavantaj olmadı.

K4: Avantajları: Kültürel bakımdan çok zengin. Daracık bir alanda Frig, Roma, Selçuklu, Osmanlı gibi medeniyetler hüküm sürmüştü. Ege halkı konuşmayı çok seviyorlar. Bir olayı kısa kısa anlatmayı sevmiyor, tüm detayları ile aktarıyor. Betimleme güçleri çok yüksek. Dinlemeyi de en az konuşmak kadar çok seviyorlar. Tiyatroya ilgileri bulunuyor.. Mizah düzeyleri yüksek. Yaşlıları Türkçe öğretiminde kullanabilirsiniz. Ninni, mani, tekerleme, masal, ilahi, efsane vb. orijinal sözlü edebiyat ürünlerine ulaşabilirsiniz.

Dezavantajları: Çok göç alan ya da veren bir bölge değildir. Gelenekçi yapısını korumuş, yöresel ağız özellikleri belirgindir. Hiç çekinmeden herkes Ege ağızını kullanır. İstanbul Türkçesiyle konuşma çalışmaları dersin dışına çıkamıyor çoğu zaman. Seçtiğiniz okuma kitapları bazı kesimdeki velileri rahatsız edebiliyor.

K5: Doğduğum ve yetiştiğim bölge olduğum için şive ve adetler olarak alıştım. Herhangi bir sıkıntı çekmedim. Genelde velilerin ikisi de çalıştığı için çocuk, okul dışında başıboş dolaşmıyor. Bu konuda velilerin ilgisiz olduğunu söyleyebilirim.

K6: En temel avantajı öğrencilerle iletişim konusunda bir problem yaşamamamız. Öğrenciler şehrin en uzak köyünde doğup büyümüş olsalar bile İstanbul Türkçesini çok iyi anlayabiliyorlar. Kullanılan yerel ifadelerin yabancı kökenli olmayışı bu avantajı sağladığı kanaatindeyim. Bunun yanı sıra kullandıkları yerel kelimeler içerisinde birçok kalıplaşmış ifadeyi barındırıyor. Hem köyde hem de şehir merkezinde görev yaptığım için şu kıyaslamayı yapabiliyorum. Köyde yaşayan öğrenciler daha çok atasözü deyim ve ikileme biliyor. Ailede kullanılan bu deyimler öğrencilerin ilk kaynaktan bu kültürü almalarını sağlıyor ve bu kültür derse taşındığında paha biçilmez bir hâle geliyor.

K7: Meslek hayatım boyunca bu bölgede çalışmanın dersim açısından bir dezavantajını yaşamadım. Sadece yöre insanını hızlı konuşuyor olması bu bölgede doğup büyümemiş öğretmenler için dezavantaj olabilir.

K8: Ege Bölgesi’nde yaşayan ebeveynlerin çocukların eğitimlerine karşı takındıkları tavır eğitime ayırdıkları aile bütçesi bu bölgede çalıştığım diğer bölgelere göre daha fazla. Bu duruma ebeveynlerin eğitim düzeyi de dâhil edilebilir. Zira insanlar, özellikle memur kesim, Doğru’da çalışmak yerine genellikle Ege Bölgesi’nde yaşamayı tercih

ettiği için bu bölgedeki ebeveynlerin refah seviyesi, eğitim düzeyleri diğer bölgelere göre daha yüksek. Doğal olarak öğrencilerde ve ailelerde derse ilgi daha yüksek. Bu durum bazen dezavantaj da olabiliyor. Kütahya merkezde okullar özelinde çokbilmiş bir veli ve öğrenci profili ortaya çıktığı da görülüyor. Ayrıca insan ile yaşadığı coğrafya arasında bir ilişki vardır. İnsan yaşadığı coğrafyadan, uğraştığı işlerden izler taşır. Bunu da en rahat günlük hayatta kullandığı dilde fark ederiz. Eğer amacımız standart bir dil ise bu durum bizler için bir dezavantaj olarak karşımıza çıkar. Ama bence kullanılan şiveler, dilin coğrafya ile ilişkisi bizlere dilin canlı olduğunu, insanlar gibi zamanla değiştiğini gösteriyor. Bizlerin de buna göre kendimizi yenilememiz için fırsatlar veriyor aslında.

K9: Ege bölgesi, göçmenlerin çoğunlukla tercih ettiği bir bölge. Haliyle yabancı uyruklu öğrencilerimiz fazla. Ortaokul düzeyinde, bu öğrencilerin konuşma becerilerinde herhangi bir problem yok. Türk öğrenciler gibi konuşabiliyorlar. Ancak okuma ve özellikle yazmada Türkçenin ana dilleri olmadığını belli eden hatalar mevcut. Bu hataları giderilebilmek için öğretmenlerin (özellikle Türkçe öğretmenlerinin) biraz daha aktif bir çaba içinde olması gerekiyor.

Ege Bölgesi'nde kitaba, kitapçevlerine, müzelere, dersi kalıcı hale getirebilmek için kullanacağı çoğu unsura erişmek öğretmenler açısından kolay.

K10: Ege Bölgesi yerel ağız kullanımının yaygın olduğu bir bölge. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir dezavantaj. Ancak bölgenin iklim ve coğrafi özellikleri genel olarak eğitime çok elverişli. Ayrıca kültürel hareketliliğin fazla olduğu Bursa, Eskişehir gibi büyük kentlere yakınlığı önemli bir avantaj olarak sayılabilir.

K11: Öğrencilerde konuşmada yöresel ağız kullanımı yaygındı. Bunu düzeltmek zaman alıyor. Özellikle yazılı anlatımda bu kullanımları düzeltmeleri epey zaman alıyor. Avantaj olarak ise milli değerlerin öneminin bilinmesi beni mutlu ettiğini söyleyebilirim.

K12: Öğrencilerin saygılı, yerel halkın yardımsever olmasıyla birlikte derslerde kullanılacak materyallere rahat ulaşma imkânı bölgenin başlıca avantajları arasında gösterilebilir. Özellikle köylerinde çalıştığım dönemde velilerin öğrencilerin durumu ile ilgisiz olması süreci zorlaştıran etmenler arasında sayılabilir.

K13: Görev yaptığım bölgede sosyal olanaklar fazla. Bunun yanı sıra metropol şehirlere ulaşım imkânı kolay. Birkaç günlük boşluk oluşturduğunuzda bu şehirleri gezip dönebiliyorsunuz. İlk başlarda yöre halkının konuşmalarını anlamak zor olsa da zamanla bu sıkıntı giderilebiliyor. Öğrencilerin derslerde standart dil kullanmasını sağlarken ailelerinde böyle bir durum olması ikilem yaratıyor.

K14: Bölge genel itibari ile yıllardan beri süregelen bir tarihi başyapıt. Antik kentler, milli parklar ve doğal güzellikler insanı kendine hayran bıraktıracak düzeyde. Bu süreçte önemli olan kişinin kendisine zaman yaratıp bu güzelliklerin farkına varması.

K15: Bölgede norm kadrosu fazlalığı dikkat çeken dezavantajlardan birisi. Bu da ders saatini doldurmak için uzmanlığınızın olmadığı başka derslere girmenize neden oluyor. Bunun dışında bölgede denize yakın olan yerlerde görev yapmak önemli avantajlardan sayılabilir.

K16: Görev yaptığım bölgenin avantajı olarak Türkçe eğitimi açısından ele aldığımızda, devlet kütüphaneleri, özel kütüphaneler ve üniversite kütüphanelerinin bulunmasını sayabilirim. Bulduğum ilçe sakin ve halkı yardımsever. Genel olarak bunları

söyleyebilirim. Bölgenin dezavantajı olarak ise internet sorunlarının sık sık baş göstermesini sayabilirim.

Tablo 3. Ege Bölgesi'nde Görev Yapmanın Türkçe Öğretmenleri Açısından Avantaj ve Dezavantajları

Kategori	Kod	f	%	Gösterge
Avantajları	Ders Materyallerine Ulaşım	4	9.5	K1, K2, K9, K12
	Yaygın Teknoloji Kullanımı	1	2.3	K1
	Öğrenci Devamlılığı	1	2.3	K1
	Bölgenin Coğrafi Konumu	4	9.5	K2, K10, K13, K15
	Kütüphanelere Ulaşılabilirlik	2	4.7	K15
	Seminer, Kongre vs. Faaliyetlerine Katılım	1	2.3	K2, K16
	İmkânı	3	7.1	K2
	Halkın Yardımsever Oluşu	4	9.5	K3, K12, K16
	Kültürel Zenginlik	1	2.3	K4, K6, K8, K4
	Sosyoekonomik Durum	1	2.3	K8
	İklim	1	2.3	K10
	Milli Bilinç	1	2.3	K11
	Öğrencilerin Saygılı Olması	1	2.3	K12
	Sosyal Olanaklar	1	2.3	K13
	Şehir Sakinliği	1	2.3	K16
	Dezavantajları	Yöresel Dil Kullanımı	7	16.6
Veli Bakış Açısı		1	2.3	K1
Veli İlgisizliği		2	4.7	K4, K8
Hızlı Konuşma		1	2.3	K5, K12
Yabancı Uyruklu Öğrenci Fazlalığı		1	2.3	K7
Norm Kadrosu Fazlalığı		1	2.3	K9
Alt Yapı Sorunları		1	2.3	K15
				K16

Tablo 3'de Türkçe öğretmenlerinin Ege Bölgesi'nde görev yapmanın avantaj $f(26)$ ve dezavantajları $f(16)$ gösterilmektedir. Ege Bölgesi'nde görev yapmanın avantajları arasında; ders materyallerine ulaşım $f(4)$, bölgenin coğrafi konumu $f(4)$ ve kültürel zenginlikler $f(4)$ olarak tespit edilmiştir. Ege Bölgesi'nde görev yapmanın dezavantajları ise: yöresel dil kullanımı $f(7)$, veli bakış açısı $f(2)$ ve veli ilgisizliği $f(2)$ şeklinde sıralanabilir.

3.3.“Ege Bölgesi’nde Türkçe öğretiminde karşılaştığınız güçlüklerin çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular

K1: Kırsal bölgelerdeki okulların imkânları artırılmalı, öğrencilere kitap yardımıyla bulunmalı, öğrencilerin sosyal yönden gelişimlerine destek olunmalı, dinleme materyalleri fazlaştırılmalı, öğrencilerin birincil öncelikli ihtiyaçları(yiyecek, giyecek) giderilmelidir.

K2: Küçük yaşlardan itibaren kitap okuma alışkanlığının kazandırılması, dil bilincinin kazandırılması, yöresel ağız kullanımı yerine İstanbul Türkçesinin kullanımının sağlanmalıdır.

K3: Konuşma çalışmalarına daha fazla yer vermek.

Dünya klasiklerini okutup geniş pencereden bakmalarını sağlamak.

Dünya klasikleri başta olmak üzere tiyatro oyunları oynamak.

K4: Dilimizin estetik ve dil yapısı özelliklerini taşıyan nitelikli eserlerin sınıf seviyelerine göre seçilip ders yılı boyunca belirli sürelerde özümserenek (sohbet, drama, çözümleme, analiz... gibi) öğrencilere okutulması başlıca çözümlerden biri olacaktır. Bunun yanında dilimizin şifresi olarak kabul edilen kalıplaşmış ifadelerin de çeşitli vasıtalarla öğrencilerin kullanımına özendirilmesi faydalı olacaktır. Tüm öğretmenlerin dil konusunda hassasiyet göstermeleri de öğrencilere Türkçe öğretimi hususunda faydalı olacaktır.

K5: Belki de en önemlisi benim dijital dil diye adlandırdığım dilin ve bu dilin kullanıldığı tv, facebook, instagram gibi platformların devlet tarafından denetlenmesi gerekmektedir. Bu konuda veliler bilgilendirilmelidir.

K6: Yaşadığımız sorunlar aslında insan ile doğrudan ilgili sorunlar. Teknolojik imkânlar vb. şeyler artık neredeyse, köy okulları hariç, standartlaştırıldı. Bu sebeple sorunlar veli ve öğretmen işbirliği ile bilinç kazandırılarak çözülebilir.

K7: Türkçe dersi için tüm sınıf düzeyinde kurslar açılmalı.

Türkçe bilmeyen velilere Türkçe öğretimi ve Türkçe kullanmanın önemi konusunda bilgilendirmeler yapılmalıdır.

Tüm sınıflarda etkileşimli tahta bulunmalıdır. Bilgisayar sınıfları birden fazla olmalı ve Türkçe dersi için aktif kullanılabilme olanağı sağlanmalıdır.

K8: Öğrencilerin yerel ağız kullanımının çözümüne yönelik konuşma egzersizleri yapılmalı ve örnek konuşmalar dinletilerek bu eksiklik giderilmeye çalışılmalıdır.

K9: Öğrencilerin yerel ağız kullanımından kaynaklanan söyleyiş hatalarını düzeltmek için telaffuz çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrencinin gelişimi hususunda öğretmen ve veli işbirliği içinde olmalıdır.

K10: Öğrencilerin okuma kültürü oluşturmaları için nitelikli eserler tavsiye edilmelidir. Bu eserlere yönelik dönütler alınmalı, sürecin takip edicisi olunmalı ve okunanlara yönelik görüşler sınıf içerisinde sunulmalıdır.

K11: Dersler genellikle belirli yöntemler çerçevesinde tek yönlü olarak işlenmektedir. Gerekli donanımlar sağlanmalı ve WEB 2.0 araçları sürece dâhil edilmelidir.

K12: Pandemi döneminin eksikliklerini gidermek için öğrencilerin hazırbulunuşluk çalışmalarına önem verilmelidir. Süreçte okuma çalışmaları yaptırılmalı, aile denetiminde tablet, bilgisayar kullanımı sınırlandırılmalıdır.

K13: Öğrencilerin İstanbul Türkçesi konuşması noktasında velilerle iş birliği yapılmalı ve dil bilinci kazanımı ailede başlamalıdır. Bununla birlikte okullarda drama sınıfı oluşturulmalıdır. Bu sayede öğrenciler, daha verimli ve eğlenceli çalışmalara gerçekleştirme imkânı bulacaktır.

K14: Öğrenciler, elektronik okuryazarlık hakkında bilgilendirilmelidir. Günümüz teknolojisinden kaynaklanan imkânları bilgiye ulaşma hususunda daha verimli kullanılmalıdır.

K15: Derslerde bol bol diksiyon, telaffuz ve sesletim çalışmaları yaptırılmalıdır. Sesli okumanın yanı sıra söz konusu ve okuma tiyatrosu yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin ders esnasında kullandıkları İstanbul Türkçesini günlük hayatta da içselleştirmelidir.

K16: Görev yaptığım okulda, okuma-yazma konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler bulunuyor. İlkokul kademesinden gelen bu eksiklik ek öğretim çalışmaları ile giderilebilir. Fakat bu şekilde öğrencilerin fazla olduğu durumlarda normal öğretim aksayabiliyor. Bunun yanı sıra etkileşimli tahta, projeksiyon ve dijital kütüphane gibi teknolojik araçlar gereç temin edilmelidir.

Tablo 4. Ege Bölgesi'nde Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Bağlamında Karşılaştıkları Güçlüklerin Çözümüne Yönelik Önerileri

Kategori	Kod	f	%	Gösterge
Öğrenciye Yönelik Öneriler	Okuma Kültürünün Oluşturulması	5	14.2	K2, K3,K4, K10,K12
	Standart Türkçe Kullanımı	2	5.7	K2, K15
	Dil Bilinci	1	2.8	K2
	Diksiyon/Telaffuz Çalışmaları	4	11.4	K2
	Tiyatro Oyunları	1	2.8	K3, K8, K9, K15
	Çalışmaları	1	2.8	K3
	Söz Varlığı Çalışmaları	1	2.8	K4
	Elektronik Okur Yazarlık			K14
Aileye Yönelik Öneriler	Öğretmen-Veli İş Birliği	5	14.2	K5, K6, K9, K12, K13
	Veliye Dil Bilinci Kazandırma	2	5.7	K13
				K7, K13
Öğrenme Ortamına Yönelik Öneriler	Kitap Yardımı	1	2.8	K1
	Dinleme Materyalleri	1	2.8	K1
	Temel İhtiyaçlar Sağlanmalı	1	2.8	K1
	Öğretmenlerin Dil Hassasiyeti	1	2.8	K4
	Sosyal Medya Dil Kullanımı	1	2.8	K5
	Kurs Faaliyetlerini Artırma	1	2.8	K7
	Teknolojik Donanım Temini	3	8.5	K7, K11, K16
	WEB 2.0 Araçları Hazırbulunmuşluk Çalışmaları	1	2.8	K11
		1	2.8	K12
		1	2.8	K13
		1	2.8	K16

Drama Sınıfı
Ek Öğretim Hizmeti

Tablo 4’de Ege Bölgesi’nde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi bağlamında karşılaştıkları güçlüklerin çözümüne yönelik öneriler yer almaktadır. Bu öneriler: öğrenciye yönelik öneriler, aileye yönelik öneriler ve öğrenme ortamına yönelik öneriler olmak üzere üç farklı kategoride ele alınmıştır. Öğrenciye yönelik öneriler arasında okuma kültürünün oluşturulması $f(5)$ ve diksiyon/telaffuz çalışmaları $f(4)$; aileye yönelik öneriler: öğretmen-veli iş birliği $f(5)$ ve veliye dil bilinci kazandırma $f(2)$; öğrenme ortamına yönelik öneriler ise: teknolojik donanım temini $f(3)$ şeklinde sıralanabilir.

