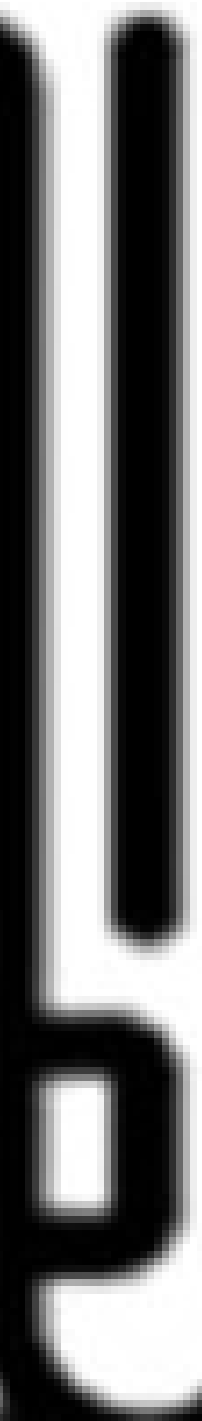


KVUS B



2022 - Volume 6 Issue 1
ISSN: 2619-9408





Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

SOCIAL SCIENCES: Theory & Practice

Cilt: 6 Sayı: 1

Volume: 6 Issue: 1

Haziran 2022

June 2022

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi (KUSOB) yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

KUSOB'de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

Social Sciences: Theory and Practice (SSTP) is an international refereed journal that covers both theoretical and applied original research, analysis and reviews for social sciences published twice a year. No fee is charged in the publishing process.

The author / authors are responsible for the opinions and thoughts in the articles and book reviews published in the Journal of Social Sciences in Theory and Practice.

Articles published in **SSTP** can only be used with reference.

KUSOB Dergisi; *MLA, DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, Sindex ve The Linguist List, ASOS, Türk Eğitim İndeksi tarafından dizinlenmektedir.*

SSTP is a professional, double-blind peer-reviewed international journal. Our journal is indexed/listed by *MLA, DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, ASOS, Sindex ve The Linguist List, Turkish Education Index.*

Editör
Genel Yayın Yönetmeni /
Dr. Sedat MADEN *Bayburt Üniversitesi*

Editör Yardımcıları /
Yayın Yönetmenleri **Editors**
Dr. Kürşad KARA *Bayburt Üniversitesi*
Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ *Van Yüztüncü Yıl Üniversitesi*
Dr. Musa KAYA *Bayburt Üniversitesi*

2022 Cilt: 6 Sayı: 1 **2022 Volume: 6 Issue: 1**
Hakem Listesi **Reviewer List**
Dr. Ahmet Balcı *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*
Dr. Bayram Baş *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Dr. Bekir Gökçe *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*
Dr. Beytullah Karagöz *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi*
Dr. Ceren Bilgici *İstanbul Kültür Üniversitesi*
Dr. Emine Öztürk *İstanbul Gelişim Üniversitesi*
Dr. Fatma Albayrak *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*
Dr. İsmail Cem Ay *İstanbul Gelişim Üniversitesi*
Dr. İsmail Suphandağı *Muş Alpaslan Üniversitesi*
Dr. Kadir Kaplan *Bayburt Üniversitesi*
Dr. Muhammed Tunagür *Muş Alpaslan Üniversitesi*
Dr. Mustafa Said Kıymaz *Adıyaman Üniversitesi*
Dr. Nermin Özcan Özer *Marmara Üniversitesi*
Dr. Nurhan Zeynep Tosun *Fenerbahçe Üniversitesi*
Dr. Onur Er *Düzce Üniversitesi*
Dr. Osman Özdemir *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi*
Dr. Özlem Tezcan *Kocaeli Üniversitesi*
Dr. Şaduman Yıldız *Bayburt Üniversitesi*
Dr. Turgay Kabak *Bayburt Üniversitesi*
Dr. Yusuf Uyar *Gazi Üniversitesi*

Sekreteryaya **Dergi İletişim**
Okan YETİŞENSOY **Eposta:** kusobdergi@gmail.com
Aydın ÖNAL
Murat KAYA

<https://dergipark.org.tr/kusob>

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER
DERGİSİ

SOCIAL SCIENCES:
Theory & Practice

Cilt: 6 Sayı: 1 *Volume: 6 Issue: 1*
Haziran 2022 *June 2022*

İçindekiler

- Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazı Yazma Kaygıları ve Yazma Kaygılarının Giderilmesine Yönelik Önerileri **1-15**
Muhammed Tunagür
- Edebiyat-Tarih İlişkisi ve Edebî Eserin Tarihselliği Üzerine Tartışmalar **16-25**
Abdulmecit Canataak
- Avrupa Ülkelerinde Kişi Başına Millî Geliri Etkileyen Faktörlerin Yatay Kesit Yöntemiyle Analizi **26-38**
Atilla Aydın
- Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem Teknikleri Kullanma Durumları ve Yöntem Tekniklere İlişkin Görüşleri **39-59**
Erhan Durukan, Ramazan Güner, Arslan Volkan Turan
- Mültecilik Temalı Çocuk Kitaplarında Görsel-Metin Uyumuyla Aktarılan Örtülü Anlamlar Üzerine Bir Çözümleme **60-77**
Abdullah Tekin, Kadir Kaan Büyükkiz, Gülcan Erdoğan
- Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tercihleri **78-94**
Osman Kürşat Yorgancı
- Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Türkiye Cumhuriyeti Örneği **95-109**
Nur Ütkür Güllühan, Derya Bekiroğlu
- Kolayda Mallarda Markaların Sürdürülebilirlik Politikalarının Tüketici Tercihleri Üzerindeki Etkisi **110-124**
Öykü Ezgi Yıldız Balaban, Ceyda Deneçli, Sevda Deneçli



TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZI YAZMA KAYGILARI VE YAZMA KAYGILARININ GİDERİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLERİ

Muhammed TUNAGÜR*

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını ve yazma kaygılarının giderilmesine ilişkin önerilerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı 4. sınıfta öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın veri analizinde içerik analizi kullanılmış ve görüşmelerden hareketle tema ve kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların çoğunluğunun yazma etkinliklerinden keyif aldığı, yazmayı sevdiğini, yazma sırasında yanlış yapma düşüncelerinin onları endişelendirdiği, strese ve hata yapma düşüncesine soktuğu, başkaları tarafından yazılı ürünlerin değerlendirilmesinin tedirginlik yarattığı ve heyecanlandığı, rezil olma veya beğenilmeme korkusu oluşturduğu gibi görüşler belirttiği tespit edilmiştir. Katılımcıların bazıları yazma kaygısı yaşadıklarını belirtmiş ve bunun nedenini anlatım sırasında yaşadıkları sorunlara, beğenilmeme endişesine, sürenin yetersiz olmasına ve konu bulmakta sıkıntı yaşamalarına bağlamıştır. Katılımcıların yazma kaygılarının giderilmesine yönelik çözüm önerilerine bakıldığında; yeterli yazma etkinliklerinin yapılması, yazmaya uygun bir ortam sağlanması, farklı türde ve stratejide yazma çalışmaları ve kitap okuma etkinliğiyle sözcük dağarcığına yönelik çalışmaların yapılması gibi yazma kaygılarının giderilmesine yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmen adayları, yazma eğitimi, kaygı, görüş.

Turkish Teacher Candidates' Writing Concerns and Recommendations for Relieving Their Writing Concerns

Abstract

In this study, it was aimed to examine the writing anxieties of Turkish teacher candidates and the suggestions for solutions to overcome these concerns. Case study design was used in the research. The study group of the research consists of 21 students studying at the 4th grade of Turkish Language Teaching at Ağrı İbrahim Çeçen University in the 2021-2022 academic year. In the research, the purposeful sampling type, easy accessibility sampling method was used. The data of the research were collected through a semi-structured interview form consisting of 6 open-ended questions. Content analysis was used in data analysis, themes and codes were created. The majority of the participants stated that they enjoyed writing, that the thoughts of making mistakes made them worry, that they thought of making mistakes, that the evaluation of the articles created anxiety in the participants and fear of not being liked. Some of the participants attributed their writing anxiety to the lack of time and difficulties in finding a topic. Considering the solution suggestions of the participants, it was presented as solution suggestions for the elimination of writing anxieties to do adequate writing activities, to work on vocabulary through book reading activity.

Keywords: Turkish teacher candidates, writing education, anxiety, opinion

* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mutunagur@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6427-6431

Giriş

Birey, dinleme ve konuşma becerilerini günlük hayatta bir eğitim-öğretim sürecine girmeden öğrenebilirken okuma ve yazma becerilerini öğretim sürecinde bir plan ve program kapsamında kazanmaktadır. Anlatma becerilerinden biri olan yazma eylemi, kişinin ilkökulda yazmayı öğrenmesi ile başlayan yaşam boyu devam eden bir beceridir.

Yazma mekanik bir eylem olarak görülse de aslında birçok zihinsel süreci içeren bir öğrenme alanıdır. Ortaya çıkan yazılı ürün, bilişsel süreçler tarafından yapılandırıldıktan sonra kâğıda yansımaktadır. Aynı zamanda yazma becerisi kişiyi asosyal olma durumundan kurtaran bir etkileşime sahiptir. Çünkü kişi, yazma sürecinde iletişim ve etkileşime geçtiği çevresi ve sosyal yaşantısı ile bir etkileşim yaratır. Bu doğrultuda kurulan ilişkiler ve iletişim kişinin gözlem yapma, bildiklerini paylaşma ve üretme becerilerini işlevsel kılar (Güneş, 2007). Ayrıca birey aktarmak istediklerini ifade ederken de iç dünyasını ve kişiliğini de yansıtır (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020). Yazmanın hem kişisel hem de toplumsal boyutunun işe koşulması yazma sürecinin hedef, kazanım, amaç, plan ve program doğrultusunda yürütülmesine bağlıdır. Çünkü yazma becerisi, bir konu belirlemek ve konu ile ilgili bir sınırlama yapmak, yazma amacını ve ana fikri belirlemek, planlama yapmak, yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında birtakım strateji, yöntem ve teknikleri harekete geçirmek gibi birçok bilişsel işlemi aktifleştirmeyi gerektiren bir süreçten oluşmaktadır.

Yazma becerisinin bir alışkanlığa dönüşmesi ve bireyin bu beceride yetkin olması, öğretim sürecindeki uygulama ve etkinliklere bağlıdır (Özdemir ve Erdem, 2011). Graham ve Harris (1988) nitelikli bir yazma eğitiminin gerçekleşmesi için bu beceriye yeterli vaktin ayrılması, yazma ortamının özgür ve destekleyici olması, yazma becerisinin diğer dil becerileri ile bütünleştirilmesi, yazma öncesi, sırası ve sonrasında birtakım strateji ve tekniklerin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin becerilerini keşfetmelerini sağlayacak yöntem ve modellerin etkin kılınarak öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel becerilerini etkinleştirmelerinin öğrencilerin yazma performanslarını olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmektedir.

Yazma süreci; tutum, motivasyon, kaygı, öz denetim, öz yeterlik, öz düzenleme ve başarı gibi birçok bilişsel ve duyuşsal alandan etkilenmektedir. Bu değişkenler yazma sürecinde birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Ahıskalı, 2020). Çünkü yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre en son ve en zor geliştirilen beceri olması, bu becerinin hedeflenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda geliştirilmesini zorlaştırabilmektedir. Nitekim öğrencilerin yazma uygulamalarında zorlanmaları, uygun yazma ortamının olmaması, yazmada yetersizlik hissi yaşamaları, yazmak için verilen sürenin yetersizliği, başarısız olma duygusu öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olmalarına neden olmaktadır. Ayrıca yazma sürecindeki yanlış uygulama ve tutumlar beceriyle birlikte başarıyı da etkileyen durumlar arasındadır (Aydın, 2022). Yazmayı olumsuz etkileyen bu durumların tetiklediği tepkilerden biri de kaygıdır.

Öğrenmeyi engelleyen duyuşsal alanlardan biri olan kaygı, gerginlik, huzursuzluk, kendinden şüphe etme, hayal kırıklığı, tedirginlik gibi tepkilerle ortaya çıkmaktadır (Fang, 2011). Kaygı kişinin tüm yaşamını etkilediği gibi öğretim sürecini de doğrudan etkilemektedir. Özellikle eğitim-öğretim sürecinin her düzeyinde görülmesi muhtemel olan yazma kaygısı, zorunlu yazmanın olduğu durumlarda kişinin korku, öfke ve üzüntü duygularını yaşaması ve bu duyguların ilerlemesi ile bedensel birtakım problemler yaşaması ile ortaya çıkan tepkilerdir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Yazma eyleminin bilgi gerektiren ve karmaşık süreç içeren yapısı öğrencilerde kaygıya neden olmakta ve bu durum da öğrencileri yazmaya karşı isteksizliğe itmektir (Hallenbeck, 2002). Yazılan metne ilişkin yapılan olumsuz değerlendirilme korkusu ve yazma ile ilgili olan derslerde başarısızlık yaşama endişesi yazma kaygısının temellerini oluşturmaktadır (Kılınç, Aytan ve Ünlü, 2016). Ayrıca yazma konusuna hâkim

olmama, beğenilmeme korkusu, yazma kurallarını tam uygulayamama gibi nedenler, yazma kaygısını ortaya çıkarabilmektedir (Ürün-Karahan, 2017). Bruning ve Horn (2000) kişinin yazmaya yönelik özgüven problemi yaşaması durumunda yazma kaygısının arttığını ve bu durumun da doğal olarak olumsuz yazma tutumu geliştirmesine neden olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda olumsuz yazma tutumunun yüksek kaygıyı tetiklediğini de ifade etmektedir. Ayrıca kaygının nedenlerinin bilinmemesi veya birey tarafından belirtilmemesi kaygının azaltılmasını engelleyebilmektedir.

Kaygının dil becerilerinde görülmesi bu becerilerin gelişimini ve içselleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle öğrenme sürecinin nitelikli olarak gerçekleşmesi, öğrenmeyi etkileyen duyuşsal alanlardan biri olan kaygının azaltılması ve öğrenme sürecine olumsuz etkisinin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda yazma becerisinin istenilen hedefleri doğrultusunda kazanım sağlamak ve yazma kaygısını azaltmak için öğrencilere dönütler verilmeli, değerlendirme süreci nesnel olmalı, bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin etkin kılınması sağlanmalıdır. Çünkü öğrencilerin hata ve yanlışlarını ön plana çıkarmak öğrencilerin yazma kaygılarını artırabilir.

Lisans seviyesinde yapılan yazma çalışmalarında öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede sorunlar yaşadıkları (Coşkun ve Tiryaki, 2010; Özçakmak, 2015) belirlenmiştir. Bu bilgiler, ilköğretimden itibaren öğrencilere nitelikli bir yazma eğitiminin verilme gerekliliğini göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini tüm öğrenme kademelerinde ifade edebilmeleri duygu ve düşüncelerini hem sözlü hem de yazılı olarak aktarabilmeleri; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini etkin olarak kullanmalarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının anlama ve anlatma becerilerinin üst düzeyde gelişmesi gerekmektedir (İşeri ve Ünal, 2012).

Yazma uygulamalarına az yer verilmesi, yazmanın lisans seviyesi itibari ile geliştirilemeyeceği düşüncesi, nitelikli ve nesnel bir değerlendirmenin yapılmaması bu beceriyi lisans seviyesinde ihmal edilen bir beceri olarak karşımıza çıkarmaktadır. Literatürde öğretmen adaylarının yazma kaygılarına yönelik yapılan çalışmalar (Demirel, 2019; Ercan-Güven, 2020; İşeri ve Ünal, 2012; Kardeş, 2015; Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016; Kalaycı ve Erdoğan, 2017; Ürün-Karahan, 2017) yazma kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek çalışmaları (Karakaya ve Ülper, 2011; Yaman, 2010; Aytan ve Tunçel, 2015) ve çeşitli seviyelerdeki öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçen ve farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koyan araştırmalar (Tiryaki, 2012; Karakoç Öztürk 2012; Yaman, 2014; Maden vd., 2015) bulunmaktadır. Bu araştırma öğrencilerin; yazma süreçlerinde kaygılanmalarına neden olan sebepleri ve yazma kaygılarının giderilmesine yönelik önerilerin belirlenmesini amaçladığından özgün bir niteliğe sahiptir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problem sorusunu, “Türkçe öğretmeni adaylarının yazı yazma kaygılarının sebepleri ve bu kaygıların giderilmesine yönelik çözüm önerileri nelerdir?” oluşturmaktadır. Araştırmanın temel problem sorusu ili ilişkili olarak şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma etkinliğinin yapıldığı derslerden kaçınma durumları nasıldır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarından yazı yazılması istenildiğinde duygu ve düşünceleri nasıl şekillenmektedir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının yazacakları metinle ilgili yanlış yazma düşüncelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı ürünlerinin değerlendirilmesi ile ilgili düşünceleri nelerdir?
5. Türkçe öğretmeni adayları düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede bir kaygı durumu yaşamakta mıdır?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısının ortadan kaldırılmasına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının sınırlandırılan herhangi bir durum veya bu durumları nitel veri toplama yöntemleri olan gözlem, görüşme ve doküman aracılığıyla ayrıntılandırarak verilere ulaşması sürecidir. Bir diğer ifade ile belirlenen bir durumun kaynak çokluğu aracılığıyla derinlemesine tanımlanması olarak belirtilebilir (Creswell, 2016). Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarının yazma uygulamaları ile ilgili yaşadıkları kaygılar ve bu kaygı durumlarının giderilmesine yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla derinlemesine ve kapsamlı bilgi toplamak hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı 4. sınıfta öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 15'i (%71,4) kadın, 6'sı (%28,6) erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla veriler 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda yer alan sorular, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiş ve üç Türkçe eğitimi alan uzmanı ile bir Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile araştırmaya müdahil olan katılımcıların bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ulaşılan verilerin benzer yönlerini temalar ve kavramlar doğrultusunda açıklama amacıyla bir araya getirme ve yorumlama sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda araştırmacı tarafından verilerin elde edilmesi ve yorumlanması araştırmacının öznel yargı, düşünce ve davranışlarını araştırmanın sonucuna yansıtabilir (Büyüköztürk, vd., 2016). Bu nedenle analizin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlamalar, uzman iki kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısı, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmış ve 0,86 olarak bulunmuştur. Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)=Güvenirlik. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin kodlanmasında kelime, cümle ve paragraflardan yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan benzer kavramlardan hareketle kodlar, kodlardan da temalar oluşturularak elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Kod ve temalara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul

Araştırmanın etik başvurusu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik kurulunca incelenmiş ve 19.10.2021 tarih ve 298 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma süreçlerinde yaşadıkları kaygılar ve bu kaygıların giderilmesine yönelik çözümlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, öğretmen adaylarına 6 farklı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara verdiği cevaplardan tema ve kodlar elde edilmiştir.

Katılımcılara ilk olarak “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma etkinliğinin yapıldığı derslerden kaçınma durumları nasıldır?” sorusu sorularak katılımcıların yazma derslerine girme durumlarıyla ilgili düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların yazma derslerine girme durumlarıyla ilgili görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans	%	T. %
Yazmadan Kaçınmama	Keyif alma	5	20,83	70,83
	Sevme	5	20,83	
	Rahat olma	3	12,50	
	Kendine güvenme	2	8,33	
	Önem verme	2	8,33	
Yazmadan Kaçınma	Sıkıcı	3	12,50	29,17
	Yorucu	2	8,33	
	İsteksizlik	1	4,17	
	Endişe	1	4,17	
	Toplam		24	

Tablo 1 incelendiğinde, verilen cevaplardan elde edilen “Yazmadan Kaçınmama” ve “Yazmadan Kaçınma” şeklinde iki tema belirlenmiştir. “Yazmadan Kaçınmama” temasına yönelik *keyif alma* (%20,83), *sevme* (%20,83), *rahat olma* (%12,50), *kendine güvenme* (%8,33) ve *önem verme* (%8,33) şeklinde beş kod elde edilmiştir. “Yazmadan Kaçınma” temasına yönelik ise *sıkıcı* (%12,50), *yorucu* (%8,33), *isteksizlik* (%4,17) ve *endişe* (%4,17) şeklinde dört kod elde edilmiştir. Kodların yüzdelik toplam dağılımına bakıldığında, “Yazmadan Kaçınmama” temasının oranı %70,83 olarak; “Yazmadan Kaçınma” temasının oranı ise %29,17 olarak hesaplanmıştır. Verilerin toplamına bakıldığında, öğretmen adaylarının çoğunluğunun yazma derslerine girmekten kaçınmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda bazı görüşler şöyledir:

Hayır, kaçınmam. Çünkü yazı yazmaktan çok keyif alıyorum. Bazen kardeşlerime şiir, masal yazıyorum, onlar da beğendiklerini söylüyorlar. Bunun dışında okul hayatımda da yazı yazma etkinliklerine de hep ilgiyle katılmışımdır (Ö3).

Yazma etkinliği yapılacak derslere girmekten kaçınmam. Aksine ilkokuldan bu yana yazma etkinliklerini hep çok sevmişimdir. Duygu ve düşüncelerimi konuşmaktan ziyade yazarak dile getirmek benim için hep daha rahat olmuştur (Ö5).

Kaçınmam. Çünkü yazma etkinliği yapılan dersleri daha çok seviyorum. Yazarak kendimi daha iyi ifade edebiliyorum. Duygu, düşünce ve hislerimizi yazarak daha iyi ifade edebildiğimizi düşünüyorum (Ö9).

Kaçınmam, çünkü yazı yazınca kendime inancım, güvenim artıyor (Ö12).

Hayır kaçınmam. Çünkü yazma etkinliği yapılacak olan ders bizim için son derece önemli. Çünkü sadece o ders için değil diğer derslerimizi de etkiliyor (Ö18).

Yazma etkinliği derslerine isteyerek katıldığımı söyleyemem. Çünkü yazma işlemi parmak kaslarımı çok yoruyor (Ö21).

Kaçınırım. Çünkü ders yazma etkinlikleri üzerine yoğunlaşacağı için sıkıcı bir hal alacak. Yazma etkinlikleri hem fiziksel hem de zihinsel becerilere yönelik olduğu için yorucu olacaktır (Ö7)

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma uygulamalarının olduğu derslere katılmaya ilişkin çeşitli görüşler dile getirdikleri görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu yazma etkinliklerinden keyif aldığını, yazmayı sevdiğini, yazmanın kendisinde güven oluşturduğunu dile getirmiştir. Ancak katılımcıların bazıları yazma etkinliklerini sıkıcı ve yorucu gördükleri için yazma derslerine girmekten kaçındıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda katılımcıların çoğunluğunun yazma derslerine girmekten çekinmedikleri aksine yazma derslerine katılmaktan keyif aldıklarını ve bu durumla ilgili kaygı duymadıkları söylenilebilir.

Katılımcılara “Türkçe öğretmeni adaylarından yazı yazılması istenildiğinde duygu ve düşünceleri nasıl şekillenmektedir?” sorusu sorularak katılımcıların yazma sürecinde yaşadıkları duygu ve düşüncelerle ilgili görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların yazma süreci ilgili görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans	%	T. %
Duygu ve düşünceler	Endişelenmeme	9	28,13	100
	Yazmayı sevme	6	18,75	
	Konu bulamama	5	15,63	
	Rahat yazma	4	12,50	
	Endişelenme	3	9,38	
	Zorluk çekme	3	9,38	
	Yazma bilgisi	2	6,25	
Toplam		32	100	

Tablo 2 incelendiğinde, görüşlerden hareketle “duygu ve düşünceler” başlıklı bir tema belirlenmiştir. Katılımcıların cevaplarından ise bu temayla ilgili; *endişelenmeme* (%28,13), *yazmayı sevme* (%18,75), *konu bulamama* (%15,63), *rahat yazma* (%12,50), *endişelenme* (%9,38), *zorluk çekme* (%9,38), *yazma bilgisi* (%6,25) şeklinde yedi kod elde edilmiştir. Kodlara bakıldığında katılımcıların yazma öncesinde çoğunlukla endişeli olmadıkları, yazmayı sevdiğikleri görülmektedir. Ancak bazı katılımcıların konu bulamadıkları ve endişelendikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların bazı görüşleri şu şekildedir:

Düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebildiğim için kompozisyon yazma konusunda pek endişem yoktur. Kompozisyon yazma ile ilgili ortaokulda öğretmen tarafından genelde olumlu pekiştirilirdim (Ö4).

Kompozisyonun giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğunu ve bu bölümlere ne yazmam gerektiğini de biliyorum. Her bölüme uygun açıklamalar gelecek şekilde yazacağım için endişelenmem (Ö8).

Kompozisyona başlama konusunda ya da uygun bir giriş yapma konusunda çoğu zaman zorluk çektiğim olmuştur (Ö1).

Farklı türlerde yazı yazmayı seviyorum, kompozisyon tarzı metinleri yazmada tecrübeli olduğumu düşünüyorum. Bu da rahatça yazıp kaygılanmamı sağlıyor (Ö2).

Kompozisyon yazmayı çok severim hatta doğal bir yeteneğim var dersem yanlış söylemiş olmam. Özellikle konu seçimi bana bırakılmışsa yazmak benim için daha kolay ve zevkli olur, kendimi daha rahat ifade ederim (Ö6).

Yazacağım konuya göre değişir. Bildiğim bir konu ise hiç endişe duymam, hemen konu ile ilgili kafamda taslak oluştururum, ama bilmediğim bir konu hakkında olursa endişe duyarım. Bu endişe de araştırma yaptıkça yerini güzel bir heyecana bırakır (Ö15).

Eğer bir konu verilmişse bir süre düşünürüm. Ama konu bize bırakılmışsa daha rahat yazabilirim (Ö12).

Daha önceki yıllarda yazma eğitimi dersini aldım. Düzgün bir kompozisyon ödevinin nasıl yapılacağı hakkında gerekli bilgilerle donatıldık (Ö16).

Kompozisyonuma konu bulmakta veya konuya giriş yapmakta zorluk çekerim (Ö19).

Endişeli olurum. Çünkü gerekli araç-gereci toplamam gerekiyor. Yaratıcı fikirleri bir araya getirmem gerekiyor. Planlı programlı bir şekilde ilerlemem lazım. Her şeyden önce bunların gerçek olması için bize ne kadar süre verildiği önemli. Örneğin yaratıcılığımızı kullanmamız gereken bu işlevsel durumda bizlere az süre verilmişse endişe seviyem ister istemez artıyor (Ö22).

Bir kompozisyon yazabilecek kapasitede olduğumu düşünüyorum. Kompozisyon yazmaya başlamadan önce savruk ve amaçsız yazmadan korkarım (Ö5).

Yazma kurallarına dikkat ederek giriş, gelişme, sonuç şeklinde yazmaya çalışırım. Bir konu hakkında düşüncelerini ifade etmede kompozisyonun önemli bir yeri olduğunu düşünüyorum (Ö7).

Bazen tek bir kelime, tek bir cümle verilip bizden kompozisyon yazmamız istenirdi. Endişe duymamızın bir başka sebebi de bizlere bir metne nasıl başlamalı, nasıl sonuçlanmalı konusu üzerinde pek durulması (Ö23).

Katılımcılar, kompozisyon yazma sürecinde konu seçiminin kolay olduğunu, kompozisyon kurallarına hâkim olduklarını ve farklı türlerde yazı yazmaktan hoşlandıkları için endişe duymadıklarını dile getirmiştir. Bazı katılımcılar, yazı yazmanın kolay ve rahat bir süreç olduğundan bahsetmekte bazıları ise kompozisyon yazmakta tecrübeli olduklarını dile getirmiştir. Bu görüşlerden hareketle katılımcıların çoğunluğunun kompozisyon yazmadan önce olumlu duyguları olduğu söylenebilir. Nitekim katılımcıların bazıları ise endişelenmelerinin sebeplerini, uygun giriş yapamamalarına, konu bulma sıkıntısı yaşamalarına, amaçsız yazma korkularına bağlamıştır.

Katılımcılara “Türkçe öğretmeni adaylarının yazacakları metinle ilgili yanlış yapma düşüncelerine ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu sorularak katılımcıların yazma sırasında yanlış yapma kaygısı ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların yazma süreçlerinde yanlış yapma kaygılarıyla ilgili görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans	%	T. %
Yanlış yapma kaygısı	Endişe	10	27,03	100
	Stres	8	21,62	
	Hata yapma düşüncesi	6	16,22	

Özgüven	5	13,51
Bilgi yetersizliği	5	13,51
İfade güçlüğü	3	8,11
Toplam	37	100

Tablo 3 incelendiğinde, sorulan sorulara verilen yanıtlardan yola çıkılarak “yanlış yapma kaygısı” adlı bir tema belirlenmiştir. Katılımcıların cevaplarından ise bu temaya yönelik; *endişe* (%27,03), *stres* (%21,62), *hata yapma düşüncesi* (%16,22), *özgüven* (%13,51), *bilgi yetersizliği* (%13,51), *ifade güçlüğü* (%8,11) şeklinde altı kod elde edilmiştir. Bu kodlara yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Söz konusu yazmaksa yanlış yapmaktan korkarım. Çünkü yazdıklarım yanlış yorumlanabilir, yanlış anlaşılabilir bu yüzden yazmak stresli olabilir. Bence bu konuşma için de geçerlidir. Ama bunu konuşmada daha kısa sürede düzeltebilirsin (Ö5).

Yazma sırasında yanlış yapma bence endişe ve strese sebep olur. Çünkü işime önem veririm. Onun en iyi şekilde olması için titiz davranırım. Yazacaklarımın her adımına dikkat edip yazmaya çalışırım (Ö7).

Özellikle yazım ve noktalama konusunda ilkokuldan süren gelen endişelerim oldu. Hele ki okuduğum bölümü düşününce en çok kaygılandığım konu olmuştur. Bunun yanı sıra yanlış bilgi verme konusunda da oldukça stres yaşadığım olmuştur (Ö14).

Yazdıklarım hakkında yanlış yapma stresi yaşıyorum. Çünkü yazdıklarımın öncelikle doğru strateji ile yazılmış olması sonra mükemmel bir yazı olması benim için önemlidir (Ö16).

Yazacaklarım hakkında yanlış yapma düşüncesi daha çok bilgimin olmadığı konularda yaşıyorum (Ö18).

Hata yapmam benim yazma çalışmalarım üzerinde olumsuz bir etki yaratır. Çünkü sürekli yaptığım bir yazın hayatım olursa sürekli dönütler olumsuz bir şekilde gerçekleşiyorsa ister istemez benim yaptığım yazma çalışmalarına sekteye uğratar (Ö20).

Karşımdakilerini beğendirme kaygısı taşıdığımdan dolayı sözcük seçiminde hata yapabilirim. Böyle durumlarda düşüncelerimi etkili bir şekilde ifade etmekte güçlük yaşıyorum (Ö15).