3.4. “Mesleki gelişiminiz için neler yapmaktasınız?” alt problemine ilişkin bulgular

K1: Alanımla ilgili güncel gelişmeleri yakalayabilmek için yüksek lisans yapıyorum. Ayrıca Türkçe alanı dışında kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Özellikle teknoloji okuryazarlığımı geliştirmek için yazılım ve kodlama üzerine eğitimler alıyorum. Proje yazma ve planlama konularında eğitim aldım ve almaya devam ediyorum.

K2: Yabancılara Türkçe öğretimi tezsiz yüksek lisans, Türkçe öğretimi tezli yüksek lisans yaptım-yapmaktayım. Sertifika programlarına katılıyorum. Alan için açılmış sosyal medya gruplarına üyeyim. Piyasaya çıkmış alan (konu, test, akademik) kitaplarını takip ediyorum. Hizmet-içi eğitimlere katılıyorum.

K3: Tezli yüksek lisans yapmayı hedefliyorum. Daha sonra doktora da düşünüyorum. Pandemiden önce sosyal etkinliklere gitmeye önem veriyordum. Gezmek yeni yerler keşfetmek de önemli bence. Bu durum öğrencilere yansıyor.

K4: Akademik olarak kendi alanımda yüksek lisans yapmaktayım. Bunun dışında alanımla ilgili süreli yayınları takip etmekteyim. Alanında uzmanlaşmış öğretmenlerin derslerini takip etmekte ve derslerine misafir olmaktayım. MEB tarafından açılan hizmet içi eğitimlere katılmaktayım.

K5: Kendimi geliştirmek için öğretmenlik ve Türkçe öğretimi alanında yayın yapan bilimsel dergileri takip etmekteyim, halen lisansüstü eğitimime devam etmekteyim, çevrim içi veya yüz yüze seminer ve eğitimlere katılım göstermekteyim.

K6: Akıcı ve net konuşabilmek için kitap okumayı aksatmıyorum. Öğretmenlerde öz anlatabilmek önemli olduğu için kendimce özetleme çalışmaları yapıyorum. Alanımda gelişebilmek için yüksek lisans yapıyorum.

K7: Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında tezsiz yüksek lisans yapmaktayım. Telegram, whatsapp ve instagram gibi sosyal medya araçlarını alanımdaki gelişmeleri takip etmek için kullanmaktayım.

K8: Zümrelerimle alana dair çalışmalar için sürekli karşılıklı fikir alışverişi yapıyoruz. Güncel makaleleri okumaya çalışıyor, gelişmelerden geri kalmamaya çalışıyorum.

K9: Çeşitli sertifika programlarına katılıyorum. Hızlı okuma, liderlik ve masal anlatıcılığı yakın zamanda almış olduğum sertifikalardan. Tüm öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerektiğini ve bu doğrultuda çalışmalar yapması kanısındayım.

K10: Meslek içi eğitimlerden, kişisel gelişim kurslarından, online eğitimlerden faydalanmaktayım. Bunun yanında yabancı dil eğitimlerime devam ediyorum.

K11: *Dumlupınar Üniversitesinde doktora başladım. Tiyatro ile ilgileniyorum. Çeşitli oyunlar kaleme alıyor, sahneye çıkıyorum. LGS'ye yönelik sorular hazırlıyorum.*

K12: *Çeşitli kurs ve seminerlere katılıyorum. Derslerde işime yarayacak güncel makeleleri okuyorum.*

K13: *Doktora eğitimime devam ediyorum. Ayrıca hizmet içi eğitimlere katılıyorum. Kalan zamanlarda kitap okuyorum.*

K14: *Alanımla ilgili yayımlanan süreli yayınları takip ediyorum. Çeşitli soru bankalarına LGS'ye yönelik soru yazma denemelerim oldu. Bunun haricinde seminerlere katılım göstermeye çalışıyorum.*

K15: *Yüksek lisans yapıyorum. Okumalarımı gerçekleştiriyorum. Alanda önemli yer tutan akademik dergileri takip etmeye çalışıyorum.*

K16: *Projelere katılıyorum. Türkçe ile ilgili seminer ve toplantılarda bulunmaya çalışıyorum. Aylık ve üç aylık yayımlanan çeşitli akademik dergileri takip ediyorum.*

Tablo 4. Ege Bölgesi'nde Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Çalışmaları

Kod	F	%	Gösterge
Yüksek Lisans (Tezli)	6	13.6	K1,K2,K4,K5, K6, K15
Yazılım-Kodlama	1	2.2	K1
Proje Görevi	2	4.5	K1, K16
Yüksek Lisans (Tezsiz)	2	4.5	K2, K7
Sertifika	2	4.5	K2, K9
Sosyal Medya	2	4.5	K2, K7
Kitap	1	2.2	K2
Hizmet-içi Eğitim	4	9	K2, K4, K10, K13
Gezi	1	2.2	K3
Süreli Yayın (dergi- e-dergi vs.)	5	11.3	K4, K5, K14, K15, K16
Seminer	4	9	K5, K12, K14, K16
Kitap	2	4.5	K6, K13
Fikir alışverişi	1	2.2	K8
Makale	2	4.5	K8, K12
Kurs	2	4.5	K10, K12
Yabancı Dil Öğrenimi	1	2.2	K10
Doktora	2	4.5	K11, K13
Sahne Sanatları	1	2.2	K11
Soru Hazırlama	2	4.5	K11, K14
Toplantı	1	2.2	K16

Tablo 4'de Ege Bölgesi'nde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmaları yer almaktadır. Elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim açısından yüksek lisans $f(6)$ yapmakta, süreli yayınları $f(5)$ takip etmekte, hizmet-içi eğitim $f(4)$ ve seminerlere $f(4)$ katılım sağlamakta olduğu söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizin yedi farklı coğrafi bölgesinin il, ilçe merkezlerinde ve bununla beraber merkezlere bağlı köylerde eğitim-öğretim faaliyetleri sürmektedir. Bölgelerin ulaşım

koşulları, sosyokültürel faaliyetleri, gelişmişlik düzeyleri ve coğrafi özellikleri gibi etmenler diğer bölgelere kıyasla daha avantajlı ya da dezavantajlı olmasını belirlemiştir. Çalışmanın kapsamı doğrultusunda Ege Bölgesi'nde görev yapmanın dezavantajlarına kıyasla avantajlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve eğitim uygulamalarının verimli hale gelmesi için bölgenin dezavantajları giderilerek şartlar iyileştirilmeye çalışılmalıdır.

Mevcut çalışma kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Ege Bölgesi'nde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri, yaşadıkları sorunlar ve sorunlara yönelik bakış açıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, uygun kodlamalar gerçekleştirilerek kategoriler halinde sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde katılımcıların bölgeye yönelik deneyimleri; öğretmenin kendisine yönelik deneyimleri $f(5)$, öğrenciye yönelik deneyimleri $f(14)$, öğrenme ortamına yönelik deneyimler $f(4)$ ve bölgeye yönelik deneyimler $f(9)$ olmak üzere dört farklı kategoride ele alınmıştır. Öğretmenin kendisine yönelik deneyimleri kategorisi altında: kendini geliştirme $f(2)$; öğrenciye yönelik deneyimler kategorisi adı altında: yöresel dil kullanımı $f(5)$; öğrenme ortamına yönelik deneyimler kategorisi adı altında: teknolojik araç-gereç eksikliği $f(3)$ ve bölgeye yönelik deneyimler kategorisi adı altında ise: kısıtlı sosyal imkânlar $f(2)$ ve veli ilgisizliği $f(2)$ ifadeleri yer almaktadır. Bağcı Ayrancı ve Pilav (2017) ilgili araştırmasında Ege Bölgesi halk edebiyatı ürünlerini Türk dili ve kültürü açısından zengin bir havuzu olduğunu ileri sürer. Bu halk edebiyatı ürünlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı bünyesindeki temalarla ilişkilendirip kullanması uygunluğuna dair öneriler sunulmaktadır. Mevcut çalışma ile bahsi geçen çalışma yöresel dil kullanımı ve kültürel zenginlik açısından benzerlik göstermektedir.

Çalışmaya katılım gösteren Türkçe öğretmenleri Ege Bölgesi'nde görev yapmanın Türkçe eğitimi açısından avantaj $f(26)$ ve dezavantajlarını $f(16)$ sıralamışlardır. Elde edilen bulgular neticesinde Ege Bölgesi'nde görev yapmanın avantajları arasında: ders materyallerine ulaşım $f(4)$, bölgenin coğrafi konumu $f(4)$ ve kültürel zenginlikler $f(4)$; dezavantajları arasında ise: yöresel dil kullanımı $f(7)$, veli bakış açısı $f(2)$ ve veli ilgisizliği $f(2)$ şeklinde sıralanabilir. Uşaklı (2005) ilgili çalışmasında İzmir'in belirli bölgelerindeki ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ele alınmıştır. İlgili çalışmada öğrencilerin yazım ve telaffuzda zorluklar çektikleri, okuma kültürünün oluşmadığı ve velilerin Türkçe öğrenimine dair duyarsız oldukları saptanmıştır. Mevcut çalışma sonuçları belirtilen sonuçlar bakımından benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar, çalışmada belirlenen sorunlar çerçevesinde çeşitli çözüm önerileri sunmuş. Bu çözüm önerileri; öğrenciye yönelik öneriler $f(15)$, aileye yönelik öneriler $f(7)$ ve öğrenme ortamına yönelik öneriler $f(13)$ olmak üzere üç farklı kategoride ele alınmıştır. Öğrenciye yönelik öneriler arasında: okuma kültürünün oluşturulması $f(5)$ ve diksiyon/telaffuz çalışmaları $f(4)$; aileye yönelik öneriler: öğretmen-veli iş birliği $f(5)$ ve veliye dil bilinci kazandırma $f(2)$; öğrenme ortamına yönelik öneriler ise: teknolojik donanım temini $f(3)$ şeklinde sıralanabilir. Çayak ve Yaşar Ergi'ye (2015) göre her ne kadar sınıf ve okul ortamında öğrencinin davranışlarından öğretmeni sorumluymuş gibi görünse de istenmeyen davranışların engellenmesi, veli ile öğretmenin iş birliğini

gerektirmektedir. Bahsi geçen çalışma ile mevcut çalışmadaki katılımcı önerileri birbirini destekler niteliktedir.

Elde edilen veriler bağlamında Ege Bölgesi'nde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için; yüksek lisans *f(6)* yaptıkları, süreli yayınları *f(5)* takip ettikleri, hizmet-içi eğitim *f(4)* ve seminerlere *f(4)* katılım gösterdikleri söylenebilir. Mesleki gelişim; gelişen teknoloji, eğitim anlayışı ve nesil arasındaki ilişkiyi yakalamak ve bu sürekliliği sağlama açısından önemlidir. Mesleki gelişim kavramını, öğretmenin yüksek standartlarda öğretim yapmasını sağlamak için mevcut kapasitesini artırmak amaçlı reform çabalarının sistemik bir yapı durumu şeklinde tanımlayabiliriz (Smith ve O'day,1991; akt. Desimone ve diğ., 81, 2002).

Çalışmadan elde edilen bulguların yorumlanması sonucu; Ege Bölgesi'nde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri bölgenin avantajlarının dezavantajlarına oranla daha fazla sayıda olduğunu ileri sürmüşlerdir. Öğretmen rehberliğinde eğitimin temel amacı, dezavantajları en aza indirerek eğitim koşullarını iyileştirmektedir. Bölgenin yüksek frekanslı dezavantajı arasında yöresel dil kullanımı *f(7)* dikkat çekmektedir. Yöresel dil kullanımının standart Türkçe kullanımına dönüştürülmesi aşamasında; örnek konuşmalar dinletilmeli, boğumlama, telaffuz, diksiyon ve vurgulama çalışmaları yapılmalıdır. Kurudayıoğlu (2003) öğrencinin konuşma alışkanlığı kazanmanın en etkili yolunun öğretmenin yapacağı örnek konuşmalar olduğunu vurgulamıştır. Bu süreçte öğretmen rol modeli göz ardı edilmemelidir. Türkçe dersi içerisinde konuşma becerisi kapsamındaki hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışma sayıları ve nitelikleri artırılarak bu durumun önüne geçilebilir. Bu konudaki çalışmalara okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde başlanmalı, Türkçe öğretmenleri başta olmak üzere tüm branş öğretmenleri dil kullanımı ile örnek olmalıdır. Bu süreçte veliler bilgilendirilmeli, öğrencilerin dil gelişimi hususunda aile ile iş birliği yapılmalıdır.

Bölge bağlamında karşılaşılan sorunlara yönelik katılımcı önerileri çerçevesinde öğrencilere yönelik okuma kültürünün oluşması *f(5)* ifadesi dikkat çekmektedir. Bu sürecin birden oluşması beklenemezken, okuma becerisinin kazanılmasıyla başlayan ve yaşam boyu sürecek bir zaman dilimini ifade eder. İlk olarak ailede kitapla tanışan çocuğa okulla birlikte sistematik ve planlı bir şekilde okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. İlgi, istek ve gelişim dönemlerine yönelik nitelikli eserlerle tanışan çocuk zamanla okuma kültürünü kazanmaya başlayacaktır. İnce Samur (2017) okuma kültürü edinme sürecini, "devlet politikası ekseninde ele alınıp, uzmanlar, çocuklar ve aileler paydasında oluşturulacak uygulamalar çerçevesinde uzun bir süreçte yapılandırılması gereken bir sistemler bütünü" şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle okuma kültürünün oluşması için aile-öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli bir iş birliği gerekmektedir.

Elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmaları yüksek lisans *f(6)*, süreli yayın *f(5)* takibi, hizmet-içi eğitim *f(4)* ve seminerlere *f(4)* katılım olarak belirlenmiştir. Mesleki gelişim; öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerini artırmayı, onlara yeni anlayışlar kazandırmayı, öğrencilerinin daha nitelikli

öğrenmelerine ve böylece mesleklerini dinamik bir şekilde sürdürmeyi amaçlayan çalışmaları veya etkinlikleri kapsar (Özdemir, 2016). Bu bilgilerden hareketle, öğretmen gelişiminin çağın beklentilerini karşılayamaması, eğitim sisteminin durağanlaşacağı ve işlevselliğini yitireceğine dair bir gösterge olarak

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. Baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Pilav, S. (2017). Türkçe öğretim programı (2017) temaları için Ege Bölgesi halk edebiyatı ürünlerinin kullanılması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3). 77-97.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (2nd ed.)*. Boston.
- Brooks, G. and M. G. Books. (1999). "The Courage to be Constructivist." *Educational Leadership*, 18-24.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çayak S. ve Yaşar Ergi D. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani İlimler Dergisi*, 6(11), 59-77.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. ve Birman, B. F. (2002). Effects of Professional development on teachers' instruction results from a three-year long itudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 24(2) 81-112.
- Erol, O. (1993). Türkiye'nin doğal yöre ve çevreleri. *Ege Coğrafya Dergisi*, 7, 13-41.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- İnce Samur, Ö. (2017). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde "İlkokul Dönemi (6-10Yaş). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50 (1). 209-230.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. *Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuştur*. Sivas, Türkiye.
- Karip, E. (2017). *Türkiye'nin TIMSS 2015 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler (Tedm Analiz Dizisi)*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı, 13.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitati ve data analysis an expanded source book*. California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni (2006). Öğretmenlik mesleki genel yeterlilikleri. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb-iy-s-dosyalar/2017-12/13161921_ogretmenlik_mesleki_genel_yeterlilikleri_onaylanan.pdf
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.

- Sarıçam, İ. (2021). Türkçe öğretmenlerinin Doğu Anadolu Bölgesinde yaşadıkları sorunlar üzerine fenomenolojik bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 9(2). 108-130.
- Sidat, E. ve Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261.
- Turan, S. ve Garan, Ö. (2008). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 116-128.
- Uşaklı, H. (2005). İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında Türkçe Öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Yüksek Lisans Tezi). İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Importance of Research

Since the Aegean Region has a multidimensional structure and is the intersection area of rural and urban centers, it is important to examine the problems experienced by Turkish teachers working in the current region throughout the region and in the context of Turkish education and to offer solutions for the identified problems.

Aim of the Research

The aim of the study was determined as the problems faced by Turkish teachers working in different parts of the Aegean Region in the region and in Turkish education in particular. In line with the determined purpose, answers were sought to the following questions:

- 1) What are the experiences of Turkish teachers working in the Aegean Region in the context of the region and Turkish teaching?
- 2) What are the opinions of Turkish teachers about the advantages and disadvantages of working in the Aegean Region?
- 3) What are the suggestions of Turkish teachers working in the Aegean Region to solve the difficulties they encounter in teaching Turkish?
- 4) What do Turkish teachers working in the Aegean Region do in terms of their professional development?

Method

In the present study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The phenomenological study pattern, which is included in qualitative research, aims to reveal the experience, experience and observations of the individual by focusing on the facts that we are aware of in daily life but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım and Şimsek, 2006: 72). Phenomenological studies do not happen all at once and mature in the process.

Working Group

The study group of the research consists of 16 Turkish teachers working in the Aegean Region within the body of the Ministry of National Education.

Data collection tool

In the research, a semi-structured interview form consisting of four questions was used as a data collection tool. In order to design the interview form questions in accordance with the purpose, scope and method of the research and to serve the problem situation of the study, the opinions of two different Turkish education experts were consulted. Appropriate corrections were made within the framework of feedback based on expert opinions and the study was structured to serve the purpose. Considering the pandemic conditions, the interview form named "A

Phenomenological Study on the Problems Turkish Teachers Experience in the Aegean Region" was prepared via Google Forms.