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, yazma sırasında sahip oldukları yanlış yapma düşüncesinin, onları endişelendirdiği, strese ve hata yapma düşüncesine soktuğu görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, yazma hatalarının kendilerini etkili bir şekilde ifade etmelerini engellediğini de belirtmektedir. Bazı katılımcılar ise yazma sırasında hata yapmaktan korkmadıklarını ve kendilerine güvendiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda yazma sırasında yanlış yapma düşüncesinin katılımcıları çoğunlukla olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Katılımcılara “Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı ürünlerinin değerlendirilmesi ile ilgili düşünceleri nelerdir?” sorusu sorularak katılımcıların değerlendirme süreçleriyle ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların değerlendirme süreçleriyle ilgili görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans	%	T. %
Değerlendirme	Tedirgin olma	9	21,95	100

Heyecanlanma	7	17,07
Farkındalık oluşturma	6	14,63
Endişelenmeme	6	14,63
Özgüven artması	4	9,76
Beğenilmeme korkusu	4	9,76
Az kaygı	3	7,32
Memnuniyet	2	4,88
Toplam	41	100

Tablo 4'e göre, sorulan sorulara verilen cevaplar göz önüne alınarak "değerlendirme" adında bir tema belirlenmiştir. Bu temayla ilgili; *tedirgin olma* (%21,95), *heyecanlanma* (%17,07), *farkındalık oluşturma* (%14,63), *endişelenmeme* (%14,63), *özgüven artması* (%9,76), *beğenilmeme korkusu* (%9,76), *az kaygı* (%7,32) ve *memnuniyet* (4,88) şeklinde sekiz kod elde edilmiştir. Elde edilen kodlarla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Tedirgin olurum ve heyecanlanırım. Başarılı bir ödev hazırlayıp hazırlamadığım konusunda tedirgin olurum. Değerlendirme sonuna kadar da devam eder (Ö2).

Beğenilmeme korkusu yaşarım. Ancak yapıcı bir eleştiri gelmemesi durumunda yine vazgeçmem dediğim gibi bu benim fikrim herkesle örtüşmek zorunda değil yanlışları varsa elbet düzeltilir ancak sırf farklı bir düşünce diye eleştirilmemeli saygı duyulmalıdır (Ö7).

Biraz tedirgin olurum. Çünkü yazdıklarımın doğruluğu veya yanlışlığını gösterecek olan bu değerlendirme bir sonraki yazılarımı etkileyeceğinden tedirgin olurum (Ö12).

İyi bir kompozisyon yazmadıysam rezil olma korkusu oluşur bende. Bu yüzden yazımın mükemmeliyetçi insanlar tarafından okunulmasını istemem (Ö19).

Kompozisyonun başkası tarafında okunması elbette bir endişe duygusu yaratır. İşlenen konu bir bütünlük içinde ele alınıp doğru ifadelerle ortaya konursa bu endişe biraz daha minimum seviyede olur. Ayrıca endişeye mahal veren farklı değişkenler de mevcuttur. İstenilen mevcut kompozisyon ile ölçülmek istenilen konudan konuya farklılıklar ortaya çıkar. Not kaygısı vb. bir ölçüm amacıyla yapılıyorsa endişe durumum farklılık gösterir (Ö15).

Doğru ve yanlışlarımın farkına varmamı sağlar. Yanlış olan yerleri düzeltmemi sağlar. Hatalarıma ağırlık verip doğruları yazmaya çalışırım. Doğrularımı gördüğümde ise daha motive olurum (Ö8).

Endişe duyarım. Çünkü kompozisyon yazarken yazdığım kompozisyonun okuyacak kişiler tarafından, tam anlamıyla anlaşılabilir mi, düşüncesi beni endişelendirir. Bazen farkında olmadan yabancı kelimeler kullanabilir ya da anlamca kapalı cümleler kurabiliriz, bu da okuyucuya aktarmak istediğimiz düşüncelerin anlaşılmasını zorlaştırabiliyor. Bu yüzden kompozisyon yazarken anlaşılma ve düşünceleri aktarabilme düşüncesi beni endişelendirir (Ö11).

Eğer yazım ilgili değerlendirme yapılırsa ve yazımla ilgili dönüt alırsam bu benim için daha iyi olacaktır. Çünkü eğer yanlışlarım varsa onları gidermeye çalışırım (Ö6).

Yazacağım kompozisyonun konusuna bağlı olarak ve kompozisyonun teslim edeceğim kurum veya kişi dışında başkalarının okumasında da herhangi bir sakınca veya endişe duymam.

Yazılarımın okunmasından memnuniyet duyarım (Ö9).

Kompozisyona çok güvenirim ve herkes tarafından beğenileceğine inanırım. Bence zaten yazmak kendine güvenle de ilgilidir ve başarabileceğine inanırsan bunu yazdığın kompozisyona da yansıtırsın. Ben de kendime güveniyorum (Ö13).

İllaki herkeste bir merak ve heyecan oluşur, bu normaldir bence. Ama ben yazımı paylaşmadan önce öz değerlendirmemi yapar öyle paylaşırım. Bu yüzden de değerlendirme sırasında aşırı bir kaygıya kapılmadığımı söyleyebilirim (Ö8).

Yazdıklarımın değerlendirilmesi konusunda endişe duymuyorum. Çünkü yazarak ifade etme konusunda kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Bu da bana güven veriyor (Ö3).

Katılımcıların yazdıkları yazıların değerlendirilme süreçleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde, başkaları tarafından değerlendirilen yazıların katılımcılarda tedirginlik oluşturduğu, onları heyecanlandığı, rezil olma veya beğenilmeme korkusu yaşattığı görülmektedir. Katılımcıların bazıları ise değerlendirmenin kendilerinde farkındalık oluşturduğunu, bu sayede eksikliklerini tamamladıklarını, özgüvenlerinin arttığını, değerlendirmeden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle katılımcıların bazılarının değerlendirilme kaygısı yaşadığı; bazılarının ise değerlendirilme sürecinden olumlu etkilendiği söylenebilir.

Katılımcılara “Türkçe öğretmeni adaylarının düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede bir kaygı durumu yaşanmakta mıdır? sorusu sorularak katılımcıların yazma kaygısı yaşayıp yaşamadıkları konusundaki görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların yazma kaygısı yaşama durumlarıyla ilgili görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans	%	T. %
Yazma kaygısı yaşama	Kaygılandırmaz	10	32,26	100
	Anlatım yetersizliği	8	25,81	
	Beğenilmeme	5	16,13	
	Süre kısıtlaması	4	12,90	
	Konu bulamama	4	12,90	
	Toplam		31	

Tablo 5 incelendiğinde, sorulan soruların yanıtları değerlendirilerek “yazma kaygısı yaşama” adı altında bir tema belirlenmiştir. Katılımcıların cevaplarından ise bu temaya yönelik; *kaygılandırmaz* (%32,26), *anlatım yetersizliği* (%25,81), *beğenilmeme* (%16,13), *süre kısıtlaması* (%12,90), *konu bulamama* (%12,90) şeklinde beş kod elde edilmiştir. Bu kodlarla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Değerlendirildiğinde beğenilmemesinden korkarım (Ö7).

Hayır düşüncelerimi yazılı olarak ifade etmem beni kaygılandırmaz düşüncelerimi daha sakin bir kafayla yazacağım için kendimi daha iyi hissederim (Ö6).

Yazdıklarım, yazma amacım vs. doğru anlaşılmazsa bu beni kaygılandırır. Benim aktarmak istediğim duygu ve düşünceleri yazıyı okuyan kişi, benim gibi algılamazsa bu ben de bir eksiklik hissi oluşturur (Ö23).

Düşüncelerimi yazılı olarak ifade etmek konu yaratıcılığa ket vuracak bir konuya beni kaygılandırır. Planımı doğru yapmamışsam yine aynı şekilde kaygılanırım. Araştırmam yetersizse kaygılanırım. Yazacaklarımdan emin değilsem kaygılanırım. (Ö17).

Düşüncelerimi, duygularımı hissettiğim gibi, tüm gerçekliğiyle yansıtamayacağımı, anlatımın zayıf kalacağını düşünmek beni kaygılandırır. Düşüncelerimin yoğunluğunu kelimelere dökmemek kaygısı yaşarım. (Ö14).

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında öğretmen adaylarının bazılarının yazma kaygısı yaşamadıkları görülmektedir. Ancak bazı katılımcıların yazma kaygısı yaşadıkları ve bunun nedenini anlatım sürecindeki sorunlara, beğenilmeme endişesine, sürenin yetersiz olmasına ve konu bulmakta sıkıntı yaşamalarına bağladıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin bazılarının yazma kaygısı yaşamadığı, bazılarının ise bu kaygıyı yaşadıklarının açık olarak görüldüğü söylenebilir.

Katılımcılara “Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısının ortadan kaldırılmasına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorusu sorularak katılımcıların yazma kaygılarına yönelik çözüm önerileri hakkında görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların yazma kaygılarının çözümlerine yönelik görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans	%	T. %
Çözüm önerileri	Yazma etkinlikleri	9	26,47	100
	Rahat ortam	7	20,59	
	Farklı türde yazma	6	17,65	
	Yazma stratejileri	4	11,76	
	Kitap okuma	4	11,76	
	Sözcük dağarcığını geliştirme	3	8,82	
	Öğrenciyi güdüleme	1	2,94	
Toplam		34	100	

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcı cevapları incelenerek “çözüm önerileri” adında bir tema belirlenmiştir. Katılımcıların cevaplarından ise bu temaya yönelik; *yazma etkinlikleri* (%26,47), *rahat ortam* (%20,59), *farklı türde metin yazma* (%17,65), *yazma stratejileri* (%11,76), *kitap okuma* (%11,76), *sözcük dağarcığını geliştirme* (%8,82) ve *öğrenciyi güdüleme* (%2,69), şeklinde yedi kod elde edilmiştir. Bu kodlarla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Yazma kaygısının ortadan kaldırılması için bireye birtakım destekleyici yazma çalışmaları yatırılmalı. İçerik veya biçimsel hatalarda yüzüne vurulmamalıdır. Yazmaya engel teşkil edecek durumlar ortadan kaldırılmalı, öğrenciyi kendini rahat hissedebileceği bir ortam sunulmalıdır (Ö3).

Daha çok yazma çalışması yaptırılabilir. Onların yazmaktan hoşlanacağı konular seçilebilir. Farklı etkinlikler yaptırılarak sevdirebilir. Daha çok pratik yaptırılabilir (Ö8).

İyi yazmak için öncelikle çok iyi bir okuyucu olmak gerekir. Farklı türlerden metinler okumanın birçok faydası vardır; sözcük dağarcığını geliştirmek, düşünceleri rahat bir şekilde organize edebilmek, bunu yaparken cümleler ve paragraflar arası bağlantıyı kurabilmek gibi. (Ö10).

Sürekli yazdığımız zaman yazı yazma konusunda ilerleme kaydederiz. Tabii okumayı ihmal etmeden. Bu ikisine yeterli zaman ayırdığımız takdirde kaygı azalacak ve ortadan kalkacaktır (Ö12).

Kitap okunmasının gerektiğini düşünüyorum. Birbirlerinden asla bağımsız olaylar değil. Biri olmadan diğeri olamaz bile diyebilirim. Kitap okudukça ve kelime haznemiz genişlettikçe daha iyi yazılar oluşturabiliriz. Güdülenmemiz artınca daha kaygı ortadan kalkacaktır. (Ö19).

Yazma çalışmaları yazılanlar tekrarların yaşanmaması farklı stratejiler kullanılmalıdır (Ö13).

Katılımcıların yazma kaygılarının giderilmesine yönelik çözüm önerilerine bakıldığında yeterli yazma etkinliklerinin yapılması, yazmaya uygun bir ortam sağlanması, farklı türde ve stratejide yazma çalışmaları ve kitap okuma etkinlikleriyle sözcük dağarcığına yönelik uygulamaların yapılmasının yazma kaygılarının giderilmesine yönelik çözüm önerileri olarak sunulduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelendiği bu araştırmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların yazma kaygısı ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğrencilerin bir kısmının yazma kaygısı yaşadığı bulgusuna ulaşılsa da katılımcıların çoğunluğunun yazma kaygısı yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazma kaygısı yaşayan katılımcıların bunun nedenini anlatım sırasında yaşadıkları sorunlara, beğenilmeme endişesine, sürenin yetersiz olmasına ve konu bulmakta sıkıntı yaşamalarına bağladıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğunun yazma derslerine girmekten çekinmedikleri aksine yazma derslerine katılmaktan keyif aldıkları ve bu durumla ilgili kaygı duymadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun kompozisyon yazmadan önce olumlu duygulara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılardan bazıları endişelenmelerinin sebeplerini; uygun giriş yapamamalarına, konu bulma sıkıntısı yaşamalarına, amaçsız yazma korkularına bağlamıştır. Katılımcıların yazma sırasında yanlış yapma düşüncesinin, onları endişelendirdiği, strese ve hata yapma düşüncesine soktuğu görülmektedir. Katılımcılar, yazma hatalarının kendilerini yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etme konusunda engellediğini belirtmektedir. Bu bağlamda yazma sırasında yanlış yapma düşüncesinin katılımcıları çoğunlukla olumsuz etkilediği söylenebilir. Katılımcıların başkaları tarafından değerlendirilen yazılarının katılımcılarda tedirginlik oluşturduğu, onları heyecanlandığı, rezil olma veya beğenilmeme korkusu yaşattığı görülürken bazılarında ise değerlendirmenin kendilerinde farkındalık oluşturduğunu, bu sayede eksikliklerini tamamladığını, özgüvenlerinin arttığını, değerlendirmeden memnun olduklarını ifade ettiği görülmektedir. Katılımcılar; yeterli yazma etkinliklerinin yapılması, yazmaya uygun bir ortam sağlanması, farklı türde ve stratejide yazma çalışmalarının uygulanmasının yazma kaygısını azaltacağını ifade etmektedir.

İlgili alanyazında yazma kaygısı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Demirel (2019) öğretmen adaylarının yazma kaygıları ve yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğretmen adaylarının yazma kaygılarının arttıkça yazma başarılarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Ürün-Karahan (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuca göre öğretmen adaylarının yazılı bir ürün ortaya koymada kendilerini yetkin görmedikleri ifade edilmiştir. Erdoğan (2012) araştırmasında öğretmen adaylarının çoğunluğunun lisans döneminde yazma uygulamaları yapmadıkları, yazma strateji, yöntem ve tekniklerini kullanabilecekleri yazma ortamının oluşmadığını ifade etmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarının yazma becerilerinin gelişmemesine ve yazma kaygılarının oluşmasına neden olduğu ifade edilebilir. Kalaycı ve Erdoğan (2017) Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğunun yazma kaygısı yaşadığına ilişkin ifadelerine ulaşmıştır. Elde edilen farklı bir sonuç ise üst sınıflardaki öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeylerinin düşük olmasıdır. Bunun nedeni ise lisans seviyesinde son sınıfa kadar gelen öğretmen adaylarının yazma becerilerini

geliştirebilecek dersleri almış olmaları gösterilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yazmayı sevmediklerine ilişkin görüşler paylaştıkları tespit edilmiştir. Aydın (2022) ise Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarıyla ilgili görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada, öğrencilerin yazma süreçlerinde yaşadığı sorunlardan bir tanesinin de yazma kaygısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçların araştırmanın sonuçları ile benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Kardeş (2015) iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmada öğretmen adaylarının orta düzeyde yazma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kuşdemir, Şahin ve Bulut (2016) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşeri ve Ünal (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygı düzeylerini farklı değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ercan-Güven (2020) öğretmen adaylarının hem konuşma hem de yazma kaygılarını incelediği çalışmada yazma ve konuşma kaygı düzeylerinin bir diğer ifade ile anlatma becerilerinin düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kalaycı ve Erdoğan (2017) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarını cinsiyet, okuduğu program, akademik ortalama gibi değişkenler doğrultusunda inceledikleri çalışmada öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kalaycı ve Erdoğan (2017)'a göre öğretmen adayları; yeterli zamanın olmaması, düşük not alma korkusu, yazılı ürünlerin ölçme sürecine tabi tutulması, istenilen şeylerin ifade edilememesi ve yazının paylaşılması gibi nedenleri yazma kaygısının sebepleri olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazma kaygılarının azaltılmasında güncel yazma yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğretmenin özgür ve demokratik yazma ortamı oluşturması, öğrencinin merkeze alınması, süreç temelli yazma yaklaşımının esas alınması oldukça önem taşımaktadır (Demirel, 2019). Tunagür (2021) de çalışmada yazma uygulamalarında konu dayatmasına gidilmeyerek konu seçiminde özgür bir ortamın yaratılmasının öğrencilerde yazma sevgisi ve isteğini artırdığını ifade etmektedir. Bayat (2014); Topuzkanamış (2014) süreç temelli yazma yaklaşımının ve yazma stratejilerinin kullanılmasının yazma kaygısını azaltacağını belirtmiştir. Tiryaki (2012) çalışmada kaygı durumunun ortaya çıkmasının öğrenmeyi ve yazma sürecinde planlama yapmayı olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bayat (2014), çalışmada sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma kaygısını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Karakaya ve Ülper (2011) çalışmada öğretmenler tarafından uygulanan sınıf içi ve sınıf dışı yazma uygulamalarının sayısının çoğaldıkça öğrencilerin yazma kaygılarında düşüş görüldüğünü belirtmektedir. Zorbaz (2010) da yazma uygulamalarının artmasının öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacağını ve uygulama arttıkça nitelikli ürünler ortaya konabileceğini belirtmektedir. Bruning ve Horn (2000), yazılı ürünleri öznel ve dikkatsiz bir şekilde değerlendirmenin öğrencilerde kaygı düzeylerini artırdığını ve onların zihinsel süreçlerini de olumsuz bir şekilde etkilediğini ifade etmektedir. Pajares (2003) de yazma kaygısının azaltılmasında yazma stratejilerinin kullanılması, dönüt verilmesi, yazma sürecinin uygulamalarla zenginleştirilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Ürün-Karahan (2017) ise ders süreçlerinde öğrencilerin zekâ türlerini ve ilgilerini dikkate almanın ve yazmaya daha fazla vakit ayırmanın yazma kaygısının giderilmesinde etkili olacağını ifade etmektedir. Bu sonuçlardan hareketle birtakım öneriler sunulmuştur.

- Lisans seviyesinde yazma eğitime yönelik derslerin sayısı artırılabilir.
- Yazma eğitiminde duyuşsal alanların geliştirilmesi adına farklı yöntem, strateji ve teknikler kullanılarak yazma süreci zenginleştirilebilir.
- Yazma sürecinde öğrencilerin hatalarını ön plana çıkarmak yerine yapıcı dönütler verilebilir.
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz duyuşsal tepkiler geliştirmelerine ve kaygılarına neden olabilecek tutum, davranış ve söylemlerden kaçınılmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul

Araştırmanın etik başvurusu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik kurulunca incelenmiş ve 19.10.2021 tarih ve 298 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum söz konusu değildir.

Kaynakça

- Ahıskalı, E. E. (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26. DOI: 10.33437/ksusbd.947657
- Aytan, N. & Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. & Tiryaki, N. E. (2010). Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı (16-18 Aralık İzmir), 263-272.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Erdoğan, T. (2012). Determining the level of the use of writing strategies by prospective classroom teachers. *International Journal of Academic Research*, 4 (6), 49-56.
- Fang, X. (2011). Anxiety in EFL listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), p. 1709-1717.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1988). Instructional recommendations for teaching writing to exceptional students. *Exceptional Children* 54, 506–512.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven-Ercan, N. A. (2020). Öğretmen adaylarının anlatma becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 6 (2), 174-188
- Hallenbeck, M. (2002). Taking charge: adolescents with learning disabilities assume responsibility for their own writing. *Learning Disability Quarterly*, 25(4), 227- 246.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.

- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2).
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 541-556. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7960>.
- Kalaycı, D. & Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1480-1495.
- Kılınç, A., Aytan, N. ve Ünlü, S. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1511-1526.
- Kıymaz, M. S., & Doyumğaç, İ. (2020). Consistency of the narrative texts written by middle school students and their textual creation levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 207-232. Doi: 10.29329/epasr.2020.270.10
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100-109.
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2).
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), s. 14-21
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunagür, M. ve Turan, L. (2021). Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: karma yöntem çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 18 (2)25-55
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 16, s. 33-48
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/2, 101-125.
- Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1).
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1111-1122.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Haziran 2022

Yıl: 6 Sayı: 1 ss. 16-25

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 07.07.2021

Kabul Tarihi: 24.02.2022

June 2022

Volume: 6 Issue: 1 pp. 16-25

Article Type: Research Article

Submitted: 07.07.2021

Accepted: 24.02.2022

ISSN: 2619-9408

EDEBİYAT-TARİH İLİŞKİSİ VE EDEBÎ ESERİN TARİHSELLİĞİ ÜZERİNE TARTIŞMALAR

Abdulmecit CANATAK*

Öz

Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi fen bilimleri nasıl birbirlerinden ayrık sahalara değilse; edebiyat, sosyoloji, psikoloji, tarih, teoloji başta olmak üzere sosyal bilimler de tamamen bağımsız değildir. Hatta post modern kültür ve sanatın hayatımızın her safhasına olduğu gibi bilim ve sanata da yön vermiş olması bu ortaklığın sınırlarını daha da genişletmiş, neredeyse bütün bilimsel disiplinlerin özerkliği ortadan kalkmıştır. 1980'den sonraki hızlı teknolojik gelişmelerle birlikte özellikle dijital teknolojinin sanata hakim olmasıyla bu karşılıklı etkileşim daha da hız kazanmıştır. Tarih, edebiyatın bu disiplinler içerisinde en çok etkileşim içerisinde olduğu disiplinlerden biridir. Tarih bilimi tarihsel belgenin olmadığı durumlarda kurgusal metinlerden yararlanır. Bu bağlamda edebiyat tarihe kaynaklık eder. Edebiyat da kurguya dayalı metnin arka planını, devrini, sanatkarını anlamak adına tarihten yararlanır. Tarihi roman, tarihi tiyatro ve tarihi şiir bu etkileşimden doğmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarih, edebiyat, tarihsellik, tarihilik, tarih-edebiyat ilişkisi.

Discussions on The Literature-History Relationship and The Historicity of Literature Work

Abstract

Sciences such as Mathematics, Physics, Chemistry, Biology are not discrete/independent fields from each other. Social sciences, especially literature, history, sociology, psychology, and theology, are not completely independent. In fact, the fact that postmodern culture and art has guided science and art as well as every phase of our lives has expanded the limits of this partnership. The autonomy of almost all scientific disciplines has disappeared. With the rapid technological developments after the 1980, especially with the digital technology dominating the arts, this mutual interaction has accelerated. History is one of the disciplines in which literature interacts most among these disciplines. History science uses fictional texts in cases where there is no historical document. In this context, literature is the source of history. Literature also uses history to understand the background, era and artist of the fictional text. Historical novel, historical theater and historical poetry were born from this interaction.

Keywords: History, literature, historicity, historicity, history-literature relationship.

Giriş

Bu makalede edebiyat eserine tarihsellik, diğer bir ifadeyle tarihilik vasfını kazandıran unsurlar üzerinde durulacak, 'tarihsellik'/ 'tarihilik' kavramlarının üzerine yapılan tartışmalara yer verilecektir. Burada bahsi geçen 'tarihsellik' kavramı, tarihin bizzat kendisi ve içeriği ile ilgili olan ve çok tartışılan kavram değil, sanatın tarihle olan ilişkisi etrafında kullanılandır.

* Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, acanatak@yyu.edu.tr, Orcid: 000-0001-7897-0558

Tarih ve Tarih Bilinci

Grek-Latin dillerinde “historia” olarak geçen ‘tarih’ kelimesinin kökü, araştırmak, öykü, öykü anlatmak, bildirmek, gezip görmek, gözlemek vb. değişik anlamlar taşır. Almanca sözlüklerdeki “geschichte”nin kökeni de olay, öykü vb. gibi manaları kapsar. Araplarda ve diğer İslâm ülkelerinde kullanılan ve aslı İbranice olan kelime, geriye gitme, geriye uzanma anlamlarını içeren “v-r-h” kökünden gelir.

“Tarih” terimi ile ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Ancak tanımların genel olarak benzer içeriğe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Gibb’e göre milletlerin hayat akışına ait hâdiseleri, zaman, yer ve isim bildirerek, onların meydana geli sebeplerini açıklayan bir bilgi koludur (Gibb, 1997: 777). Amerikalı tarihçi Turner, “Geçmişten bize gelen ve günümüzde ortaya çıkan tenkitçi ve yorumcu bir anlayışla incelenen kalıntılar” şeklinde tanımlar (Özçelik, 1999). Ömer Hayyam, tarihin, kâinatın vicdanı olduğunu söyler. Volter ise “tarih, kralların, generallerin çiftliği değil, milletlerin tarlasıdır” der (Yılmaz, 1988: 33-35).

Tarih, tecrübe edilmiş hâdiselerden doğru teşhisler elde etme yoluyla insanlara yön verir. Bir gemi için pusulanın önemi ne ise, millet için de tarihin önemi odur diyen Ahmet Cevdet Paşa, iktidarlar açısından tarihin önemini şöyle ifade eder:

“Devlet adamları mutlaka tarih bilmelidirler. Çünkü siyasî işlerde maharet tecrübe ile hasıl olur. Ama her suret-i tecrübeye bir adamın ömrü yetmez ve bir asrın tecrübesi kaftı değildir. Bunun için aklı başında devlet adamları her şeyi nefislerinde tecrübeye kalkışmaz ve başkalarından ibret ve nasihat alırlar. Devlet adamları tarih ilminden kendileri için değil devlet işlerinin yürümesi için faydalanacakları şeyler öğrenirler” (Yazan, 1992:53).

Tarihin bir tanımı da “yaşayan gerçeklik”tir ve bu gerçeklik insanda bir “kök duygusu” uyandırması bakımından önemlidir. Bu metotla tarih, nesillere mensubu oldukları milliyeti en iyi şekilde tanıma imkânı verir. Ancak, burada gerçeklik kelimesinden hareket edilerek tarihin tabii bilimler gibi deneylere dayalı bir bilim olduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Zira tarih içerisinde meydana gelmiş olayların laboratuvarlarda deneylerle yeniden incelenmesi düşünülemez. Çünkü geçmişten günümüze kadar gelen ve gelecekte de devam edecek olan var olma duygusu tarih bilinci ile mümkün olabilir. İnsanoğlu bugünü anlamak için dünü bilmeğe, dünkü işleri kavramak için daha evvelki günlerin ve uzak zamanların olaylarını hatırlamağa mecbur kalmaktadır. Bu yolla, içinde bulunduğu vaziyetin hakiki başlangıcını anlamak istedikçe geriye doğru çekildiğini kavramaya başlar.

Tarih bilinci; toplumsal tarihî olay, tarihî şahsiyet ve tarihî kültürel unsurları, bütün yönleriyle müşahhas bir âlem olarak canlandırmak, onları konuşurmak ve hatta aktüel zamanda onları düşünmektir. Geçmiş asırların farkına varmak onları hissetmek demektir. Bu yönelişin asıl amacı, yaşanılan zamanı anlamak ve bugünden yarına doğru isteklerimiz doğrultusunda gitmektir. Ancak, geçmişe bağlılık, bilinçsiz ve amaçsız bir bağlılık olmamalıdır. Geçmiş de içine alan ve realist bir dünya görüşünden ibaret olan tarih bilinci, maziperest olmayı, geçmişe kuru kuruya bağlılığı gerektirmez. Bir başka ifadeyle tarih şuuru, ezilmişliğin psikolojik baskısı altında tarihin ihtişamlı dönemlerine sığınma olmamalıdır. Eyüboğlu’nun ifadesiyle: “Ölümler arasında dolaşırken sağ olduğumuzu unutursak, bir manada ölmüş oluruz. Bizim mazide yaşamamız değil, mazinin bizde yaşaması lazımdır.” (Eyüboğlu, 1930: 382).

Nurer Uğurlu, tarihin hiçbir zaman “eskimiş, sararmış, tozlu bir geçmiş” olmadığını savunur. Zira tarih, bize kadar gelen, bizimle bir arada yaşayan, yer yer hayıflanmakla birlikte, çağımız için dersler çıkardığımız bir geçmiştir, der. Bu anlamda tarih, geçmişin bütün yönleriyle yaşanır kılınması demek değil; mazinin ulusal veya evrensel değerlerini, hâlin dünya görüşü ve değerleriyle algılanması demektir. Bir diğer ifadeyle geçmişin, çağdaş bilincin süzgecinden geçmesi gerekir. Söz

gelimi, tarihe yeni bir yorum getirmemek ve ona sadece bir geçmiş olarak bakmak da sakıncalıdır. Bu davranış tarzı, tarihi ağırlaştırmaktan ve anlamsız kılmaktan başka bir işe yaramaz (Uğurlu, 1986:6-9).

Edebiyat ve Tarih

‘Tarih’in edebiyatla münasebeti nasıl başlar, edebî eser nasıl tarihsellik vasfını kazanır? Öncelikle bu sorunun cevabı bulunmalı. Genel görüş, edebî eserdeki tarihselliğin, hâdisenin edebî eser içerisindeki yerini ve gerçek değerini tayin etmede, tarihin kendisinden daha da önemli olduğudur. Çünkü edebiyat devrin tarihine şahitlik eder. Toynbee, geçmişi sorgulayan, analiz eden tarihçinin de, geçmişi, anı ve geleceği kapsayan tarih zincirinin bir halkasında yer aldığını, tarihçinin anlatırken de aynı zamanda maziye dönüştüğünü ifade eder. Dün için bugün yapılmış bir yorumun, yarın için yorumlanması gereken bir metin olacağını dikkate alan Toynbee, bu şekilde, tarihî gerçeğe de gönderme yapar. Bunu, tarihçinin tarihi anlatma bakımından, tarihin hem öznesi hem de nesnesi olduğunu vurgulayarak belirtir (Toynbee, 1955: 12-16).

Sanatın tarih şuuruna varabilmesi için tarihçi olması gerekmez. Ancak, sanatında tarihi bir temayı esas aldığı zaman, söz konusu sanat eserini tarih şuruyla meydana getirmiş olur. Bu noktada edebiyatın tarihe kaynaklık etmesi, bir diğer ifadeyle tarihin sanat şeklini alması gerçeği ile karşılaşırız.