Analysis of Data

The data obtained as a result of the research were examined by subjecting them to content analysis.

Findings

As a result of the data obtained, the experiences of Turkish teachers were gathered under 4 different categories: experiences for the teacher themselves $f(5)$, experiences for students $f(14)$, experiences for the learning environment $f(4)$ and experiences for the region $f(9)$. Under the category of teacher's own experiences: self-development $f(2)$; under the category of student-oriented experiences: use of vernacular language $f(5)$; under the category of experiences for the learning environment: lack of technological equipment $f(3)$ and under the category of experiences for the region; limited social opportunities $f(2)$ and parent indifference $f(2)$.

Among the participants, the advantages $f(26)$ and disadvantages $f(16)$ of working in the Aegean Region in terms of Turkish education are classified. Among the advantages of working in the Aegean Region; Access to course materials was determined as $f(4)$, geographical location of the region as $f(4)$ and cultural richness as $f(4)$. The disadvantages of working in the Aegean Region can be listed as: use of local language $f(6)$, parent perspective $f(2)$, and parent indifference $f(2)$.

It was requested to list the suggestions for the solution of the difficulties faced by the Turkish teachers working in the Aegean Region in the context of the Turkish lesson. These suggestions were handled in three different categories: suggestions for the student, suggestions for the family, and suggestions for the learning environment. Suggestions for students include creating a reading culture $f(5)$ and diction/pronunciation exercises $f(4)$; suggestions for family: teacher-parent cooperation $f(5)$ and raising language awareness for parents $f(2)$; Suggestions for the learning environment can be listed as: technological equipment supply $f(3)$.

Lastly, the professional development studies of Turkish teachers working in the Aegean Region are included in the study. Based on the data obtained, it can be said that Turkish teachers do master's degree $f(6)$ in terms of professional development, follow periodicals $f(5)$, participate in in-service training $f(4)$ and seminars $f(4)$.

Conclusion

Within the framework of the opinions of the Turkish teachers who participated in the study, it is seen that they stated the advantages rather than the disadvantages of working in the Aegean Region. In addition to the identified disadvantages, participant suggestions for making the current situation more qualified; categorized as students, families and regions and presented in tables.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 – 5067

ŞİİR TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ŞİİRE YÖNELİK TUTUM İLE ŞİİR ÇÖZÜMLEME BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DEVELOPMENT OF THE SCALE OF ATTITUDE TOWARDS POETRY AND THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDE TOWARDS POETRY AND THE ABILITY TO ANALYZE POETRY

Abdulkerim KARADENİZ *

* Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
akaradeniz@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4676-9267

Remzi CAN **

** Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
can.remzi@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8776-2539

Referans: Karadeniz, A., Can, R. (2021). Şiir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Şiire Yönelik Tutum ile Şiir Çözümleme Becerisi Arasındaki İlişki. *Avrasya Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 85-104.

Gönderilme Tarihi: 15.10.2021

Kabul Tarihi : 15.12..2021

Özet: Bu araştırma, öğrencilerin şiire tutumlarını belirlemek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirmeyi ve şiire yönelik tutum ile şiir çözümleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin şiire yönelik tutumlarını belirmeye yönelik ölçme araçlarının oldukça sınırlı olduğu, ortaöğretim öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracının geliştirilmediği görülmektedir. Bu bakımdan çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir bir tutum ölçeği geliştirmek ve şiire yönelik tutum ile öğrencilerin şiir çözümleme

becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Çalışmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim- ğretim yılında Kırşehir il merkezinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 1415 ğrenci oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliliği belirlenmiş, daha sonra ortaya konan model doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. şiir Tutum leği'nin yapı geçerliliği doğrulandıktan sonra 246 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. Araştırmada aynı zamanda öğrencilerin şiir çözümlleme becerileri de incelenmiştir. Örnekleme Ahmet Haşim'in Merdiven adlı şiiri verilmiş ve zmlmeleri istenmiştir. Öğrencilerin şiir zmlmeleri "şiir Değerlendirme leği" ile puanlanmıştır. Rubric tarzda hazırlanan bu ölçekte öğrencilerin şiir çözümlmelerine 1 ile 4 arasında değişen puanlar verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin şiire yönelik tutumları ile şiir çözümlleme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin şiire yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ile şiir çözümlleme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: şiire yönelik tutum, şiir çözümlleme becerisi, ölçek geliştirme, ortaöğretim.

Abstract: This study aims to develop a scale of attitude in order to determine students' attitudes towards poetry and to reveal the effect of attitude towards poetry on poetry analysis skills. When the literature is reviewed, it is seen that valid and reliable measurement tools for determining students' attitudes towards poetry are very limited and no measurement tool has been developed in order to determine the attitudes of high school students towards poetry. The sample of the study was selected by stratified sampling method among the students of high schools in Kırşehir city center in the fall semester of 2018-201 Academic Year (n=1415). In order to determine the construct validity of the scale, exploratory factor analysis was applied and then the final model was tested with confirmatory factor analysis. Following the verification of the construct validity of the Scale of Attitude Towards Poetry, a sample of 246 people was employed. At the same time, students' poetry analysis skills were examined in the study. The sample group was presented Ahmet Haşim's poem, Merdiven (The Ladder) and they were asked to analyze it. The poetry analysis of the students was scored with "The Scale of Poetry Evaluation". In this scale, which was prepared in rubric style, the students' analysis of poetry was scored from one to four. When the results of the research were analyzed, it was concluded that there was a positive and medium level of correlation between poetry analysis skills and attitudes towards poetry. This shows that with the improvement of students' positive attitude towards poetry, their poetry analysis skills can also be improved.

Keywords: Attitude Towards Poetry, Poetry Analysis Skills, Developing Scale, High School.

1. Giriş

Türkiye’de şiir öğretimi üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Metin okuma ve çözümleme çalışmalarının daha çok hikâye ve roman üzerine yönelmiş olması şiir öğretimi ikinci plana atmıştır. Şiir tahlili üzerine yazılan kitapları bir tarafa koyacak olursak şiir öğretimi üzerine yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu söylenebilir (Karadeniz, 2012; Karadeniz ve Gürsoy, 2014; Kaya ve Bindak, 2017). Bu çalışma, şiir öğretiminde öğrencilerin şiire yönelik tutumlarını belirleyebilecek bir ölçme aracı geliştirerek alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışmada aynı zamanda öğrencilerin şiir çözümleme becerileri de incelenmiş, şiire yönelik tutum ile şiir çözümleme becerisi arasındaki ilişki de araştırılmıştır.

Şiir çözümlenmeleri, öğrencilerin estetik duyarlılık edinmeleri ve farklı bakış açıları geliştirmeleri adına edebiyat eğitimi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Şiir öğretiminin temel amacı, öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaktır. Ayrıca şiir öğretimiyle öğrencilerin estetik duyarlılık kazanmaları da amaçlanır. Ancak şiir çözümlenmelerinin amacına ulaşması için seçilecek metnin dönemi ve özellikleri, kullanılacak çözümleme yönteminden daha önemlisi öğrencilerin şiire karşı yaklaşımları ve tutumlarıdır. Eğer öğrenciler, şiire ve şiir çözümlenmeye karşı olumsuz bir tutuma sahipse şiir çözümlenmesi ile amaçlanan kazanımların elde edilmesi mümkün olmayacaktır. Bu bakımdan öğrencilerin şiire karşı tutumlarının tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Metin çözümlenmelerinde şiir, önemli bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiiri diğer edebî türlerden ayıran en önemli özelliği, duygu ve düşüncelerin en seçkin hâlini, en yoğun biçimini bünyesinde barındırmasıdır. Şiirdeki anlatım zenginliğini fark eden bir öğrenci, şiir çözümlenmelerine daha çok ilgi gösterecek ve şiir çözümlenmeleri sayesinde yorum becerisinin gelişmesine ve ifade gücünün zenginleşmesine imkân sağlayacaktır.

“Şiir, güzel sanatlar içerisinde estetik kaygıların en üst düzeyde tutulduğu edebî bir türdür. Dille anlam kazanan, dilin kullanım özellikleri itibarıyla değişen ve dilin özel bir yapıyla kullanıldığı şiir, anlaşılabilirlik ve anlamlılık açısından da çeşitlilik gösterir.” (Aytaş, 2008, s. 7) Şiir aynı zamanda duygu ve düşüncelerin estetik bir biçimde ifade edilmesinde kullanılan bir araçtır. Şiir, aslında başlı başına bir anlatım aracıdır ve duyguların en az sözcükle, güzel ve etkileyici bir biçimde yazıya dökülmesidir. Bu nedenle kimi şair ve eleştirmenlere göre şiir açıklanamaz, anlatılamaz; ancak hissedilebilir (Karadeniz, 2012).

Edebiyat eğitimi açısından estetik, zevk ve duyarlılık eğitiminin şiirle sağlanabildiği; şiir okuma ve çözümleme çalışmalarıyla öğrencilerin estetik duyarlılıklarının geliştirilmesinin yanı sıra yorum becerilerinin ve farklı düşünebilme yeteneklerinin geliştirilebildiği bilinmektedir. *“Ayrıca şiir, dilin estetik inceliklerini düz yazıya oranla daha çok içerdiği için, kalıp söyleyişlerin kazanılmasında okunan örneklerin büyük payı bulunmaktadır. Bunun yanında, Türk toplumunun temel değer yargılarının öğrenciye kazandırılması Türk Dili ve Edebiyatı dersinin genel amaçları arasında yer almaktadır”*

(Cemiloğlu, 2003, s. 85). Bütün bu özelliklerin öğrencilere kazandırılmasında edebiyat eğitimi, özellikle şiir öğretimi önemli bir araç olduğu için edebiyat derslerinde şiir metinlerine daha çok yer verilmesi gerekmektedir (Karadeniz, 2012).

şiire yönelik tutum ile ilgili ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılabilir bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Çalışma, alandaki bu eksikliği gidermek ve ortaöğretim öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarını belirleyebilecek bir ölçme aracı geliştirmek için gerçekleştirilmiştir. Çalışmada aynı zamanda öğrencilerin şiire yönelik tutumları ile çözümleme becerisi arasındaki ilişkiyi belirtmek de amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma “şiire Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirmeyi ve şiire yönelik tutumla şiir çözümleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışma nicel desende tasarlanmış; çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Betimsel desen ile “şiire Yönelik Tutum Ölçeği”nin geliştirilmesi süreci gerçekleştirilmiş, ilişkisel tarama ile şiire yönelik tutum ile şiir çözümleme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini Kırşehir il merkezinde yer alan liseler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için örnekleme alma yoluna gidilmiş, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde yer alan liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 1415 öğrenciden elde edilen verilerle çalışma gerçekleştirilmiştir. “*Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemede temsil edilmelerini sağlayan bir örnekleme yöntemidir*” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015, s. 87). Evrendeki bireyler rastgele seçildiğinde evrendeki karakteristik oranları örneklemede aynı olabileceği gibi bu oranlar farklı da olabilir; tabakalaştırma bu konuda temsil durumunu güvenceye alır (Creswell, 2014, s. 159).

Bu nedenle örnekleme olarak Kırşehir il merkezinde yer alan liselerde çalışmaya dâhil edilecek öğrenci sayısını belirleyebilmek amacıyla öğrenim gören öğrencilerin sayıları belirlenmiş ve her lisenin eşit derecede temsil edilmesini sağlamak amacıyla lise öğrencilerinin toplam sayılarına göre yüzde olarak çalışma grubu belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışmanın ölçek geliştirme süreci toplam 1415 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilirken şiir tutum ve şiir çözümleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için 246 öğrenciden elde edilen şiir çözümlenmeleri kullanılmıştır.

Bulgular

Şiire Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Şiire Yönelik Tutum Ölçeğinin deneme formunun oluşturulması için, öncelikle öğrencilerden şiire ilgili düşüncelerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir; daha sonra bu kompozisyonlardan “Şiir Tutum Ölçeği” madde havuzu için cümleler seçilmiştir. Aynı zamanda şiir öğretimiyle ilgili yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiş ve ilgili literatür taranmıştır. Bu çerçevede alan uzmanlarının görüşleri ve ilgili literatürden elde edilen bilgiler değerlendirilerek şiire yönelik tutum ölçeği için kaynak oluşturulmuştur.

Daha sonraki aşamada, şiire yönelik tutuma ilişkin, öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar ve konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen cümleler ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 52 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak taslak ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. *“Ölçülmek istenen özellikler için kullanılan maddelerin nicelik ve nitelik olarak yeterliliğini ifade eden kapsam geçerliliğini belirlemede sıkça kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurmaktır”* (Balci, 2009, s. 112; Büyüköztürk vd., 2015, s. 117). Bu bağlamda, hazırlanan taslak ölçeğin, öğrencilerin şiire yönelik tutumlarını tespit edip edemeyeceğini belirlemek için iki Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve iki Türkçe eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri, üçlü derecelendirme formu ile alınmıştır. Formda uzmanların her bir madde için “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda maddelerin kapsam geçerliliği, Veneziano ve Hooper (1997, s. 68-69) tarafından geliştirilen kapsam geçerlilik oranı ile belirlenmiştir. Söz konusu oranlar her bir madde için olumlu yanıt vermiş uzman sayısı toplamının, toplam uzman sayısına oranının bir eksiği alınarak belirlenmiştir. Maddelerin kapsam geçerlilik indeksleri için de uzman sayıları ve elde edilen kapsam geçerlilik oranlarının değerleri belirlenmiştir.

Maddeler için kapsam geçerlilik oranı 0,80’in altında değer alan maddeler çalışma kapsamından çıkarılarak ölçekte yer alan bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddeler düzeltilmiştir. Bu işlemin ardından 46 maddeden oluşan taslak ölçek ilk uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Taslak ölçekteki maddelerin 32’si olumlu 14’ü olumsuzdur. Oluşturulan maddelerin karşısına (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum şeklinde beşli dereceli seçenekler yerleştirilmiştir.

Taslak ölçek son hâliyle 868 kişilik ortaöğretim öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. KMO testi değeri ,954; Bartlett testi değeri $\chi^2=10069,304$; $sd=1035$ ($p=0,000$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç veriler üzerinde faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur (Seçer, 2013, s. 119; Sönmez ve Alacapınar, 2014, s. 126; Kalaycı, 2009, s. 322).

Diğer taraftan faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve buna paralel olarak yapılan Varimax Dik Döndürme tekniği sonucunda, faktör yükleri 0,40'ın altında olan maddeler ile iki ayrı faktördeki yükleri arasında en az 0,100 fark olmayan maddeler; bir başka ifade ile yükü iki faktöre de dağılan maddeler atılmıştır (Büyüköztürk, 2008, s. 124-125).

Seçer (2013, s. 127) bir ölçekte yer alan faktör sayısını belirlerken hem özdeğeri 1'in üzerinde olan hem de açıkladığı varyans değeri %5'in üzerinde olan boyutların alt boyut olarak belirlenmesi gerektiğini söyler. Bu bakımdan, çalışma kapsamında özdeğeri 1'den büyük olan ve açıkladığı varyans değeri %5'in üzerinde olan dört faktör olduğu belirlenmiştir. Birinci faktör toplam varyansın %17,69'unu; ikinci faktör %17,61'ini; üçüncü faktör %13,56'sını ve dördüncü faktör %12,77'sini açıklamaktadır. Dört faktörün ise toplam varyansın %61,64'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ölçekteki 23 maddeden 7'si birinci faktör, 5'i ikinci faktör, 6'sı üçüncü faktör ve 5'i dördüncü faktörde yer almaktadır.

Bu işlemler sonucunda 23 maddeden ve dört faktörden oluşan ölçeğin KMO değerinin ,930; Bartlett değerinin $\chi^2=4703,958$; $sd=253$ ($p=0,000$) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün, faktör yük değerlerinin ,606 ile ,738; ikinci faktörün faktör yük değerlerinin ,691 ile ,854; üçüncü faktörün faktör yük değerlerinin ,460 ile ,783 ve dördüncü faktörün faktör yük değerlerinin ,471 ile ,816 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri, alt faktörlerin açıkladığı varyanslar ve madde toplam korelasyon değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. Şiir Tutum Ölçeğinin Maddelerinin Faktör Yükleri, Alt Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Faktörler	Maddeler	Madde Korelasyonu (r)	Toplam Faktör Yükleri
İlgisizlik	1 Şiir okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	,736**	,738
	2 Şiir okuma alışkanlığım yok.	,687**	,717
	3 Şiir okumayı sevmiyorum.	,593**	,668
	4 Şiir okumayı gereksiz buluyorum.	,678**	,666
	5 Hiç şiir okumuyorum.	,664**	,662
	6 Şiir okumaktan nefret ederim.	,637**	,622
	7 Şiir okumak zaman kaybıdır.	,506**	,606
Açıklanan varyans miktarı: 17,69% Özdeğer: 9,33			
Fayda	8 Bir şiiri açıklamak ve yorumlamak yaratıcı düşünme becerisini geliştirir.	,673**	,854
	9 Bir şiiri açıklamak ve yorumlamak problem çözme becerisini geliştirir.	,636**	,828
	10 Bir şiiri açıklamak ve yorumlamak eleştirel düşünme becerisini geliştirir.	,664**	,792

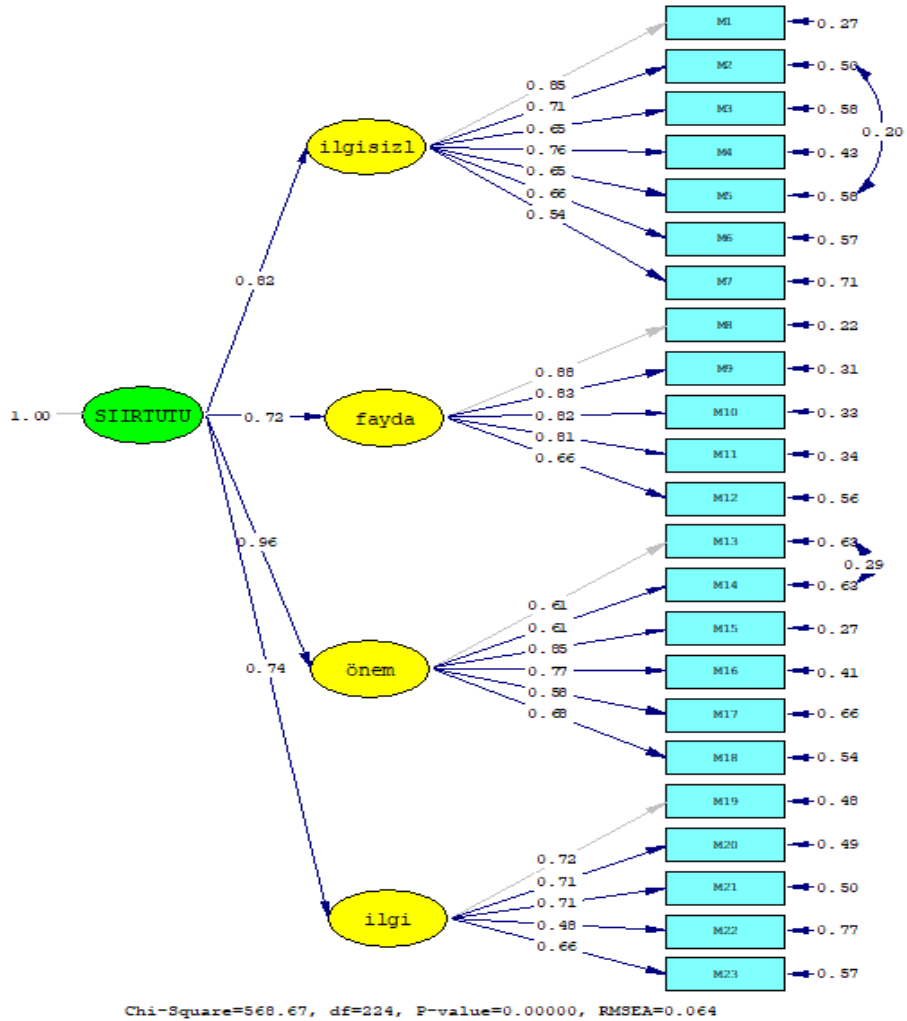
	11	Şiir okumak estetik duyarlılığını geliştirir.	,689**	,740
	12	Şiir çözümlmek yorum becerimi geliştirir.	,591**	,691
		Açıklanan varyans miktarı: 17,61%	Özdeğer: 1,95	
Önem	13	Şiirin en önemli edebî tür olduğunu düşünürüm.	,597**	,783
	14	Şiir edebiyatımızdaki en seçkin türdür.	,599**	,746
	15	Şiirle ilgilenmek önemlidir.	,768**	,620
	16	Şiir okumak ilgi çekicidir.	,711**	,557
	17	İyi yazılmış bir şiir bende her zaman güzel duygular uyandırır.	,584**	,472
	18	Şiir dinlemek çok hoşuma gider.	,660**	,460
		Açıklanan varyans miktarı: 13,56%	Özdeğer: 1,57	
İlgi	19	Şiir çözümlmede iddialıyım.	,543**	,816
	20	Sınavlarda şiirle ilgili soruların daha çok çıkması gerekir.	,585**	,698
	21	Sınavlarda şiirle ilgili sorulara iyi cevaplar verebilirim.	,576**	,687
	22	Düzenli olarak şiir okurum.	,486**	,558
	23	Günlük hayatımda şiirin önemli bir yeri vardır.	,672**	,471
		Açıklanan varyans miktarı: 12,77%	Özdeğer: 1,30	

Tablo 1 incelendiğinde analize tabi tutulan maddelerin dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Başlangıçta 52 maddeden oluşan taslak ölçekten faktör yükü 0,40'ın altında olan maddeler atılmış, ayrıca maddelerin ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için, madde-test korelasyonu yapılmıştır. Bu analize göre, bir maddeden alınan puanlarla tüm ölçekten alınan puanlar pozitif yönde ve yeterince yüksek bir korelasyon gösteriyorsa o madde ayırt edici olarak kabul edilmekte ve ölçeğe alınmaktadır (Erkuş, 2003, s. 129). Madde toplam korelasyon katsayıları 0,40 ve daha yüksek değerdeki maddeler çok iyi; 0,30 ile 0,39 arasındaki maddeler için iyi derecede bir madde; 0,20 ile 0,30 arasında olan maddeler düzeltilerek geliştirilmesi gereken maddeler; 0,20'nin altındaki maddeler ise ölçekten çıkarılması gereken maddeler olarak sınıflandırılmıştır (Kalaycı, 2009, s. 405; Büyüköztürk vd., 2015, s. 123). Araştırmada madde-test korelasyonu 0,40 ve üstündeki değere sahip olan maddeler esas alınmıştır. Sonuçta 4 faktör altında toplanan 23 maddeden oluşan bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,460 ile ,854 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler altında yer alan maddelerden ve alanyazından hareketle faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmış, faktör isimleriyle ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Sonuç olarak birinci faktör ilgisizlik, ikinci faktör fayda, üçüncü faktör önem ve dördüncü faktör ilgi şeklinde isimlendirilmiştir.

Şiir Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları:

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya konan 4 boyutlu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği örneklimin dışında yer alan 327

öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Şiir Tutum Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizinin bağlantı diyagramı Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Korelasyon Diyagramı (Standardize Edilmiş)

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda örneklem büyüklüğüne göre değişen Ki Kare (χ^2) değerinin 569,24; serbestlik derecesinin (df) ise 222 olduğu belirlenmiştir. χ^2/df ise 2,56'dır. Bu değer kabul edilebilir uyum anlamına gelmektedir (Kline, 2005, s. 141). Bunun yanı sıra doğrulayıcı faktör analizinde model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Modelin

uygunluğu için 0,08'in altında olması gereken (Browne ve Cudeck, 1993, s. 144) RMSEA değerinin 0,064 ve 0,10 değerinin altında bir değer alması gereken (Kline, 2005, s. 141) SRMR değerinin 0,058 olduğu tespit edilmiştir. RMSEA ve SRMR değerleri sıfıra yaklaşması modelin mükemmelliği şeklinde yorumlanır (Brown, 2006, s. 84; Byrne, 2010, s. 80). Ayrıca model uygunluğu için 0,90 ve üzerinde olması gereken (Kline, 2005, s. 145) GFI değerinin 0,92; AGFI değerinin 0,90 olduğu tespit edilmiştir. 0 ve 1 değerleri arasında 1'e yakın olması gereken NFI (Kline, 2005, s. 144; Raykov ve Marcoulides, 2006, s. 44) değerinin 0,96 olduğu; 0 ve 1 arasında yine 1'e yakın olması gereken (Brown, 2006, s. 85; Raykov ve Marcoulides, 2006, s. 44; Byrne, 2010, s. 78) CFI değerinin 0,98

Şiir Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Değerleri

“Şiir Tutum Ölçeği”nin güvenilirliğini hesaplamak için verilerin iç tutarlılık ve kararlılık düzeylerine bakılmıştır.

a) İç Tutarlılık Düzeyleri

Ölçeğin alt boyutlarının ve genelinin güvenilirliği tespit etmek için; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının yanı sıra iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik formülleri kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ve faktörlerine ilişkin güvenilirlik analizi değerleri Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Şiire Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Eş Yarılar Korelasyonu	Sperman Brown	Guttman Split-Half	Cronbach Alpha
İlgisizlik	7	,728	,843	,812	,864
Fayda	5	,799	,892	,854	,896
Önem	6	,691	,817	,815	,847
İlgi	5	,531	,700	,661	,783
Toplam	23	,753	,859	,856	,930

Tablo 2'de görüldüğü üzere dört faktör ve 23 maddeden oluşan ölçeğin iki eş yarı korelasyonları ,753; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı ,859; Guttman Split-Half değeri ,856 ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,930 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan faktörlere ilişkin eş yarı korelasyonlarının ,531 ile ,799; Sperman Brown değerlerinin ,700 ile ,892; Guttman Split-Half değerlerinin ,661 ile ,854 ve Cronbach Alpha değerlerinin ,783 ile ,896 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre eş yarılar korelasyonu, Sperman Brown, Guttman Split-Half ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarına ilişkin veriler, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının güvenilir sonuçlar taşıdığını göstermektedir.

b) Kararlılık Düzeyi

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bilgileri elde etmek için kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar test yöntemine başvurulmuştur. Test-tekrar test yöntemi ölçek geliştirme sürecinin daha önceki aşamalarına katılmamış 220 öğrenci ile gerçekleştirilmiş, iki

uygulama arasındaki süre dört hafta olarak belirlenmiştir. Tablo 3'te ölçeğin geneline ve faktörlere ilişkin test-tekrar test sonuçlarını gösteren bulgular özetlenmiştir.

Tablo 3. Şiire Yönelik Tutum Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

İkinci Uygulama		F1	F2	F3	F4	Toplam
1. Faktör	İlgisizlik	,87(**)				
2. Faktör	Fayda		,90(**)			
3. Faktör	Önem			,78(**)		
4. Faktör	İlgi				,75(**)	
	Toplam					,83(**)

n=220; **=p<0,001

Tablo 3 incelendiğinde korelasyon katsayılarının ,75 ile ,90 arasında değiştiği ve her bir ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,001). Ölçeğin geneli için iki uygulama arasındaki korelasyon ,83'tür. İki değişken arasındaki Pearson korelasyon katsayısının 0,70-0,89 arasında olması ilişkinin çok yüksek değerde olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009, s. 116). Buna göre hem ölçeğin genelinin hem de her bir faktörün kararlı ölçümler yapabildiği söylenebilir.

Güvenirlik analizleri çerçevesinde elde edilen değerlere göre Şiire Yönelik Tutum Ölçeğinin tutarlı ve kararlı ölçümler yapabilme yönüyle güvenilirlik özelliğine sahip bir ölçek olduğu söylenebilir.

Şiire Yönelik Tutum ve Şiir Çözümleme Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin "Şiir Tutum Ölçeği" ve "Şiir Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Belirtilen puanlar 246 ortaöğretim öğrencisinden elde edilmiştir. Bu öğrencilerin 134'ü kız 112'si erkektir. Öğrencilerin şiir çözümleme becerilerinin belirlenebilmesi için Ahmet Haşım'ın merdiven şiirinin çözümlenmesi istenmiş ve bu çözümlenmeler Karadeniz (2012) tarafından geliştirilen "Şiir Değerlendirme Ölçeği" ile puanlanmıştır.

"Şiir Değerlendirme Ölçeği" Rubric tarzda hazırlanmış bir ölçektir. Ölçeğin grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre 1'den 4'e kadar "yetersiz (1,00-1,75), orta (1,76-2,50), iyi (2,51-3,25), çok iyi (3,26-4,00)" düzeylerinde olmak üzere puan aralığı belirlenmiştir. "Şiir Değerlendirme Ölçeği"nin güvenilirliğini belirlemek için "bağımsız gözlemciler arası uyum" yöntemine başvurulmuştur. Bağımsız gözlemciler arası uyum, birden çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyi ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenilirlik ölçütüdür (Karasar, 2005, s. 149). Buna göre rastgele seçilen otuz şiir çözümlemesi araştırmacı ve iki edebiyatçı tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra bu değerler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin şiir çözümleme becerilerine verilen puanlarda gözlemciler arası uyum oranını gösteren Pearson korelasyon katsayısı $r=.85$ olarak bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayısının ,70-,89 aralığında olması yüksek

düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009, s. 116). Tablo 4'te öğrencilerin şiir tutum ve şiir değerlendirme ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerinin şiir tutum ve şiir değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Faktörler	n	\bar{x}
1. İlgisizlik	246	3,79
2. Fayda	246	3,85
3. Önem	246	3,65
4. İlgisi	246	3,16
Şiire Yönelik Tutum Ölçeği	246	3,56
1. Şiirde ve Zihniyet	246	2,69
2. Şiirde Yapı	246	2,85
3. Şiirde Tema	246	2,65
4. Şiir Dili	246	2,17
5. Şiirde Ahenk	246	2,94
Şiir Değerlendirme Ölçeği	246	2,63

Tablo 4'te görüldüğü gibi ortaöğretim öğrencilerinin şiir tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları $\bar{x} = 3,16$ (kararsızım) ile 3,85 (katılıyorum) arasında değişmektedir. Öğrenciler fayda alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken ilgi alt boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Öğrencilerin şiir tutum ölçeği ortalama puanları ise 3,56 (katılıyorum) düzeyindedir. Ortaöğretim öğrencilerinin şiir değerlendirme ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar incelendiğinde öğrencilerin en yüksek ortalama puanı şiirde ahenk (2,94) alt boyutundan alırken en düşük puanı şiir dili (2,17) alt boyutundan almışlardır. Şiir değerlendirme ölçeği ortalama puanları ise 2,63 düzeyindedir. Tablo 5'te öğrencilerin "Şiir Tutum Ölçeği" ve "Şiir Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puanlar ve bu puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Şiire Yönelik Tutum Ölçeği ve Şiir Değerlendirme Ölçeği" Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Şiire Yönelik Tutum	Kız	134	3,69	,674	3,423	0,01
	Erkek	112	3,44	,719		
Şiir Çözümleme Becerisi	Kız	134	2,69	,457	2,058	,040
	Erkek	112	2,59	,458		

Tablo 5. incelendiğinde öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının cinsiyete göre kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Yine öğrencilerin şiir değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar kızlar lehine anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Tablo 6'da öğrencilerin "Şiir Tutum Ölçeği" ve

“Şiir Değerlendirme Ölçeği” ortalama puanları arasındaki istatistiksel değerler yer almaktadır.

Tablo 6. Şiire Yönelik Tutum ile Şiir Değerlendirme Ölçeği Arasındaki Korelasyon Tablosu

		Şiire Yönelik Tutum	Şiir Çözümleme Becerisi
Şiire Yönelik Tutum	r	1	,431**
	p		,000
Şiir Çözümleme Becerisi	r	,431**	1
	p	,000	

*. Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır. n=246

** .Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6. incelendiğinde şiire yönelik tutum ile şiir çözümleme becerisi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=,431$, $p<,01$). Bu durum öğrencilerin şiire yönelik tutumları ile şiir çözümleme becerileri arasında bir ilişkinin olduğunu ve öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının artması ile şiir çözümleme becerilerinin artırılabilirliğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Metin çözümlemeleri edebiyat eğitimi içinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü metin çözümlemeleri ile öğrencilere düşünce becerisinin kazandırılması amaçlanır. Şiir çözümlemeleri ise edebiyat eğitimi içinde ayrı bir öneme sahiptir. Şiir çözümlemeleri ile öğrencilere düşünme, yorumlama becerilerinin kazandırılmasının yanında aynı zamanda estetik bir bakış açısı geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Öğrencilere şiir çözümleme becerisinin kazandırılması ise ancak öğrencilerin şiire yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri ile mümkün olacaktır. Bu çalışma şiire yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi yanında şiire yönelik tutum ile şiir çözümleme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda öncelikle “Şiire Yönelik Tutum Ölçeği”nin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş, daha sonra şiire yönelik tutumla şiir çözümleme becerisi arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Öğrencilerin şiire yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Şiire Yönelik Tutum Ölçeği”, beş dereceli likert tipi bir ölçektir; 23 maddeden ve dört faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 16’sı olumluyken 7’si olumsuzdur. Öğrencilerin şiire yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekte yer alan maddelerin karşısında hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) seçenekleri bulunmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesinde çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Kırşehir il merkezinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmuş, açıklayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği ölçeğin birinci uygulamasına 868, doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirildiği ikinci uygulamaya ise 327 öğrenci katılırken ölçeğin

güvenirlik çalışması kapsamında yapılan test-tekrar-test uygulamasında 220 öğrenci yer almıştır. Sonuçta ölçek geliştirme süreci 1415 öğrenci ile yürütölmüştür.

Ölçeğin geçerlilik çalışması kapsamında yapı geçerliliğine (açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi), madde-test korelasyonuna ve madde güçlüklerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yüklerinin ,460 ile ,854 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin açıklanan toplam varyans değeri %61,64 olarak bulunmuş, ölçeği oluşturan faktörlerin belirlenmesinde hesaplanan öz değer ise ilgisizlik faktöründe %12,79; fayda faktöründe %12,63; önem faktöründe %8,36 ve ilgi faktöründe %7,73 olarak belirlenmiştir. Diğer yandan, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uygunluk göstergelerinin; χ^2/df (2,56), RMSEA (0,064), SRMR (0,058), GFI (0,92), AGFI (0,90), NFI (0,96), CFI (0,98) olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler modelin doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değeri birinci faktör için ,864; ikinci faktör için ,896; üçüncü faktör için ,847 ve dördüncü faktör için ,783 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,930'dur. İstatistiksel bulgular değerlendirildiğinde geliştirilen ölçeğin bütün maddelerinin, şiire yönelik tutum bakımından olumlu tutuma sahip olan öğrencilerle olmayan öğrencileri ayırdığı görölmüştür. Bunun yanında Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede 220 öğrencinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış, iki uygulama arasındaki korelasyonun ,83 olarak bulunmuştur.