Her milletin tarihi, millî destan ve efsanelerle başlar. Büyük devlet kuran hakanlar ve onlara yardımcı olan millî Tanrıların menşeleri etrafında söylenen efsaneler, ayinlerde okunan dua ve ilahîler, kahramanların sergüzeştlerini terennüm eden epopeler vesaire, düşünce tarihinin muhtelif gelişme safhalarını öğrenmek için çok kıymetli unsurları ihtiva ederler. Bu bakımdan en ilkel toplumlarda bile yazıdan önce şiir vardı. Sosyal yaşamın başlamasıyla önce musiki sonra söz oluştu. Bunun yanı sıra, dilden dile çağdan çağa aktarılıp gelen destanlar tarihe ışık tutarlar. Tarihî olayları tasvir eden ve tarihî şahsiyetlere ait olan bu tür destanlardan tarihçiler önemli bilgiler çıkarabilirler. Destanların bir kısmı tarihî olmayan, bilinmeyen hâdise ve şahsiyetlere ait iken diğer bir kısmı tarihî olayları tasvir eder. Ancak bu rivayetler kulaktan kulağa iletilirken bunları ilk defa söyleyen kişinin ismi kaybolmuştur. Söz gelimi ilk tür destanlar, eski Yunan ilahlarına ait hikâyeler myth/mitos/esatir olarak adlandırılmış ve ötekilerden ayrılmıştır. Bunların bir kısmı tarihî şahsiyetlere ait oldukları hâlde, bu şahısların ilahî karakter taşımaları sonucunda, tarihsel kimliklerini kaybetmişken, bir kısmı da tamamen muhayyel ilahlara ait oldukları hâlde, ilahlaşmış padişahların hikâyeleri şeklini arz ederler. Altay Türklerinde iyi muhafaza edilmiş şaman destanları böyledir. Bu destanlarda Kayra Han ve Karahan gibi ilahlaştırılmış tarihî şahsiyetler vardır.

Tarihe ait meseleleri, özellikle Ön Asya tarihine ait meseleleri izah etmede mythlerden yararlanılmıştır. Ancak bunlardan istifade edilirken tarih metodolojisine sadık kalmak ve ihtiyatlı olmak önemlidir. Türk tarihi için Bozkurt efsanesi bunlardan biridir (Togan, 1985: 38). Böylelikle edebî bir tür olan şiirin özellikle iptidâî çağlar için tarihin en önemli kaynaklarından birisi olduğu, hele hele destanların bu konuda çok önemli fonksiyonlarının bulunduğu söylenebilir.

Tarihçi, şair ve ressam olarak bilinen, özellikle coğrafyanın tarih üzerindeki rolüne dair düşünceleriyle tanınan Michelet, mitosların ve göçebe hayat süren halkların (Michelet buna barbar diyor) şiirinin her zaman bir milletin gerçek millî tarihleri olduğunu ifade eder (Halkın, 1989: 91). Mehmet Kaplan da iyi bir sanatçının tarihi bir tarih bilgininden daha iyi canlandırıp yorumlayabileceğini, zira sanatkarların hâdiselere farklı zaviyelerden de bakabildiklerini söyler (Kaplan, 1994: 450).

Görüldüğü gibi edebî eserin tarihî bir olay veya şahsiyeti yaşatmadaki rolü göz ardı edilemez. Aşağıdaki mısralarda görüldüğü üzere Divan şairi Nef’î, Sultan I. Ahmed’e sunduğu kasidede

Bâkî'yi överken Kanunî'yi sonsuza kadar yaşatacak hususun görkemli zaferleri değil, ölümü üzerine Bâkî'nin yazdığı şiir olacağını ifade eder (Akkuş, 1993:54).

“Haşre dek âb-ı hayât-ı suhân-ı Bâkî'dir

Andırıp zinde kılan nâm-ı Süleyman Hân'ı”

Edebî eser tertip ve tanzimden geçirilerek yeni bir sistem içerisinde ortaya konulabilir. Sanatkâr bu işlem sırasında tarihçiye göre daha özgürdür. Söz gelimi romancı tarihsel gerçekliği olan olayları yeniden kurgular. Şiirde ise yeni bir kurgudan çok tarihî olgu karşısında duygulanma ön plândadır. Burada tarihî roman ile tarihî şiir arasındaki fark da kendisini gösterir. Nitekim tarihî romandaki anlatış ve tema ile tarih kitaplarında anlatılanlar arasında belirgin farklar bulunurken, tarihî şiir veya bir diğer ismiyle tarih temalı şiir için bu yargının geçerli olmadığını söyleyebiliriz. Şair, tarihî hâdiseyi, çoğu zaman saptırmadan anlatır. Ancak şair işin içerisine duygularını ve politik görüşlerini yoğun olarak aktarır. Bu durum şaire değişik yorumlar yapma yolunu açar. Misal olarak Cumhuriyetin ilk dönem şairlerinden bazıları Türk Tarih tezi bağlamında Timur'u Türklüğün hamisi ve kurtarıcısı olarak görürler. Ankara savaşına da benzer bir perspektiften bakarlar. Örneğin, Fuat Şükrü (Dilbilen), Osmanlı Devleti'ne Fetret dönemini yaşatan Timur'u Turan idealinin gerçek savunucusu olarak görür (Dilbilen, 1931: 34). Yine Gündüz Nadir, Timur'un Ankara savaşında galip gelmekle Osmanlı'nın “mağrur çehresi”ne tokat attığını belirtir (Nadir, 1946: 16-17). Bunun yanı sıra, tarihî bir romandaki zaman ve mekân, gerçek dünyadan farklı olabilmekle beraber tarihî şiir için bunu söyleyemeyiz. Nitekim mekân, tarih temalı şiirde tarihle iç içe var olan bir varlıktır.

Tarih bilgisini ilgisini çeken bilgilere yönelirken, edebî eser yazarı çoğu zaman kendisinden çok başkalarının, özellikle okuyucunun dikkat ve ilgisini çekecek unsurların peşinde koşar.

Tarihçi tarihî bir olaya bakarken objektif ve önyargısız davranmak zorundadır. Hatta değerlendirmelerinde kendi kanaatlerini ve ruhsal özelliklerini bir yana bırakarak gerçek durumu yansıtmalıdır. Sanatkâr ise bu konuda biraz daha özgür ve rahattır. Yorum yaparken, kendisinin ve çağının olaya bakış açısını yansıtabilir. Bu noktada sanatçı, tarihi iyi bir âlimden daha değişik ve muhayyile gücü ile zenginleştirilmiş bir üslupla yorumlayacağı için tarih sanat eseri şekline girince okuyucuda daha çok ilgi uyandırır.

Sanatçılar tarihe başka bir açıdan baktığından tabiat ve içinde yaşanan sosyal hayat gibi tarih de işlenecek bir malzeme oluverir ve sanatkârın esinleneceği önemli kaynaklardan biri olur (Enginün, 1991: 445).

Sanatkârın tarihî olayları işlemesi sonucu okuyucuda tarihe karşı bir alaka uyanır. Romanlaştırılmış tarihin okuyucuda tarih sevgisini uyandırdığını söylemek mümkündür. Mehmet Kaplan, tarihî bir hâdisenin veya bir başka tarih unsurunun yorumlanması cihetiyle, sanat şeklini alan tarihin kendisini daha çok ilgilendirdiğini söyler. (Kaplan, 1994:450). Eyüboğlu'na göre de halkın bakış açısına tercüman olan kimselerin kaleme aldıkları şiirler veya diğer kurgusal metinler tarihçiye zenginleştirici malzemeler verecektir. Kısacası vesikaların yetersizliği durumunda ihtiyaç duyulan zaman dilimiyle ilgili edebî eserler, fiktif unsurları dikkatle ayıklamak kaydıyla birer vesika sayılırlar (Eyüboğlu, 1984: 11-13).

Orhan Okay'ın ifade ettiği gibi bir mimarî eserin büyüklüğü ve estetik duruşu karşısında heyecanlanabiliriz. Ancak, eserin mimarını harekete geçiren duygu nedir? Söz gelimi Mısır piramitleri neyin izahıdır? Süleymaniye caminin yüksek ve geniş kubbeleri acaba Allah'ı sonsuzlukta arayışı mı ifade ederler? Bütün bu sorulara, yorumlar cevap verebilir. Burada edebiyat devreye girer. Edebiyat, eserin gerçek sahibi olan mimarın tam olarak ifade etmediği duygularını dile

getirir veya hissettirir. Ancak, burada sanat tarihçisinin yorumu ile edebiyatçının yorumu birbirinden tamamen farklıdır (Okay, 1990: 22-23).

Aristoteles şiirin tarihten üstün bir değere sahip olduğunu belirtir ve şiir ile tarih arasında daha yakın bir ilgi kurar. Ona göre şiir tarihin öğrettiklerinin damıtılmış özüdür. Tarih yazarı ve şair, biri düzyazı, öteki nazım yazdığı için birbirlerinden ayrılmazlar. Aristoteles iki bilim arasındaki ayrılığı ise Herodot tarihinden yola çıkarak anlatır:

“Herodotos’un eserinin mısralar hâline getirilmiş olduğu düşünülebilir; bununla birlikte, ister nazım ister düz yazı hâlinde olsun, Herodotos’un eseri bir tarih eseridir.”..... “Tarihçi daha çok gerçekte olan şeyi ifade eder, şair ise olabilir olan şeyi ifade eder. Bunun için şiir, tarih eserine göre daha felsefi olduğu gibi, daha üstün olarak da değerlendirilebilir. Çünkü şiir daha çok genel olanı, tarih ise tek olanı tasvir eder” (Bıçak: 1991: 139).

Sonuç olarak tarihî bir hâdise veya kahraman noktasında olmasa bile, edebî eser ait olduğu kültür tarihinin veya yazıldığı dilin gelişim tarihinin belgesidir. Söz gelimi Kaşgarlı Mahmut’un eserlerindeki bir dördlük veya Yunus Emre’nin, Karacaoğlan’ın şiirleri, Türk toplum hayatının veya Türk tarihinin yüzyıllarca önceki durumunun belgesi olarak kabul edilebilir ve bu geriye gidişler aynı zamanda maziye dönüşüdür. Ancak maziye dönüş geçmişin zihniyetini olduğu gibi taşımak anlamına gelmez. Bilakis bu dönüş eski güzelliklerin yeni yorumlarla aktüel bir kıymet hâline gelmesi demektir. Burada önemli olan tarihin yazılışı değil, ruhumuzla olan münasebetidir. Bir başka ifadeyle, edebî eserde millî kimliğin inşası ve geçmişten güç alarak ayağını sağlam zemine basma şeklinde görülen tarih duygusudur. Söz gelimi Süleymaniye camii inşa edildiği devir için daha çok güzel bir camiden ibarettir. Oysa biz bu camiye bakarken, onu yorumlayanların söylediklerine bağlı kalarak Mimar Sinan’ı, bir bütün hâlinde Türk mimarisini, ruhun maddeye şekil verişini ve bir medeniyetin ihtişamını görürüz.

Edebî Eserin Tarihselliği Üzerine Tartışmalar

Edebî eserin tarih için bir kaynak oluşu düşüncesi eskidir. Ancak, edebî eserde tarihselliği aramanın uzak bir geçmişinin olmadığını söyleyebiliriz. Bir edebî esere tarihsellik vasfını kazandıran temel unsur zamandır. Fakat, şimdiki zaman değil, geçmişin çerçevesi içerisinde kalan bir süreç veya bu sürecin içerisindeki bir unsurdur. En ayırt edici unsur da budur. Buradan yola çıkarak edebî eserin tarihselliği terimini; olayın üzerinden uzun bir zaman geçtikten sonra edebî esere konu olması; yani aktüel zamandaki bir hâdisenin veya bir başka tarihî unsurun anlatılması vesilesiyle geçmişe gitme şeklinde tanımlayabiliriz. Tarihsellikte duygu hem mazi hem de hâl etrafındadır. Yahya Kemal’in “Koca Mustâpaşa” ile “Süleymaniye’de Bayram Sabahı” şiirleri ikincisine örnek gösterilebilir.

Tarihe ait bir hâdiseyi veya diğer tarihî bir unsuru geriye doğru işleyen(retrospektif) edebî eser ile çağının tarihî olaylarına tanıklık eden edebî eser birbirinden tamamen farklıdır. Bizi ilgilendiren asıl mesele de birinci husustur. Yahya Kemal’in şiirleri ya da Kemal Tahir’in birçok romanı geriye gitme şeklinde kendini gösteren tarih temalı edebî eserlere örnek gösterilebilir. Her iki sanatkarın eserlerinden öğrendiğimiz husus tarih değil, tarihsel muhtevaya yaklaşımdır.

Hâdisenin üzerinden belli bir süre geçtikten sonra kaleme alınan edebî eser, olayı kendi çağının şartları içerisinde aktarmak zorunda kalır. Şayet eser, olayın canlı tanığı olanların duygularını, geçmişin içinden anlatacaksa bunu o devirde zaten yapmışlardır. Örneğin, Kanunî Sultan Süleyman’dan sonra en uzun süre saltanat süren Avcı Sultan Mehmet’in tahttan indirilişinin hemen sonrasında karısı Afife Sultan tarafından yazılmış olan şiir mi olup biteni daha iyi verir, yoksa o olaydan sonra yazılmış olan mı? sorusuna cevap bulmak gerekir. Dolayısıyla edebî eserin tarihe kaynaklık etmesi ile edebî eserin tarihselliğini birbirinden ayırmak gerekir.

Avrupa edebiyatlarında bu eğilimlerin ikisi de vardır. Birinci tür eğilim, yani sanatkârın kendi devrini ya da şahit olduğu bir olayı anlatması harp edebiyatı içerisinde değerlendirilir. Auerbach, Goethe ve Schiller'in bazı romanlarının geçmiş tarihi olayları anlatmakla sanat bakımından daha büyük bir ehemmiyet arz ettiğini ifade eder (Auerbach, 1941: 221-222).

Çoğu zaman somut tarih sınırlaması yapılmamakla birlikte, bir edebî eserin tarihsellik vasfını kazanabilmesi için yazarı tarafından gözlenememiş bir devirde üretilmesi gerektiği savunulur. Bu görüşü benimseyenlere göre bir olaya tarihî diyebilmek için söz konusu olayın milletin zihninde tarih kategorisine geçmiş olması gerekir. Yani sanatkâr, geçmişî hâl kadrosu içinden görebildiği vakit tarihsellik tezahür etmiş olur. Bu kerte de konuyla ilgili önemli problemlerden birisi edebî eserin tarihselliğinin sınırlarının nasıl çizileceğidir.

Edebî eserin tarihselliği konusunda, daha çok tarihî hâdiseler ve tarihî romanın tarihselliği üzerine yapılan tartışmalar belirleyici olmuştur.

Şu soru da sorulabilir? Tarihî bir hâdis e etrafında kaleme alınan edebî eser zamanla tarihsellik vasfını kazanabilir mi? Söz gelimi, Divan şiirinde herhangi bir zafer, tarihî şahıs veya mimarî eser etrafında kaleme alınan bir şiir, yazıldığı devir içerisinde değerlendirildiği taktirde bir tarihî duyguyu değil, sadece vak'anın tespiti mahiyetini arz eder. Kısacası yaşanan bir zamanın aktüel olaylarını ele almak bir şiire tarihsel nitelik verir mi? Hatta sıradan bir olayı konu edinen bir eser zamanla tarihsellik vasfını elde eder mi? Mesela 93 Harbi olarak bilinen 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı esnasında söz konusu savaşın heyecanı ile yazılan bir eser, kendi dönemi itibarıyla olayın tespitinden ibarettir. Tefik Fikret, "Doksan Beşe Doğru" şiirinde çağını tenkit eder. Bu durumda Tefik Fikret'in şiiri, tarihî şiir veya diğer ifadeyle tarih temalı şiir değil, devrine tanıklık eden ve sadece tarih-şiir ilişkisi içerisinde değerlendirilebilecek bir manzumedir. Ancak milenyumun penceresinden bakıldığı zaman tarihsel şiir kategorisinde değerlendirilebilir. Fikret'in şiirine aktüelin şiiri de denilebilir. Genel kabul bu tarz eserlerin tarihsellik içerisinde değerlendirilmeyeceğidir.

Ömer Faruk Akün, şiirde gerçek manasıyla tarihî duygunun ferdin içerisinde yaşadığı zamanı değil, kendisinden önceki zamanı ele aldığı vakit tezahür ettiğini, ancak, Tanzimat'tan önceki Türk şiirinde, fetih, askerî harekâtlar veya şairin devrinde idrak ettiği başka bir hâdisenin de, üzerinden belli bir süreç geçtikten sonra veya zamanla tarihsellik vasfına büründüğünü izah eder:

"Bir şiirin tarihî karakter göstermesi için mutlaka geçmişteki bir şahsı veya vak'ayı yahut da geçmişteki eşyayı konu alması şart değildir. Maziden-daha vazih manasıyla söyleyelim-bir cemiyetin yaşamış değerlerini muhtevasına alan geçmiş zamandan gelen herhangi bir unsur yahut eser, duresi ile birlikte alındığı taktirde, hâl içindeki durumu ile de tarihî duyguyu meydana getirebilir. Çok defa bir harabe, eski devirlerden kalan bir mimarî eser veya herhangi bir eşya, hâlin kadrosu içinde bulunduğu hâlde, tarihî duyguyu tamamiyle geçmişte kalmış şeylerden daha kuvvetli bir şekilde tesis ederler" (Akün, 1956: 61).

Benzer ifadeleri Taner Timur (Timur, 1991: 10) ve Hilmi Yavuz, (Yavuz, 1997:69) da kullanır. İkisi de her romanın zamanla tarihî romana dönüşebileceğini, dolayısıyla aktüel hâdiseleri işleseler dahi zamanla tarihsellik vasfını taşıyabildiklerini ifade ederler.

Temel sorun, edebî eserin tarihîlik ya da tarihsellik vasfını kazanması için eseri kaleme alma zamanı ile olay veya ele alınan tarihî unsur (tarihî şahıs, mekân, kültürel unsur) arasında en az ne kadar zamansal mesafe gerektiğidir? Söz gelimi Millî Mücadele devrini konu alan *Vurun Kahpeye*(Halide Edip, 1923), *Dikmen Yıldızı*(Aka Gündüz, 1928), *Acılar*(Agah Sırrı Levend, 1928) vs. gibi romanlar olay ile eserin kaleme alındığı zaman arasındaki mesafenin miktarı açısından kimi araştırmacılara göre tarihî roman sayılırken kimilerine göre sayılmazlar. Konuyla ilgili birçok görüş ortaya atılmış bulunmakla birlikte genellikle somut anlamda zamanın sınırları verilmez. Nitekim,

Yakup Kadri'nin *Yaban*'ını ve Halide Edip'in romanlarını tarihî roman kapsamına dahil etmeyen ancak Kemal Tahir'in romanlarını bu kategoride mütalâa eden Sadık Kemal Tural, tarihî roman için şöyle bir tanımlamada bulunur:

“Yazarı tarafından gözlemlenmemiş bir devri, tarihî hakikatlere sadık kalarak anlatan romanlara tarihî roman adı verilir” (Tural: 1982, 29).

Tural, bir başka yazısında konuya biraz daha açıklık getirerek, bir edebî eserin tarihîlik ve tarihsellik özelliğini kazanabilmesi için yazarın tanık olmadığı bir dönemi anlatması gerektiğini ifade eder (Tural: 1993: 89).

Orhan Pamuk da yaklaşık Sadık Kemal Tural gibi düşünür. Ona göre bir romanın tarihî sayılabilmesi için yazarın yaşamadığı, kendi çocukluk yıllarının arkasında kalan dönemleri konu edinmesi gerekir. (Argos, 1988: 179)

Osman Fikri Sertkaya, edebî eserin tarihîliğini ve tarihselliğini aynı şekilde “yazarı tarafından gözlemlenmemiş bir devir” şeklinde belirtirken, (Sertkaya, 1987: 409) Bedri Tahir Şaman, bir olayın tarihî hüviyete bürünebilmesi için onu yaşayanların ruh derinliklerine sinmesi, topluluğun şuurunda tarih mertebesine yükselmesini yeterli bir koşul olarak görür. (Şarman, 1942: 1) Bu konuda görüş belirten Haldun Çubukçu da her geçmişin mutlaka tarih kategorisinde değerlendirilmesinin yanlışlığına dikkat çeker (Çubukçu, 1997: 80).

Bu mütalalardan anlaşıldığı üzere bir eserin tarihîlik ve tarihsellik kategorisinde değerlendirilebilmesi için olayın sanatkar tarafından görülmemiş ve idrak edilmemiş olması veya toplumsal etkilerinin yitirilmiş olması yeterli bir sebep olarak görülür. Burada da zaman sınırlamasının somut çerçevesi netlik kazanmazken, Tarık Buğra'nın Millî Mücadele yıllarındaki olaylardan bazı kesitler sunmakla birlikte, ilk defa 1962'de *Yeni İstanbul* gazetesinde tefrika hâlinde neşredilen *Küçük Ağa* romanının da tarihî roman olup olmadığı konusunda bazı eleştirmenlerin karşı görüş bildirmesi meseleye farklı bir boyut kazandırmıştır. Sadık Kemal Tural, Alemdar Yalçın, Fethi Gözler, Samim Kocagöz ve daha birçok araştırmacı söz konusu eseri tarihî roman kategorisinde değerlendirirken, kimi romancı ve araştırmacı da bu kategorinin dışında tutar (Canatak, 2009: 9).

Murat Belge bir eserin tarihîliği ve tarihselliği konusunda daha somut bir ifade kullanır. Belge, 27 Mayıs ihtilâli ile ilgili romanların tamamının 1970'ten sonra kaleme alınmış olmasından yola çıkarak bir toplumsal olayın edebiyata nüfuz etmesi için en az on yıl geçmesinin bir gelenek hâline geldiğini söyler ve bu neden böyle bir süreci öne sürdüğünü açıklar:

“Edebî bir sindirim süreci için on yıl, çok uzun bir zaman sayılmaz. Çünkü tarihî bir roman, toplumsal bilim alanında yapılacak çalışmalara, bütün bu çalışmalardan çıkacak politik yorum ve değerlendirmeye çok şey borçlu olmak durumundadır.” (Belge, 1994: 95).

Ömer Faruk Akün, bir şiirin tarihîlik ve tarihsellik vasfını kazanabilmesi için sanatkarın “içinde yaşadığı zamanı değil, kendinden evvelki zamanı” konu almasıyla mümkün olabileceğini ve tarihî duygunun insan ve eşyayı geçmiş zamanın kadrosu ve perspektifi içerisinde idrak etmekle mümkün olabileceğini belirtir ve arada yeterli bir zaman dilimi olmadığından Fatih Sultan Mehmet'in ölümünden on iki sene sonra kaleme alınan *Hevesnâme* (Tacizâde Cafer Çelebi, 1493) isimli eserin, hâlis bir tarihî duyguyu yansıtmayacağını belirtir (Akün, 1956: 61, 79-80).

Cemil Meriç ise bu süreci biraz daha uzatır. Tarihçilerin çizdiği zaman sınırlamasından hareket ederek, bir romancının tarihçi gibi itinalı davranması ve aynı sabrı göstermesi için olay zamanı ile yazma zamanı arasında en az otuz yıllık bir mesafenin olması gerektiğini söyler (Meriç, 1975: 6-8).

Erol Güngör tarihsel olaya yaklaşımın objektifliği bağlamında bu süreyi elli yıla kadar çıkarır:

“Bir hâdisenin üzerinden elli yıl geçmeden tarihinin yazılmayışı, böyle bir tarihin pek çok yanlışlar ve eksikler taşıma ihtimalinden dolayıdır. Bu hiçbir zaman elli yıl içinde araştırma hürriyetini engellemez. Yanlış ve eksiklerin sebeplerinden en önemlisi ise, hâdiseye karışan şahısların hayatta bulunmalarındır. Bu şahıslar hayatta ve iktidarda ise veya onların tarafları iktidarda ise, sadece onları övmeye vesile olacak tarihler yazılabilir” (Güngör, 1995:14).

Konur Ertop da Türk romanı üzerine kaleme aldığı bir yazısında yakın tarihimizi konu edinen romanların tarihî roman olamayacağını, bu bakımdan Cumhuriyetin ilk yıllarında yazılan ve Millî Mücadele’yi konu edinen romanların tek bir gerçeği ele aldıkları için bu kategoriye dahil edilemeyeceğini ifade eder. Ertop, bu görüşünü daha da ileriye taşıyarak Millî Edebiyat romancılarının Tanzimat ve İkinci Abdülhamit dönemlerine uzanan romanlarını da tarihî roman kategorisinde değerlendirmez. Görüldüğü gibi Ertop’un temel endişesi yakın tarihi ele alan edebi eserin yeterince objektif olamayacağıdır.

Görüldüğü gibi Erol Güngör ile Konur Ertop konuyla ilgili birbirine yakın görüşler ortaya koymuşlardır. Ancak, Konur Ertop’un tayin ettiği süre elli yılı aşmaktadır. Heidegger’e göre ister kullanımda olsun ister olmasın bir nesnenin tarihsel olması, o nesnenin geçmişe ait bir obje olmasına bağlıdır ve bu yeterli bir sebeptir (Çüçen, 2000: 67). Tahsin Yücel de hâlin tarihini yazabilmek için bugünün dün olmasını beklemek gerektiğini söylerken, yine de toplumsal olayların yeterince anlaşılıp değerlendirilebilmesi için üzerinden belirli bir sürenin geçmesini zorunlu kılacak mantıklı bir kanıt gösterilemeyeceğini itiraf eder (Yücel,1988:57-58).

Sonuç

Bütün bu görüşler doğrultusunda, tarihe ait bir unsur karşısında tarihî duygunun oluşması için uzun bir zaman diliminin geçmesi gerektiği genel bir kabuldür. Ancak aradaki süre noktasında görüş birliğinin olmadığı açıktır. Dolayısıyla edebiyat araştırmalarında konuyla ilgili kolaylık sağlamak ya da bir belirsizliği ortadan kaldırmak adına bu süre elli yıl olarak tayin edilebilir.

Tarihsel şiir ile tarih temalı şiir farkı da önemlidir. Tabiat karşısındaki duygulanışları ifade eden veya Boğaz köprüsünün güzelliğini ve ihtişamını konu alan bir şiirde tek mısra ile Fetih hâdisesine temas edilebilir. Bu durumda söz konusu şiire tarihî açıdan da yaklaşmak mümkündür ve tarihî şiir ya da tarihsel şiir yerine tarih temalı şiir tabiri tercih edilebilir Ancak, Zeki Velidi Togan (Togan, 1995: 38-44) ve Mübahat S. Kütükoğlu başta olmak üzere bazı araştırmacıların böyle bir isimlendirmeye gitmeleri nedeniyle, tarih temalı şiir ile birlikte tarihî şiir veya tarihsel şiir ifadelerinin kullanılmasının yanlış olmayacağı kanaatini taşıyorum. (Kütükoğlu, 1990:21)

Sonuç olarak birincisi; tarih ve edebiyat birbirinin imkânlarından istifade etmek zorunda olan temel iki disiplindir. Tarih belgelerinin yetersizliği noktasında edebi eserin sunduğu imkânlardan yararlanıldığı bir gerçektir. İkincisi; edebî eserin tarihsel ya da tarihî kabul edilebilmesi için olayın oluş zamanı ile yazıya geçme anı arasında belirli bir zamanın geçmesi gerekir. Ancak söz konusu zamanın sınırları ve çerçevesi konusunda tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Olayın üzerinden on yıl geçtikten sonra kaleme alınan bir eser tarihî kabul edilirken genel görüş söz konusu olayın toplumun hafızasında tarih kategorisine yerleşmiş olmasıdır. Görüldüğü gibi aradaki mesafe noktasında net bir görüş birliğinden bahsedilemez. Edebiyat araştırmacılarına kolaylık sağlamak adına bu süre elli yıl olarak tayin edilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

İlgili makale tek yazarlı bir çalışmadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum söz konusu değildir.

Kaynakça

- Akkuş, M. (1993). *Nef'i divanı*. Akçağ Yayınları.
- Akün, Ö.F. (1956). Abdulhak Hamit'in 'Merkad-i Fatihi Ziyaret' manzumesi ve içindeki görüşler. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 61-104.
- Auerbach, E. (1941). *Edebiyat ve harp*. Üniversite Konferansları
- Belge, M. (1994). *Edebiyat üstüne yazılar*. Yapı ve Kredi Yayınları.
- Bıçak, A. (1999). *Tarih bilimi: Aristoteles'te tarihin temellendirilişi*. Çantay Kitabevi.
- Canatac, A.M.(2009). *Cumhuriyet devri Türk şiirinde tarih duygusu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yay.
- Çubukçu, H. (1997). Her geçmiş tarih kategorisinde incelenmeyebilir. *Hürriyet Gösteri*, 197, 80-82.
- Çüçen, A.K (2000). *Heiddeger'de varlık ve zaman*. Asa Kitabevi.
- Dilbilen, F. Ş (1931). *Turan ve Türkler*. İstanbul Resimli Ay Matbaası.
- Enginün, İ (1991). *Yeni Türk edebiyatı araştırmaları*. Dergâh Yayınları.
- Eyüboğlu, S (1938). Yaşayan mazi. *İnsan*, 1, 5.
- Eyüboğlu, S (1984). Tarihçinin edebiyat dünyasından alması gerekenler. *Töre* (59), Ağustos, 11-14.
- Gibb, H.A.R. (1997). "Tarih", *MEBİA*, C. 11.
- Güngör, E. (1995). *Dünden bugünden-tarih-kültür-milliyetçilik*. Ötüken Yayınları.
- Halkın, L.E. (1989). *Tarih tenkidinin unsurları*. (Bahaeddin Yediyıldız. Çev.). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kaplan, M. (1994). "Mevlana'yı nasıl anlamalı", *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 2*. Dergâh Yayınları.
- Kütükoğlu, N. S. (1990). *Tarih araştırmalarında usul*. İstanbul. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Meriç, C. (1975). 47'ler yahut bir romanın düşündürdükleri. *Hisar*, 138, 6-8.
- Nadir, G. (1946). *Ortaasya'dan Sakarya kıyılarına*. Zonguldak Halkevi Yayınları.
- Okay, O. (1990). *Sanat ve edebiyat yazıları*. Dergâh Yayınları.
- Sertkaya, O. F. (1987). *Nihal Atsız*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Timur, T. (1991). *Osmanlı-Türk romanında tarih, toplum ve kimlik*. Afa Yayınları
- Togan, Z.V. (1995). *Tarihte usul*. Enderun Kitabevi.
- Toynbee, A. (Haziran 1955). Kaypak tarih. (Vedat Günyol Çev.). *Yeni Ufuklar*, 21(37), 12-16.