şiir Tutum Ölçeği geliştirildikten sonra lise öğrencilerine uygulanmış ve öğrencilerin şiire yönelik tutum puanlarının \bar{x} =3,56 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan öğrencilerin "şiir Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları ortalama puanın \bar{x} =2,63 olduğu görölmektedir. Öğrencilerin şiir Tutum ve şiir Değerlendirme Ölçeği puanları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görölmektedir ($p<0,05$). Bu fark kızlar lehinedir. Kaya ve Bindak (2017) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada kız öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmanın bir diğer amacı olan şiire yönelik tutum ile şiir özömlene becerisi arasındaki ilişki bakımından araştırma sonuçları incelendiğinde iki değerşen arasındaki orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görölmektedir ($r=.431$, $p<0,01$). Bu durum öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının artırılması ile şiir özömlene becerilerinin de artırılabilceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

şiir özömleneleri edebiyat eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilere şiir özömleneleri ile temel düşünme becerilerinin kazandırılmasının yanında estetik duyarlılık kazandırılması da amaçlanmaktadır. Öğrencilere şiir özömlene becerileri kazandırılmasında ise şiire yönelik tutum önem arz etmektedir. Çalışma sonuçları da şiire yönelik olumlu tutum sergileyen öğrencilerin şiir özömlene becerilerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu nedenle edebiyat derslerinde şiir

özömlerine çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Şiirdeki anlam zenginliğini fark eden öğrenci, Şiir özömlerine daha çok ilgi gösterecek ve bu sayede yorum becerisinin gelişmesine ve ifade gününü zenginleşmesine katkı sağlayacaktır.

Şiir özömlerinin edebiyat eğitiminde kullanılabilmesi için öncelikle öğrencilerin Şiiri sevmeleri sağlanmalı ve eğitimin her kademesinde Şiir özömlerini içeren çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için de öğrencilerin Őiirleri açıklayıp yorumlayacak beceriye sahip olmaları amacıyla uygun öğretim teknikleri belirlenmeli ve bu teknikler sistemli bir Şekilde öğrenciye aktarılmalıdır.

Şiir özömlerinde, öğrencilerin yorum becerilerini geliştirecek, dolayısıyla zihinsel süreçlerini canlandırarak, yoruma elverişli, çok katmanlı anlam tabakasına sahip Őiirlerin seçilmesi yararlı olacaktır.

Öğrencilerin “Şiir Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutu olan Şiirin dili boyutundan aldığı puanlar incelendiğinde bu puanların oldukça düşük olduğu görölmüştür. Öğrenciler özellikle Şiirde yer alan imge ve sembolleri açıklamakta zorlanmaktadırlar. Bu bakımdan edebiyat derslerinde bu kavramlar üzerinde daha çok durulmalı ve farklı dönemlere ait Őiirlerde yer alan imge ve sembollerin açıklanması, yorumlanması gibi çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Aytaş, G. (2008). *ağdaş gelişmeler ışığında şiir tahlilleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Balci, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, ř. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř.; akmak, E. K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York: Routledge.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A Guide for social scientists*. London and New York: Routledge.
- Cemiloğlu, M. (2003). *Türk dili ve edebiyatı öğretilimi*. İstanbul: AlfaYayınları.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- elik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar – uygulamalar – programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kalaycı, ř. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Karadeniz, A. (2012). *Modern özümleme yöntemlerinin şiir çözümleme becerisine etkisi ve şiir öğretiminde kullanılabilirliği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, A. ve Gürsoy, Ü. (2014). Modern metin çözümleme yöntemlerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 99–117.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, A. İ. ve Bindak, R. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1121-1136.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2006). *A First course in structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- şimşek, . F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Veneziano, L. & Hooper, J. (1997). A Method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.

EXTENDED ABSTRACT

The number of studies on teaching poetry is quite limited in Turkey. The fact that reading and analyzing mostly focus on stories and novels, pushes teaching poetry to the background. If we put aside the books on poetry analysis, it can be said that the number of studies on teaching poetry is little if any (Karadeniz, 2012; Karadeniz and Gürsoy, 2014; Kaya and Bindak, 2017). This study aims to contribute to the field by developing a measurement tool that can determine students' attitudes towards poetry in poetry teaching. In the study, poetry analysis skills of students were also analyzed and the effect of attitude towards poetry on poetry analysis skills was investigated.

Poetry analysis has an important place in literary education in order for students to gain aesthetic sensitivity and develop different perspectives. The main aim of teaching poetry is to provide students with high-level thinking skills such as creative thinking, critical thinking and problem solving. In addition, by teaching poetry, students are aimed to gain aesthetic sensitivity. However, what is more important than the period and characteristics of the text chosen and the analysis method used for the poetry analysis to reach its aim, is the students' approach and attitude towards poetry. If students have a negative attitude towards poetry and poetry analysis, it will not be possible to gain the students the intended achievements with poetry analysis. Therefore, it is important to identify the attitudes of the students towards poetry.

Poetry appears as an important genre in textual analysis. The most important feature that distinguishes poetry from other literary genres is that it contains the most distinguished and intense form of emotions and thoughts. A student who realizes the richness of expression in poetry will show more interest in poetry analysis and will have the opportunity to develop their interpretation skills and enrich their expression through poetry analysis.

In terms of education of literature, it is known that aesthetics, pleasure and sensitivity teaching can be provided with poetry; besides improving the aesthetic sensitivity of the students through the practices of reading and analyzing, poetry can also improve their interpretation and thinking skills. "In addition to that, since poetry contains the aesthetic subtleties of language more than prose, there is a large share of the examples that are read in the acquisition of stereotypical expressions. Besides, it is among the general aims of the Turkish Language and Literature course to gain the basic values of Turkish society to the students" (Cemiloğlu, 2003: 85). As education of literature, especially poetry teaching, is an important tool for gaining all these features to students, poetry texts should be employed more in literature courses.

When studies about attitudes towards poetry in Turkey are reviewed, it has been seen that there is no valid and reliable measurement tool that can be used to measure attitudes of high school students towards poetry. This study has been carried out to fulfill this gap in the field and to develop a measurement tool that could define the attitudes of high school students towards poetry. The study also aims to demonstrate the effect of students' attitudes towards poetry on their poetry analysis skills.

Method

Research Pattern

This study aims to develop the “The Scale of Attitude towards Poetry” and define the effect of the attitude towards poetry on poetry analyzing skills. Therefore, the study was designed in a quantitative pattern; descriptive and correlational survey models were used in the study. The process of development of “The Scale of Attitude towards Poetry” was carried out with descriptive pattern and the relationship between attitude towards poetry and poetry analysis skills was examined through correlational survey (Karasar, 2005).

Research Group

The study population of this study consists of high schools located in the city center of Kırşehir. Sampling method has been applied since it was not possible to reach the whole study population and the students of 9th, 10th, 11th and 12th grades of the high schools in Kırşehir city center in the fall semester of 2017-2018 academic year constituted the sample of the study. The study was conducted with the data obtained from 1415 students that were chosen through stratified sampling among the high school students. Stratified sampling is a method of sampling that determines the sub-groups in the universe and ensures that these are represented in the universe with their ratio in the size of the universe (Büyüköztürk et al., 2015: 87). While the characteristics rates of the individuals that are randomly chosen in the universe can be the same, these rates may also be different; stratification secures the state of representation in this subject (Creswell, 2014: 159).

Therefore, in order to determine the number of students to be included in the study in the high schools located in the city center of Kırşehir, the number of students studying was determined and in order to ensure that each high school is represented equally, the working group was determined as a percentage according to the total number of high school students. As a result, while the scale development process of the study was carried out with the data obtained from 1415 students, poetry analyzes obtained from 246 students were used to reveal the relationship between poetry attitude and poetry analysis skills.

Results

Text analysis has an important place in the education of literature as, with the text analysis, it is aimed to equip the students with the skill of thinking. Poetry analysis has a particular importance in the education of literature. With poetry analysis, as well as gaining the students the skill of thinking and interpretation, it is also aimed to develop an aesthetic point of view. It is only possible for the students to gain the skills of analyzing poems by developing a positive attitude towards poetry. As well as developing the scale of attitude towards poetry, this study was carried out with the aim of revealing the effect of attitude towards poetry on poetry analyzing skills.

In line with the above purposes, initially the validity and reliability studies of the “Scale of Attitude towards Poetry” were conducted, and then the effect of the attitude towards poetry on the poetry analyzing skills was tried to be defined.

The results of the research can be summarized as follows:

1. “The Scale of Attitude towards Poetry”, which was developed in order to find out about students' attitudes towards poetry, is a five-point Likert-type scale and it consists of 23 items and four factors. Of those items, 16 were positive and 7 were negative. Against the items in the scale developed to find out about the attitudes of students towards poetry, there are the options; I strongly disagree (1), I disagree (2), I am uncertain (3), I agree (4), I strongly agree (5).

2. In the development of the scale, the study group consisted of high school students studying in Kırşehir city center during the 2017-2018 Academic Year, 868 students participated in the first implementation of the scale during which the exploratory factor analysis was performed, 327 students participated in the second implementation during which the confirmatory factor analysis was performed and there were 220 students in the implementation of test-retest performed in the scope of the reliability study of the scale. In the end, the scale development process was conducted with 1415 students.

3. In the scope of the validity study of the scale, construct validity (exploratory and confirmatory factor analysis), item-test correlation and item difficulties were reviewed. As a result of exploratory factor analysis, it was found that the factor loads of the items were between ,460 and ,854. The declared total variance value of the scale was found to be 61.64%, and the eigenvalue calculated for defining the factors constituting the scale was 12,79% in the factor of indifference; it was calculated to be 12,63% in the factor of benefit; 8,36% in the factor of interest and 7,73% in the factor of interest. On the other hand, as a result of confirmatory factor analysis, model compatibility indicators were found to be χ^2/df (2,56), RMSEA (0,064), SRMR (0,058), GFI (0,92), AGFI (0,90), NFI (0,96), CFI (0,98). The obtained data show that the model is validated.

As a result of the reliability analyzes of the scale, Cronbach Alpha value was found to be .864 for the first factor; .896 for the second factor; .847 for the third factor and .783 for the fourth factor. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient, which was calculated for the reliability of the scale in general, was .930. When the statistical findings were evaluated, it was seen that all the items of the scale developed, distinguish the students who had positive attitude towards poetry from the students who did not. In addition to that, the test-retest method, in which 220 students participated, was used to determine the reliability of the scale, and the correlation between the two implementations was found to be .83.

After the Poetry Attitude Scale was developed, it was applied on high school students and it was concluded that the attitudes of the students towards poetry were generally low =2.30. Let's put the results of other research here and discuss them.

On the other hand, the average score the students got from the “Poetry Criticism Scale” is =2.63. When the Poetry Attitude and Poetry Criticism Scale scores of the students were reviewed in terms of the gender variable, it was seen that they differed statistically at a significant level ($p < 0.05$). This difference is in favor of girls. Kaya and Bindak (2017) concluded in the study they conducted on high school students that, female students' attitudes towards poetry were higher than male students.

When the research results are reviewed in terms of the relationship between the attitude towards poetry and poetry analysis skill, which was another aim of the study, it is seen that there is a moderate significant relationship between the two variables ($r = .431, p < .01$). This fact reveals the result that by improving students' attitudes towards poetry, their poetry analysis skills can also be improved.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 – 5067

KPSS TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ ALAN BİLGİSİ SORULARININ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI VE ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF KPSS TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER'S FIELD KNOWLEDGE QUESTIONS IN TERMS OF TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER'S UNDERGRADUATE PROGRAM AND SPECIAL FIELD COMPETENCIES

İsmail ERBEK *

* Dr., Ali Güral Lisesi, iserbek@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2017-4142

Ayşe Derya ESKİMEN *

* Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Bölümü, aysederya.eskimen@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9155-9971

Referans: Erbek, İ., Eskimen, A. D. (2021). Kpss Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Bilgisi Sorularının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı ve Özel Alan Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Avrasya Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 105-127.

Gönderilme Tarihi: 28.11.2021

Kabul Tarihi :25.12.2021

Özet: Çalışmada amaç, KPSS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı Alan Bilgisi sorularının 2011 yılında kabul edilen, Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni özel alan yeterliklerini ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı derslerini ne ölçüde karşılayabildiğini tespit etmektir. Çalışma dokümanını, 2017 yılı KPSS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi soruları, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programı dersleri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmeni özel alan yeterlikleri oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda 2017 yılı KPSS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi soruları, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni özel alan yeterlikleri ile bölüm dersleri ve ders içerikleri, doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular göstermektedir ki KPSS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi soruları, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni özel alan yeterliklerini “Tutum ve Değerler” yeterlik alanı dışında kapsar niteliktedir fakat lisans programı derslerinin tamamını kapsamamaktadır. Bu doğrultuda sınavın kapsam geçerliliğinin artması için soru sayısının artırılması bir öneri olarak sunulabilir. Eğitim fakültesi çıkışlı adayların puan ortalamalarının fen edebiyat fakültesi çıkışlı adaylardan daha yüksek olması, çalışmadan elde edilen bir diğer bulgudur. Bu sonuç eğitim fakültelerinin, KPSS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi’yle daha fazla örtüşen bir eğitim programı uyguladıklarına yönelik bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Anahtar Kelimeler: KPSS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı Alan Bilgisi soruları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni özel alan yeterlikleri, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı dersleri

Abstract: The aim of the study is to determine to what extent the KPSS (Public Personnel Selection Exam) Turkish Language and Literature Teaching Special Field Knowledge Test questions can meet the Turkish Language and Literature teacher special field competencies and Turkish Language and Literature Teaching Program courses accepted in 2011 and prepared by the Ministry of National Education. The study document consists of 2017 KPSS Turkish Language and Literature Teaching Content Knowledge Test questions, Turkish Language and Literature Teaching undergraduate program courses, course contents and Turkish Language and Literature teaching special field proficiency, sub-competence and performance indicators. In this direction, 2017 KPSS Turkish Language and Literature Teaching Content Knowledge Test questions, Turkish Language and Literature teacher special field competencies, courses and course contents were examined through document analysis. The findings obtained from the study show that the questions in the exam cover the other competency areas apart from the special field competencies, attitudes and values, but they do not cover all of the undergraduate program courses. To this end, it can be suggested as a suggestion to increase the number of questions in order to increase the content validity of the exam. Another finding obtained from the study is that the mean score of the candidates from the faculty of education is higher than the candidates from the faculty of science and literature. This result can be accepted as an indication that faculties of education apply an education program that more closely matches the KPSS Turkish Language and Literature Teaching Content Knowledge Test.

Keywords: KPSS Turkish Language and Literature Teaching Program Field Knowledge questions, Turkish Language and Literature teacher special field qualifications, Turkish Language and Literature Teaching Program courses

1. Giriş

Çağdaş bir eğitime, doğru öğretim programlarıyla, nitelikli ders kitaplarıyla, eğitim-öğretim sürecinin doğru ve etkili kurgulanmasıyla ve bunların uygulayıcıları olan öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasıyla ulaşılabilir. 18. yüzyıl filozoflarından Immanuel Kant (2009), bir insanın ödev olarak üstlenebileceği ve kendisini adayabileceği en büyük ve en güç sorunun eğitim meselesi (s. 38) olduğunu ifade eder. Dolayısıyla eğitimin en önemli parçası olan öğretmenlerin alanlarında yeterli ve mesleğin gerektirdiği donanıma sahip olmaları nitelikli bir eğitimi mümkün kılacaktır. Öğretmenin “yetiştirilmiş ve dönüşmüş birey”in üretilmesinde, bu birey aracılığı ile toplumun gelişerek şekillenmesinde ve geleceğin oluşturulmasında önemli sorumlulukları vardır. Atatürk’ün istediği bugünün çocuklarını yetiştirme ve onları ülkeye, millete yararlı üyeler yapma görevini üstlenen öğretmenler bir ülkede yeni nesillerin ve ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün yetişmesinden sorumludur (Küçükahmet, 2006: 151). İyi bir öğretmenden mesleki ve kişisel özellikler bakımından öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği donanıma sahip olması beklenmektedir. “Mesleki özellikler, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi; kişisel özellikler ise mesleğe yatkınlık ile öğrencilere model olma niteliklerini içerir” (Kavcar, 2002). Öğretmen yetiştirme, Erken Cumhuriyet Dönemi’nden itibaren hükümetlerin önem verdiği konuların başında yer almıştır. Buna yönelik ilk girişimler okulların isimlendirilmesine ilişkindir. Örneğin, “Darülmüallimin okullarının adı önce Muallim Mektebi, daha sonra da Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. İlk öğretmen okulları ile birlikte Köy Enstitüleri, ilkokullar için öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Ortaöğretim kurumlarının ihtiyaç duyduğu öğretmenleri yetiştirmek amacıyla 1926’den itibaren adları daha sonra Eğitim Enstitüsü olarak değiştirilecek olan Muallim Mektepleri açılmıştır” (Akdemir, 2013). Cumhuriyet Dönemi’nde branş öğretmenleri Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Üniversiteler tarafından yetiştirilmiştir. Üniversiteler, ortaöğretim okullarına branş öğretmeni yetiştiren en önemli kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri, 1936’den itibaren de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi ile 1943’ten itibaren Fen Fakültesi branş öğretmeni yetiştirmede rol üstlenmişlerdir. 1955’ten sonra üniversitelerin edebiyat, fen ve fen-edebiyat fakülteleri de branş öğretmeni yetiştirmeye başlamışlardır. Ardından öğretmenlik sertifikası programları açılmıştır (Kavcar, 2002). Sonrasında Açıköğretim Fakültesi ve üniversitelerin ikinci öğretim programları da devreye girmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında Genel Öğretmen Yeterlikleri kabul edilmiş, ardından 2011 yılında Öğretmenlik Özel Alan Yeterlikleri yürürlüğe konulmuştur.

2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin ikinci öğretim programlarına, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin Okul Öncesi ve İngilizce Öğretmenliği programlarına ve eğitim fakültelerinin ortaöğretime yönelik bölümlerine öğrenci alımı sona erdirilmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programlarının bazılarına öğrenci alımı da durdurulmuştur. Bu tarihten önce Başkent Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi’nin Türk Dili ve Edebiyatı

Öğretmenliği Programlarında lisans eğitimi verilmekteydi. 2014-2015 öğretim yılından itibaren alan öğretmenliği bölümlerinin öğrenim süresi de 5 yıldan 4 yıla düşürülmüştür.

2013 yılından itibaren öğretmen adaylarına MEB, ÖSYM ve Devlet Personel Başkanlığı arasında imzalanan protokol gereği Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınav, her bir öğretmenlik alanı için “Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi Testi” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Böylece öğretmen adaylarının dört yıl boyunca eğitimini aldıkları alana dair bilgileri sınanmaktadır (Özkan ve Bağçeci, 2015: 1235).

2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” raporu, öğretmenlik mesleğinin hayati önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu raporda, öğretmen yeterlilikleri üç ana başlıkta belirlenmiştir:

- a) Mesleki Bilgi (Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi, Mevzuat Bilgisi)
- b) Mesleki Beceri (Eğitim Öğretimi Planlama, Öğrenme Ortamları Oluşturma, Öğretmen ve Öğrenme Sürecini Yönetme, Ölçme ve Değerlendirme)
- c) Tutum ve Değerler (Millî, Manevî ve Evrensel Değerler, Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İşbirliği, Kişisel ve Mesleki Gelişim) (MEB, 2017: 8).

Raporda, öğretmenin sınıfta olumlu bir öğretim iklimi oluşturmasının, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri dikkate almasının, öğrencileri geliştirici uygulamalar yapmasının önemi dile getirilmekte, iletişim becerisinin yüksek olmasının önemine işaret edilmekte ama öncelikle alanına ilişkin derin bir entelektüel bilgiye ve mesleki beceriye sahip olmasının hayatiyeti vurgulanmaktadır. Zira öğretmen, insan hayatının sorumluluğunu taşıyabilecek yüksek niteliklere sahip olmalıdır (MEB, 2017).

Açıkça görülmektedir ki, öğretmen yetiştirmeye ilişkin girişimler yıllara göre değişen bir tutum sergilemiştir. Örneğin 15 Ağustos 2021 tarihinde yapılan KPSS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alan sınavında öğretmen adaylarına Alan Eğitimi bölümünde 15 soru, Alan Bilgisi bölümünde ise 60 soru yöneltilmiştir (KPSS, TDEÖABT, 2021).

Çalışmada 2017 yılında gerçekleştirilen KPSS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Özel Alan Bilgisi Testi'nin lisans dersleriyle Türk dili ve edebiyatı öğretmeni özel alan yeterliklerini kapsama durumu incelenmiştir. Buna yönelik olarak aşağıda Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ve KPSS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi başlıklarına yer verilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı

Ana dil Türkçenin ve Türkçe ile yaratılan eserlerin genç kuşaklara öğretilmesi, öğrenilenlerin davranışa dönüşmesi; kaliteli bir Türk dili ve edebiyatı eğitimi ile mümkün olabilir (Çetin, 2019). Bu öneme binaen ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı derslerine Cumhuriyet'in başından itibaren büyük önem verilmiş, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştirmek amacıyla üniversitelerde Türk Dili ve Edebiyatı

Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı lisans programları faaliyetlerini sürdürmüştür. 1989-1990 yılında, iki yıllık Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksek Okulları 4 yıla çıkartılmış, böylelikle öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmış, eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının yanı sıra üniversitelerin fen-edebiyat fakülteleri Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümünde fizik, kimya, biyoloji ve matematik öğretmenliği programlarıyla Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümünde tarih, coğrafya, felsefe grubu ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları faaliyete geçmiştir (akt. Eskimen, 2018). Bugün, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programları lisans düzeyinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalında okutulan dersler, Türk Dili, Eski Türk Edebiyatı, Türk Halk Edebiyatı ve Yeni Türk Edebiyatı olmak üzere dört ana bölüme ayrılmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programlarında okutulan dersler ise şöyledir:

Tablo 1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programlarında okutulan dersler

DERSİN ADI	Sınıf: I		Sınıf: II		Sınıf: III		Sınıf: IV	
	1. YY	2. YY	3. YY	4. YY	5. YY	6. YY	7. YY	8. YY
Türkçe Kompozisyon I-II-III-IV-V-VI	2	2	2	2	2	2	-	-
Osmanlıca I-II-III-IV	4	4	4	4	-	-	-	-
Türk Dil Bilgisi I-II-III-IV-V-VI	3	3	3	3	3	3	-	-
Yeni Türk Edeb. I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	3	3	3	3	3	3	3	3
Eski Türk Edeb. I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	3	3	3	3	3	3	3	3
Edebiyat Bilgi ve Teori. I-II-III-IV-V-VI	3	3	3	3	3	3	-	-
Türk Halk Edebiyatı I-II-III-IV	-	-	2	2	2	2	-	-
Batı Edebiyatı I-II-III-IV	-	-	-	-	2	2	2	2
Diksiyon I-II	-	-	2	2	-	-	-	-
Türk Lehçeleri I-II	-	-	-	-	3	3	-	-
Eski Türk Dili I-II	-	-	-	-	-	-	3	3
Türk Medeniyeti Tarihi I-II	-	-	-	-	-	-	2	2
Tiyatro Bilgileri I-II	-	-	-	-	-	-	2	2
Eğitime Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	3	-	-	-	-	-	-

Eğitim Psikolojisi	-	-	3	-	-	-	-	-	-
Eğitim Programları ve Öğretim Yöntemleri	-	-	-	3	-	-	-	-	-
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	-	3	-	-	-	-
Eğitim Teknolojisi	-	-	-	-	-	3	-	-	-
Rehberlik	-	-	-	-	-	-	-	3	-
Türk Dili ve Edeb. Öğr. Yön.	-	-	-	-	-	-	-	3	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Türk Dili ve Edeb. Öğ. Uyg.	-	-	-	-	-	-	-	-	1 ay
Yabancı Dil I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	6	6	4	4	4	4	2	2	
Atatürk İlk. ve İnkılap Tarihi I-VI	1	1	1	1	1	1	1	1	
Türk Dili I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1	
Beden Eğit. ve Güzel San. Dal. Biri I-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1	
TOPLAM	29	29	31	31	30	30	25	22	

Kaynak: YÖK, 2007:165.

Programda Meslek Bilgisi derslerinin dersler içerisindeki oranı %32, Genel Kültür dersleri %17, Alan Bilgisi dersleri %51'dir (YÖK).

2018 yılında yeni öğretmen yetiştirme lisans programları başlığıyla güncelleme yapılmış "ülkemizdeki mevcut öğretmenlik programlarının önemli bir kısmında öğretmenlik bilgisi, alan bilgisi ve pedagoji bilgisi olarak kurgulanmış olup programlarda alanın öğretimine ilişkin konular yeterince yer almadığı belirtilerek; pedagojik alan bilgisi, konu alanının nasıl öğretileceğine ilişkin bilgi türünü kapsamakta olup bir konuyu başkaları için daha anlaşılır şekilde sunma ve formüle etme becerisidir denilmiştir. Program güncellemesiyle beraber pedagojik alan bilgisi yüksek nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesine önem verildiği" (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) ifade edilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmen yeterlilikleri; öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütünüdür. Öğretmen yeterlikleri, konu alanı bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır. Batı'da öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmalar mevcuttur. Mesela Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu öğretmen yeterlikleri için bazı ana kriterler belirlemiştir. Bunlar; başkalarıyla birlikte çalışma, bilgi ve teknolojiyle çalışma, toplumla ve toplum içinde çalışma'dır. Ayrıca Avrupa Birliği, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmesini ve mesleki gelişimini çok

önemsemektedir. 1990'lı yıllarda Yükseköğretim Kurulunun projesi doğrultusunda eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma çalışmaları sırasında bu konu ele alınmıştır (Şişman, 2009). Türkiye'de de öğretmenlerin standardizasyonu için çalışmalar yapılmıştır/yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen adayları için bazı yeterlilikler ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının kendini sürekli yenileyen, geliştiren ve üst düzey öğretmenlik becerilerine sahip bireyler olarak yetişmeleri çok önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi çalışması, 2002 yılında uygulamaya konulan ve AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında başlatılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında "Genel Öğretmen Yeterlikleri" kabul edilmiş, ardından 2011'de "Öğretmenlik Özel Alan Yeterlikleri" de uygulanmak üzere alınan geri bildirimler doğrultusunda güncellenip geliştirilmek üzere yürürlüğe konulmuştur. "Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri; program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 yeterlik alanı ve bu başlıklar altında 31 alt yeterlik ile 233 performans göstergesinden oluşmaktadır" (MEB 2006: 9). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ise 4 yeterlik alanı; 24 alt yeterlik ve 192 performans göstergesinden oluşmaktadır (akt. Eskimen, 2018: 805).

Aşağıda, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yeterlik alan ve alt yeterliklere ilişkin bilgiler tablolaraştırılarak sunulmuştur.

Tablo 2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Yeterlik Alanı	A. EDEBİYAT ALAN BİLGİSİ
Kapsam	Bu yeterlik alanı, edebiyata ilişkin kavramları, akımları, kuramları ve ürünleri inceleyebilmeyi, Türk edebiyatının dönemlerini ve ürünlerini inceleyebilmeyi, metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilmeyi kapsar.
Yeterlikler	A1. Edebiyata ilişkin kavramları, akımları, kuramları ve metinleri inceleyebilme A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve metinlerini inceleyebilme A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme
Yeterlik Alanı	B. DİL VE ANLATIM YETERLİK ALANI
Kapsam	Bu yeterlik alanı, dilleri yapı ve köken bakımından inceleyebilmeyi, dildeki kavramları ve dilin sosyo-kültürel işlevlerini inceleyebilmeyi, dilin bileşenlerini çözümleyebilmeyi, metinleri yapı, plan ve dil bileşenleri bakımından çözümleyebilmeyi kapsar.
Yeterlikler	B.1. Dilleri yapı ve köken bakımından inceleyebilme B.2. Dildeki kavramları ve dilin sosyo-kültürel işlevlerini inceleyebilme B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme B.4. Metinleri yapı, plan, dil ve anlatım bakımından çözümleyebilme
Yeterlik Alanı	C. TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ
Kapsam	Bu yeterlik alanı, öğretim sürecini amaca uygun planlayabilmeyi, dil ve edebiyat öğretimine ilişkin çeşitli materyal ve kaynaklardan yararlanabilmeyi, öğrenme ortamları düzenleyebilmeyi, öğrencilerin

dinleme, okuma, konuşma, yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme, iletişim becerisini geliştirebilmeyi, öğrencilerin sanat eserlerinden zevk almalarını sağlayabilmeyi, öğretim sürecini izleyebilme ve değerlendirebilmeyi, meslekî yeterliğini belirleyebilmeyi kapsar.

Yeterlikler	C.1. Öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme C.2. Dil ve edebiyat öğretimine ilişkin çeşitli materyal ve kaynaklardan yararlanabilme C.3. Öğrenme ortamları düzenleyebilme C.4. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilme C.5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme C.6. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme C.7. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme C.8. Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirebilme C.9. İletişim becerisini geliştirebilme C.10. Öğrencilerin sanat eserlerinden zevk almalarını sağlayabilme C.11. Öğretim sürecini izleyebilme ve değerlendirebilme
Yeterlik Alanı	D. TUTUM ve DEĞERLER
Kapsam	Bu yeterlik alanı, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımında öncülük edebilmeyi, okuma kültürü oluşturabilme ve geliştirebilmeyi, dil ve edebiyat alanındaki gelişmeleri izleyebilmeyi, okul ve kurumlar arasında iş birliği sağlayabilmeyi, ulusal ve evrensel değerlerin korunmasına ve estetik anlayışın geliştirilmesine duyarlı olabilmeyi, Atatürkçü düşünce çerçevesinde dil bilincini geliştirebilmeyi kapsar
Yeterlikler	D.1. Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımında öncülük edebilme D.2. Okuma kültürü oluşturabilme ve geliştirebilme D.3. Dil ve edebiyat alanındaki gelişmeleri izleyebilme D.4. Okul ve kurumlar arasında iş birliği sağlayabilme D5. Ulusal ve evrensel değerlerin korunmasına ve estetik anlayışın geliştirilmesine duyarlı olabilme D6. Atatürkçü düşünce çerçevesinde dil bilincini geliştirebilme

Kaynak: ÖYEGM, 2013.

Çalışmada KPSS Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi¹ TDEÖABT de yer alan soruların 2011 yılında kabul edilen Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'ni kapsamaması durumuna yer verilmiştir. Çalışma, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni özel alan yeterliklerinin uygulamadaki geçerliliğini göstermesi bakımından da önem arz etmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi (TDEÖABT)

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, ülke genelinde 8 üniversitede lisans düzeyinde eğitim vermektedir. Eğitim programında öğretmenlik meslek bilgisinin yanı sıra dil ve edebiyat bilgilerini içeren alan bilgisi de yer almaktadır. KPSS Türk Dili ve Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi (TDEÖABT) ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığına atanmalarında göz önüne alınacak alan bilgileri ölçülmektedir.

¹ Buradan itibaren TDEÖABT olarak yazılacaktır.

Sınavda 60 Alan Bilgisi, 15 Alan Eğitimi olmak üzere 75 soru sorulmaktadır. Sınav için 120 dakika cevaplama süresi verilmektedir. Çalışmamızda baz aldığımız 2017 sınavında ise 50 soru sorulmuş ve adaylara 75 dakika süre verilmiştir.

Öğretmen adaylarının alan bilgilerinin ölçülmesi amacıyla yapılan 2017 KPSS ÖABT 16 ayrı alanda yapılmıştır. Sınavdaki 50 sorunun 40'ı (%80) adayların doğrudan kendi alanlarındaki alan bilgilerini, 10'u (%20) ise alan eğitimi bilgilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Bilgisi Testi'nde yer alan soruların konu dağılımına göre sıralaması Eski Türk Dili ve Yeni Türk Dili, Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı ve Türk Halk Edebiyatı şeklindedir. Alan testindeki 10 soru ise alan eğitimi üzerinedir. Sınava 308.115 aday girmiş, bu adaylar içerisinde en yüksek katılım %14,33 ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanında gerçekleşmiştir (ÖSYM, 2018).

Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının lisans eğitiminin ardından girdikleri KPSS TDEÖABT'deki başarıları, soruların mezun oldukları lisans programı dersleriyle paralel olmasıyla orantılıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazında, KPSS Alan Bilgisi Testinin Türkçe Öğretmenliği Programı ve Özel Alan Yeterlikleri Kapsamında İncelenmesi'ne (Özkan ve Bağçeci, 2015) yönelik bir çalışma yer almaktadır. Alan yazında Türkçe /Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programının Türkçe/ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Açısından İncelenmesi'ne yönelik çalışmalara da (Karadoğan, 2014; Eskimen, 2018) yer verilmiştir. Bu çalışma, KPSS TDEÖABT sorularını Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni özel alan yeterlikleriyle karşılaştıran ilk çalışmadır. Bu bakımdan çalışma sonuçlarının alan yazında başka çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, belge incelemeye dayalı olarak betimleme kullanıldığı için, nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yapılmıştır. "Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 187). Çalışma dokümanını, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programı dersleri, ders içerikleri ile 2017 yılı KPSS TDEÖABT sınav kitapçığı oluşturmaktadır. Çalışmada 2017 KPSS sınavının baz alınmasının sebebi, sonraki yıllardaki sınav sorularının sadece %10'luk bir bölümünün ÖSYM'nin sınav arşivinde yer almasıdır. Çalışmada KPSS TDEÖABT sınav sorularının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programı derslerini, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni özel alan yeterliklerini kapsayıp kapsamadığına yönelik uzman görüşü alınmıştır. Bilgin'in (2000) "Kodlayıcının güvenilirliği farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını gerektirir." ifadesinden hareketle gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Problem Cümlesi

“KPSS TDEÖABT ile üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programlarında okutulan derslerin uyum durumu nasıldır?” sorusu temel problemimizdir. Ayrıca “KPSS TDEÖABT soruları Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri’ne uyumlu mudur?” sorusuna da cevap aranacaktır.

Varsayımlar

Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programlarının müfredatları ile KPSS TDEÖABT sorularının internet sayfalarında güncel ve doğru bir şekilde mevcut olduğu varsayılmıştır.