-
- Tural, S.K (1993). “Tahkiyeli roman geleneği ve Cezmi”, *Dođumunun 150. yıldönümünde Namık Kemal*. Ankara:
- Tural, S. K. (1982). *Zamanın elinden tutmak*. Ecdad Yayınevi.
- Uğurlu, N. (Temmuz 1986). Tarih ve şiir-1. *Broy*, nr. 9.
- Yavuz, H. (Mayıs 1997). Tarihi roman. *Hürriyet Gösteri*, 197, 69-71.
- Yazan, Ü.M. (1992). *Cevdet Paşanın toplum ve devlet görüşü*. İnsan Yayınları.
- Yılmaz, M. (Eylül 1988). Tarih ve mazi. *Türk Yurdu* (20).
- Yücel, T. (1988). “Tarihin sınırları”, *Cumhuriyet dönemi düşünce yazıları seçkisi*. Haz. Konur Ertop. Kültür Bakanlığı Yayınları



Haziran 2022

Yıl: 6 Sayı: 1 ss. 26-38

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 26.08.2021

Kabul Tarihi: 27.06.2022

June 2022

Volume: 6 Issue: 1 pp. 26-38

Article Type: Research Article

Submitted: 26.08.2021

Accepted: 27.06.2022

ISSN: 2619-9408

AVRUPA ÜLKELERİNDE KİŞİ BAŞINA MİLLÎ GELİRİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN YATAY KESİT YÖNTEMİYLE ANALİZİ

Atilla AYDIN*

Öz

Kişi başına düşen gelir, ülkelerin refah düzeyini gösteren önemli ölçülerden biri olarak değerlendirilmektedir. Kişi başı millî gelirin yükselmesi ve gelir dağılımının çarpıklığının az olması, hem refah artışı sağlamak hem de yoksulluğu azaltıcı etkide bulunmaktadır. Bu çalışmada 32 Avrupa ülkesinde kişi başı geliri etkileyen faktörlerin analizi yapılmıştır. Yatay kesit analizinin kullanıldığı çalışmada enflasyon oranındaki artışın kişi başı millî gelir üzerinde negatif etki yaptığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca dış ticaret açığının GSYH içindeki payının artışı da kişi başı geliri azaltıcı etki meydana getirmektedir. Buna karşılık özel sektör kredileri ile hizmet sektörü istihdamındaki artışın kişi başı gelirdeki etkileri pozitif bulunmuştur. Ayrıca, kurulan ekonometrik modelin sonuçları çerçevesinde politika önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişi başına gelir, enflasyon, dış ticaret açığı, yatay kesit, Avrupa.

Analysis of Factors Affecting National Income Per Capita in European Countries by Cross Section Method

Abstract

Income per capita is considered as one of the important measures that show the welfare level of countries. The increase in national income per capita and the low inequality in income distribution both increase welfare and reduce poverty. In this study, the factors affecting per capita income in 32 European countries were analyzed. In the study, in which the cross-section analysis was used, it was concluded that the increase in the inflation rate had a negative effect on the per capita national income. In addition, the increase in the share of foreign trade deficit in GDP has a decreasing effect on per capita income. On the other hand, the effects of the increase in private sector loans and service sector employment on per capita income were found to be positive. In addition, policy recommendations were developed within the framework of the results of the established econometric model.

Keywords: Per capita income, inflation, foreign trade deficit, cross section, Europe.

Giriş

Kişi başına millî gelir, bir refah göstergesi olarak ülkeler açısından önem arz etmektedir. Millî gelirin ülke nüfusuna bölünmesiyle hesaplanan kişi başına gelir, basit bir aritmetik ortalamayı ifade etmektedir. Ancak bir ülke halkının refahı için aritmetik ortalama, tek başına bir şey ifade etmemektedir. Gelirin dağılım yapısı ve çarpıklığı da refahın toplumun geneline yayılması açısından önemli olmaktadır. 1980 sonrası tüm dünyada egemen olan küreselleşme olgusu, bir yandan ülke ekonomilerini büyütürken diğer yandan yoksulluğu artırıcı bir etki yapmıştır (Aydın, 2021: 185). Küreselleşme ile

* Öğr. Gör., İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul Gelişim Meslek Yüksekokulu, ataydin@gelisim.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9265-5930

ekonomik büyüme kaydedilmesine rağmen refah artışı tüm topluma yayılamamakta ve gelir dağılımı daha da çarpık hale gelmektedir. Küreselleşmenin bu mekanizması, yoksulluğu arttırmaktadır (Rodriguez ve Rodrik, 2000: 10). Oysa küreselleşme olgusunun teorik çözümlemesi, küreselleşmenin kısa ve uzun vadeli etkilerini birbirinden ayırıştırmakta ve kısa dönemde yoksulluğu arttıracaklarını, uzun vadede ise düşüreceğini açıklamaktadır (Dollar ve Kraay, 2001: 3). Küreselleşmenin yoksullaştırıcı etkisine ilişkin teoriler ile orta gelir tuzağına ilişkin teoriler arasında bir bağ oluşturmak mümkündür. Orta gelir tuzağı, bir ülkede ekonomik büyümenin belli bir noktaya geldikten sonra o ülkenin yerinde saymaya başlaması ve üst gelir grubuna bir türlü çıkamamasını ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle belirli bir ekonomik büyümeye ulaşan ülkeler, bu noktadan sonra kısır döngüye girmektedir (Felipe vd, 2012: 7). Bu açıdan bakıldığında, üst gelir grubunda bulunan ülkeler büyümeye devam ettiği halde orta gelir tuzağındaki ülkeler yerinde saydığı için görece bir yoksullaşma yaşandığı ifade edilebilir. Bu mekanizma, küreselleşmenin yoksullaştırıcı etkisiyle benzerlik içermektedir. Küreselleşmenin getirdiği yoksulluk olgusu ile mücadele eden ülkeler, orta gelir tuzağı ile ayrıca uğraşmaktadır. Avrupa ülkeleri, genellikle kişi başına gelir açısından üst gelir grubunu ifade etmektedir. Ancak bu ülkeler de kendi içlerinde homojenlik göstermemekte ve aralarında gelir farkları bulunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Avrupa ülkelerine ait kişi başına gelir değişkeninin kaynaklarını araştırmaktır. Kişi başına geliri etkilediği düşünülen bağımsız değişkenlerin etkileri incelenmiştir. Bu amaçla yatay kesit analizi kullanılmış ve esasen ülkelerin gelişme olgusunun kaynakları ve bu kaynakların ağırlıkları tespit edilmiştir. Bu çalışma ile Türkiye, Arnavutluk, Moldova, Ukrayna gibi ülkelerin yüksek gelirli ülkeler arasına girememesinin nedenlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Çalışmanın girişten sonraki bölümünde millî gelir ve kişi başına millî gelir kavramları açıklanmış, çalışmada kullanılan bağımsız değişkenlerin millî geliri etkileme mekanizmaları özetlenmiştir. Sonraki bölümde bir literatür taraması yapılmıştır. Ardından veri seti tanıtılmış ve çalışmanın yöntemi olması açısından yatay kesit analizi hakkında bilgi verilmiştir. Sonraki bölümde çalışmanın bulguları açıklanmış ve son bölüm ise sonuç kısmına ayrılmıştır.

Millî Geliri Etkileyen Değişkenler

Bir ülke vatandaşları tarafından belirli bir dönemde yurt içinde ve yurt dışında üretilen mal ve hizmetlerin piyasa fiyatlarıyla parasal değeri Gayrisafi Millî Hasıla olarak tanımlanmaktadır. Gayrisafi Millî Hasıla'dan net faktör gelirleri düşüldüğünde ise Gayrisafi Yurtiçi Hasıla'ya ulaşılmaktadır. Gayrisafi Yurtiçi Hasıla'nın ülke nüfusuna bölünmesiyle Kişi Başına Gayrisafi Yurtiçi Hasıla verisi elde edilmektedir. Uluslararası karşılaştırmalarda genellikle Kişi Başına Gayrisafi Yurtiçi Hasıla değeri kullanılmaktadır. Millî Gelir ise Net Millî Hasıla'dan dolayı vergiler düşülerek hesaplanmaktadır.

Bir ülkenin Gayrisafi Yurtiçi Hasılası hesaplanırken harcama, gelir ve üretim yöntemleri kullanılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan harcama yaklaşımına göre GSMH; tüketim, yatırım, devlet harcamaları ile net dış alem gelirlerinin toplamı olarak ifade edilmektedir. Bu çerçevede tüm bu harcamaları ve dış ticareti etkileyen değişkenlerin, ülkelerin millî geliri üzerindeki etkileri önem arz etmektedir. Bu çalışmada kullanılan değişkenlerin millî geliri etkileme mekanizmaları, çalışmanın teorik temelini oluşturmaktadır.

Enflasyon ile millî gelir arasındaki ilişki, iktisatta bir tartışma konusu oluşturmuştur. 1970'li yıllardaki stagflasyon süreci ortaya çıkana kadar enflasyon ile millî gelir arasında pozitif bir korelasyon olduğu düşünülmüştür (Abel ve Bernanke, 2005: 435). Enflasyonun millî gelire olan pozitif etkisinin sadece kısa dönemde değil, uzun dönemde de geçerli olduğu varsayımı 1960'lı yılların hakim görüşü olarak bilinmektedir (Bruno ve Easterly, 1996: 139). 1970'li yıllarda stagflasyon sürecinin yaşanmasıyla, bir başka ifadeyle enflasyon ve durgunluğun bir arada görülmesiyle bu görüşler

sorgulanmaya başlanmış ve enflasyonun millî gelire olan olumsuz etkilerini ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır. Özellikle yapısal kırılmaların dikkate alındığı modellerin gelişmesiyle birlikte enflasyon için bir kritik değer tespitinin yapılması önem arz etmeye başlamış ve bu kritik değer üzerindeki ve altındaki enflasyon değerlerinin millî gelire olan etkileri ayrıştırılmıştır. Bu çerçevede yapısal kırılmalı ve bir eşik değer bulunan çalışmaların daha gerçekçi sonuçlar verdiği görülmektedir (Sweidan, 2004: 43). Enflasyonun millî geliri olumlu etkileme mekanizmasına göre, öncelikle enflasyondaki artış bireysel serveti aşındırıcı bir etki yaratmaktadır. Servetlerinde düşüş meydana gelen bireyler, tekrar eski servetlerine kavuşmak amacıyla tasarruflarını arttırmaktadır. Artan tasarruflar faiz oranlarını düşürmekte ve yatırımları arttırmaktadır. Artan yatırımlar ise iktisadi büyümeyi beslemektedir. Ayrıca enflasyon, iktisadi hayatın işleyişini hızlandırarak millî geliri arttırıcı bir mekanizma ortaya çıkarmaktadır (Grimes, 1991: 633). Enflasyonun millî geliri arttıran diğer mekanizması ise reel ücretler üzerinden gerçekleşmektedir. Enflasyon döneminde çalışanların ücretleri, fiyat artışlarıyla uyumlu olmamakta, böylece bu kesimin reel gelirinde düşüş yaşanmaktadır. Reel gelirinde düşüş yaşanan kesim tasarruflarını azaltmakta, buna karşılık yüksek gelirli reel geliri arttığından bu kesimin tasarruf eğilimi yükselmektedir. Bu mekanizma ise millî geliri arttırıcı bir mekanizma oluşturmaktadır (Erçel, 1999: 2). Buna karşılık enflasyonun millî geliri ve dolayısıyla iktisadi büyümeyi olumsuz etkilediğine ilişkin teorilere göre, enflasyon öncelikle geleceğe yönelik belirsizliği arttırarak yatırımları düşürmektedir. Ayrıca enflasyon döneminde tüm sektörlerde fiyat artışı aynı seviyede olmamakta, bu durum yatırımların etkinliğini azaltmaktadır. Bunun dışında enflasyonun yaşandığı dönemlerde finansal varlık yatırımının etkinliği azalmakta ve konut veya altın talebinde artış yaşanmaktadır. Bu durumda yatırımlar azalarak millî gelir üzerinde olumsuz bir etki ortaya çıkmaktadır (Chowdhury, 2002: 22). Bu görüşlerin sentezinden üretilen eşik değer teorilerine göre ise eşik değer altında kalan enflasyon oranı millî geliri olumlu etkilerken üstünde kalan enflasyon oranı büyümeye olumsuz etki yapmaktadır (Yapraklı, 2007: 289). Bir başka ifadeyle enflasyon ile millî gelir arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı, eşik değer altında ve üstünde kalan değerlere göre değişiklik arz ettiği genel olarak kabul görmektedir (López-Villavicencio ve Mignon, 2011: 456).

İktisadi büyümenin temel kaynaklarından birinin beşeri sermaye olduğu bilinmektedir. Beşeri sermayenin temelinde ise eğitime verilen önem yatmaktadır. Bu çerçevede eğitime yapılan harcamalar ülke ekonomileri için önemli rol oynamaktadır. Eğitime yapılan yatırımlar, beşeri sermayeyi büyütme ve bu büyüme teknolojik bilgiyi arttırarak millî gelir üzerinde pozitif etki yaratmaktadır (Çakmak ve Gümüş, 2005: 61). Eğitim seviyesinin yükselmesi, işsizlik olasılığını azaltacağından millî gelir üzerinde ayrıca pozitif bir etki yaratmaktadır (Mincer, 1991: 22). Ayrıca eğitim düzeyindeki artışın toplum sağlığını da olumlu etkilediği ve demokratik davranış biçimini geliştirdiği bilinmektedir (Becker, 1993: 21). Yapılan çalışmalar, eğitimin kişi başı üretimdeki etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2006: 11). Bu çalışmada beşeri sermaye ölçüsü olarak eğitim harcamalarının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'daki payı kullanılmıştır. Okullaşma oranı, yaş gruplarına göre eğitim düzeyi, kişi başına eğitim harcamaları gibi göstergeler de beşeri sermayenin ölçülmesinde kullanılan diğer yöntemler olarak bilinmektedir (Atik, 2006: 21).

Dış ticaretin millî gelire olan etkisinin araştırılması eskilere dayanmaktadır. Smith (1776), Ulusların Zenginliği kitabında mutlak üstünlükler teorisiyle dış ticaretin iktisadi büyümenin dinamosu olduğunu savunmuştur. Bu teoriye göre her ülke mutlak olarak üstün olduğu malları üretip diğerlerini ithal ederse tüm ülkelerin optimum refahı sağlayacağını savunmuştur. Mutlak üstünlükler teorisini geliştirerek nispi üstünlükler teorisini geliştiren Ricardo (1817), dış ticaretin önemine vurgu yapmıştır. Bu teoriye göre, ülkelerin mutlak üstünlüğe göre değil, nispi üstünlüğe göre üretimlerini planlaması gerekmektedir. Ülkelerin daha az üstün oldukları malları üretmeyerek ithal etmesi ekonomik etkinlik açısından rasyonel olmaktadır. Bu görüşlere karşıt olarak Keynes (1936), dış ticareti ihracat ve ithalat

olarak ayrıştırılmıştır. İhracat, iktisadi büyüme pozitif etki yaparken ithalat ile millî gelir arasında negatif bir korelasyon olduğunu savunmuştur. Bir başka ifadeyle, ihracat ile ithalat arasındaki farkın ancak ihracat lehine pozitif olması halinde iktisadi büyüme katkı sağlayacaktır. Millî gelir ile dış ticaret arasındaki ilişki genellikle ihracat üzerinden açıklanmaktadır. İhracatın millî geliri arttırması, en basit çerçevede üretim hacmini genişleterek döviz gelirlerini yükseltmesi ile açıklanmaktadır. Ayrıca ihracat yapan firmalar, ölçek ekonomisinden faydalanarak daha etkin ve daha dinamik bir üretim yapısına sahip olmaktadır (Fryges, 2006: 1). İhracatın millî geliri olumlu etkileme mekanizması açık olmakla birlikte ithalatın millî gelire etkisi daha karmaşık bir yapı arz etmektedir. İthalatın millî geliri azaltıcı etki yapacağı açıktır. Nitekim harcama yöntemiyle GSMH hesaplamasında ithalat değişkeninin işareti negatiftir. Ancak bu durum tüketim malları ithalatı için daha belirgin girdi ithalatı için farklılık arz etmektedir. Girdi ithalatı bir yandan teknolojiyi arttırıcı etki yaparken diğer yandan üretimi teşvik etmektedir. Bir başka ifadeyle yurtiçi piyasada üretilemeyen girdilerin veya yurt dışından daha ucuza temin edilebilen girdilerin ithal edilmesi verimlilik artışı sağlamaktadır (Halpern vd, 2015: 105). Ancak bu verimlilik artışı her zaman geçerli olmamaktadır. Döviz kuru dalgalanmalarına karşı kırılgan olan bu mekanizma, zaman zaman krizlere de neden olmaktadır. Bu çalışmada dış ticaretin millî gelire katkısını analiz etmek amacıyla dış ticaret fazlası veya açığının millî gelir içindeki payı bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Finans sektörünün özel sektöre açmış olduğu kredilerin millî gelire etkileri önem arz etmektedir. Özellikle dışsal tasarrufların aksaklık gösterdiği dönemlerde özel sektöre açılan yurtiçi krediler, yatırımların önemli bir finans kaynağı olmaktadır. Politika yapıcılar, piyasa mekanizmasının dışına çıkarak faiz oranlarına müdahale etmekte ve yatırımları yönlendirebilmektedir. Para politikalarıyla atıl fonların bankacılık sektörüne akması ve oradan işletmelere kredi olarak yönlendirilmesi, kredilerin millî gelire etkilemesinin temel mekanizmasını oluşturmaktadır (Ağır vd, 2009: 36). Finansal kuruluşlar tarafından tasarruf sahiplerinden toplanan fonlar, yatırımcılara kredi olarak dağıtılmaktadır. Kredi olarak dağıtılan fonlar, ülkedeki sermaye yetersizliğinin sebep olduğu sorunları gidermede önemli rol oynamaktadır. Böylece finansal kurumlar, kredi taleplerini karşılayabildiği ölçüde iktisadi büyüme katkısında bulunmaktadır (Pagano ve Pica, 2012: 26). Bu çalışmada kullanılan değişken, özel sektöre açılan yurtiçi kredilerin millî gelir içindeki payı olarak tanımlanmıştır.

Nüfus artışı ile millî gelir arasındaki ilişki konusunda literatürde görüş birliği bulunmamaktadır. Bu konudaki ilk teori, Malthus (1778) tarafından geliştirilmiştir. Malthus'a göre nüfus geometrik artarken tarımsal üretim aritmetik olarak artmaktadır ve bu durum iktisadi kaynaklar üzerinde baskı yaratmaktadır. Bu nedenle yüksek doğum oranları, ekonomik büyümeyi yavaşlatmaktadır. Neoklasik büyüme modeline göre ise nüfus artışı, ekonomik büyüme üzerinde pozitif etki yapmaktadır. Nüfus artışı sonucunda ortaya çıkan talep artışı, teknolojik gelişme konusunda teşvik edici rol oynamakta ve böylece kişi başına üretimde artış meydana gelmektedir. Ayrıca nüfus artışı sonucunda emek ucuzlamakta, dolayısıyla üretim maliyetleri azalarak verimlilik artmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde nüfus artışının olumlu etkisi daha belirgin olarak görülmektedir (Becker vd, 1990: 13). Bu çalışmada nüfus artışının millî gelir üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla ülkelerin yıllık nüfus artış oranı bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Literatür

Literatürde genellikle bir veya iki değişkenin millî gelir ve ekonomik büyüme üzerindeki etkilerinin araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında aşağıda kısaca yer verilmiştir.

Lucas (1973), yaptığı çalışmada ABD ekonomisi için 1951-1967 dönemini regresyon yöntemiyle analiz etmiş ve enflasyon ile ekonomik büyüme arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna varmıştır.

Barro (1995), 100'e yakın ülkede panel veri analizi kullanarak 1960-1990 yılları arasında enflasyon ile millî gelir arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre enflasyondaki %1 artış, kişi başına millî geliri %2-3 oranında azaltmaktadır.

Romer (1996), ABD ekonomisinin 1884-1994 yılları arasındaki dönemde enflasyon ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi En Küçük Kareler yöntemiyle analiz etmiş ve enflasyon oranındaki %0.1'lik artışın iktisadi büyümeyi %1 arttırdığını tespit etmiştir.

Freire-Seren (2002) tarafından yapılan çalışmada 1964-1991 dönemi zaman serisi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda beşeri sermaye artışının millî geliri olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Li (2006), 1961-2004 yılları arası için yaptığı çalışmasında panel veri analizini kullanmış ve gelişmekte olan ülkelerde enflasyonun %14'ün altında kaldığı durumlarda büyümenin pozitif etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Enflasyon oranı %14'ün üzerine çıktığında ise enflasyonun büyüme üzerindeki etkisi negatife dönmektedir.

Kenourgis ve Samitas (2007), çalışmalarında Polonya ekonomisini regresyon yöntemiyle incelemişlerdir. Polonya'da ekonomik büyümenin temel sürükleyicisinin özel sektöre açılan krediler olduğu sonucuna varılmıştır.

Soultanaeva (2010), yaptığı çalışmada Letonya, Litvanya ve Estonya ekonomilerini finansal gelişme ile millî gelir arasındaki ilişkiyi VAR modelini kullanarak araştırmışlardır. 1995-2008 verilerinin kullanıldığı çalışma sonucunda bankacılık sektöründeki büyümenin uzun dönemde ekonomik büyümeye yol açacağı tespit edilmiştir.

Karaçor vd (2011), çalışmalarında 1988-2007 yılları arasındaki Türkiye ekonomisi verilerini eşbütünlük ve ARDL sınır testi yöntemleriyle analiz etmiş ve enflasyon ile kişi başı gelirdeki büyüme arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir.

Prochniak (2011), yaptığı çalışmada En Küçük Kareler yöntemini kullanarak 1993-2009 yılları arasında 10 Avrupa ülkesinde büyümenin kaynaklarını araştırmıştır. Beşeri sermaye artışının millî gelire olumlu katkı yaptığı, enflasyon artışının ise büyümeyi negatif etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bourdon vd (2013) tarafından yapılan çalışmada, 1995-2009 yılları arası dönem 157 ülke için dinamik panel veri analizi yöntemiyle araştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, ihracatın çeşitlendiği ülkelerde ticari dışa açıklığın ekonomik büyümeye katkısı negatif olarak bulunmuştur.

Obradovic ve Grbic (2015), çalışmalarında Sırbistan ekonomisini ele almışlardır. Todo-Yamamoto nedensellik analizinin kullanıldığı çalışmada 2004-2011 yılları arası incelenmiştir. Çalışma sonucunda ekonomik büyüme ile finansal gelişme arasında çift yönlü nedensellik bulunmuştur.

Zhurauliou (2015), yaptığı çalışmada Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya ve Slovakya ekonomileri için cari işlemler açığı ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Cari işlemler açığı ile büyüme arasındaki korelasyon; Çek Cumhuriyeti'nde negatif, Slovakya'da pozitif bulunmuştur. Diğer iki ülke için ise ilişki bulunmamıştır.

Bove ve Elia (2017), gelişmiş ülkeler üzerinden yaptığı çalışmalarında 1960-2010 dönemini OLS yöntemiyle incelemişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda nüfus artışının millî geliri pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Mazurek (2017) tarafından yapılan çalışmada 32 Avrupa ülkesinde 2005-2015 dönemini panel veri yöntemiyle analiz etmiştir. Çalışma sonucunda beşeri sermaye ile iktisadi büyüme arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Silajdzic ve Mehic (2017), çalışmalarında AB ülkeleri için 1992-2014 yılları arası dönemi nedensellik ilişkisi ile incelemişlerdir. Çalışma sonucunda ticari dışa açıklığın teknoloji yoğun üretim yapan ülkelerde ekonomik büyümeyi hızlandırdığı tespit edilmiştir.

Furlaretto ve Robstad (2019) tarafından yapılan çalışmada Norveç ekonomisinin 1990-2014 dönemi VAR modeliyle analiz edilmiştir. Göçmen nüfusundaki artışın işsizlik oranlarını azaltıcı ve kısa dönemde ekonomik büyümeyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada literatürden farklı olarak hem iktisadi hem de sosyal faktörler bir arada modellenmiştir. Bağımsız değişkenler belirlenirken çeşitli başka modeller de denenmiş, aralarından en uygun ve anlamlı model seçilmiştir. Açıklama gücü yüksek olan modelin bundan sonraki iktisadi büyümenin kaynakları konusunda yapılacak çalışmalara bir temel teşkil etmesi hedeflenmektedir.

Veri Seti ve Yöntem

Bu çalışmada Avrupa ülkelerinde millî geliri etkileyen sosyal ve iktisadi değişkenler bir arada analiz edilmiştir. Çalışmada analize dahil edilen ülkeler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada yer alan ülkeler

Arnavutluk	Macaristan	Romanya
Avusturya	İzlanda	Slovakya
Belçika	İrlanda	Slovenya
Bulgaristan	İtalya	İspanya
Hırvatistan	Letonya	İsveç
Danimarka	Litvanya	İsviçre
Estonya	Moldova	Türkiye
Finlandiya	Hollanda	Ukrayna
Fransa	Norveç	İngiltere
Almanya	Polonya	Çek Cumhuriyeti
Yunanistan	Portekiz	

Bu çalışmanın amacı Avrupa ülkelerinde millî geliri etkileyen faktörleri belirlemektir. Bir başka ifadeyle Avrupa ülkelerinde iktisadi büyümenin kaynakları araştırılmaktadır. Bu amaçla Dünya Bankası’ndan alınan veriler kullanılmıştır. Yatay kesit verileri ile kurulan çoklu regresyon modellerinde bir bağımlı değişken ve bu bağımlı değişkeni açıkladığı düşünülen bağımsız değişkenler yer almaktadır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni hangi yönde ve ne ölçüde etkilediği kurulan model ile belirlenebilmektedir. Ayrıca ekonometrik modele ait varsayımların geçerliliği sınanarak modelin anlamlı olup olmadığı araştırılabilmektedir. Çalışmanın ekonometrik modelinde bağımlı değişken, Avrupa ülkelerindeki kişi başına millî gelir değişkenidir. Modelde yer alan tüm değişkenler Tablo 2’de simgeleriyle birlikte özetlenmiştir.

Tablo 2. Modelde yer alan değişkenler ve beklenen işaretleri

Değişken	Simge	Beklenen İşaret
Kişi Başına Millî Gelir	MG	
Enflasyon Oranı	ENF	-
Dış Ticaret Fazlası/GSYH	DTF	+
Özel Sektör Kredileri/GSYH	KRD	+
Hizmet Sektörü İstihdamı	HS	+

Değişkenlerin seçiminde çok sayıda model denenmiş, en uygun ve güçlü model seçilmiştir. Modelde iktisadi hayatın içsel dinamiklerini enflasyon oranı ve özel sektör kredileri temsil etmektedir. Bu iki değişkenle yakın ilişkisi olan faiz oranları ve işsizlik de böylece modele dolaylı olarak dahil edilmiştir. Dış ticaret değişkeni, ekonominin dışsal dinamiklerini temsil etmektedir. Döviz kuru, kur oynaklığı, rekabet gücü gibi değişkenler de dış ticaret üzerinden yine dolaylı olarak modele dahil edilmiştir. Hizmet sektörünün toplam istihdamdaki oranı ise modelde işgücü yapısının etkisini ölçmektedir. Kurulan ekonometrik model aşağıdaki gibidir.

$$\text{Log}MG_i = \beta_0 + \beta_1 ENF_i + \beta_2 DTF_i + \beta_3 KRD_i + \beta_4 HS_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

Model, yarı logaritmik model olarak kurulmuştur. Yarı logaritmik modellerde eğim katsayıları, bağımsız değişkenden mutlak bir değişmeye karşılık bağımlı değişkenden görece değişmeyi ölçmektedir (Gujarati ve Porter, 2010: 163). Burada β_0 , modeldeki sabit terimi ifade ederken ε_i , modeldeki anakütle hata terimini göstermektedir. Modelin anlamlı olabilmesi için aşağıdaki varsayımlar yapılmaktadır (Hill vd, 2011: 47).

- a) Anakütle hata terimi, rassal bir değişkendir ve beklenen değeri sıfırdır. Bu varsayım aynı zamanda model kurma hatasının yapılmadığı anlamına gelmektedir (Çil, 2018: 110).
- b) Bağımsız değişkenlerin her bir değeri için hata teriminin varyansı sabittir. Eğer bağımsız değişkenlerin değerine bağlı olarak hata terimleri farklı değişim aralığına sahipse, bu durum değişen varyans olarak ifade edilmektedir (Hill vd, 2011: 173).
- c) Hata terimleri birbirleriyle ilişkisizdir. Eğer bu varsayım geçerli değilse, bir başka ifadeyle hata terimleri birbirleriyle ilişkiliyse, bu durum otokorelasyon olarak adlandırılmaktadır.
- d) Bağımsız değişkenlerin değerleri, tekrarlanan örneklerde değişmez, sabittir.
- e) Gözlem sayısı, parametre sayısından büyük olmalıdır.
- f) Bağımsız değişkenlerin olasılık dağılımı yoktur ve en az iki farklı değer almak zorundadır.
- g) Hata terimi ile bağımsız değişkenler ilişkisizdir. Bu varsayım, bağımsız değişkenler ile hata teriminin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin ayrı ve toplanabilir olduğuna dayanmaktadır.
- h) Bağımsız değişkenler arasında tam çoklu doğrusal bağlantı olmamalıdır.

Modele ait parametrelerin tahminlerinin geçerli olabilmesi için yukarıdaki varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle modelin tahmininden sonra varsayımların gerçekleşip gerçekleşmediğini gösteren sınamaların yapılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada (1) numaralı denklemde ifade edilen doğrusal regresyon modelinin tahmininde En Küçük Kareler Yöntemi kullanılmıştır. En Küçük Kareler Yöntemi'ne göre örnek regresyon modelinden elde edilen bağımlı değişken değerleri, gözlemlenen bağımlı değişken değerlerine olabildiğince yakın olmalıdır (Gujarati ve Porter, 2010: 56). Bu durumun sağlanabilmesi, kalıntı karelerinin toplamını minimize eden parametre değerlerini bulmakla mümkün olmaktadır. Kalıntı karelerinin minimum olması durumunda, tahmin edilen parametreler; en iyi, doğrusal ve eğilimsiz tahminleri ifade etmektedir.

Tahmin edilen regresyon modelinin ne kadar başarılı olduğunun araştırılması da ayrıca önem arz etmektedir (Stock ve Watson, 2012: 161). Bu amaçla hesaplanan belirginlik katsayısı, bağımlı değişkenden toplam değişim içinde regresyon ile açıklanabilen değişimin payını vermektedir (Gujarati ve Porter, 2010: 71).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

Bu çalışmada 32 Avrupa ülkesi için 5 farklı bağımsız değişkenin kişi başı millî gelirdeki nispi değişime olan etkileri incelenmiştir. Bu amaçla (1) numaralı denklemde kurulan yarı logaritmik modelin En Küçük Kareler Yöntemi tahmin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Modele ait tahmin sonuçları

Bağımlı Değişken: LogMG				
Değişken	Katsayı	Standart Hata	t istatistiği	Olasılık
C	3.409500	0.260640	13.08127	0.0000
ENF	-0.023247	0.007769	-2.992370	0.0059
DTF	0.017248	0.003370	5.118065	0.0000
KRD	0.003125	0.000890	3.511836	0.0016
HS	0.011052	0.004444	2.487146	0.0194
R^2			0.871154	
Düzeltilmiş R^2			0.852065	
F istatistiği			45.63792	
Olasılık (F istatistiği.)			0.0000	
DW istatistiği			1.997715	

Tablo 3'te görüldüğü gibi belirginlik katsayısı 0.871154 olarak bulunmuştur. Belirginlik katsayısı, regresyon doğrusunun verilere ne kadar uyduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle, kişi başı millî gelirdeki değişimin %87'si modeldeki bağımsız değişkenlerle açıklanabilmektedir. Belirginlik katsayısının hesaplanmasında kullanılan toplam değişme, bağımlı değişken ile ilgili olup, modelde yer alan değişken sayısına göre değeri değişmemektedir. Ancak modele giren her değişken, bağımlı değişken üzerinde etkisi olsun veya olmasın belirginlik katsayısını arttırmaktadır. Bu durum, yanıltıcı olsun veya olmasın, belirginlik katsayısının değerini arttırmaktadır. Bu nedenle parametre sayısını dikkate alan düzeltilmiş belirginlik katsayısı kullanılmaktadır (Çil, 2018: 146). Tablo 3'te düzeltilmiş belirginlik katsayısının 0.852065 olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle modeldeki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişimi açıklama gücünün yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kısmi eğim katsayılarının bir arada anlamlılığının sınanması F testi ile yapılmaktadır. F testinde boş hipotez, bütün eğim katsayılarının sıfır olduğu yönündedir. Bu hipotez, bütün eğim katsayılarının aynı anda sıfır olmadığını söyleyen karşı hipotezle sınanmaktadır. Eğer hesaplanan F istatistiği, F tablosundaki kritik değerden büyükse boş hipotez reddedilmekte ve modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Gujarati ve Porter, 2010: 240). F istatistiğinin değerlendirilmesi ayrıca olasılık değeri ile yapılmaktadır. Tablo 3'te görüldüğü gibi F istatistiği 45.64 olarak hesaplanmıştır. Olasılık değerine bakıldığında 0.01'den küçük olduğuna göre %1 anlamlılık düzeyinde dahi modelin bütününün anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te modele ait parametrelerin anakütle tahmin katsayıları incelendiğinde, olasılık değerlerinden tüm katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 2'deki beklenen işaretlerle uyumlu bir sonuç çıkmıştır. Bir başka ifadeyle model, iktisat teorisiyle de uyumlu gözükmemektedir. Model yarı logaritmik olduğundan katsayılar, kişi başına millî gelirdeki nispi değişimi

ifade etmektedir. Enflasyon oranındaki %1 puanlık bir artışın, diğer değişkenlerin sabit kalması varsayımıyla kişi başı geliri %2 oranında düşüreceği tahmin edilmiştir. Özel sektöre açılan yurtiçi kredilerin GSYH içindeki payındaki %1'lik artış ise, diğer değişkenlerin sabit kaldığı varsayımı altında kişi başı geliri %0.3 oranında arttırmaktadır. Ayrıca dış ticaret fazlasının GSYH içindeki payı ve hizmet sektörü istihdamının toplam istihdam içindeki payı değişkenleri de kişi başı geliri pozitif yönde etkilemektedir.

Modele ait katsayıların ve modelin tümünün istatistiksel anlamlılığı sınıandıktan sonra çoklu regresyon modelinin varsayımlarının geçerliliği araştırılmıştır. Yatay kesit verilerinde yaygın olarak görülen değişen varyans sorununun var olup olmadığını araştırmak amacıyla Breusch-Pagan-Godfrey değişen varyans testi uygulanmıştır. Değişen varyans test sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Breusch-Pagan-Godfrey değişen varyans testi sonuçları

F istatistiği	Olasılık
1.403369	0.2595

Tablo 4'ten görüldüğü gibi olasılık değeri 0.05'ten büyük olduğu için modelde değişen varyans sorunu bulunmamaktadır.

Modelin kalıntılara ait otokorelasyon sorununu araştırmak amacıyla Breusch-Godfrey LM otokorelasyon testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Breusch-Godfrey LM otokorelasyon testi sonuçları

F istatistiği	Olasılık
0.390932	0.6805

Tablo 5'ten görüldüğü gibi olasılık değeri 0.05'ten büyük olduğundan modelde otokorelasyon problemi bulunmamaktadır. Ayrıca Tablo 3'teki Durbin-Watson istatistiğinin 2'ye yakın bir değer alması da bu sonucu desteklemektedir. Modele ait kalıntıların normal dağılım sergileyip sergilemediği Jarque-Bera istatistiği ile test edilmiş ve test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Normallik testi sonuçları

Jarque-Bera istatistiği	Olasılık
1.275367	0.528515

Tablo 6'da görüldüğü gibi olasılık değeri 0.05'ten büyük olduğundan modele ait kalıntıların normal dağıldığı anlaşılmaktadır.

Son olarak modelde çoklu doğrusal bağlantının varlığı araştırılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında tam doğrusal ilişkinin olmaması, çoklu regresyon analizinin varsayımlarından biridir. Bu varsayımın geçerliliğinin araştırılması için Varyans Şişirme Faktör (VIF) değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de özetlenmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı bulunmaması için VIF değerlerinin 10'dan küçük olması gerekmektedir.

Tablo 7. Varyans şişirme faktör (VIF) değerleri

Değişken	VIF
ENF	1.130369
DTF	1.392553
KRD	2.361651
HS	3.002939

Tablo 7 incelendiğinde VIF değerlerinin 10'dan düşük olduğu görülmektedir. Bu çerçevede modeldeki bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığı anlaşılmaktadır.

Böylece kurulan ekonometrik model tüm testlerden geçmiş ve geçerlilik kazanmıştır. Bir başka ifadeyle modelde tahmin edilen parametrelerin, anakütleyle ilişkin çıkarsamalar yapabilmek için uygun parametreler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca modelin açıklama gücünün yüksek olması da bu sonucu desteklemektedir.

Sonuç

Kişi başına millî gelirin arttırılması ve bu artışın sürdürülebilir olması, ülkelerin refahı açısından büyük önem taşımaktadır. 1980 sonrası yaşanan küreselleşme sürecinde kişi başı gelir kadar gelirin dağılımı da önem kazanmıştır. İktisadi büyümenin toplumun tüm kesimlerine yayılamaması, gelişmekte olan ülkelerde yoksulluk sorununu beraberinde getirmiştir. Kişi başına geliri etkileyen iktisadi etmenler ve dolayısıyla büyümenin kaynaklarının ortaya çıkarılması, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Çalışma Avrupa ülkeleri için yapılmış olup, 32 Avrupa ülkesini kapsamaktadır.

Çalışmanın sonucunda Avrupa ülkelerinde enflasyon oranı ile kişi başı gelirdeki değişim arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu konuda yapılmış çalışmalarda görüş birliği olmamakla birlikte, çoğunlukla iki değişken arasında negatif korelasyon veya bir eşik değerinden sonra negatif ilişki sonuçları elde edilmiştir. Bu bağlamda, kişi başı gelirin belirleyicisi olarak enflasyon oranı konusunda yapılan çalışmalarla bu çalışmanın sonuçlarının uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca enflasyon ve piyasa faiz oranlarının aynı yönlü hareket ettiği değerlendirildiğinde, faiz oranları ile kişi başına millî gelir arasında negatif bir korelasyon olduğu bu çalışmanın dolaylı bir çıktısını oluşturmaktadır. Faiz oranlarındaki artışın yatırımları olumsuz etkileyerek millî geliri azaltması, doğal bir sonuçtur. Yatırımlardaki düşüşün işsizliği de arttırması kaçınılmaz bir başka gerçek olmaktadır. Analiz edilen diğer bir değişken, dış ticaret fazlasının GSYH içindeki payı olup, bu değişkenin kişi başı gelirle olan ilişkisi pozitif bulunmuştur. Bu sonucu tersten ifade etmek gerekirse dış ticaret açığı ile kişi başı gelir arasındaki korelasyonun negatif olduğu söylenebilir. Bu ilişki, beklenen bir sonuç olup, literatürdeki çalışmalarla uyum göstermektedir. Özel sektöre açılan yurtiçi krediler, yatırımların artması açısından önem arz etmektedir. Kredilerin verimli alanlarda kullanılması, iktisadi büyümenin temelini oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre de kişi başına gelir ile özel sektöre açılan kredilerin GSYH içindeki payının artışı arasında aynı yönlü ilişki bulunmuştur. Bu ilişki de beklenen bir sonucu ifade etmektedir. Modeldeki son değişken olan hizmet sektörü istihdamının toplam istihdam içindeki payına bakıldığında, bu değişkenin de kişi başına gelir üzerindeki etkisinin pozitif olduğu sonucuna varılmıştır. Veriler ülke bazında incelendiğinde gelişmiş Avrupa ülkelerinde bu ilişki daha belirgin olmaktadır. Bu çalışmada tüm değişkenler bir arada modellenmiştir. Kurulan ekonometrik modeldeki tahmin sonuçlarına göre tüm değişkenlere ait parametreler, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca model, bir bütün olarak da anlamlıdır. Çoklu regresyon analizine ait varsayımlar test edilmiş ve varsayımların geçerli olduğu tespit edilmiştir. Böylece kurulan ekonometrik model, hem kişi başına gelir üzerinde etkili olan değişkenlerin yönünü ve derecesini göstermekte hem de bir öngörü modeli olarak kullanılabilir.

Bağımsız değişkenlerin etkisi incelendiğinde en fazla etkileyicinin enflasyon oranı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, enflasyonla mücadele önem arz etmektedir. Özellikle daha az gelişmiş Avrupa ülkelerinde bu sorun daha belirgindir. Yüksek enflasyonun faiz oranlarını da arttırdığından hareketle, enflasyon oranı yüksek olan ülkelerde enflasyonla mücadelenin daha öne çıkması gerekmektedir. Dış ticaret açığının düşürülmesi, günümüzün küreselleşen dünyasında genel olarak ithalatın düşürülmesi ile değil, ihracatın arttırılması ile gerçekleştirilebilir. Bu çerçevede ihracatın arttırılmasına yönelik politikalar, Avrupa ülkelerinin tamamı için kişi başı gelir üzerinde pozitif etki sağlayacaktır. Ayrıca ihracatın arttırılması, özellikle Avrupa Birliği'ne üye olmayan Avrupa ülkeleri için ithalatın finansmanı noktasında da önem taşımaktadır. Bir başka ifadeyle, döviz kuru istikrarı

açısından da ihracatın artırılması gerekmektedir. İthal girdi bağımlılığını azaltacak politikalar ise, sanayinin verimliliğini arttıracığından kişi başı gelir üzerinde dolaylı ve pozitif etki sağlayacaktır. Özel sektöre açılan kredilerin artırılması, özellikle günümüzün covid-19 salgın sürecinde daha önem kazanmıştır. Yatırımların ve mevcut üretimlerin aksamaması için düşük faizli kredilerin harekete geçirilmesi, kişi başına millî geliri artırıcı etki yapacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Makale tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum yoktur.

Kaynakça

- Abel, B. A. ve Bernanke, S. B. (2005). *Macroeconomics*. 5th Edition, Pearson Education Inc., Pearson Addison Wesley.
- Ağır, H., Peker, O., & Kar, M. (2009). Finansal gelişmenin belirleyicileri üzerine bir değerlendirme: literatür taraması. *Journal of BRSA Banking & Financial Markets*, 3(2), 31-62.
- Atik, H. (2006), *Beşeri sermaye, dış ticaret ve ekonomik büyüme*. Ekin Kitabevi.
- Aydın, A. (2021). Türkiye'de bölgelere göre yoksulluk oranlarının sorgulayıcı veri çözümlemesi teknikleri ile analizi. *Econharran*, 5(7),184-220. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/econharran/issue/60019/840523>
- Barro, R.J. (1995). Inflation and economic growth. *Bank of England Quarterly Bulletin*, 35, 166-176.
- Becker, G. S., Murphy, M. K. ve Tamura R. (1990) Human capital, fertility, and economic growth. *Journal of Political Economy*, 98, 12-37.
- Becker, G.S. (1993), *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, The University of Chicago Press, Chicago
- Bourdon, M., Mouél, C. ve Vijıl, M. (2013). The relationship between trade openness and economic growth: some new insights on the openness measurement issue. *Hall- Archives, Ouvertes. Fr, Hal Id: 00729399*, s.1-18.
- Bove, V. ve Elia, L. (2017). Migration, diversity and economic growth, *World Development*, (89), 227-239.
- Bruno, M. ve Easterly, W. (1996). Inflation and growth: in search of a stable relationship. *Federal Reserve Bank of St. Louis Review*, 78(3), 139-146.
- Chowdhury, Anis, (2002), Does inflation affect economic growth? The relevance of the debate for Indonesia. *Journal of Asia Pacific Economy*, 7(1), 20-34.

- Çakmak, E. ve S. Gümüş (2005), Türkiye’de beşeri sermaye ve ekonomik büyüme: ekonometrik bir analizi (1960-2002). *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(1), 59-72.
- Çil, N. (2018), *Finansal ekonometri*. Der Yayınevi.
- Dollar, D. ve Kraay, A. (2001). Growth is good for the poor. *WB Policy Research Working Paper*. Washington DC: World Bank.
- Erçel, G. (1999), Türkiye’de enflasyon ve büyüme ilişkisi: genel bir değerlendirme. <http://www.tcmb.gov.tr/yeni/evds/konusma/tur/2000/enflasyon.html>
- Freire-Seren, M. J. (2002). On the Relationship between human capital accumulation and economic growth. *Applied Economic Letters*, 9(12), 805-808.
- Fryges ,H. (2006), The export-growth relationship: estimating a doseresponse function. *ZEW Discussion Papers*, No. 06-28, 2006.
- Furlaretto, F. ve Robstad, O. (2019). Immigration and the macroeconomy: Some new emprical evidence. *Review of Economics Dynamics* (34), 1-19.
- Gujarati, D.N., ve Porter, D.C. (2012), *Temel ekonometri*. Çevirenler: Şenesen, Ü. ve Göktürk Şenesen, G., Literatür Yayıncılık, İstanbul
- Halpern, L.,Koren, M., ve Szeidl, A. (2015), Imported inputs and productivity, *American Economic Review*, 3660-3703.
- Hill, R., Griffiths, E. ve Guay, C. (2011), *Principles of econometrics*, 4th. Ed., John Wiley and Sons,
- Keynes, J.M. (1936). *The General Theory of Employment, Interest and Money*. In The Collected Writings of Vol. VII. London: St. Martin Press. 1973.
- Li, M. (2006). Inflation and economic growth: threshold effects and transmission mechanisms. <http://economics.ca/2006/papers/0176.pdf>, Retrieved on June 25, 2018.
- López-Villavicencio, A., & Mignon, V. (2011). On the impact of inflation on output growth: does the level of inflation matter? *Journal of Macroeconomics*, 33(3), 455–464.
- Lucas, R.E. (1973), Some international evidence on output-inflation tradeoffs, *The American Economic Review*, 63(3), 326-334.
- Malthus T. (1978). *An essay on the principle of population as it affect the future improvement of society*. printed for J. Johnson, in St. Paul’sYard, London.
- Mincer, J. (1991). Education and unemployment. *NBER Working Papers Series*. Working Paper No: 3838.
- Felipe, J., Abdon, A. ve Kumar, U. (2012). Tracking the middle-income trap: What is it, who is in it, and why?. *Levy Economics Institute, Working Paper 715*.
- Grimes, A. (1991). The effects of inflation on growth: some international evidence. *Weltwirtschaftliches Archiv*, 127, 631-644.
- Karaçor Z, Özer H. ve Saraç T.B. (2011). Enflasyon ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye ekonomisi üzerine ekonometrik bir uygulama (1988-2007). *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(2):29-44.
- Kenourgios, D. ve Samitas, A., (2007), Financial development and economic growth in a transition economy: evidence for Poland. *Journal of Financial Decision Making*, 3(1), 35-48.
- Keynes, J.M. (1936). *The general theory of employment, interest and money*. In The Collected Writings of Vol. VII. London: St. Martin Press. 1973.
- Mazurek, J. (2017). On determinants of the economic growth of european countries during 2005-2015. *Comparative Economic Reserach*, 20(2), 21-33.

-
- Obradović S ve Grbić M. (2015). Causality Relationship between Financial Intermediation by Banks and Economic Growth: Evidence from Serbia. *Prague Econ Pap* 24, 60–72.
- Pagano, M. ve Pica, G. (2012). Finance and Employment. *Economic Policy*, 27(69), 5-55.
- Prochniak, M. (2011). Determinants of economic growth in central and eastern Europe: *The Global Crisis Perspective. Post-Communist Economies*, 23(4), 449-468.
- Ricardo D. (1817), *On the principles of political economy and taxation*, Ed. R. M. Hartwell (1971), Pelican Classics
- Rodriguez, F. ve Rodric, D. (2000), Trade policy and economic growth: A skeptic's guide to the cross-National Evidence.
- Romer, C.D. (1996). Inflation and the growth rate of output. Working paper, *National Bureau of Economic Research*, No: 5575.
- Silajdzic, S. ve Mehic, E. (2017). Trade openness and economic growth: Emprical evidence from transisitons economies. *Menagement International Conference, Italy*, 24-27 May, s.581-594.
- Soultaneva, A., (2011), Financial intermediation and economic growth: evidence from the Baltic countries. *Umea Economic Studies*, 187, 1-11.
- Stock, J.H. ve Watson, M.W. (2012), *Introduction to econometrics*. Pearson
- Şimşek, M. (2006), *Beşeri sermaye ve beyin göçü kapsamında Türkiye: karşılaştırmalı bir analiz*. Ekin Kitabevi.
- WorldBank (2021), <https://data.worldbank.org/>
- Yapraklı, S. (2007). Enflasyon ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki: Türkiye için eş-bütünleşme ve nedensellik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 287–301.
- Zhurauliou, A. (2015). Current account deficit and the economic growth in visegrad countries. *Institute of Public Policy*, Faculty of Socialand Economic Science, Comenius University in Bratislava, p.133-134



Haziran 2022

Yıl: 6 Sayı: 1 ss. 39-59

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 15.11.2021

Kabul Tarihi: 08.04.2022

ISSN: 2619-9408

June 2022

Volume: 6 Issue: 1 pp. 39-59

Article Type: Research Article

Submitted: 15.11.2021

Accepted: 08.04.2022

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNTEM TEKNİKLERİ KULLANMA DURUMLARI VE YÖNTEM TEKNİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Erhan DURUKAN* Ramazan GÜNER Arslan Volkan TURAN*****

Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile ilgili yöntem ve teknikleri kullanma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada önce nicel sonra nitel boyuttan elde edilen verilerin birlikte değerlendirildiği karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Nicel boyutta verileri elde etmek için basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 104 öğretmen, nitel boyutta ise amaçlı örnekleme seçme yöntemine göre belirlenen 20 öğretmenden yararlanılmıştır. Araştırmada nicel veriler dijital ortamda oluşturulan "Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerileri Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları Anketi" ile toplanmıştır. Toplanan nicel veriler için frekans ve yüzde analizleri kullanılırken nitel veriler için kategorisel içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda konuşma becerisinde, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine imkân sağladığı için öğretmenler tarafından en çok serbest konuşma tekniğinin kullanıldığı; dinleme becerisinde ise öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması amacıyla en fazla katılımlı dinlemenin tercih edildiği görülmüştür. Diğer yandan okuma becerisinde, öğrencilerin telaffuz bozukluklarının fark edilerek onlara dönüt verilmesini kolaylaştırdığı için öğretmenler tarafından sesli okuma yönteminin tercih edildiği; yazma becerisinde de öğrencilerin sınırlama olmadan özgürce yazmasına imkân vermesi sebebiyle serbest yazma tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Temel dil becerileri, Türkçe öğretmenleri, yöntem-teknik

Turkish Teachers' Use of Method and Techniques and Opinions on Method Techniques

Abstract

In this study, it was aimed to determine the use of the methods and techniques related to listening, speaking, reading and writing skills of Turkish teachers in the Turkish Lesson Curriculum (2006). In the research, sequential explanatory design, one of the mixed research methods, in which the data obtained from the quantitative and then the qualitative dimensions were evaluated together, was used. In order to obtain the data in the quantitative dimension, 104 teachers were used by using the simple random sampling method, and in the qualitative dimension, 20 teachers selected according to the purposive sampling method were used. Quantitative data in the research were collected with the "Turkish Teachers' Use of Basic Language Skills Methods and Techniques Questionnaire" created in the digital environment. While frequency and percentage analyzes were used for the quantitative data collected, categorical content analysis was performed for the qualitative data. As a result of the research, it was determined that the free speech technique was mostly used by the teachers in speaking skill, as it allowed the students to express themselves more easily; In the listening skill, it was seen that the most participatory listening was preferred in order to ensure the active participation of the students in the lesson. On the other hand, reading aloud method is preferred by the teachers because it facilitates the recognition of the pronunciation disorders of the

* Prof. Dr. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. edurukan@trabzon.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-9600-3190

** Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, ramazanguner61@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6955-4931

*** Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, arslanvturan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4829-8841

students and giving them feedback in reading skills; It has been determined that the free writing technique is used in writing skill as it allows students to write freely without limitations.

Keywords: Basic language skills, Turkish teachers, method-technic.

Giriş

Dil, ilk olarak bireylerin yakın çevresinden kendiliğinden edindiği bir iletişim aracıdır. Kendiliğinden olması sebebiyle süreç boyunca bireylerde olumlu-olumsuz dil öğrenimi meydana gelmektedir. Planlı ve programlı bir biçimde ana dili eğitimi ise okullarda Türkçe dersleri vasıtasıyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Ana dili “kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil” olarak tanımlanmıştır (Topaloğlu, 1989: 24). Ana dili bireyin düşünce dünyasının şekillenmesinde, duyu ve düşüncelerinin aktarımında temel olduğu gibi birey ve çevre arasındaki bağın kuvvetlenmesinde de önemli bir etkidir. Ana dilini kullanma becerisi bireyin yaşamını çeşitli yönlerden etkilemektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) programın özel amaçlarından bazıları şu şekilde açıklamıştır (MEB, 2019: 8):

- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duyu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması.

TDÖP’de öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olarak belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten ilki olarak “Ana dilde iletişim” başlığına yer verilmiştir. Ana dilde iletişim “Kavram, düşünce, görüş, duyu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.” (MEB, 2019: 4). şeklinde tanımlanmıştır. Programda yer verilen özel amaçlar ve yetkilikler doğrultusunda öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak belirlenmiştir.

Bireyin ilk öğrenme alanı olan dinleme, anne karnından başlamakta ve diğer öğrenme alanlarına temel oluşturmaktadır (Güneş, 2007: 73). “Birey, okul çağına geldiğinde planlı, programlı yani amaçlı dinlemeyi öğrenmesi gerekir. Bunun için de etkin bir dinleme eğitiminden geçmiş olması gerekir” (Yılmaz, 2007: 22). “Konuşma ilk aylardan itibaren dinlemeyle kazanılmaya başlar. Eğitim öğretim hayatının başlangıcına kadar geçen süreçte çocuklar konuşmayı öğrenirler fakat bu bilinçli bir süreç değildir. Okul ile belirli bir çerçevede içinde işlenmesi gerekir” (Özdoğan, Sarıçam, Topçuoğlu-Ünal, 2019: 328). Bireyin örgün eğitim sistemine dâhil olması ile dinleme ve konuşma becerilerinin sistemli bir şekilde geliştirilmesinin yanı sıra okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması amaçlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2006: 6) “okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmelerinin amaçlandığı” ifade edilmiştir. Dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra yazma, en son kazanılan dil becerisidir. Yazma öğretiminde öğretmenin temel görevi öğrenciye yazma sürecinde uygun yöntem ve stratejileri öğretmek ve bu yöntemleri öğrencinin tek başına kullanabilir hâle gelmesini sağlamak konusunda rehberlik etmektir (Özdemir ve Özbay,

2016). Türkçe dersi ile öğrencilerin temel dil becerilerinin bir bütünlük içerisinde geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) temel dil becerilerine yönelik farklı yöntem ve teknikler yer almaktadır. Ana dili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2011: 5-6). Bu amaçlar çerçevesinde Türkçe dersiyle öğrenciye sadece akademik alanda değil toplumsal yaşamda da birtakım beceriler kazandırılmak istenmektedir. "Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur" (Kavcar ve diğerleri, 2005: 16). Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin yöntem ve tekniklere dair bilgileri ve görüşleri kazanımlara ulaşılmasında önemli bir etkidir.

Türkçe öğretmenlerinin yöntem-teknikleri kullanma durumlarıyla ilgili literatürde çeşitli araştırmalar mevcuttur. Öztürk Karakoç ve Altuntaş'ın (2012) "İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma" adlı çalışmaları ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin kazandırılmasına ve konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Bu amaçla "Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aramışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından en çok tercih edilen iki yöntemin güdümlü konuşma ve serbest konuşma yöntemi olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Özdoğan, Sarıçam ve Topçuoğlu Ünal (2019) "Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları" adlı çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe Öğretim Programında bulunan konuşma becerisi ile ilgili yöntem ve teknikleri kullanma durumlarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin daha çok katılımlı konuşma ve serbest konuşmayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Topçuoğlu Ünal ve Yeğen (2013) "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Yöntem-Tekniklerini ve Araç-Gereçlerini Kullanma Durumları" adlı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin 7. ve 8. sınıf Türkçe öğretim programında yer alan okuma alanında kullanılması önerilen yöntem-teknikleri ve araç-gereçleri kullanma durumlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin sesli ve sessiz okuma yöntemlerini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Mete ve Esendemir'in (2020) "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine Dair Görüşleri" adlı çalışmaları yazma stratejilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tahminde bulunma, metin tamamlama ve güdümlü yazma yöntem ve tekniklerini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Topçuoğlu Ünal ve Dinç (2020) "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları" adlı çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin 2006 (5, 6, 7, 8. Sınıf) Türkçe Öğretim Programında bulunan yazma becerisi ile ilgili yöntem ve teknikleri kullanma durumlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha çok not alma ve yaratıcı yazmayı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanların bir arada değerlendirilmediği, ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Bu durumun yanı sıra araştırmalar nicel ya da nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiş, her iki yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem tercih edilmemiştir. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile ilgili yöntem ve teknikleri kullanma durumlarının belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için cevap aranan alt problemler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) dinleme alanında yer alan yöntem ve teknikleri kullanma sıklığı ve en çok/en az kullanılan yöntem ve tekniklere dair görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) okuma alanında yer alan yöntem ve teknikleri kullanma sıklığı ve en çok/en az kullanılan yöntem ve tekniklere dair görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) konuşma alanında yer alan yöntem ve teknikleri kullanma sıklığı ve en çok/en az kullanılan yöntem ve tekniklere dair görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) yazma alanında yer alan yöntem ve teknikleri kullanma sıklığı ve en çok/en az kullanılan yöntem ve tekniklere dair görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin yöntem teknikleri kullanma durumlarının ve yöntem tekniklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden açılımlı sıralı desen (sequential exploratory) kullanılmıştır. Bu yöntem nicel araştırmanın bulgularını yorumlama ve açıklamak amacıyla nitel veri toplama ve analizinin kullanıldığı bir karma yöntemdir. Açılımlı sıralı desen, araştırma sorusuna öncelikle yanıt veren nicel verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesiyle başlamakta, ardından nicel araştırma bulgularına bağlı olarak nitel verilerin toplanması, çözümlenmesi ve sonunda nitel bulguların nicel bulguları açıklamada yararlanılıp araştırmanın genel amacı ile bütünleştirilerek rapor edilmesiyle sonlandırılmaktadır (Creswell, 2015).

Evren / Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Trabzon il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir." (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016: 85). Mülakat için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Amaçlı örnekleme, sınırlı kaynakların en etkin kullanımı için bilgi bakımından zengin vakaların belirlenmesi için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. İlgilenilen konu hakkında bilgili ve deneyimli bireylerin ya da grupların tanımlanması ve seçilmesini içerir." (Pelinkas vd.den aktaran Yağar ve Dökme, 2018: 4).

Yapılan ankette 57 (%54,8) erkek, 47 (%45,2) kadın katılımcı olmak üzere toplam 104 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılar yaşlarına göre incelendiğinde 20-30 yaş aralığında 24 (%23,1) katılımcıya, 31-40 yaş aralığında 80 (76,9) katılımcıya; eğitim durumlarına göre incelendiğinde lisans düzeyinde 88 (%84,6), yüksek lisans düzeyinde 13 (%12,5), doktora düzeyinde 3 (%2,9) katılımcıya; meslekteki kıdemlerine göre incelendiğinde 0-5 yıl arası 10 (%9,6), 6-10 yıl arası 78 (%75), 11-20 yıl arası 15 (%14,4), 21 yıl ve üzeri 1 (%1) katılımcıya; mezun oldukları fakülteye göre incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu 99 (%95,2), fen edebiyat fakültesi mezunu 5 (%4,8) katılımcıya; sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısına göre incelendiğinde öğrenci sayısı 0-10 aralığında olan 3 (%2,9), 11-20 aralığında olan 85 (%81,7), 21-30 aralığında olan 14 (%13,5), 31 ve üzeri olan 2 (%1,9) katılımcıya ulaşılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların çeşitli değişkenlere göre dağılımı

Cinsiyet			
Kadın		Erkek	
57		47	
Yaş			
20-30	31-40	41 ve üzeri	
24	80	-	
Kıdem			
0-5	6-10	11-20	21 ve üzeri
10	78	15	1
Eğitim Durumu			
Lisans	Yüksek Lisans		Doktora
88	13		3
Mezun Olunan Fakülte			
Eğitim Fakültesi		Fen Edebiyat Fakültesi	
99		5	
Ortalama Öğrenci Sayısı			
0-10	11-20	21-30	31 ve üzeri
3	85	14	2

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Nicel veriler araştırmacılar tarafından dijital ortamda geliştirilen “Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerileri Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları Anketi” ile toplanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır.

I. bölümde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, meslekteki kıdem yılı, eğitim durumu, mezun oldukları fakülte ve sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısına ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

II. bölümde katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006) yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma alanlarına yönelik yöntem ve teknikleri kullanım sıklığını belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcılar, bu bölümde yer alan yöntem ve teknikleri kullanım sıklıklarına göre “Her Zaman”, “Çoğunlukla”, “Bazen”, “Nadiren”, “Hiçbir Zaman”, “Yöntem Hakkında Bilgim Yok” seçenekleri ile değerlendirmiştir.

Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından dijital ortamda “Türkçe Öğretmenlerinin Yöntem ve Teknikleri Kullanma Durumları” mülakat formu geliştirilmiştir. Mülakat formundaki sorular nicel ölçekten elde edilen verilere göre hazırlanmıştır. Mülakat formunda, katılımcılara en çok ve en az kullanılan/tercih edilen yöntem tekniklere göre şu örnek sorular sorulmuştur:

1. Bu tekniği kullanmanızda / tercih etmenizde neler etkilidir?
2. Bu tekniğin öğrencilerde dinleme becerisinin gelişimine etkili olduğunu gözlemliyor musunuz?
3. Bu tekniği neden kullanmıyorsunuz / tercih etmiyorsunuz?