Bulgular

Tablo 3. KPSS TDEÖABT Sorularının İçeriği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı Kapsam Alanı

Soru	Konu	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı Kapsam Alanı
1	Eski Türkçe yazılmış metindeki altı çizili kelimelerin türleri	Türk Dili
2	Eski Türkçe yazılmış metindeki altı çizili kelimelerin çekim ekleri	Türk Dili
3	Eski Türkçe yazılmış metindeki ses bilgisi, ekler ve kelime türleri	Türk Dili
4	Dede Korkut Kitabından alınan metindeki ekler ve sözcüklerin yapısı	Türk Dili
5	Eski Anadolu Türkçesine ait bir eserin ne olduğu	Türk Dili
6	Oğuz Grubu yazı dilleri	Türk Dili
7	Atabetü'l Hakayık'tan alınan metindeki ekler	Türk Dili
8	Geçiş dönemine ait bir metindeki kelime türü ve ekler	Türk Dili
9	Oğuz Türkçesine ait olmayan ekler	Türk Dili
10	Ses bilgisi, sözcüklerin boğumlama noktası	Türk Dili
11	Köken bakımından farklı şahıs eki	Türk Dili
12	Dil aileleri, dil teorisi	Türk Dili
13	Türkçenin tarihi gelişimi, ses olayı	Türk Dili
14	Halk bilim kuramı	Halk Bilim
15	Dini tasavvufi halk edebiyatı	Halk Edebiyatı
16	Halk edebiyatına ait metinde edebi sanat	Halk Edebiyatı
17	İlk bilmece örnekleri olan kitap-Codex Cumanicus	Halk edebiyatı
18	Türk kaynağından gelen masal kitapları	Halk Edebiyatı
19	Genç Osman Destanı-eser	Halk Edebiyatı
20	Geleneksel Türk tiyatrosu	Halk Edebiyatı
21	Aşık Garip hikayesi- Halk hikayesi	Halk Edebiyatı

22	Halk şairi	Halk Edebiyatı
23	Divan edebiyatından alınan metinde edebi sanat	Eski Türk Edebiyatı
24	Divan şiiri nazım şekli-kasidenin bölümü	Eski Türk Edebiyatı
25	Divan şiiri metninin günümüz Türkçesine çevirisi	Eski Türk Edebiyatı
26	Divan şiiri-edebi sanat, tekke şiiri, mazmun,	Eski Türk Edebiyatı
27	Divan şiiri, beyitte kelime anlamı (mil çekme)	Eski Türk Edebiyatı
28	Divan şiiri mazmun	Eski Türk Edebiyatı
29	Divan şiiri, aruz vezni	Eski Türk Edebiyatı
30	Divan şiiri, eser adı	Eski Türk Edebiyatı
31	Divan şiiri, üslup	Eski Türk Edebiyatı
32	Sone, Batı edebiyatı nazım şekilleri	Yeni Türk Edebiyatı
33	Abdülhak Hamid Tarhan'ın eserleri	Yeni Türk Edebiyatı
34	Servet-i Fünun şiiri	Yeni Türk Edebiyatı
35	Öykü türü, içerik, özellik, anlatım teknikleri	Yeni Türk Edebiyatı
36	İmge	Yeni Türk Edebiyatı
37	İkinci Yeni şairi-bilgi	Yeni Türk Edebiyatı
38	Cumhuriyet tiyatrosu-bilgi, yazar	Yeni Türk Edebiyatı
39	Cumhuriyet Dönemi roman yazarı, Servet-i Fünun Dönemi eseri	Yeni Türk Edebiyatı
40	Edebi akımlar, Batı akımları	Yeni Türk Edebiyatı
41	Metin yazma aşamaları	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi
42	TDE ders öğretim yöntemi	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi
43	Sagu ile Akif paşanın şiir metninin karşılaştırılması	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi
44	Ahmet Haşim'in "tahattur" şiirinin derste nasıl kullanılabileceği	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi
45	"Kırkıncı Oda" şiirinin derste nasıl kullanılabileceği	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi
46	Divan şiiri metninin derste nasıl kullanılabileceği	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi
47	Kısa hikâye örneğinde hangi tekniğin kullanıldığı	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi
48	Verilen iki örnek metnin karşılaştırılmasındaki amacı belirleme	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi
49	Sınav soru örneğinin verilmesi ve geçerlilik-güvenilirliğinin belirlenmesi	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi
50	Öğrenciye verilen bir ödev örneği, bu örnekte hangi zekâya hitap edildiği	Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi

1.TDEÖABT Sorularının Alan Derslerine Göre Sınıflandırılması Sonucu Elde Edilen Bulgular

TDEÖABT soruları, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alan dersleri kapsamında incelenmiştir. Bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. TDEÖABT Sorularının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alan Derslerine Göre Dağılımı

	Soru Sayısı	Yüzde(%)
Türk Halk Edebiyatı	9	18
Eski Türk Edebiyatı	9	18
Yeni Türk Edebiyatı	9	18
Eski ve Yeni Türk Dili	13	26
Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	10	20
Toplam	50	100

Tabloda görüldüğü üzere sınavda en çok Türk Dili alanından (on üç) soru sorulmuştur, bu alanı on soru ile Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi takip etmektedir. Türk Halk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı ve Yeni Türk Edebiyatı alanlarından dokuz soruya yer verilmiştir. Diğer alanlarda da dokuz soru sorulmuştur.

2. TDEÖABT Sorularının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine Göre Eşleştirilmesinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde TDEÖABT sorularının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri’ne uygunluğunun incelenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle TDEÖABT’de yer alan sorular ölçmek istedikleri bilgi ve becerilere göre incelenmiş, daha sonra ise MEB tarafından belirlenen Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği özel alan yeterlikleri, alt yeterlikler ve performans göstergeleri (A, B, C, D) kapsamında tasnif edilmiştir.

Tablo 5. TDEÖABT Sorularının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine Göre Eşleştirilmesi

Soru No	Yeterlik Alanı	Alt Yeterlik	Performans Göstergeleri
1	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme	B3.2. Biçim bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler.
2	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme	B3.2. Biçim bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler.
3	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme	B3.2. Biçim bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler.

4	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme	B3.2. Biçim bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler. B3.1. Ses bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler
5	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.1. Dilleri yapı ve köken bakımından inceleyebilme	B1.3. Başlangıcından günümüze kadar Türk dilinin tarihî gelişimini yorumlar.
6	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.1. Dilleri yapı ve köken bakımından inceleyebilme	B1.3. Başlangıcından günümüze kadar Türk dilinin tarihî gelişimini yorumlar.
7	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme	B3.2. Biçim bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler
8	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme	B3.2. Biçim bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler
9	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme	B3.2. Biçim bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler
10	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme	B3.1. Ses bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler.
11	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme	B3.2. Biçim bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler
12	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.1. Dilleri yapı ve köken bakımından inceleyebilme	B1.1. Yapı ve köken bakımından dünya dillerini, dil ailelerini listeler.
13	B.Dil ve Anlatım Alan Bilgisi	B.3. Dilin bileşenlerini çözümleyebilme	B3.1. Ses bilgisine ilişkin temel kavramları ve kuralları inceler.
14	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.8. Edebî ve öğretici metinleri, edebiyat akımlarına, kuramlarına ve anlatım türlerine göre yorumlar.
15	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve metinlerini inceleyebilme	A2.6. İslamiyet Dönemi Türk Edebiyatı metinlerini ve özelliklerini belirtir.
16	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.2. Şiiri söz ve anlam sanatları yönünden inceler
17	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve metinlerini inceleyebilme	A2.6. İslamiyet Dönemi Türk Edebiyatı metinlerini ve özelliklerini belirtir.
18	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve metinlerini inceleyebilme	A2.6. İslamiyet Dönemi Türk Edebiyatı metinlerini ve özelliklerini belirtir.
19	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve	A2.6. İslamiyet Dönemi Türk Edebiyatı metinlerini ve özelliklerini belirtir.

			metinlerini inceleyebilme	
20	A.Edebiyat Bilgisi	Alan	A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve metinlerini inceleyebilme	A2.6. İslamiyet Dönemi Türk Edebiyatı metinlerini ve özelliklerini belirtir
21	A.Edebiyat Bilgisi	Alan	A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve metinlerini inceleyebilme	A2.6. İslamiyet Dönemi Türk Edebiyatı metinlerini ve özelliklerini belirtir
22	A.Edebiyat Bilgisi	Alan	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.11. Metinlerin çözümlenmesinde sanatçı-eser-dönem ilişkisini kurar.
23	A.Edebiyat Bilgisi	Alan	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.2. Şiiri söz ve anlam sanatları yönünden inceler.
24	A.Edebiyat Bilgisi	Alan	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.1. Şiirin ölçüsünü, nazım birimini, nazım şeklini ve uyaklanışını inceler.
25	A.Edebiyat Bilgisi	Alan	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.3. Şiiri biçem açısından değerlendirir
26	A.Edebiyat Bilgisi	Alan	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.2. Şiiri söz ve anlam sanatları yönünden inceler. A3.12. Edebî metnin oluşmasında hâkim olan zihniyeti metinden hareketle belirleyerek bu zihniyetin özelliklerini ve tarihî akıştaki yerini değerlendirir
27	A.Edebiyat Bilgisi	Alan	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.3. Şiiri biçem açısından değerlendirir.
28	A.Edebiyat Bilgisi	Alan	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.3. Şiiri biçem açısından değerlendirir.
29	A.Edebiyat Bilgisi	Alan	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar	A3.1. Şiirin ölçüsünü, nazım birimini, nazım şeklini ve uyaklanışını inceler.

		çerçevesinde çözümleyebilme	
30	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve metinlerini inceleyebilme	A2.6. İslamiyet Dönemi Türk Edebiyatı metinlerini ve özelliklerini belirtir.
31	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.3. Şiiri biçem açısından değerlendirir.
32	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.1. Şiirin ölçüsünü, nazım birimini, nazım şekli ve uyaklanışını inceler.
33	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve metinlerini inceleyebilme	A2.11. Tanzimat Dönemi Edebiyatı'nın oluşumunu ve bu dönemdeki edebiyat metinlerinin özelliklerini irdeleyerek bu dönemin Türk edebiyatı tarihi içindeki yerinin ve öneminin ayrımına varır
34	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve metinlerini inceleyebilme	A2.12. Servet-i Fünun ve Fecr-i Âti Edebiyatı'nın oluşumunu ve bu dönemdeki edebiyat metinlerinin özelliklerini irdeleyerek bu dönemin Türk edebiyatı tarihi içindeki yerinin ve öneminin ayrımına varır
35	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A.2. Türk edebiyatının dönemlerini ve metinlerini inceleyebilme	A2.15. Günümüz Türk edebiyatının metinlerini yorumlar.
36	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.3. Şiiri biçem açısından değerlendirir
37	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.11. Metinlerin çözümlemesinde sanatçı-eser- dönem ilişkisini kurar
38	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.11. Metinlerin çözümlemesinde sanatçı-eser- dönem ilişkisini kurar

39	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.11. Metinlerin çözümlemesinde sanatçı-eser-dönem ilişkisini kurar
40	A.Edebiyat Alan Bilgisi	A3. Metinleri kavramlar, akımlar, sanatlar ve kuramlar çerçevesinde çözümleyebilme	A3.10. Edebiyat akımlarının kavranması için Türk ve dünya edebiyatlarından örnek metinleri karşılaştırır.
41	C. Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	C7. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme	C7.7. Yazma Öncesinde, Sırasında Ve Sonrasında Yapılması Gerekenleri Belirtir.
42	C. Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	C7. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme	C7.4. Yazma çalışmalarında yazım kuralları, noktalama işaretleri, sayfa düzeni ve yazı güzelliği gibi yazılı anlatıma yönelik öğelerin kullanıldığı etkinlikler düzenle
43	C. Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	C5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	C5.5. Öğrencilerin okuduklarını biçim ve içerik açısından neden-sonuç ilişkisi, gerçeklik, kurgu gibi çeşitli yönleriyle anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlar.
44	C. Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	C5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	C5.5. Öğrencilerin okuduklarını biçim ve içerik açısından neden-sonuç ilişkisi, gerçeklik, kurgu gibi çeşitli yönleriyle anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlar.
45	C. Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	C5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	C5.5. Öğrencilerin okuduklarını biçim ve içerik açısından neden-sonuç ilişkisi, gerçeklik, kurgu gibi çeşitli yönleriyle anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlar.
46	C. Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	C5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	C5.5. Öğrencilerin okuduklarını biçim ve içerik açısından neden-sonuç ilişkisi, gerçeklik, kurgu gibi çeşitli yönleriyle anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlar.
47	C. Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	C7. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirebilme	C7.10. Öğrencilerin algılama, keşfetme, düşünme, yorumlama ve sentezleme süreçlerini kullanacakları, görsel ve işitsel materyallerle desteklenmiş yaratıcı yazma çalışmaları yapar
48	C. Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	C5. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme	C5.5. Öğrencilerin okuduklarını biçim ve içerik açısından neden-sonuç ilişkisi, gerçeklik, kurgu gibi çeşitli yönleriyle anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlar.

49	C. Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	C11. Öğretim sürecini izleyebilme ve değerlendirebilme	C11.8. Öğrencilerin dil gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanacağı araç ve yöntemleri tekniğine uygun olarak hazırlar.
50	C. Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi	C9. İletişim becerisini geliştirebilme	C9.8. Öğrencilerin duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini estetik ve edebî nitelik taşıyacak biçimde ifade etmelerini sağlayan sınıf içi ve dışı uygulamalar yapar.

3. Üniversitelere Göre Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Alanı Aday Sayıları, Ham Puan ve KPSS121 Ortalamaları

2017 yılı KPSS’de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ÖABT’ye giren Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunu adayların ham puanlarına ve KPSSP121 ortalamalarına bakıldığında şöyle bir tabloyla karşılaşılmaktadır:

Tablo 7. Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programlarından Mezun Olan Adayların Ham Puanları Ve KPSSP121 Ortalamaları

	Aday sayısı	ÖABT	Eğitim Bilimleri Testi	Genel Yetenek Testi	Genel kültür Testi	KPSS 121
Balıkesir Üniversitesi	602	20,91	37,85	22,11	29,76	67,78
Marmara Üniversitesi	471	24,15	41,75	25,09	34,27	72,01
Gazi Üniversitesi	1.089	20,21	37,78	22,88	30,87	67,60
Necmettin Erbakan Üniversitesi	185	24,38	41,09	24,34	32,96	71,64
Atatürk Üniversitesi	1.155	20,25	36,66	21,42	31,27	67,22
Dicle Üniversitesi	789	19,72	36,56	20,04	31,10	66,55
Van yüzüncü Yıl Üniversitesi	236	31,28	46,90	22,40	38,75	70,14
Dokuz Eylül Üniversitesi	423	31,90	46,70	25,52	36,05	70,77

2017 TDEÖABT sınav sonuçlarına bakıldığında Eğitim Fakültesi çıkışlı adayların puan ortalamalarının Fen Edebiyat Fakültesi çıkışlı adaylardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Adaylarının Fakültelere Göre Dağılımı ve Puan Ortalamaları

Fakülte	Aday Sayısı /	ÖABT/	Eğitim Bilimleri/Genel Yetenek/ Genel	Kültür/KPSSP121	
Eğitim Fakültesi	1.538	22,53	41,80	23,65	33,49
Fen Edebiyat Fakültesi	5.854	18,22	33,70	19,91	27,96

Kaynak: ÖSYM, 2018:66.

Kaynakça

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Bilgin, N. (2000). İçerik analizi. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Çetin, İ. (Ed.) (2019). Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel.
- Deryakulu, D. (2011). KPSS Eğitim Bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-23.
- Eskimen, A.D. (2018). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programı dersleri ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni özel alan yeterliklerinin değerlendirilmesi. *GEFAD / GUJGEF* 38(2): 803- 824.
- Karadoğan, A. (2014). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştiren bölümlerin müfredatlarının Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni özel alan yeterliklerini karşılama düzeyi (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 1-14. DOI: 10.1501/Egifak_0000000058.
- Küçükahmet, L. (Ed.), Külahoğlu, Ş. Ö., Çalık, T., Ankaş, A., Korkmaz, A., Öksüzoğlu, A. F., Topses, G., Şirin, H. (2006): Eğitim Bilimine Giriş.. 6. Basım, İstanbul: Nobel Yay.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. ÖYGGM, Ankara.
- ÖSYM (2018). 2017 ÖABT değerlendirme raporu.2017_OABT_DRapor26072018.pdf (osym.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2021). KPSS, TDEÖABT. turk-dili-ve-edebiyati-oabt-15082021.pdf (osym.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- Özkan, S.&Bağçeci, B. (2015). KPSS alan bilgisi testinin Türkçe öğretmenliği programı ve özel alan yeterlikleri kapsamında incelenmesi. *Turkish Studies*, 10/11, 1231-1250.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları, SETA| Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. *The Problems of Teacher Education Systems in Turkey*, 24.
- Saraç, C. Y. (2002). *Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı).