4. Bu tekniğin kullanılmasının öğrencilerde dinleme becerisinin gelişiminde faydalı olacağını düşünüyor musunuz?

Veriler “Google Forms” üzerinden toplanmıştır. Toplanan nicel veriler için frekans ve yüzde analizleri kullanılırken nitel veriler için kategorisel içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz türünde elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılır ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği anlamaya çalışılır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler araştırmacılar tarafından isimlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla çalışmada yer alan araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak kodlama ve kategorilendirme yapmışlardır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 17.12.2021 tarihli 2021-12/2.2 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmenlerinin TDÖP’de bulunan dil öğrenme alanları ile ilgili yöntem ve teknikleri çeşitli değişkenlere göre kullanım durumları verilmiştir.

Dinleme Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Bulgular

Tablo 2. TDÖP’de yer alan dinleme alanına yönelik yöntem ve tekniklerin kullanım durumlarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı

		Katılımlı	Katılımsız	Not alarak	Empati	Yaratıcı	Seçici	Eleştirel
Cinsiyet	Erkek	3,65	3,42	3,30	3,05	3,07	3,11	3,00
	Kadın	3,38	2,98	3,13	2,64	2,62	2,66	2,55
Yaş	21-30	3,88	3,58	3,38	3,25	2,88	2,88	3,29
	31-40	3,43	3,11	3,18	2,75	2,86	2,91	2,65
Eğitim	Lisans	3,44	3,24	3,14	2,85	2,82	2,90	2,73
	Lisansüstü	3,77	2,93	3,38	3,15	2,92	2,92	3,00
Mezuniyet	Eğitim	3,45	3,20	3,13	2,87	2,82	2,87	2,73
	Fen-Edb.	---	3,60	---	2,80	3,80	3,60	4,20
Öğrenci sayısı	0-10	4,33	4,00	3,34	3,33	3,33	3,67	3,67
	11-20	3,38	3,21	3,16	2,82	2,81	2,80	2,66
	21-30	4,21	3,07	3,50	2,93	3,07	3,21	3,21
	31-	4,00	3,50	3,50	3,50	----	---	4,50
Genel ort.		3,53	3,22	3,22	2,87	2,87	2,90	2,80

Tablo 2’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dinleme öğrenme alanına yönelik kullandıkları yöntemler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkeklerin en çok katılımlı (3,65) ve katılımsız (3,42) dinlemeyi; kadınların ise en çok katılımlı (3,38) ve not alarak (3,13) dinlemeyi kullandıkları görülmektedir. Empati kurarak (3,05) ve eleştirel (3,00) dinleme erkeklerde en az

kullanılırken; yaratıcı (2,62) dinleme ve eleştirel (2,55) dinleme ise kadın öğretmenler tarafından daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre bakıldığında, araştırmaya katılan 21-30 yaş arası öğretmenler katılımlı (3,88) ve katılımsız (3,42) dinleme; 31-40 yaş arasındaki öğretmenler ise katılımlı (3,43) ve not alarak (3,18) dinleme yöntemlerini en çok kullandıkları görülmektedir. Tabloya göre 21-30 yaş arası öğretmenler tarafından en az kullanılan yöntemler yaratıcı (2,88) ve eleştirel (2,88) dinleme iken 31-40 yaş arası öğretmenler empati kurarak (2,75) ve eleştirel (2,65) dinleme yöntemlerini en az kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dinleme yöntemlerini kullanma durumlarına bakıldığında, lisans mezunu öğretmenler en çok katılımlı (3,44) ve katılımsız (3,24) dinlemeyi; lisansüstü mezunu öğretmenler ise en çok katılımlı (3,77) ve not alarak (3,38) dinlemeyi kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Lisans mezunu öğretmenler tarafından en az yaratıcı (2,82) ve eleştirel (2,73) dinleme yöntemleri kullanılırken, lisansüstü mezunu öğretmenler tarafından en az yaratıcı (2,92) ve seçici (2,92) dinleme yöntemleri kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre dinleme yöntemlerini kullanma durumlarına bakıldığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından en çok katılımlı (3,45) ve katılımsız (3,20) dinleme kullanılırken, Fen-Edebiyat mezunu öğretmenler tarafından ise en çok eleştirel (4,20) dinleme yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından en az yaratıcı (2,82) ve eleştirel (2,73) dinleme kullanılırken Fen-Edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler tarafından ise en az katılımlı ve not alarak dinleme yöntemleri kullanılmaktadır. Tablo incelendiğinde, derse girdiği sınıflarda ortalama öğrenci sayısı 0-10 arasında olan öğretmenler en çok katılımlı (4,33) ve katılımsız (4,00) dinlemeyi; 11-20 arasında olanlar katılımlı (3,38) ve katılımsız (3,21) dinlemeyi; 21-30 arasında olanlar katılımlı (4,21) ve not alarak (3,50) dinlemeyi; 31 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler ise en çok eleştirel (4,50) ve katılımlı (4,00) dinlemeyi kullanmaktadırlar. Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre en az kullanılan dinleme yöntemleri incelendiğinde, 0-10 arası öğrenciye sahip öğretmenler en az empati kurarak (3,33) ve yaratıcı (3,33) dinlemeyi; 10-20 arası öğrenciye sahip öğretmenler en az seçici (2,80) ve eleştirel (2,66) dinlemeyi; 21-30 arası öğrenciye sahip öğretmenler en az yaratıcı (3,07) ve empati kurarak (2,93) dinlemeyi; 31 ve üzeri öğrenciye sahip öğretmenler ise en az yaratıcı ve seçici dinleme yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Son olarak dinleme tekniklerinin araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri tarafından genel olarak kullanılma durumlarına bakıldığında, en çok katılımlı (3,53) ve katılımsız (3,22) dinleme; en az ise yaratıcı (2,87) ve eleştirel (2,80) dinleme tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenler katılımlı dinleme tekniğini tercih etme nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 3. Öğretmenlerin “katılımlı dinleme” tekniğini tercih etme sebeplerine ait görüşler

Görüş	Frekans	%
Öğrencilerin derse katılımını artırması	14	58
Öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlamasını sağlaması	4	17
Öğrencinin dikkatini çekmede etkili olması	3	13
Öğrencilerin derse katılım durumunu tespit etmeyi kolaylaştırması	1	4
Öğrencilerin ifade edebilme becerisinin tespit edilmesini kolaylaştırması	1	4
Dersi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirmesi	1	4

Öğretmenler “katılımlı dinleme” yöntemini tercih etmelerine yönelik 6 farklı görüş bildirmiştir. Bunlar içerisinde “Öğrencilerin derse katılımını artırması” 14 öğretmen tarafından ifade edilerek en çok bildirilen görüş olurken ardından gelen “Öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlamasını sağlaması” görüşü 4 öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin “Katılımlı dinleme tekniğinin öğrencilerde dinleme becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri

Görüş	Evet	Hayır
Katılımlı dinleme tekniğinin öğrencilerde dinleme becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	20	-

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı “katılımlı dinleme” yönteminin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görüşünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin en az kullandıklarını ifade ettikleri eleştirel dinleme tekniğini neden kullanmadıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Tablo 5. Öğretmenlerin “eleştirel dinleme” yöntemini tercih etmeme sebeplerine ait görüşleri

Görüş	Frekans	%
Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olması	5	23
Öğrencilerin etkinliği anlamaması	5	23
Öğrencilerin değerlendirme gücünün yetersiz olması	3	14
Öğrencilerin dinleme becerilerinin yetersiz olması	3	14
Yöntemin öğrenci seviyesinin üzerinde olması	2	9
Öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmeye çekinmesi	2	9

Öğretmenler “eleştirel dinleme” yöntemini tercih etmemelerine yönelik 7 farklı görüş bildirmişlerdir. “Öğrencilerin hazırbulunuşlukları yetersiz olması” ve “Öğrencilerin etkinliği anlamaması” 5 öğretmen tarafından ifade edilerek en çok belirtilen görüşler olmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin “Eleştirel dinleme tekniğinin öğrencilerde dinleme becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri

Görüş	Evet	Hayır
Eleştirel dinleme tekniğinin öğrencilerde dinleme becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	20	-

Öğretmenlerin tamamı eleştirel dinleme tekniğinin öğrencilerde dinleme becerilerini geliştirdiği düşündüklerini ifade etmiştir.

Okuma Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Bulgular

Tablo 7. TDÖP’de yer alan okuma alanına yönelik yöntem ve tekniklerin kullanım durumlarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı

Cinsiyet		Sessiz	Sesli	Göz Atarak	Özetleyerek	Not Alarak	İşaretleterek	Tahmin Ed.
		Erkek	4,37	4,70	3,51	3,72	3,65	3,82
Kadın		4,74	4,83	3,57	3,51	3,40	3,66	3,49

Yaş	21-30	4,42	4,58	3,54	3,79	3,38	3,67	3,46
	31-40	4,58	4,81	3,54	3,58	3,59	3,78	3,55
Eğitim	Lisans	4,64	4,84	3,59	3,69	3,61	3,73	3,57
	Lisansüstü	4,23	4,38	3,54	3,54	3,15	3,85	3,62
Mezuniyet	Eğitim	3,60	4,80	3,58	3,67	3,55	3,74	3,57
	Fen-Edb.	3,60	2,85	2,80	2,80	3,40	3,57	2,80
Öğrenci sayısı	0-10	4,00	3,67	3,67	3,67	4,67	4,33	3,67
	11-20	4,65	4,81	3,52	3,61	3,56	3,76	3,52
	21-30	4,00	4,43	3,50	3,57	3,21	3,43	3,43
	31-	4,55	4,55	4,50	4,50	4,50	4,50	4,50
Genel ort.		4,54	4,76	3,54	3,63	3,54	3,75	3,53

Tablo 7. (Devamı)

		Soru Sorarak	Söz Korosu	Okuma Tiyatrosu	Ezberleme	Metinlerle İlişkilen.	Tartışarak	Eleştirel
Cinsiyet	Erkek	3,53	2,58	2,51	2,98	3,23	3,28	3,11
	Kadın	3,02	2,00	1,98	3,30	2,96	2,66	2,51
Yaş	21-30	3,25	2,88	2,96	2,54	3,00	3,25	3,21
	31-40	3,31	2,15	2,06	3,30	3,14	2,93	2,73
Eğitim	Lisans	3,26	2,26	2,27	3,28	3,08	2,99	2,77
	Lisansüstü	3,62	2,54	2,54	2,55	3,11	3,08	3,23
Mezuniyet	Eğitim	3,29	2,26	2,27	3,17	3,09	2,98	2,81
	Fen-Edb.	3,40	3,40	2,20	2,20	3,40	3,40	3,40
Öğrenci sayısı	0-10	4,00	3,33	3,67	3,00	3,34	3,67	3,67
	11-20	3,26	2,19	2,12	3,25	3,12	2,95	2,74
	21-30	3,21	2,65	2,64	2,36	2,79	2,93	3,00
	31-	4,50	---	---	3,50	4,50	4,50	4,50
Genel ort.		3,30	2,32	2,27	3,13	3,11	3,00	2,84

Tablo 7’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okuma öğrenme alanına yönelik kullandıkları yöntemler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkeklerin en çok sesli (4,70) ve sessiz (4,37) okumayı; kadınların ise en çok sesli (4,83) ve sessiz (4,74) dinlemeyi kullandıkları görülmektedir. Söz korosu (2,58) ve okuma tiyatrosu (3,00) erkeklerde en az kullanılan okuma teknikleri iken benzer şekilde söz korosu (2,00) ve okuma tiyatrosu (1,98) kadın öğretmenler tarafından da az kullanılan teknikler olarak tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre bakıldığında, araştırmaya katılan 21-30 yaş arası öğretmenler sesli (4,58) ve sessiz (4,42) okuma; 31-40 yaş arasındaki öğretmenler de sesli (4,81) ve sessiz (4,58) okuma yöntemlerini en çok kullandıkları görülmektedir. Tabloya göre 21-30 yaş arası öğretmenler tarafından en az kullanılan okuma yöntemleri söz korosu (2,15) ve ezberleme (2,54) iken 31-40 yaş arası öğretmenler söz korosu (2,15) ve okuma tiyatrosu (2,65) yöntemlerini en az kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okuma yöntemlerini kullanma durumlarına bakıldığında, lisans mezunu öğretmenler en çok sesli (4,84) ve sessiz (4,64) okumayı; lisansüstü mezunu öğretmenler de en çok sesli (4,38) ve sessiz (4,23) okumayı kullandıkları

ortaya çıkmaktadır. Lisans mezunu öğretmenler tarafından en az söz korusu (2,26) ve okuma tiyatrosu (2,27) okuma yöntemleri kullanılırken, lisansüstü mezunu öğretmenler tarafından da en az söz korusu (2,26) ve ezberleme (2,92) yöntemleri kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre okuma yöntemlerini kullanma durumlarına bakıldığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından en çok sesli (4,80) ve işaretleyerek (3,74) okuma kullanılırken, Fen-Edebiyat mezunu öğretmenler tarafından ise en çok sessiz (3,60) ve işaretleyerek (3,57) okuma yöntemleri kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından en az söz korusu (2,26) ve okuma tiyatrosu (2,73) yöntemleri kullanılırken Fen-Edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler tarafından ise en az okuma tiyatrosu (2,20) ve ezberleme (2,20) yöntemleri kullanılmaktadır. Tablo incelendiğinde, derse girdiği sınıflarda ortalama öğrenci sayısı 0-10 arasında olan öğretmenler en çok not alarak (4,67) ve işaretleyerek (4,33) okumayı; 11-20 arasında olanlar sesli (4,82) ve sessiz (4,65) okumayı; 21-30 arasında olanlar sesli (4,43) ve sessiz (4,00) okumayı; 31 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler de en çok sesli (4,55) ve sessiz (4,55) okumayı kullanmaktadırlar. Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre öğretmenler tarafından en az kullanılan okuma yöntemleri incelendiğinde, 0-10 arası öğrenciye sahip öğretmenler en az söz korusu (3,33) ve ezberleme (3,00) yöntemlerini; 10-20 arası öğrenciye sahip öğretmenler en az söz korusu (2,19) ve okuma tiyatrosu (2,12) yöntemlerini; 21-30 arası öğrenciye sahip öğretmenler en az ezberleme (2,36) ve okuma tiyatrosu (2,93) yöntemlerini; 31 ve üzeri öğrenciye sahip öğretmenler de en az söz korusu ve okuma tiyatrosu yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Son olarak okuma tekniklerinin araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri tarafından genel olarak kullanılma durumlarına bakıldığında, en çok sesli (4,76) ve sessiz (4,54) okuma; en az ise söz korusu (2,32) ve okuma tiyatrosu (2,27) tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenler sesli okuma tekniğini tercih etme nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 8. Öğretmenlerin “sesli okuma” yöntemini tercih etme sebeplerine ait görüşleri

Görüş	Frekans	%
Öğrencilerin telaffuz ve diğer okuma hatalarını fark edip dönüt vermeyi kolaylaştırması	14	44
Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmesi	4	13
Öğrencilerin metni daha kolay anlamasını sağlaması	3	9
Öğrencilerin diksiyonunu geliştirmesi	2	6
Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesi	2	6
Öğrencileri derse karşı motive etmesi	2	6
Öğrencilerin dikkatini toplamayı kolaylaştırması	2	6
Öğrencilerin kendi hatalarını fark etmesine imkân vermesi	2	6
Tüm öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması	1	3

Öğretmenler “sesli okuma” yöntemini tercih etmelerine yönelik 9 farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler içerisinde “Öğrencilerin telaffuz ve diğer okuma hatalarını fark edip dönüt vermeyi kolaylaştırması” en çok ifade edilen görüş olmuştur. Ardından “Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmesi” görüşünün geldiği belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin “Sesli okuma tekniğinin öğrencilerde okuma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri

Görüş	Evet	Kısmen	Hayır
-------	------	--------	-------

Sesli okuma tekniğinin öğrencilerde okuma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	19	1	-
--	----	---	---

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 19'u "Sesli okuma tekniğinin öğrencilerde okuma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna "evet" cevabını verirken 1 öğretmen "kısmen" cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin en az kullandıklarını ifade ettikleri okuma tiyatrosu tekniğini neden kullanmadıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Tablo 10. Öğretmenlerin "Okuma tiyatrosu" tekniğini tercih etmeme sebeplerine ait görüşleri

Görüş	Frekans	%
Tekniğin uygulanmasını uzun zaman gerektirmesi	7	30
Metinlerin teknik için uygun olmaması	6	26
Öğrencilerin tekniği anlamaması	2	9
Tekniğin öğrencilerin ilgisini çekmemesi	2	9
Öğrencilerin birlikte hareket etmesinin zor olması	2	9
Metin üzerinde ayrıntılı çalışma gerektirmesi	1	4
Öğretmenin sınıf hâkimiyetini zorlaştırması	1	4
Uygulanması zor bir teknik olması	1	4
Bazı öğrencilerin tekniğin gereklerini uygulamada yetersiz kalması	1	4

Öğretmenler "okuma tiyatrosu" tekniğini tercih etmemelerine yönelik 9 farklı görüş bildirmişlerdir. "Tekniğin uygulanmasını uzun zaman gerektirmesi" görüşü 7 öğretmen tarafından ifade edilerek en çok belirtilen görüş olurken ardından gelen "Metinlerin teknik için uygun olmaması" görüşü 6 öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin "Okuma tiyatrosu tekniğinin öğrencilerde konuşma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna ilişkin görüşleri

Görüş	Evet	Kısmen	Hayır
Okuma tiyatrosu tekniğinin öğrencilerde okuma becerisini geliştirdiğini düşünüyorum.	12	2	6

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 12'si okuma tiyatrosu tekniğinin öğrencilerde okuma becerisini geliştirdiğini düşündüğünü ifade ederken 2'si kısmen geliştirdiğini düşündüğü belirtmiştir. Öğretmenlerin 6'sı bu tekniğin okuma becerisini geliştirdiği düşünmedikleri yönünde görüş bildirmiştir.

Konuşma Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Bulgular

Tablo 12. TDÖP'de yer alan konuşma alanına yönelik yöntem ve tekniklerin kullanım durumlarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı

Cinsiyet	Erkek	İkna Etme	Eleştirel	Katılımlı	Tartışma	Empati	Güdümlü	Kavram Seçerek	Serbest	Yaratıcı	Hafızada Tutma
				3,47	3,39	3,65	3,86	3,32	3,37	3,19	3,96

	Kadın	2,94	2,57	2,94	3,47	2,68	2,85	2,60	3,77	2,55	2,94
Yaş	21-30	3,13	3,29	3,79	3,67	3,42	3,67	3,38	4,04	3,17	2,29
	31-40	3,26	2,94	3,19	3,69	2,91	2,98	2,79	3,89	2,94	3,25
Eğitim	Lisans	3,27	2,98	3,26	3,69	3,01	3,01	2,84	3,88	2,93	3,10
	Lisansüstü	3,00	3,08	3,38	3,54	2,92	3,77	3,46	4,08	3,15	2,77
Mezuniyet	Eğitim	3,21	2,96	3,25	3,66	2,97	3,08	2,89	3,89	2,93	3,03
	Fen-Edb.	3,60	4,20	4,80	4,20	4,20	4,20	3,60	3,60	4,20	3,00
Öğrenci sayısı	0-10	4,00	3,67	4,33	3,67	3,67	4,00	4,67	2,00	4,00	2,00
	11-20	3,19	2,89	3,16	3,67	2,95	2,98	2,75	3,78	2,89	3,13
	21-30	3,07	3,43	3,93	3,64	3,14	3,79	3,43	4,07	3,21	2,71
	31-	3,20	4,20	4,50	4,50	4,20	3,20	3,20	3,20	2,80	2,50
Genel ort.		3,23	3,02	3,33	3,68	3,03	3,13	2,92	3,88	2,99	3,03

Tablo 12’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin konuşma öğrenme alanına yönelik kullandıkları yöntemler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkeklerin en çok serbest (3,96) ve tartışarak (4,37) konuşmayı; kadınların da en çok serbest (3,77) ve tartışarak (3,47) konuşmayı kullandıkları görülmektedir. Hafızada tutma (3,11) ve kavram havuzundan seçerek (3,19) konuşma erkeklerde en az kullanılan konuşma teknikleri iken yaratıcı (2,55) ve eleştirel (2,47) konuşma kadın öğretmenler tarafından da az kullanılan teknikler olarak tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre bakıldığında, araştırmaya katılan 21-30 yaş arası öğretmenler tarafından serbest (4,04) ve katılımlı (3,79) konuşma; 31-40 yaş arası öğretmenler tarafından ise tartışma (3,69) ve serbest (3,89) konuşma yöntemlerinin en çok kullanıldığı görülmektedir. Tabloya göre 21-30 yaş arası öğretmenler tarafından en az kullanılan konuşma yöntemleri hafızada tutma (2,29) ve ikna etme (3,23) iken 31-40 yaş arası öğretmenler kavram havuzundan seçme (2,79) ve empati kurma (2,91) yöntemlerini en az kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre konuşma yöntemlerini kullanma durumlarına bakıldığında, lisans mezunu öğretmenler en çok tartışma (3,69) ve serbest (3,88) konuşmayı; lisansüstü mezunu öğretmenler de en çok serbest (4,08) ve güdümlü (3,77) konuşmayı kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Lisans mezunu öğretmenler tarafından en az yaratıcı (2,93) ve kavram havuzundan seçerek (2,84) konuşma yöntemleri kullanılırken, lisansüstü mezunu öğretmenler tarafından ise en az hafızada tutma (2,77) ve empati kurma (2,92) yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre konuşma yöntemlerini kullanma durumlarına bakıldığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından en çok tartışma (3,66) ve serbest (3,89) konuşma kullanılırken, Fen-Edebiyat mezunu öğretmenler tarafından ise en çok katılımlı (4,80) yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından en az kavram havuzundan seçerek (2,89) ve yaratıcı (2,93) konuşma kullanılırken Fen-Edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler tarafından ise en az hafızada tutma (3,00) yöntemi kullanılmaktadır. Tablo incelendiğinde, derse girdiği sınıflarda ortalama öğrenci sayısı 0-10 arasında olan öğretmenler en çok kavram havuzundan seçerek (4,67) ve katılımlı (4,33) konuşmayı; 11-20 arasında olanlar serbest (3,78) ve tartışarak (3,67) konuşmayı; 21-30 arasında olanlar serbest (4,07) ve katılımlı (3,93) konuşmayı; 31 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler de en çok katılımlı (4,50) ve tartışarak (4,55) konuşmayı kullanmaktadırlar. Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre öğretmenler tarafından en az kullanılan okuma yöntemleri incelendiğinde, 0-10 arası öğrenciye sahip öğretmenler en az serbest (2,00) ve hafızada tutma (2,00) yöntemlerini; 10-20 arası öğrenciye sahip öğretmenler en az kavram havuzundan seçerek (2,75), yaratıcı (2,89) ve eleştirel (2,89) konuşma yöntemlerini; 21-30 arası

öğrenciye sahip öğretmenler en az ikna etme (3,07) ve hafızada tutma (2,71) konuşma yöntemlerini; 31 ve üzeri öğrenciye sahip öğretmenler de en az hafızada tutma (2,50) ve yaratıcı (2,80) konuşma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Son olarak konuşma tekniklerinin araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri tarafından genel olarak kullanılma durumlarına bakıldığında, en çok serbest (3,88) ve tartışarak (3,68) konuşma; en az ise kavram havuzundan seçerek (2,92) ve yaratıcı (2,99) konuşma tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenler serbest konuşma tekniğini tercih etme nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 13. Öğretmenlerin “serbest konuşma” yöntemini tercih etme sebeplerine ait görüşleri

Görüş	Frekans	%
Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlaması	9	32
Öğrencilerin daha nitelikli konuşmalar yapmasını sağlaması	5	17
Öğrencilerin derse katılım isteğini artırması	5	17
Öğrencilerin daha özgün konuşmalar yapmasını sağlaması	5	17
Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlaması	1	4
Öğrencilerin akıcı konuşma becerisini geliştirmesi	1	4
Öğrencilerin öz güvenini geliştirmesi	1	4
Öğrencilerin hayal güçlerini kullanmaya olanak tanınması	1	4

Öğretmenler “serbest konuşma” yöntemini tercih etmelerine yönelik 8 farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler içerisinde “Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlaması” en çok belirtilen görüş olmuştur. Ardından gelen “Öğrencilerin daha nitelikli konuşmalar yapmasını sağlaması”, “Öğrencilerin derse katılım isteğini artırması” ve “Öğrencilerin daha özgün konuşmalar yapmasını sağlaması” görüşleri beşer defa olmak üzere eşit sayıda ifade edilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin “Serbest konuşma tekniğinin öğrencilerde konuşma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri

Görüş	Evet	Kısmen	Hayır
Serbest konuşma tekniğinin öğrencilerde dinleme becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	19	1	-

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 19’u “Serbest konuşma tekniğinin öğrencilerde dinleme becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna “evet” cevabını verirken 1 öğretmen “kısmen” cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin en az kullandıklarını ifade ettikleri kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğini neden kullanmadıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Tablo 15. Öğretmenlerin “kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma” tekniğini tercih etmeme sebeplerine ait görüşleri

Görüş	Frekans	%
Tekniğin öğrencileri sınırlayıp kendilerini özgürce ifade etmesine olanak vermemesi	6	30
Öğrencilerin konuyu kendi seçme imkânları olmadığı için kısa konuşmalar yapması	3	15
Öğrencilerin konuşmalarında konu bütünlüğü sağlanamaması	2	10
Tekniğin öğrenci seviyesinin üzerinde olması	2	10

Öğrencilerin bağımsız olmadıkları için etkinliği tercih etmemesi	2	10
Öğrencilerin diğer konuşma etkinliklerini daha çok sevmesi	1	5
Hazırlık aşamasının zahmetli olması	1	5
Öğrencilerin parçadan bütüne gitmede sorun yaşaması, konuyu hazır olarak istemesi	1	5
Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmemesi	1	5
Öğrencilerin seçtikleri kavramla ilgili fazla bilgiye sahip olmaması	1	5

Öğretmenler “kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma” tekniğini tercih etmemelerine yönelik 10 farklı görüş bildirmişlerdir. “Yöntemin öğrencileri sınırlayıp kendilerini özgürce ifade etmesine olanak vermemesi” görüşü 6 öğretmen tarafından ifade edilerek en çok belirtilen görüş olmuştur. Ardından gelen “Öğrencilerin konuyu kendi seçme imkânları olmadığı için kısa konuşmalar yapması” görüşü 3 öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin “Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğinin öğrencilerde konuşma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri

Görüş	Evet	Kısmen	Hayır
Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğinin öğrencilerde dinleme becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	9	4	7

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9’u kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniğinin öğrencilerde konuşma becerisini geliştirdiğini düşündüğünü ifade ederken 4’ü kısmen geliştirdiğini düşündüğü belirtmiştir. Öğretmenlerin 7’si bu tekniğin konuşma becerisini geliştirdiği düşünmedikleri yönünde görüş bildirmiştir.

Yazma Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Bulgular

Tablo 17. TDÖP’de yer alan yazma alanına yönelik yöntem ve tekniklerin kullanım durumlarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı

		Not Alma	Özet Çıkar.	Boşluk Dol.	Kavram Seç.	Serbest	Kontrollü	Güdümlü	Yaratıcı
Cinsiyet	Erkek	3,84	3,82	3,58	3,39	3,88	3,00	3,18	3,32
	Kadın	3,38	3,79	3,79	3,32	3,74	3,01	2,77	2,79
Yaş	21-30	3,96	3,96	3,92	3,71	3,92	3,33	3,79	3,46
	31-40	3,54	3,76	3,60	3,25	3,79	2,90	2,75	2,96
Eğitim	Lisans	3,64	3,90	3,72	3,40	3,85	3,00	2,94	3,01
	Lisansüstü	3,55	3,38	3,31	3,38	3,77	3,23	3,54	3,54
Mezuniyet	Eğitim	3,63	3,84	3,67	3,39	3,85	3,01	3,01	3,06
	Fen-Edb.	3,80	3,20	3,80	2,60	3,20	2,80	2,80	3,40
Öğrenci sayısı	0-10	4,67	3,67	4,00	4,33	4,33	3,33	4,00	4,33
	11-20	3,55	3,86	3,67	3,29	3,80	2,91	2,79	2,95
	21-30	3,79	3,50	3,57	3,43	3,79	3,43	3,71	2,43
	31-	4,50	----	----	----	----	3,50	----	----
Genel ort.		3,63	3,81	3,67	3,36	3,82	3,00	2,99	3,08

Tablo 17. (Devamı)

		Metin Tamam.	Tahmin Ederek	Metni Kendin Yeni Oluşturma	Metinden Hareketle Yeniden Yazma	Duyulardan Hareketle	Grup Olarak	Eleştirel
Cinsiyet	Erkek	3,70	3,49	2,89	2,98	2,86	2,46	2,65
	Kadın	3,21	3,11	2,60	2,64	2,53	2,32	1,98
Yaş	21-30	3,71	3,67	2,71	2,88	2,67	2,83	2,79
	31-40	3,41	3,21	2,78	2,81	2,73	2,26	2,21
Eğitim	Lisans	3,45	3,33	2,84	2,88	2,74	2,41	2,32
	Lisansüstü	3,54	3,31	2,38	2,46	2,46	2,15	2,38
Mezuniyet	Eğitim	3,45	3,31	2,76	2,80	2,68	2,34	2,29
	Fen-Edb.	4,00	3,40	2,80	3,40	3,40	3,40	3,40
Öğrenci sayısı	0-10	4,33	4,33	3,33	4,00	3,67	3,00	2,67
	11-20	3,42	3,22	2,66	2,72	2,59	2,24	2,16
	21-30	3,64	3,57	3,00	3,07	3,07	3,00	3,21
	31-	3,50	----	4,50	----	----	----	3,50
Genel ort.		3,48	3,32	2,76	2,83	2,71	2,39	2,35

Tablo 17’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına yönelik kullandıkları yöntemler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkeklerin en çok not alma (3,84) ve serbest (3,88) yazmayı; kadınların da en çok özet çıkarma (3,79) ve boşluk doldurma (3,79) yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Grup olarak (2,46) ve eleştirel (2,65) yazma erkeklerde en az kullanılan yazma teknikleri iken benzer şekilde grup olarak (2,32) ve eleştirel (1,98) yazma kadın öğretmenler tarafından az kullanılan teknikler olarak tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre bakıldığında, araştırmaya katılan 21-30 yaş arası öğretmenler tarafından not alma (3,96) ve özet çıkarma (3,96) iken 31-40 yaş arası öğretmenler tarafından ise özet çıkarma (3,76) ve serbest (3,79) yazma yöntemlerinin en çok kullanıldığı görülmektedir. Tabloya göre 21-30 yaş arası öğretmenler tarafından en az kullanılan yazma yöntemleri metni kendi cümlelerinden hareketle yeniden (2,71) ve duyulardan hareketle (2,67) yazma iken 31-40 yaş arası öğretmenlerin ise grup olarak (2,26) ve eleştirel (2,21) yazma yöntemlerini en az kullandığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yazma yöntemlerini kullanma durumlarına bakıldığında, lisans mezunu öğretmenler en çok özet çıkarma (3,90) ve serbest (3,85) yazmayı; lisansüstü mezunu öğretmenler de en çok serbest (3,77) ve not alarak (3,55) yazmayı kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Lisans mezunu öğretmenler tarafından en az grup olarak (2,41) ve eleştirel (2,32) yazma yöntemleri kullanılırken, lisansüstü mezunu öğretmenler tarafından ise en az metni kendi cümlelerinden hareketle yeniden (2,38) ve grup olarak (2,15) yazma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre yazma yöntemlerini kullanma durumlarına bakıldığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından en çok serbest (3,85) ve özet çıkararak (3,84) yazma kullanılırken, Fen-Edebiyat mezunu öğretmenler tarafından ise en çok metni tamamlama (4,00) yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından en az grup olarak (2,34) ve eleştirel (2,29) yazma kullanılırken Fen-Edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler tarafından ise en az kavram havuzundan seçerek (2,60) yazma yöntemi kullanılmaktadır. Tablo incelendiğinde, derse girdiği sınıflarda ortalama öğrenci sayısı 0-10 arasında olan öğretmenler en çok not almayı (4,67); 11-20 arasında olanlar özet çıkarma (3,86) ve serbest (3,80) yazmayı; 21-30 arasında olanlar not alma (3,79) ve serbest (3,79) yazmayı; 31 ve üzeri

öğrencisi olan öğretmenler de en çok boşluk doldurma (4,50) ve not olarak (4,50) yazmayı kullanmaktadırlar. Sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre öğretmenler tarafından en az kullanılan yazma yöntemleri incelendiğinde, 0-10 arası öğrenciye sahip öğretmenler en az eleştirel (2,67) ve grup olarak (3,00) yazma yöntemlerini; 10-20 arası öğrenciye sahip öğretmenler de benzer şekilde en az grup olarak (2,24 ve eleştirel (2,16) yazma yöntemlerini; 21-30 arası öğrenciye sahip öğretmenler en az metni kendi cümlelerinden hareketle yeniden (3,00) ve grup olarak (3,00) yazma yöntemlerini; 31 ve üzeri öğrenciye sahip öğretmenler de en az özet çıkarma, boşluk doldurma, kavram havuzundan seçerek, serbest, güdümlü, yaratıcı, tahmin ederek, metinden hareketle yeniden yazma, duylardan hareketle ve grupla yazma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Son olarak yazma tekniklerinin araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri tarafından genel olarak kullanılma durumlarına bakıldığında, en çok serbest (3,82) ve özet çıkararak (3,81) yazma; en az ise grup olarak (2,39) ve eleştirel (2,35) yazma tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenler serbest yazma tekniğini tercih etme nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 18. Öğretmenlerin “serbest yazma” tekniğini tercih etme sebeplerine ait görüşler

Görüş	Frekans	%
Öğrencilerin sınırlama olmadan özgürce yazmasına imkân vermesi	10	35
Öğrencilerin diğer yöntemlere göre derse katılımında istekli olması	8	28
Öğrencilerin özgün metinler üretmesini sağlaması	3	10
Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmesi	3	10
Diğer yazma yöntemlerine göre daha nitelikli metinler yazılması	3	10
Öğrencilerin yazma becerilerini tespit etmeye imkân vermesi	1	3
Öğrencilerin kendilerini ifade etmesine olanak vermesi	1	3

Öğretmenler “serbest yazma” tekniğini tercih etmelerine yönelik 7 farklı görüş bildirmişlerdir. “Öğrencilerin sınırlama olmadan özgürce yazmasına imkân vermesi” görüşü 10 öğretmen tarafından ifade edilerek en çok bildirilen görüş olmuştur. Ardından gelen “Öğrencilerin diğer yöntemlere göre derse katılımında istekli olması” görüşü 8 öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin “Serbest yazma tekniğinin öğrencilerde yazma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri

Görüş	Evet	Kısmen	Hayır
Serbest yazma tekniğinin öğrencilerde yazma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	18	2	-

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18’i “Serbest yazma tekniğinin öğrencilerde yazma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna “evet” cevabını verirken 2 öğretmen “kısmen” cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin en az kullandıklarını ifade ettikleri eleştirel yazma tekniğini neden kullanmadıklarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Tablo 20. Öğretmenlerin “Eleştirel Yazma” tekniğini tercih etmeme sebeplerine ait görüşleri

Görüş	Frekans	%
Öğrenci seviyesinin üzerinde bir teknik olması	10	47
Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin zayıf olması	5	24

Öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersiz olması	4	19
Öğrencilerin tekniğe karşı motivasyonunun düşük olması	1	5
Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmekten çekinmesi	1	5

Öğretmenler “eleştirel yazma” tekniğini tercih etmemelerine yönelik 5 farklı görüş bildirmişlerdir. “Öğrenci seviyesinin üzerinde bir teknik olması” görüşü 10 öğretmen tarafından ifade edilerek en çok belirtilen görüş olmuştur. Ardından gelen “Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin zayıf olması” görüşü 5 öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin “Eleştirel yazma tekniğinin öğrencilerde yazma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri

Görüş	Evet	Kısmen	Hayır
Eleştirel yazma tekniğinin öğrencilerde yazma becerisini geliştirdiğini düşünüyor musunuz?	14	5	1

Öğretmenlerin 14’ü eleştirel yazma tekniğinin öğrencilerde yazma becerisini geliştirdiğini düşündüklerini ifade ederken 5 öğretmen kısmen geliştirdiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden yalnızca 1 tanesi bu tekniğin yazma becerilerini geliştirmede etkili olmadığı görüşünü belirtmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Türkçe dersleri temel olarak dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Temel dil becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin ana dili öğretimi alanında planlı olarak geliştirilmesi, diğer bütün derslere de faydalı olması bakımından son derece önemlidir.

Konuşma, duygu ve düşüncelerin sesler aracılığıyla oluşan dil yoluyla karşı tarafa aktarılması ile sınırlı değildir. Konuşma; yorumlama, değerlendirme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerileri de içine alan bir beceridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladığı için konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak en çok serbest konuşma tekniğini kullandıkları saptanmıştır. Serbest konuşma, öğrencilerin heyecanını kontrol edip konuşma engellerini azaltan tekniklerdendir. Öztürk ve Altuntaş (2012) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerden güdümlü konuşma, serbest konuşma, eleştirel konuşma, tartışma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntemleri kullandıklarını ve içlerinden en çok güdümlü ve serbest konuşmayı kullandıklarını vurgulamışlardır. Ulaşılan bu sonuç çalışmamızı destekler niteliktedir. Özdoğan, Sarıçam ve Topçuoğlu Ünal (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin serbest konuşma yöntemini her zaman ve çoğunlukla kullandıklarını ifade etmeleri çalışmamızdaki sonuçla paraleldir. Bu yöntemin öğretmenler tarafından kullanılması, öğrencilerin toplumsal veya kişisel ilişkilerinde duygularını rahat bir şekilde ifade edebilmesini sağladığı söylenebilir. Serbest konuşma tekniği, öğretmenler tarafından çokça uygulanan tekniklerden biridir. Öğretmenler, öğrencilere sosyal yaşam durumlarıyla ilgili örnekler vermek, tecrübe edinmelerini sağlamak ve öğrencileri zihinsel bir sürecin içine katmak için bu tekniğe yer veriyor olabilir. Richards (2003)’a göre öğrencilere verilecek konuşma eğitiminin; onların rahat, kolay ve akıcı konuşabilmelerine katkı sağlaması gerektiğini ifade etmesi çalışmamızdaki bulguyla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenler; öğrencileri sınırlayıp kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak vermediği için kelime ve kavram havuzundan kelime seçerek konuşma yapma tekniğini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hâlbuki Eyüp ve Kansızoğlu (2021) yaptıkları çalışmada,

incelenen 6. sınıf Türkçe ders kitabında en çok bu tekniğe ilişkin etkinlik olduğunu vurgulamışlardır. Bundan hareketle öğretmenlerin bu tekniği az kullanmaları; öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade ederken özgür olmalarını ve onları derslerin didaktik ortamının etkisinden uzaklaştırmak istediklerinden kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamak amacıyla en fazla katılımlı dinleme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sevimli ve Topçuoğlu Ünal (2020) yaptıkları çalışma sonucunda; katılımlı dinlemenin öğrencilerin konuyu anlayıp anlayamadığını, verdikleri dönütlerle kavram yanılığına düşülen yerlerin kolaylıkla belirlendiğini, katılımlı dinleme sayesinde öğrencilerin öğrenmiş oldukları konuları kendi cümleleriyle ifade etmelerinin hem kendi özgüvenlerini olumlu yönde desteklediğini hem de anlatılan konudaki başarıya olumlu yönde bir katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ulaşılan bu sonuç çalışmamızı destekler niteliktedir. Bu konuda İşeri ve Yılmaz (2009) dinleme becerisinin kazandırılması amacıyla yaptıkları araştırmalarında öğrencileri derse aktif olarak katan etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Böylelikle öğrencilerin etkili dinleme becerisinin geliştiği ve süreç sonunda başarılı oldukları sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Araştırmamızın bulguları bu durumu doğrulamaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenler; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması sebebiyle en az eleştirel düşünme tekniğini kullandıkları görülmüştür. Eleştirel dinleme/izleme becerisinin öğretimi belli aşamalarda gerçekleşir. Çarkıt'a (2019) göre eleştirel dinleme; süreç içerisinde belli aşamalar yoluyla öğretmenlerin bazı stratejileri kullanarak etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılabilmesi için önemli görülmektedir. Bu bağlamda eleştirel dinleme öncesi; amaç belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kavramlarla çalışma ve ön yargıları fark etmeye dönük çalışmalar yapılabilmesi öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerine ait kullanım sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler, sesli okuma ve sessiz okuma yöntem ve tekniklerini sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemlerin sık sık kullanılması öğrencilerin telaffuz bozukluklarını ve diğer hatalarını fark ederek dönüt vermeyi kolaylaştırdığı ve bunların uygulanmasının kolay ve zahmetsiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Topçuoğlu Ünal ve Yeğen (2013) çalışmalarında öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemin sesli okuma ve ikinci olarak da sessiz okuma yöntemi olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da sesli okuma ve sessiz okuma, öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntemlerden olduğu görülmektedir. Sesli okuma; okumayı, başkalarının dünyasında somut duruma getirmek demektir. Bu bakımdan sesli okuma, bireyde okuma hevesini harekete geçirecektir. Kavcar'a (1995) göre sesli okuma, dinleyenleri etkileyerek ve onlara zevk vermektedir. İyi bir okumayı dinleyerek bazı karmaşık düşünce ve duyguları rahatlıkla anlayabiliriz. Okunan parçanın dilindeki coşku ve akıcılık da bize zevk vermekte, öğrencilerin dinleme alışkanlığı kazanmalarına da yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, söz korosu ve okuma tiyatrosu yöntem ve tekniklerini uygulanmasının uzun sürmesi ve kitaptaki metinlerin bu tekniklere uygun olmamasından ötürü az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntem ve tekniklerin metinlerde az kullanılmamasının nedeni, yöntem ve tekniklerin öğretici metinlerde uygulanmaya müsait olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Topçuoğlu Ünal ve Yeğen (2013) çalışmalarında öğretmenlerin okuma tiyatrosu ve ezberleme yöntemlerinin öğretmenler arasında en az kullanılan yöntem olduğunu belirlemişlerdir. Ulaşılan bu sonuç çalışmamızı destekler niteliktedir. TDÖP'de okuma tiyatrosu yöntemiyle amaçlanan öğrencilerin metinde yer alan kahramanların özelliklerini anlayıp onlar gibi düşünmeleri ve buradan parçanın (metnin) gelişiminin nasıl olacağını anlamaları, metnin yapısını çözebilmeleri ve metnin dilini kavramalarıdır. Öğrencilerden okuyacakları bölümlere hazırlanmaları sağlandıktan sonra okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu metnin ana fikrinden yola çıkarak vermeleri beklenir (MEB, 2006). Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en az kullanılan yöntem olan okuma tiyatrosu, sıradan okuma parçalarını renklendiren ve öğrencilerin derste etkin duruma getirilmesi için kullanılması gereken bir yöntem olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazma yöntem ve tekniklerine ait kullanım sıklıkları incelendiğinde; öğrencilerin sınırlama olmadan özgürce yazmasına imkân vermesi ve derse etkin şekilde katılımlarını sağlaması bakımından serbest yazma yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Karadüz ve Çarkıt (2015) öğretmenlerin anlatım yoluyla verdiği konuları öğrencilerine not ettirdiklerini ve öğretmenlerin yarıya yakınının bu yaklaşımı benimsediğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin çoğunun hikâye tamamlama ve serbest yazma yöntemini kullandıklarını vurgulamışlardır. Yaptıkları çalışmada öğretmenlerin not alma ve serbest yazma tekniklerini yüksek oranda kullanmaları çalışmamızla benzerlik taşımaktadır. Karakoç Öztürk (2016), de çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin, tahminde bulunma, serbest yazma özet çıkarma ve boşluk doldurma yöntem ve tekniklerini çok kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bakımdan Karakoç Öztürk'ün çalışma sonuçları, araştırmamızı destekler niteliktedir. Bilgin (2018), yüksek lisans tez çalışmasını 146 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğretmenlere uygulanan 23 soruluk anket verilerinden hareketle en çok kullanılan yazma yöntem ve tekniklerinin yaratıcı yazma, metin tamamlama, not alma ve serbest yazma olduğu belirlenmiştir. Bu yöntem ve teknikler, genel olarak araştırmamıza katılan öğretmenlerin de en çok kullandıklarını belirttikleri yöntem ve tekniklerdir. Bu bakımdan Bilgin'in (2018) çalışma sonuçları araştırmamızın sonuçlarıyla uyumaktadır. Eleştirel yazma ve grup olarak yazma, öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu ifade edilerek öğretmenler tarafından en az kullanılan yazma yöntemleridir. Çalışmaya katılan öğretmenler, genel olarak yaratıcı yazma ve grupla yazma yöntemlerini yeterince kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Karakoç Öztürk (2016) de çok az öğretmenin grup olarak yazma ve eleştirel yazma yöntemlerini kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bilgin'in (2018) çalışmasında Türkçe öğretmenleri tarafından grupla yazma ve eleştirel yazma yöntem ve tekniklerinin çok az kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, eleştirel yazma, grupla yazma ve yaratıcı yazma etkinlikleri yaparken zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu çalışmaların sonuçları ile araştırmamızın sonuçları benzer doğrultudadır.

Öneriler

1. Temel dil becerilerine yönelik uygulamalar birbirinden bağımsız olmamakla birlikte TDÖP'de temellendirilmiştir. Bu sebeple öğretmenler derslerinde programda belirtilen yöntemleri, öğrencilerin ve kazanımların durumuna göre kullanmalıdırlar.
2. Ders kitaplarında yer alan metinler hem türünün en güzel örneğini sunacak nitelikte hem de uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olmalıdır.
3. Türkçe dersine yönelik ders saati noktasında düzenleme yapılabilir. Ders saatinin arttırılması zaman gerektiren bazı yöntem ve tekniklere (not alarak okuma, tartışarak okuma vb.) daha rahat yer verilmesini sağlayabilir.
4. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun konuşma eğitimi verilmeli ve ardından onlara sosyal yaşamdakine benzer örnek uygulamalar yaptırılmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 17.12.2021 tarihli 2021-12/2.2 sayılı kararı ile Etik Kurul onayı alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada, 1. yazarın %40, 2. yazarın %30 ve 3. yazarın %30 oranında katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Bilgin, S. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim Türkçe (6-8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Mustafa Sözbilir). Pegem Akademi.
- Çarkıt, C. ve Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 364-381.
- Çarkıt, C. (2019). Türkçe eğitiminde eleştirel dinlemenin/izlemenin önemi ve yeri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 180-193.
- Eyüp, B. ve Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- İşeri, K. ve Yılmaz, İ. (2009). Dinleme edimine ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi. *Dil Dergisi TÖMER Yayınları*, 139, 7-24.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.
- Kavcar, C. (1995). *Türkçe öğretimi*. Rekmay Basımevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. MEB Yayınevi.
- MEB (2019). *Türkçe dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. MEB Yayınevi.
- Mete, F. ve Esendemir, N. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 579-602.
- Özdemir, B. ve Özbay, M. (2016). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 261-276.
- Özdoğan, Ü., Sarıçam, İ. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin konuşma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 327-341.
- Richards, J. S. (2003). *Current trends in teaching listening and speaking*. The Language Teacher, July.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

- Sevimli, F. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Katılımlı dinleme türünün ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 15(2), 1269-1283.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ötüken Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Turkish Studies*, 8(4), 1351-1365.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Dinç, A. (2020) Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 373-389.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-10.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde: Sosyal Bilimler Enstitüsü.



MÜLTECİLİK TEMALİ ÇOCUK KİTAPLARINDA GÖRSEL-METİN UYUMUYLA AKTARILAN ÖRTÜLÜ ANLAMLAR ÜZERİNE BİR ÇÖZÜMLEME

Abdullah TEKİN* Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ Gülcan ERDOĞAN*****

Öz

Bu araştırmada mültecilik konulu üç resimli çocuk kitabı, görsel-metin uyumuyla aktarılan örtülü anlamlar açısından çözümlenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. İncelenen üç resimli çocuk kitabında metinler ve görseller, “Göç Öncesi Dönem”, “Göç Yolculuğu Dönemi” ve “Göç Sonrası Dönem” başlıkları altında ele alınmıştır. Ardından metin ve görsel ilişkisi aracılığıyla aktarılan örtülü anlamlara yönelik yorumlamalar yapılmıştır. Belirtilen başlıklar altında çözümlenen yapıtlara yönelik ulaşılan sonuçlar şöyledir: İncelenen yapıtların görsel ve yazılı ifadeleri uyumlu bir şekilde tasarlanmıştır. Metin kesitlerinde sözü edilen olaylar ve durumlar, ilgili görsele başarılı bir şekilde yansıtılmıştır. İncelenen üç resimli yapıtta da yazılı ifadeler, olabildiğince kısa, yalın ve derin anlamlı bir anlatım tarzıyla aktarılmıştır. Görseller açısından bakıldığında üç yapıtın farklı özellikler taşıdıkları görülmektedir. “Benim Adım Mülteci Değil” adlı yapıttaki görseller, “Taştan Adımlar” ve “Yolculuk” adlı yapıtlara göre oldukça alışlageldik çizim tarzına sahiptir. Buna karşın “Taştan Adımlar” adlı yapıtta “taşlardan yararlanarak oluşturulmuş” görseller varken “Yolculuk” adlı yapıtta kahramanlar masalsi çizimlerle tasarlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Resimli çocuk kitabı, mültecilik, duyarlılık, örtülü anlam.

An Analysis on the Implicit Meanings Transferred by Visual- Text Harmony in Refugee Themed Children’s Books

Abstract

In this research, three illustrated children's books on refugee have analyzed in terms of implicit meanings transferred with visual-text harmony. In the research, document analysis has used as a data collection method. The texts and visuals in the three illustrated children's books have examined under the titles of "Pre-Migration Period", "Immigration Journey Period" and "Post Migration Period". Then, interpretations have made for the implicit meanings conveyed through the relationship between the text and the visual. The results for the works analyzed under the specified titles are as follows: The visual and written expressions of the examined works have designed in harmony. The events and situations mentioned in the text sections have been successfully reflected in the related image. In the three illustrated works examined, the written expressions have conveyed as short as possible, in a plain and profound way. In terms of visuals, it will be seen that the three works have different characteristics. The visuals in titled the work "My Name Is Not a Refugee" have a very conventional drawing style compared to the works titled "Stone Steps" and "Journey". On the other hand, while there are visuals "created by benefit from stones" in the work named "Stone Steps", the heroes in the work called "Journey" are designed with fairy-tale drawings.

Keywords: Children's picture book, refugee, sensitivity, implicit meaning.

* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, a.tekin3537@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6152-245X.

** Doç Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, kbuyukikiz@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6727-0273.

*** Öğr. Gör., Gaziantep Üniversitesi, TÖMER, gulcan.erdogan93@gmail.com, Orcid: 0000-0002-3560-6817.

Giriş

Göç, insanlık tarihi boyunca süregelen durumlardan biri olmuştur. İnsanlar yaşadıkları sıkıntılı durumlardan dolayı kimi zaman bireysel kimi zaman da topluluk hâlinde buldukları bölgelerden başka yerlere göç etmek zorunda kalmışlardır. Göç kavramı Güncel Türkçe Sözlük'te “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” (TDK, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan yer değiştirmelerin sonucu olarak birçok farklı özelliklere sahip insanlar aynı ülkeyi paylaşmak durumunda kalmaktadır ve öncelikle dil, kültür ve inanış gibi noktalarda birbirlerini etkilemektedir (Ertem ve Temur, 2019:452). Çünkü, “yapılan her göç ister istemez insan üzerinde etkiler bırakır. Bunun en temel nedeni mekânın insan hayatı üzerindeki etkisidir. Mekân ve buna bağlı olarak insanın içinde bulunduğu kültür, insanın hayatını ve hayata bakış açısını şekillendirir.” (Yakar, 2016: 341).

Tarihsel bir insan gerçekliği olarak göç olgusu, bireysel ve/ya da toplumsal anlamda insan yaşamından etkilenen edebiyat sanatını da derinden etkilemiştir. Bu sebeple insani bir durum olarak göç olgusunun izlerini pek çok yazınsal nitelikli yapıtta görebilmek mümkündür. Göç olgusunu işleyen birçok yapıtta ilgili anlatı kahramanlarının göç etme sebepleri, mecburi durumlar, göç yolculuğu boyunca yaşadıkları sıkıntılar, atlattıkları tehlikeler veya göç ettikleri yerlerde karşılaştıkları pek çok durum yazınsal bir dille anlatılmaktadır. Bu tür yazınsal anlatılarda yazarların amacı yalnızca ortaya bir yapıt koymak değildir; okuyucuda göç eden insanlara karşı bir duyarlılık geliştirme, onlarla empati kurma becerisi kazandırma gibi amaçlar da kuşkusuz anlatı yazarları için çok önemlidir. Bu amaçla anlatı yazarları, yapıtlarını kaleme alırken okuyucu kitlesini göz önünde bulundurarak hareket ederler. Bilhassa hedef okur kitlesi çocuklar olan yapıtlar kaleme alan yazarlar, yapıt-okur ilişkisini dikkate alarak iletilerini olabildiğince etkileyici bir biçimde aktarmaya özen gösterirler. Çünkü yazınsal bir dil ve kurguyla üretilen bir yapıt, çocuk okurda yazarın anlatmak istediği insani durumlara karşı bir duyarlılık ve empati duygusu geliştirebilecektir. Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında göç olgusu gibi insani bir durumu ustalıkla işleyen bir yapıt, okur-metin etkileşimini devindirir ve okurda belli bir bilinç geliştirir. Böylelikle söz konusu yapıtlar göç eden insanlar ile göç edilen yerlerde yaşayan insanlar arasında hoşgörü, anlayış ve dayanışma anlamında da bir etkileşime olumlu katkıde bulunabilecektir.

Çocuk kitapları mülteci çocukların göç, mültecilik gibi durumları yalnızca kendilerinin yaşamadığını anlamalarına ve içinde buldukları yalnızlık hissini az da olsa azaltmalarına da yardımcı olabilir. Şen ve Uysal (2021: 65)'a göre “göçün çocuk üzerindeki etkisi yaşamının tümüne yayılabilmektedir. Bu nedenle göçü yaşayan ya da göç eden kişilerle aynı ortamı paylaşan çocuklara bu olgunun duyumsatılması için edebiyat yapıtları işlevsel bir rol üstlenebilir”. Bu sayede ev sahibi ülkede yaşayan çocuklar ve yetişkinler de bu kitaplar aracılığıyla mülteci çocukların yaşadıklarını okuma ve anlamlandırma fırsatı kazanabilir. “Böylece toplumda ötekileştirme ve ayrıştırmaların önüne geçmek mümkün olabilecektir.” (Bulut, 2018: 389) Melanlıoğlu (2020a) göç eden ve göç edilen yerlerde yaşayan insanlar arasında (özellikle çocuklar arasında) bir etkileşim aracı olarak çocuk yazını yapıtlarına yönelik şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

“Son yıllarda çocuk edebiyatı alanında verilen eserler incelendiğinde göç, göçmenlik, mültecilik konularına ilişkin çocuk kitaplarının sayısında bir artış olduğu gözlenmektedir. Çocuklara; yaşanan insanlık dramını çocukça anlatabilmek, ön yargıların ortadan kalkmasına vesile olup empati duygusunu geliştirmek, farklılıklara saygı duymak, kültürel duyarlılık oluşturmak çocuk edebiyatı ile çocuklara anlaşılır kılınabilir. Mülteci bir çocuk, bu tür kitaplar sayesinde yaşadıklarının sadece kendine özgü olmadığını, hissettiklerinin başka bir çocuk için de geçerli olabileceğini özümserken akranının da ona yönelik empati kurması sağlanarak

mülteci arkadaşıyla daha sağlıklı bir iletişim kurması mümkün kılınabilecektir.” (Melanlıoğlu, 2020a: 667).

Edebiyatın en önemli özelliklerinden biri de “soyutlama gücü”dür. Anlatı yazarları günlük yaşama dair pek çok gerçekliği okuyucunun anlayabileceği bir düzeye göre işler ve anlatısını biçimlendirir. Bu noktada pek çok insan gerçekliği, yazınsal nitelikli bir metinde okuyucuya soyut iletiler sunacak şekilde aktarılır. Edebiyatın bu özelliğine değinen Dilidüzgün (2018) ’e göre yazınsal yapıtlar çocukların somut olarak anlayamadıkları durumları daha kolay anlamalarını sağlayabilir. Özellikle de sorun ve duyarlılık odaklı çocuk edebiyatı yapıtları çocuklara dış dünyada yaşanan gerçekleri onların duygu/düşünce durumlarına hitap edecek şekilde anlatır ve onlara bu durumları anlama-deneyimleme yetisi kazandırır. Çocuklar bu yapıtlar yoluyla hassas konulara karşı bir bakış açısı kazanabilir.

Çocuklara yaşamın pek çok gerçekliğine karşı duyarlılık kazandıracak çocuk kitaplarının kuşkusuz dikkat çekecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu noktada sanatsal bir yaratım olarak, çocuk okur üzerinde istenen etkiyi bırakması beklenen çocuk edebiyatı ürünlerinin görsel ve metin uyumu açısından nitelikli bir görünüme sahip olması, işlevlerini yerine getirmesi açısından da son derece önemlidir. Sever (2013:122)’e göre “sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış resimler, çocukların duyu algılarının eğitilmesine, geliştirilmesine katkı sağlar. Çocuklar, yazıyla aktarılanlara renk ve çizginin estetik diliyle görsel yorum katan resimlerin kılavuzluğunda, duyma ve düşünme serüvenlerine çıkarlar. Böylece çocuklar, sözcüklerin ve çizginin oluşturduğu çok uyarınlı anlam evreninde, iletileri anlama sorumluluğuna dönük denemelere başlarlar”. Görseller açısından bakıldığında okura renklerin ve çizgilerin dünyasında düşsel yolculuklar vaat eden çocuk kitaplarında iletilerin de yazılı ifadelerde nasıl aktarıldığı önem taşımaktadır. Bu noktada okur-yapıt etkileşimini devindirme özelliğine sahip örtülü anlamlar içeren ifadelerin okurun duygu ve düşünce dünyasını harekete geçirmesi açısından dikkate değer olduğunu belirtmekte yarar vardır. “Bir sözcenin içerdiği açık anlam ile bu açık anlam üzerinden erişilebilecek öncüller aracılığıyla sezdirilen mana” (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011: 206) şeklinde açıklanan örtülü anlam, metnin derin yapısında verilmek istenen mesajlar açısından da son derece önemlidir. Çünkü, “bir sözcede, paragrafta bazı bilgiler açık olarak verilmez. (...) bazı bilgiler verilse de gizli bir biçimde sözcede bulunur” (Günay, 2007: 86). İmer vd. (2011: 206)’e göre “Örtülü anlam sezdirme aracılığıyla iletilir ve çıkarımlar yoluyla sezdirilir”. Dolayısıyla örtülü anlamlar içeren yazılı ifadelerle karşılaştığında çocuk okur onu anlamlandırmaya çalışacaktır ve bu noktada yukarıda Sever (2013)’in de belirttiği gibi, “sözcüklerin ve çizginin oluşturduğu çok uyarınlı anlam evreninde” metnin mesajı, etkili ve sanatsal uyarınlı olan resimler ile daha anlaşılır/ulaşılır bir durum kazanacaktır.

Nitelikli bir çocuk kitabında görsel-metin uyumuna ve örtülü anlam içeren ifadelerin önemine değinilen yukarıdaki bilgilerin ışığında bu çalışmada da çocuklara yönelik yazılmış, mültecilik temalı “Benim Adım Mülteci Değil”, “Taştan Adımlar” ve “Yolculuk” adlı üç resimli çocuk kitabı incelemeye konu olmuştur. Araştırmada ilgili kitaplarda mülteci karakterler ve onların yaşadıkları olaylar aracılığıyla verilmek istenen iletiler ile bunların görsellere yansıtılışı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç, “Benim Adım Mülteci Değil”, “Taştan Adımlar” ve “Yolculuk” adlı mültecilik temalı resimli çocuk kitaplarını görsel-metin uyumuyla aktarılan örtülü anlamlar açısından incelemektir. Çalışmanın bu esas amacından hareketle şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. İncelenen yapıtlarda örtülü anlam içeren ifadeler nelerdir?
2. İncelenen yapıtlarda tespit edilen örtülü anlam içeren ifadelerin görsellerle uyumu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Araştırmada doküman incelemesi veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. “Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller” (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217) olan dokümanlar, Creswell (2020:288)’e göre “nitel araştırmanın yazılı kaynağının iyi bir örneğini oluşturur” ve “bu kaynaklar nitel araştırmada araştırmacının ana olguyu anlamasına yardımcı olacak değerli bilgiler sunabilir”.

Araştırmanın İnceleme Nesnelere

Bu araştırmanın inceleme nesnelere oluşturulan kitaplar hakkında bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1. Araştırmanın İnceleme Nesnelere

Kitap Adı	Yazarı	Yayınevi	Basım Yılı
Benim Adım Mülteci Değil	Kate Milner	Arden Yayıncılık	2019
Taşın Adımlar	Margriet Ruurs	Nesin Yayınevi	2020
Yolculuk	Francesca Sanna	Taze Kitap	2021

Yukarıda bilgileri verilen kitapların bu araştırmada inceleme nesnelere olarak seçilmelerinin nedenleri, mültecilik olgusunu işlemeleri ve sözü edilen durumun, etkileyici görsellerle desteklenmesi şeklinde gösterilebilir.