- Sezgin, F. & Duran, E., (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi [Turkish Journal of Social Research]* , vol.15, no.3, 9-22.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10 (3) , 63-82 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8704/108689>
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. *Türk Yurdu Dergisi*, 29(61), 37-41.
- Yazar, İ., & Beyhan, E. (2020). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Yeni Lisans Programında Eski Türk Edebiyatı Derslerinin Yeterlilik ve Sınırlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1558-1572.
- Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi "Türkiye ve Singapur". *TEBD*, 19(1), 182-218. <https://doi.org/10.37217/tebd.733698>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*.YÖK Yayını.
- YÖK, Türk Dili ve edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programı, [Turk_Dili_ve_Edebiyatı_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf](#) (yok.gov.tr) adresinden erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

A qualified education possible will be possible with the fact that teachers who are the most important part of education, are competent in their fields and have the equipment required by the profession. Teacher training has been at the forefront of the issues that governments have given importance since the early Republican Period. In terms of language and literature teaching, "Teaching the mother tongue Turkish and the works created with Turkish to the younger generations, transforming what is learned into behavior can be possible with a quality Turkish language and literature education" (Çetin, 2019). Due to this importance, Turkish Language and Literature courses in secondary education institutions have been given great importance since the beginning of the Republic and Turkish Language and Literature Teaching and Turkish Language and Literature undergraduate programs have continued their activities in universities in order to train Turkish Language and Literature teachers. Innovations in teacher training have been carried out over the years. For example, "Teaching Special Field Competencies" were adopted and put into effect in 2011 to be implemented and updated and developed in line with the feedback received. Turkish Language and Literature Teacher Special Field Competencies, four proficiency areas; consists of twenty-four sub-competences and one hundred and ninety-two performance indicators. Another development regarding teaching is, "As of 2013, the Teaching Content Knowledge Test has been applied to teacher candidates in accordance with the protocol signed between the Ministry of National Education, ÖSYM and the State Personnel Presidency. This exam consists of two parts, "Field Knowledge and Field Education Test" for each teaching field. Thus, pre-service teachers' knowledge of the field in which they have been educated for four years is also tested" (Özkan & Bağçeci, 2015: 1235).

Purpose and Importance of the Study

In the study, the coverage of undergraduate program courses and Turkish Language and Literature Teacher Special Field Competencies of the KPSS (Public Personnel Selection Exam) Turkish Language and Literature Teaching Special Field Knowledge Test (TLLTSFKT) conducted in 2017 was examined. Because the compatibility of the field questions asked to the students in the KPSS TLLTSFKT exam with the courses given in the undergraduate program and the Turkish Language and Literature Teacher Special Field Competencies is also important in terms of showing the validity of the undergraduate program courses and special field competencies for practice outside of the theoretical ground.

In the study, the coverage of undergraduate program courses and Turkish Language and Literature Teacher Special Field Competencies of the KPSS Turkish Language and Literature Teaching Special Field Knowledge Test conducted in 2017 was examined. Because the compatibility of the field questions asked to the students in the KPSS TLLTSFKT exam with the courses given in the undergraduate program and the Turkish Language and Literature Teacher Special Field Competencies is also important in terms of showing the validity of the undergraduate program courses and special field competencies for practice outside of the theoretical ground. In the literature, there is

a study (Özkan & Bağçeci, 2015) to examine the KPSS Content Knowledge Test within the scope of Turkish Language Teaching Program and Special Field Competencies. In the literature, studies on the examination of the Turkish / Turkish Language and Literature Teaching undergraduate program in terms of Turkish / Turkish Language and Literature Teacher Special Field Competencies are also included. However, no study was found in which KPSS TLLTSFKT questions were compared with the Turkish Language and Literature Teaching Program and Turkish Language and Literature Teacher's Special Field Competencies. Therefore, the study is important in terms of showing the compatibility of Turkish Language and Literature Teaching undergraduate programs and Turkish Language and Literature Teacher Special Field Competencies with the questions in KPSS TLLTSFKT.

Method

As description based on document review is used in the research, the study is a descriptive study carried out by utilizing qualitative data analysis techniques. Document analysis was carried out in the collection of data. The study document consists of Turkish Language and Literature teaching undergraduate program courses, course contents and the 2017 KPSS TLLTSFKT exam booklet. The reason why the study is based on the 2017 exam is that not all of the questions in the exam booklets of the following years were given in the OSYM exam archive. In the study, an expert's opinion was taken about whether the KPSS TLLTSFKT exam questions cover Turkish Language and Literature Teaching undergraduate program courses and Turkish Language and Literature Teacher Special Field Competencies, and necessary corrections were made in this direction.

Result and Suggestions

In the study, the coverage of undergraduate program courses and Turkish Language and Literature Teacher Special Field Competencies of the KPSS Turkish Language and Literature Teaching Special Field Knowledge Test conducted in 2017 was examined. When the results of 2017 TLLTSFKT which aims to measure the proficiency of Turkish Language and Literature teacher candidates examined, most of the questions were asked in the field of Turkish Language (13) in the exam, followed by the Knowledge of Turkish Language and Literature Field Education (10) questions. Nine questions from each of the other fields were included. No questions were found in the Western Literature, Ottoman Turkish and Turkish Dialects courses that the pre-service teachers took. Therefore, it should be stated that KPSS TDEÖABT questions do not cover some of the courses in the program. According to this, it can be suggested to diversify the content of the questions. This result of the study is similar to the results of Özkan and Bağçeci's (2015) study which is known as "Examination of KPSS Content Knowledge Test in the Scope of Turkish Language Teaching Program and Special Field Competencies". In the study carried out by Özkan and Bağçeci (2015), it was suggested that the KPSS Turkish Language Teaching Content Knowledge Test did not cover the entire Turkish Language Teaching Program and no questions were asked from some courses, the number of questions was insufficient to measure the content knowledge,

and the number of questions should be increased in order to increase the content validity of the exam.

It has been determined that within the scope of Turkish Language and Literature Special Provincial Qualifications, 10 questions are included in the scope of Field Education knowledge proficiency and 12 questions are included in the scope of language and expression proficiency and literature field knowledge (28 questions) is included the most. It has been observed that the Attitude and Values competency area which is one of the special field competencies, is not included in the KPSS TLLTSFKT questions. Although Turkish Language and Literature Teacher Special Field Competences cover other proficiency areas other than Attitude and Values proficiency, they do not cover all of the undergraduate programs.

Another finding obtained from the study is that the mean score of the candidates from the Faculty of Education is higher than the candidates from the Faculty of Science and Literature. This result can be accepted as an indication that faculties of education implement an education program that is more compatible with KPSS TLLTSFKT. It is thought that the fact that the candidates from the Faculty of Science and Letters are graduated from the Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures and Turkish Folklore apart from the Department of Turkish Language and Literature, that there are no educational sciences courses in the departments of the Faculty of Arts and Sciences and that these courses are completed with formation education are effective in the low success rate. The fact that the educational sciences point average of the graduates of the faculty of education is 41.80 and the average of the graduates of the faculty of science and literature is 33.70 (ÖSYM, 2018) confirms this thesis. Similarly a difference of 22.53 to 18.52 (ÖSYM, 2018) in TDEÖABT attracts attention. This result can be accepted as an indication that faculties of education apply an education program that more closely matches the KPSS Turkish Language and Literature Teaching Content Knowledge test.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 – 5067

KİTAP KRİTİĞİ - DİJİTAL ÇAĞ İÇİN OKURYAZARLIK KURAMLARI: SOSYAL, ELEŞTİREL, ÇOK YÖNLÜ, MEKÂNSAL, MATERYAL VE DUYUSAL BAKIŞ AÇILARI

BOOK REVIEW - LITERACY THEORIES FOR THE DIGITAL AGE: SOCIAL, CRITICAL, MULTIMODAL, SPATIAL, MATERIAL AND SENSORY LENSES

Yazar: Kathy A. Mills

Yayınevi: Multilingual Matters

Basım Yılı: 2016

Tolga KARGIN*

*Dr. Öğr. Üy. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
tolga.kargin@usak.edu.tr

Günümüz çocukları hiç şüphesiz kendilerinden önceki jenerasyonlarla kıyaslanmayacak kadar dijital teknolojiler ile iç içe büyümektedirler. Günlük yaşantılarındaki okuma yazma eylemleri de teknolojinin gelişimine paralel olarak günden güne değişmektedir. Geleneksel anlayışla, “yazılı ve basılı materyallerden anlam çıkarma ve yazılı ve basılı materyaller aracılığı ile anlam ifade etme” şeklinde tanımladığımız ve halen okullarda bu tanıma uygun olarak öğrettiğimiz okuma ve yazma becerileri, çocukların okul dışında karşılaştıkları okuma yazma eylemlerindeki ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu soruna ilişkin olarak Mills, kitabın ilk bölümünde dijital dönüşümden bahsetmekte ve dijital çağın gereği olarak insan hayatının değişim içerisinde olduğu gibi okuryazarlık kavramının da doğal bir

değişim/gelişim içinde olması gerektiğini öne sürmektedir. Sonraki bölümlerde ise bölüm bölüm altı farklı kuramı ele alarak çocukların bu dijital dönüşüm ile birlikte değişmekte olan okuma yazma eylemlerinin farklı okuryazarlık kuramları ile nasıl açıklanabileceğini tartışmaktadır.

Mills, 2., 3. ve 4. bölümlerde daha geleneksel okuryazarlık kuramlarına yer vermiştir: *Sosyokültürel okuryazarlıklar*, *eleştirel okuryazarlıklar* ve *çok yönlü okuryazarlıklar*. İnsanların sosyal çevrelerinin ve kültürel/akademik birikimlerinin günlük yaşantılarını ve buna bağlı olarak da günlük okuma yazma eylemlerini etkilediğini savunan *sosyokültürel okuryazarlıklar kuramı* kitabın 2. bölümünde detaylıca ele alınmıştır. Sosyokültürel okuryazarlıklar kuramını tartışırken artık insanların sosyal ilişkilerinin dahi fiziksel ve çevrimiçi ortamın birlikte kullanıldığı hibrit bir yapıya büründüğüne dikkat çeken Mills, sınıfta gerçekleştirilen okuma yazma çalışmalarının bu durumu göz ardı etmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Öte yandan, ulusal düzeyde gerçekleştirilen değerlendirme sınavlarının dijital okuryazarlıkları eğitim müfredatına dahil etmenin önünde büyük bir engel oluşturduğuna da dikkat çekmektedir.

Mills, kitabın 3. bölümünde *eleştirel okuryazarlıklar kuramını* ele almaktadır. Bu kuram, insanların kimliğini oluşturan unsurlarda (etnik köken, sosyoekonomik sınıf, cinsiyet, dini inanış, vb.) toplumda güçlü olan grupların dezavantajlı gruplar üzerinde kurduğu hakimiyeti ele alma noktasında kullanılmaktadır. Bu bölümde özellikle çocukların dijital teknolojilere erişimi ve dijital ortamlardaki okuma yazma eylemlerinin eleştirel okuryazarlıklar kuramı ile nasıl ele alınacağı tartışılmaktadır. Mills, eleştirel okuryazarlıklar kuramını dijital dönüşüm bağlamında ele aldığı anda, dijital ortamlardaki metnin (en geniş anlamıyla düşünüldüğünde) hedef kitlesinin kimler olduğu, bu ortamda öne çıkan görüşün kimleri avantajlı kimleri dezavantajlı kıldığı, dijital metnin okuyucuyu neye inandırmaya çalıştığı gibi konuların eleştirel okuryazarlıklar kuramı kullanılarak çözümlenmesi gerektiğine de dikkat çekmektedir.

Kitabın 4. bölümünde *çok yönlü okuryazarlıklar kuramı* ele alınmıştır. Bu kurama göre insanlar günlük hayatta birbirleri ile iletişim kurarken farklı işaret sistemlerini ve çeşitli modları (jest ve mimikler, vücut duruşu, ses tonu, ses yüksekliği, sesteki vurgular, vb.) kullanılmaktadır ve bütün bu modlar insanın karşısındaki kişiyi anlamlandırma sürecine eş zamanlı olarak katkı sunmaktadır. Mills, dijital dönüşümle birlikte geleneksel metinlerin yanı sıra dijital metinlerin de sıklıkla kullanılmaya başladığını ifade etmekte ve dijital metinlerin anlamlandırma sürecinin geleneksel metinlerden farklı olması gerektiğine dikkat çekerek çok yönlü okuryazarlıklar kuramının dijital metinleri anlamlandırma sürecinde önemli bir rolünün olduğunu ifade etmektedir.

Kitabın son üç bölümünde ise Mills daha yeni okuryazarlık kuramlarına yer vermekte ve bu kuramların dijital çağı nasıl etkilediğini ve dijital çağdan nasıl etkilediğini tartışmaktadır. 5. bölümde ele alınan *sosyo-mekânsal okuryazarlıklar kuramı*, içinde bulunulan mekânın okuma yazma eylemine etkisini açıklamaktadır. Mills, mekânın etkisi analiz edilirken yalnızca o anda içinde bulunduğumuz mikro düzeydeki lokal mekân (ör: sınıf, ev, sokak, alışveriş merkezi, vb.) ile sınırlı kalınmaması gerektiğini, teknolojinin hızlı gelişmesine bağlı olarak insanların dijital ortamları yoğun kullandıkları (dijital mekân) ve artık globalleşen dünyada çok daha hızlı yer

değiştirebildikleri düşünülerek makro düzeyde de mekânın (dijital mekân ve global mekân) analiz edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okuryazarlık kuramları arasına diğerlerine nazaran yeni giren bir diğer kuram da 6. bölümde ele alınan *sosyo-materyal okuryazarlıklar kuramıdır*. Bu kuram okuma yazma eylemine bilişsel süreçlerin ve sosyal etkileşimin etki ettiği kadar kullanılan malzemenin özelliklerinin de etki ettiğini ileri sürmektedir. Kullanılan malzemenin bir pastel boya ya da bir tablet bilgisayar olması gerçekleştirilecek okuma yazma eyleminin sınırlarını ve olanaklarını da belirlemektedir. Mills, bu kuramın merkeze insanı değil materyali aldığını ve insanın materyallerle etkileşiminin materyalin sunduğu imkanlar ve içerdiği kısıtlamalar dikkate alınarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

Kitabın son bölümünde ise Mills kendisinin ilk kez bu kitapta ortaya attığı *duyusal okuryazarlıklar kuramını* okuyucuyla buluşturmaktadır. Mills, bedenimizin duyu organlarını kullanarak iletişim kurma ve anlam çıkarma sürecinde aktif bir rol oynadığını ve bir şeyi bilmenin/anlamanın da öncelikle duyumsamakla başladığını düşünerek bu kuramın ortaya atıldığını ifade etmektedir. Mills, günümüzdeki yeni teknolojiler sayesinde dijital platformların vücut hareketlerine tepki verecek şekilde tasarlandığını, günümüzde artık dokunmatik ekranlar ile dijital ortamların dokunularak kontrol edilebildiğini, Xbox Kinetix gibi oyun konsollarının insanın vücut hareketlerini algılayarak dijital platforma aktarabildiğini, bazı bilgisayarların göz hareketlerini takip ederek ekrandaki programları açıp kapatabildiğini, bazı e-kitap cihazlarının göz hareketlerini algılayarak sayfa çevirebildiğini, bazı oyun konsollarının tamamen sesli komutlarla yönlendirilebildiğini ifade etmektedir. Mills, günümüz teknolojisi ile üretilen bazı cihazlar insanın duyuyla algılayabildiği bu uyarınları algılayabilirken yeni teknolojiler kullanılarak gerçekleştirilen dijital okuma yazma eylemlerini anlamlandırmada geleneksel okuryazarlık kuramlarının eksik kalacağını ve duyusal okuryazarlık kuramının bu tük dijital okuma yazma eylemlerini açıklamada işe koşulması gerektiğini ifade etmektedir.

Mills bu kitapta dijital dönüşüm ile insanların hayatına giren yeni okuma yazma eylemlerinin farklı okuryazarlık kuramları ile nasıl yorumlanabileceğini detaylıca ele almaktadır. Her bir kuram için dünyanın farklı yerlerinde gerçekleştirilen kuramsal çalışmalara atıflar yapılmış ve okuyucuya zengin bir alan yazın taraması sunulmuştur. Her bölümde, kuramın dayandığı temellerden kuramda öne çıkan terimlerin anlamlarına, kuramın kimler tarafından hangi yönlerden eleştirildiğinden diğer okuryazarlık kuramlarıyla benzerlik ve farklılıklarına, kuram hakkındaki güncel gelişmelerden kuramın aktif olarak işe koşulduğu somut örneklerle kadar detaylı anlatımlar sunulmuştur. Bu yönüyle kitap ele aldığı her bir kuramı etraflıca tanıtır niteliktedir. Ancak kuramlarla ilgili verilen somut örneklerin neredeyse tamamının Mills'in Avustralya'da gerçekleştirdiği kendi çalışmalarına dayanıyor olması Avustralya eğitim sistemine aşina olmayan, bağlam hakkında yeterli bilgisi bulunmayan okuyuculara örneği anlama noktasında zorluk oluşturabileceği düşünülmektedir. Son bölümde ele alınan duyusal okuryazarlıklar kuramı her ne kadar çok yönlü okuryazarlıklar kuramından farklı olarak kültürel antropolojiyi temel alsın da bu kuramın büyük ölçüde çok yönlü okuryazarlıklar kuramı ile benzerlikler içerdiğini

söylemek yanlış olmayacaktır. Çok yönlü okuryazarlıklar kuramı daha çok görsel ve işitsel algıyı ön planda tutarken duysal okuryazarlıklar kuramı diğere duyuların kullanımını da içermektedir. Kitap, okuma yazma eğitimi araştırmacıları ve dil bilimciler için hem sosyokültürel okuryazarlıklar, eleştirel okuryazarlıklar ve çok yönlü okuryazarlıklar gibi eski kuramları etraflıca gözden geçirmeye hem de sosyo-mekânsal okuryazarlıklar, sosyo-materyal okuryazarlıklar ve duysal okuryazarlıklar gibi yeni kuramlar hakkında bilgi edinmeye imkân tanınması sebebiyle önemli bir kaynak niteliğindedir.