Araştırmanın Veri Analizi

Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde “içerik analizi” kullanılmıştır. “İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259). Verilerin kodlanması sürecinde ‘*verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama*’ türü kullanılmıştır. Bundan hareketle bulgular araştırmacılar tarafından üç başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar şunlardır: 1. Mülteciliğin Birinci Evresi: Göç Öncesi Dönem, 2. Mülteciliğin İkinci Evresi: Göç Yolculuğu Dönemi, 3. Mülteciliğin Üçüncü Evresi: Göç Sonrası Dönem.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul izni

Çalışma herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular ve Yorum

Mülteciliğin Birinci Evresi: Göç Öncesi Dönem

“Benim Adım Mülteci Değil” Adlı Yapıtta Göç Öncesi Döneme İlişkin Resimler



Görsel 1. Benim Adım Mülteci Değil (s.7)



Görsel 2. Benim Adım Mülteci Değil (s.8)



Görsel 3. Benim Adım Mülteci Değil (s.11)

Kate Milner’in “Benim Adım Mülteci Değil” adlı yapıtında bir anne ile çocuğunun göç yolculuğu hikâyesi anlatılmaktadır. “Göç Öncesi Dönem”e ilişkin olan yukarıdaki görsellere bakıldığında göç etme mecburiyetini tam olarak kavrayamayan bir çocuğun ve bu mecburiyeti olabildiğince çocuğun seviyesine inerek anlatmaya çalışan bir annenin ruh hâlinin sezdirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Yapıtta geçen şu ifadeler Görsel 1’de anne-çocuk diyalogu üzerinden çocuk kahramanın göç etme mecburiyetini tam olarak kavrayamamasını anlatmaktadır:

“Annem, yaşadığımız şehirden ayrılmak zorundayız dedi, bizim için artık güvenli değilmiş. Bunun nasıl bir şey olduğunu anlatayım, ister misin?”(Milner, 2019:7).

İnsanlar çeşitli sebeplerden ötürü yaşadığı yerlerden göç etmek zorunda kalabilmektedir. Yıkıcı etkileri olan insan veya doğa kaynaklı felaketler insanları göç etmeye zorlayan çeşitli sebeplerdir. Savaş da yıkıcı etkileri olan insan kaynaklı bir sorundur. Kate Milner’in “Benim Adım Mülteci Değil” adlı yapıtında da bu savaş olgusunun resimlerin diliyle aktarıldığı görülmektedir. Yapıtta anne kahramanın çocuğuna göç etme sebepleri olarak “yaşadıkları yerin güvenli olmayışını” söylemesi ve gerekçeyi bu şekilde sınırlandırması dikkate değerdir. Anne karakterin oğluna verdiği bu cevap, sıradan bir anne-evlat ilişkisine uygun bir cevaptır. Anne, yaşanan olayların sebeplerini, yaşanan ve yaşanacak sıkıntıları çocuğun hem yaş seviyesini hem de psikolojik durumunu göz önünde bulundurarak olduğu gibi aktarmamıştır. Görsel 2’de dikkatle annesinin yüzüne bakan bir çocuğun

şaşırılmış-anlamlandıramamış ruh hâlinin yansıtılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu görselle ilişkili olarak anne kahramanın çocuğuna göç yolculuğu öncesi yapmaları gereken şeylerden söz ettiği şu satırlarda göçmenlerin daha iyi bir yaşam için nelerden vazgeçtikleri anlatılmaktadır:

“Bütün arkadaşlarımıza veda etmek zorundayız. Yanına kendi çantanı alabilirsin, ama unutma yalnızca taşıyabileceğin kadarını doldurmalısın.” (Milner, 2019:9).

Yukarıda verilen sözler, yaşayabilmek veya daha iyi şartlarda yaşayabilmek uğruna insanların en değerli şeylerinden bile vazgeçmek zorunda olduklarını okuyucuya göstermektedir. Yazarın ifadelerdeki sözcük seçimi dikkate değerdir. Anne kahraman, bir yetişkinle değil bir “çocuk”la konuşmaktadır ve bu sebeple bir çocuğun hayatındaki en önemli kişilerden olan “(oyun) arkadaşlar”ından bahsetmektedir. Küçük bir çocuğun taşıyabileceği ağırlığı düşünerek sadece “kendi çantasını alabileceğini” söylemesi, anne karakterin düşünceli ve merhametli kişiliğini yansıtmaktadır. Görsel 3’te ise yaşadığı yeri terk etmek zorunda olan bir çocuğun pencere camından dışarıya hüznü bakışı vardır. Bu bakış, *“Yaşadığımız şehre hoşça kal diyeceğiz. Biraz hüznü olabilir, ama aynı zamanda çok heyecan verici...”* (Milner, 2019:10) şeklinde anne kahramanın teselli niteliğinde sözlerine yansımıştır.

“Taştan Adımlar” Adlı Yapıtta Göç Öncesi Döneme İlişkin Resimler



Görsel 4. Taştan Adımlar (s.6)



Görsel 5. Taştan Adımlar (s.9)



Görsel 6. Taştan Adımlar (s.10)



Görsel 7. Taştan Adımlar (s.19)

Margriet Ruurs’un “Taştan Adımlar” adlı yapıtı bir ailenin mültecilik hikâyesini konu edinir. Yapıtta “Göç Öncesi Dönem”e ilişkin olarak tespit edilen görsellere bakıldığında bir ailenin mutlu ve huzurlu bir şekilde sürmekte olan yaşamlarının birdenbire nasıl değiştiği görülecektir. Yukarıda verilen görseller, söz konusu aile yaşamının olumsuz bir yönde değişip nihayetinde ailenin göç etmek

zorunda kalmasına neden olan durumları aktarmaktadır. Görsel 4 ile ilişkili olan şu satırlar mülteci olmaya sebep savaş durumunun yaşanmasından önceki mutlu aile durumunu belirtmektedir:

“Küçükken -ki çok zaman geçmedi üzerinden- erkek kardeşim Sami, arkadaşlarımız ve ben, güneşten kavrulmuş toprakta gülüp oynar, taşların üstünden kumlara zıplardık. Özgürdük kuşlar kadar.

Babam tarladan dönünce bir süre portakal ağacının altında dinlenir ve atalarımızın hikâyelerini anlatırdı bize.”(Ruurs, 2020:7).

Duyarlılığın en yoğun olarak hissedildiği veya beklendiği durumlardan biri olan mülteciliği konu edinen bu yapıtta da anlatı, “Benim Adım Mülteci Değil” adlı kitapta olduğu gibi çocuk kahramanın ağzından anlatılmakta ve yine ilk olarak çocuk kahramanların yaşadıklarından bahsetmektedir. Yazarın geçmiş zaman kipiyle kurduğu “-ki çok zaman geçmedi üzerinden-” ifadesiyle birlikte “özgürdük kuşlar kadar” biçimindeki şiirsel ifade, mutlu bir hayatın mutsuz ve huzursuz bir yolculuk serüvenine dönüşümünün de ilk yazınsal ipuçlarıdır. Görsel 5 ve Görsel 6’da yer alan görüntüler ve bu görüntülerle ilişkili olan yazılı ifadelerde ise mültecilik öncesi (savaş öncesi) sosyal hayatın düzeni ve işleyişi hakkında okuyucuya fikir vermektedir. Aşağıdaki ifadelerle birlikte yazarın henüz ilk birkaç satırda 3 defa özgürlük (özgürdük, özgürce) sözcüğünü kullanması dikkate değer bir yazınsal sözcük kullanımınıdır:

“Çok da uzak olmayan bu anılarda özgürdük. Özgürdük oynamakta ve okula gitmekte. Pazardan meyve ve sebze alırdık özgürce. Gülüp gönlümüzce sohbet eder, komşularla çay içerdik. -Üç bardağı geçmezdik. Ama o düdü. Bugünse başka bir gün.” (Ruurs, 2020:8).

Görsel 7’de savaş olgusunun en yıkıcı görüntülerinden biri çizilmiştir. İnsanların yaşam yerlerini hedef alan bombalar onların zaman içinde hızla göç etmelerine sebep olacaktır. Bu durumun söz konusu ailenin yaşamında ve çevrelerinde yarattığı değişim, şiirsel bir anlatımla yapıtın ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Derken savaş gelip kapımıza dayandı. Köyümüzdeki yaşam değişti. Artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktı. Çok geçmeden yiyeceğimiz azaldı, hepimize yetmemeye başladı. (...) Derken kuşlar şarkı söylemeyi bıraktı. İnsanlar köyümüzü terk etmeye başladı. Önce azar azar, sonra dalga dalga... yakıcı güneşin altında tozlu tarlaları aşarak akan, umudun yön verdiği bir insan seli... daha iyi bir yer, daha iyi bir yaşam arayan analar, babalar, çocuklar...yeniden özgür olabilecekleri, gülebilecekleri, özgürce sevip yaşayabilecekleri bir yer arayan yabancılardan oluşan bir nehir. Bombaların düşmediği, insanların bakkala giderken ölmediği bir yer arayan, barışı arayan insanların nehri...” (Ruurs, 2020:15).

Yukarıdaki ifadelerde savaş durumuyla başlayan ve mülteciliğe sebebiyet veren olayların art arda verilmesiyle mülteciliğin birinci evresi olarak sayılabilecek bir dönemin yaşantıları aktarılmıştır. Bu yapıtta da “Benim Adım Mülteci Değil” adlı yapıtta olduğu gibi savaş durumunun ortaya çıkışıyla ilgili herhangi bir ayrıntının verilmemiş olması göze çarpan bir ayrıntıdır. Yazar sadece, “Derken savaş gelip kapımıza dayandı” şeklinde bir ifade kullanarak bu acı ve dehşet verici savaş olgusunu, hedef okur kitlenin psikolojik durumunu olumsuz etkileyebilme olasılığını göz önünde bulundurarak, uygun tabirle söyleyecek olursak “geçitirme” yoluna başvurmuştur. Yazarın yukarıda aktarılan sözlerindeki anlatım becerisi de dikkate değerdir. Zira, hem anlatımı çocuk okur düzeyine göre ayarlamak hem de olabildiğince yalın fakat alabildiğine derin anlamlı ifadelerle oluşturmak önemli bir yazarlık becerisidir. Yalın ve derin anlamlı bir anlatım tarzının yanında “şiirsel” bir havada oluşturulan ifadeler de okuyucu kitlesi için dikkate değer bir yazınsal beceri örneğidir.

“Yolculuk” Adlı Yapıtta Göç Öncesi Döneme İlişkin Resimler



Görsel 8. Yolculuk (s.5)



Görsel 9. Yolculuk (s.6)

“Yolculuk” adlı yapıt, babasını savaşta kaybetmiş bir çocuğun gözünden mülteciliğin anlatıldığı bir anlatıdır. Bu yapıtta da araştırmada incelenen önceki kitaplarda olduğu gibi anlatım çocuk kahramanın ağzından gerçekleşmektedir. Yapıtın “Göç Öncesi Dönem”e ilişkin olarak tespit edilen görsellerine ve bu görsellerle ilişkili yazılı ifadelerine bakıldığında “Taştan Adımlar” adlı yapıtta olduğu gibi, huzurlu ve mutlu bir yaşamın savaş durumuyla birdenbire değişiminin konu edinildiği görülmektedir. Nitekim Görsel 8 ile ilişkili yazılı ifadelerde bu durum şöyle anlatılmaktadır:

“Annem babam, ben ve kardeşim denize çok yakın bir şehirde yaşıyoruz. Yaz aylarında hafta sonu tatillerimizi hep kumsalda geçiririz. Yani geçirirdik... Artık kumsala hiç gitmiyoruz. Çünkü geçen yıl çok acayip şeyler oldu. Hayatımız sonsuza kadar değişti.” (Sanna, 2021:4).

Yukarıda verilen ifadelerde yapıtın yazarının dikkatli ve titizlikle açıklanabilecek bilinçli sözcük seçimi okuyucunun gözüne çarpmaktadır. Geçmiş zaman kipinde kullanılan “*Yaz aylarında hafta sonu tatillerimizi hep kumsalda geçiririz. Yani geçirirdik...*” şeklinde ifadelerden mutlu ve güvenli bir yaşamın sona erdiği bilgisi anlaşılacaktır. Yazarın dikkate değer ikinci sözcük seçimi örneği ise “*Çünkü geçen yıl çok acayip şeyler oldu*” şeklinde ifadeleridir. Yazar savaş öncesi, savaş anı ve savaş sonrası yaşanan neredeyse bütün durumları “çok acayip şeyler” şeklinde ayrıntı vermekten kaçınan ama olumsuz bir anlamı çağrıştıracak sözcüklere sığdırmayı başarabilmiştir. Bütün bu ifadelerin ardından gelen “*Hayatımız sonsuza kadar değişti.*” cümlesi de mülteci bir ailenin veya kişinin hayatının bir daha eskisi gibi olamayacağı gerçeğini aktaran ve incelenen diğer yapıtlarda benzerlerine rastlanan türden bir ifadedir.

Mülteciliğin İkinci Evresi: Göç Yolculuğu Dönemi

“Benim Adım Mülteci Değil” Adlı Yapıtta Göç Yolculuğu Dönemine İlişkin Resimler



Görsel 10. Benim Adım Mülteci Değil (s.14)



Görsel 11. Benim Adım Mülteci Değil (s.17)



Görsel 12. Benim Adım Mülteci Değil (s.20)



Görsel 13. Benim Adım Mülteci Değil (s.23)

Görsel 10’da belirtilmek istenen durum, göç yolculuğu boyunca hissedilecek “tek başmalık” ve “çaresizlik”tir. İnsanlar yaşadıkları yeri tanırlar ve bilirler; ancak zaruri sebeplerden ötürü göç etmek zorunda kaldıklarında hiç bilmedikleri yerlere gitmek zorunda kalırlar. Bu yolculuk boyunca göçmenler kendilerini insanlar içinde “yalnız” hissederler. Bu duygu durumu yazarın ifadelerine şu şekilde yansımıştır:

“Bazen tek başımıza kalacağız yalnız... Bu biraz sıkıcı olabilir.” (Milner, 2019:14).

Göç yolculuğu boyunca göçmenlerin hiç tanımadıkları ve bilmedikleri yerlerden geçmek zorunda oldukları yukarıda ifade edildi. Buna ek olarak göçmenler göç yolculuğu boyunca yine kendileri gibi aynı gerekçelerle göç etmek zorunda kalan pek çok yabancı insanla da karşılaşabilmektedir.

Göçmenler birbirlerini tanımasalar dahi zorunluluktan dolayı veya ortak yazgı gereği bir duygudaşlık hissedebilmektedir. Bu durum 11.Görsel’de renklerin diliyle anlatılmıştır. Söz konusu görselle ilişkili olan yazılı ifade göçmenlerin yaşadıkları bu durum şöyle anlatılmaktadır:

“Bazen başka bir sürü insanla beraber olacağız.” (Milner, 2019:16).

*“Başka bir sürü insanla beraber olma”*nın en muhtemel anlarından biri de aynı yerde konaklamaktır. Yapıtta geçen *“tuhaf birtakım yerlerde uyuyacağız* (Milner, 2019:21) ifadesiyle 12. Görsel arasında yazınsal ve anlamsal bir uyumluluk vardır. Görsel 12’de anne ve çocuk kahramanın “bir sürü başka insanla” aynı yerde uyuyor olmaları, göç yolculuğu boyunca göçmenlerin en sık yaşadığı durumlardan birini göstermesi açısından önemlidir.

Yapıtta geçen *“bir sürü yeni ve ilginç şeyler göreceğiz.”* (Milner, 2019:18) şeklinde ifadelerde ise çocuk okurun ilgi ve algı düzeyine uygun bir anlatım biçiminin hâkim olduğu görülebilir. Yapıtta anne kahramanın zorlu/zorunlu göç yolculuğunu çocuğuna cazip veya ilginç gösterebilmek için bu şekilde ifadeler kullanmış olduğu düşünülmektedir. Çünkü göç yolculuğu uzun ve yorucu bir süreçtir. Bu süreçte anne kahraman çocuğunun merakla soracağı sorulara karşı kendince bir önlem mahiyetinde çözümler bulmuştur.

Mültecilerin yaşadıkları en sorunlardan biri de “iletişim problemi”dir. Bu problem göç yolculuğu döneminde ve göç sonrası dönemde mültecilerin en sık karşılaştıkları durumlardan biridir. Bu iletişim problemi durumu Görsel 13’teki çizimlerde belirginleşmiştir. Yapıtta söz konusu görselle ilişkili olan aşağıdaki ifadelerde, mültecilerin yaşadıkları iletişim sıkıntısı ve yabancılaşma duygusu dolaylı bir şekilde anlatılmaktadır:

“Hiç anlamadığımız sözcükler duyacağız.” (Milner, 2019:23).

“Taştan Adımlar” Adlı Yapıtta Göç Yolculuğu Dönemine İlişkin Resimler



Görsel 14. Taştan Adımlar (s.22-23)



Görsel 15. Taştan Adımlar (s.24)



Görsel 16. Taştan Adımlar (s.27)

“Taştan Adımlar” adlı yapıtta “Göç Yolculuğu Dönemi”ne ilişkin olarak tespit edilen görsellerde bir ailenin tehlikeli göç yolculuğuna dikkat çekilmiştir. Yapıtta “Göç Yolculuğu Dönemi”ne ilişkin olarak tespit edilen ilk görselde bütün aile bireylerinin eşyalarını yüklenmiş vaziyette yola çıkmış olmaları görülecektir. Yolculuk esnasında yaşananlara ilişkin olarak yapıtta şu ifadeler yer verilmektedir:

“Yürüdük, yürüdük ve yürüdük... Jedo'nun adımlarına ayak uydurmaya çalıştım. Annemin battaniye ve elbise bohçalarıyla dolu ellerini tutmaya çalıştım. Herkes bir şeyler taşıyordu, bense sadece anıları taşıyordum.” (Ruurs, 2020:22).

“Yürüdük, bazen yalnız başımıza ama çoğunlukla başkalarıyla. Bizim gibi savaştan kaçan, bombalardan uzaklaşıp canını kurtarmaya çalışan insanlarla...” (Ruurs, 2020:22).

Yukarıda verilen ifadelerde anlatıcı çocuk kahramanın şiirsel anlatımıyla göç yolculuğu aktarılmaktadır. Aile bireyleri yaşları ve fiziksel güçleri dolayısıyla yaşamsal gereçleri taşıırken küçük bir çocuğa düşen ise “sadece anıları taşıyor” olmaktır. Metinden alınan ikinci kesitte de yine “Benim Adım Mülteci Değil” adlı yapıtta olduğu gibi göç yolculuğu boyunca aynı kaderi paylaşan insanların yolculuk boyunca karşılaşmaları anlatılmaktadır.

Görsel 15’te anlatılmak istenen durum, mültecilerin en sık yaşadıkları durumlardan birini gözler önüne sermektedir. Yaşanabilecek bir yer umuduyla göçmenler çoğu zaman pek çok tehlikeyi

göze alıp deniz ulaşımı yoluyla başka ülkelere hareket ederler. Bu tehlikeli yolculuk yapıta şu sözlerle aktarılmıştır:

“Dünyanın sonuna dek yürüdük. Oraya vardığımızda denizi gördük. Umut ve dua dalgaları üstüne yelken açtık. Küçük teknemizi döven dalgalar korkuttu beni. Herkes sağ salim karaya varacak kadar şanslı değildi. Yolculuğu denizde sona erenler için dua ettik.” (Ruurs, 2020:25).

Görsel 16’da ise göçmenlerin kendilerinden önce bu tehlikeli deniz yolculuğunu denemiş fakat boğularak hayatını kaybetmiş başka insanlara yönelik duyarlı ve içten bir davranışına tanıklık edilmektedir:

“Yeniden karaya vardığımızda annemle babam çiçek tohumları ektiler, özgürlüğe kavuşmadan ölenlerin anısına...” (Ruurs, 2020:26).

“Yolculuk” Adlı Yapıtta Göç Yolculuğu Dönemine İlişkin Resimler



Görsel 17. Yolculuk (s.23)



Görsel 18. Yolculuk (s.25)



Görsel 19. Yolculuk (s.30-31)



Görsel 20. Yolculuk (s.34)

“Yolculuk” adlı yapıtın “Göç Yolculuğu Dönemine” ilişkin görsellerinde göçmenlerin yaşadıkları farklı durumlara değinmeler söz konusudur. Bu farklı durumlara değiniş, “Benim Adım Mülteci Değil” ve “Taştan Adımlar” adlı yapıtlarda sözü edilmemiş hususlar olarak göze çarptığı için dikkate değerdir. Bu noktada bu farklı durumlara değinen ilk görsel olarak Görsel 17 ele alınabilir.

Görselde tehlikeli bir göç yolculuğuna çıkmış bir ailenin sınıra ulaşması anlatılmaktadır. Sınır varmak pek çok olumsuzluğu geride bırakıp kurtulmak anlamına gelse de sınırı geçmek ayrı bir zorluk olarak görülmektedir. Bu zorluk, yapıtın ilgili yazılı ifadelerine şöyle yansımıştır:

“Sonunda sınıra ulaştık.” (Sanna, 2021:22).

“Önümüzde kocaman bir duvar vardı ve onu tırmanıp geçmemiz gerekiyordu.” (Sanna, 2021:23).

Anlatının çocuk kahramanın ağzından anlatılması sebebiyle sınır duvarının “kocaman bir duvar” olarak nitelenmesi çocuk algısına uygun bir ifadedir. Geride pek çok sıkıntıyı bırakarak sınıra değin gelebilmiş aile, sınır muhafızlarının uyarısıyla karşı karşıyadır. Bu durum ilgili Görsel 18’e de yansımıştır. Aşağıdaki cümleler, sınır muhafızlarının aileyi ikaz ettikleri görselin açıklayıcısı durumundadır:

“Ama HAYIR! “Sınırı geçme izniniz yok. Geri dönün!” diye bağırdı öfkeli muhafız. Gidecek hiçbir yerimiz yoktu. Üstelik çok ama çok yorgunduk.” (Sanna, 2021:24).

“Yolculuk” adlı yapıtın incelenen diğer yapıtlardan bir başka önemli farkı şudur: yapıttaki kahramanlar masalsi çizimlerle görselleştirilmiştir. Her ne kadar “Taştan Adımlar” adlı yapıtın görsel çizimleri de çok çarpıcı ve etkileyici olsa da kahramanların dünyasını, davranışları ve fiziksel özellikleriyle en uyumlu veren yapıt olarak “Yolculuk” adlı kitap gösterilebilir. Söz gelimi, 18. Görselde sınır muhafızının güçlü ve buyurgan duruşu ve onun karşısında aciz mülteci ailenin durumu başarılı bir şekilde görselleştirilmiştir. Bu çizim tarzı, okurun anlatı kahramanlarını bir masal anlatısındaki kahramanlarla bağlantı kurmasına olanak tanımaktadır. Zira, görselde görüleceği üzere sınır muhafızı güçlü konumuyla masal kahramanlarındaki “dev”lere benzetilmiş; onun karşısında mülteci aile ise çok küçük ve zayıf gösterilmiştir. Görsel 19’da “Göç Yolculuğu Dönemi”ne dair -incelenen diğer yapıtlara göre- yine bir başka farklı durum gösterilmek istenmiştir: para karşılığı sınırdan insan geçiren mülteci kaçakçıları. Bu durumla ilişkili görsele yakından bakıldığında çizimlerin ustalıklı yapıldığı görülecektir. Zira, para karşılığı yasa dışı insan kaçakçılığı yapan bu kişinin görüntüsü korkunç bir yaratığa benzetilmiştir. Görselle ilişkili şu ifadeler, ailenin, içinde buldukları durum karşısında yasadışı bir şekilde sınırdan insan geçiren bu tip kişilere mecbur kalışlarını anlatır:

“İyice uzaklaşana kadar durmadan koştuk. Sonra birden daha önce hiç görmediğimiz bir adamla karşılaştık. Annem adama biraz para verdi. Adam bizi sınırın diğer tarafına geçirdi. Çok karanlıktı. Kimse bizi görmemişti.” (Sanna, 2021:30).

“Yolculuk” adlı yapıtın “Göç Yolculuğu Dönemi”yle ilişkili olan bir diğer görseli ise yukarıda verilen 20.Görsel’dir. Bu görselde, “Taştan Adımlar” adlı yapıtta olduğu gibi deniz ulaşımı yoluyla başka ülkelere hareket etme durumu anlatılmak istenmiştir. Anlatıcı çocuk kahramanın bu deniz yolculuğuna karşı duygu ve düşünceleri de yine “Taştan Adımlar” adlı yapıtın anlatıcı çocuk kahramanının duygu ve düşünceleriyle benzerlik göstermektedir. Görsel 20’yle ilişkili olan yazılı ifadelerle bakıldığında bu benzerlik görülmektedir:

“Bir sürü tanımadığımız insanla beraber küçücük bir tekneye bindik. Sıkış tıktık oturuyorduk ve her gün yağmur yağıyordu. Yol boyunca teknedekilerle birbirimize masallar anlattık. Öyle perili prensesli masallar değildi ama... Denizin altında saklanan ve tekemiz ters döndüğünde bizi yemeyi bekleyen korkunç ve tehlikeli canavarlar vardı bu masallarda.” (Sanna, 2021:35).

Yazarın bu satırlardaki sözcük seçimi üzerinde durulması gereken önemli bir yazarlık becerisidir. Yazar tehlikeli bir yolculuktan bahsetmektedir; bu sebeple korkunç ve olumsuzluk çağrıştıran ifadeler (*denizin altında saklanan, bizi yemeyi bekleyen, korkunç ve tehlikeli canavarlar*) kullanmıştır.

Mülteciliğin Üçüncü Evresi: Göç Sonrası Dönem

Benim Adım Mülteci Değil” Adlı Yapıtta Göç Sonrası Döneme İlişkin Resimler



Görsel 21. Benim Adım Mülteci Değil (s.27)



Görsel 22. Benim Adım Mülteci Değil (s.28)



Görsel 23. Benim Adım Mülteci Değil (s.29)

“Benim Adım Mülteci Değil” adlı yapıtın “Göç Sonrası Dönem”e ilişkin görsellerinde ve ilgili yazılı ifadelerinde anne ve çocuk kahramanın yaşayabilecekleri güvenli bir yer bulmaları ve bu yere yavaş yavaş uyum sağlamaları anlatılmaktadır. Bu durumu göstermeye örnek teşkil eden ilk görsel olarak Görsel 21 ele alınabilir. Bu görüntüde bir kediyi seven çocuk kahramanın sevecen hâli gösterilmiştir. Görsel 21, aynı zamanda Görsel 2’deki bir ayrıntıya değinmektedir. Yaşadıkları yeri terk etmek zorunda kalmalarını ve bu yüzden sevdikleri pek çok şeyden vazgeçmek zorunda kalışlarını anlatan Görsel 2’de anne ve çocuk kahramanın yanında bir “kedi” dikkat çekmektedir. Göç Öncesi Dönem’de sahiplendikleri kediyi bırakmak zorunda kalan çocuk, Göç Sonrası Dönem’de yaşayabilecekleri bir yer bulduklarında yeniden bir kedi edinmiştir.

Başka bir yere göç etmek zorunda kalan insanların yaşadıkları en büyük sıkıntılardan biri de iletişim problemdir. Bu iletişim problemi Görsel 13’teki çizimlere yansıtılmıştı. Kuşkusuz başka bir yere göç eden insanlar, çevreleriyle iletişim kurmak için zamanla o yerlerde konuşulan dili öğrenmeye başlarlar. İşte bu iletişim problemini yavaş yavaş aşma durumu Görsel 22’de anlatılmak istenmiştir. Sözü edilen görselle ilişkili olan yazılı ifadelerde de bu durumu görebilmek mümkündür:

“Ve kısa bir süre içinde o tuhaf sözcükler anlam kazanmaya başlayacak.” (Milner, 2019:28).

“Benim Adım Mülteci Değil” adlı yapıtın “Göç Sonrası Dönem”e ilişkin son görseli, mülteci kabul eden ülke veya şehirlerde zamanla ortaya çıkan “mülteci algısına” yönelik örtük bir eleştiri niteliğindedir denilebilir. Söz konusu görselle ilişkili olan yazılı ifadelerde (“Mülteci” kelimesindeki “M” harfi bu noktada bilinçli olarak büyük harfle yazılmıştır.) bu durum net olarak anlatılmıştır:

“Sana Mülteci diyecekler ama unutma senin adın Mülteci değil.” (Milner, 2019:29).

“Taştan Adımlar” Adlı Yapıtta Göç Sonrası Döneme İlişkin Resimler



Görsel 24. Taştan Adımlar (s.32)



Görsel 25. Taştan Adımlar (s.34-35)

“Taştan Adımlar” adlı yapıtın “Göç Sonrası Dönem”e ilişkin görsellerine bakıldığında güvenli bir yer bulmanın mutluluğu ve huzurunun yaşandığı görülecektir. Fakat göç eden aile fertlerinin aklında hâlâ terk etmek zorunda oldukları yerler vardır. Bu düşüncenin izi ilgili görselle ilişkili yazılı ifadelerde açık bir şekilde görülebilir:

“Şimdi yeni bir yuvamız var; yeni sesler ve kokularla, gülyüzlü ve yardımsever insanlarla çevrili bir yuva. Acaba bundan sonra hep burası mı olacak evimiz, yoksa bir gün geri dönecek miyiz?” (Ruurs, 2020:33).

Yapıtın son görseliyle (Görsel 25) ilişkili olarak anlatıcı çocuk kahramanın ağzından şu ifadeler verilmektedir:

“Şanslı olanlar” diyorlar bize. Yeni anılar, yeni umutlar, yeni düşler biriktireceğiz. Savaştan değil barıştan yontulmuş olacaklar.” (Ruurs, 2020:34).

Yukarıda verilen “Şanslı olanlar” ifadesi, mülteci kabul eden pek çok ülkede insanların mülteciler için kullandıkları bir sözdür. Ülkelerindeki yıkıcı sorunlardan kurtulup hayatlarını kurtarmış olduklarından “şanslı” şeklinde nitelendirilmişlerdir. Görsel 25’te de yeni anılara, yeni umutlara ve yeni düşlere gönderme yapan sanatsal bir çizim söz konusudur. İnsanlar bazen yeni bir dilek tutarak ellerindeki balonu gökyüzüne bırakır. Görsel 25’teki ellerinde balon olan insanların mülteci oldukları göz önüne alındığında yaşamaya başladıkları bu yeni yerde yeni umutlarla hayata bağlanma-tutunma niyetleri daha iyi anlaşılacaktır.

“Yolculuk” Adlı Yapıtta Göç Sonrası Döneme İlişkin Resimler



Görsel 26. Yolculuk (s.40)



Görsel 27. Yolculuk (43)

“Yolculuk” adlı yapıtın “Göç Sonrası Dönem”e ilişkin görsellerinde uzun ve tehlikelerle dolu bir göç yolculuğunun ardından yaşanabilecek bir ülkeye varan bir ailenin mutluluğunun anlatıldığı görülecektir. Bu mutluluk, güvenli ve huzur içinde yaşanabilecek bir yere varmanın vermiş olduğu

mutluluktur. Yapıtta sözü edilen aile uzun bir tren yolculuğunun sonunda bu yeni ülkeye gelmiştir. Bu yolculuğun gösterildiği Görsel 26'yla ilişkili olarak şu ifadelere yer verilmiştir:

“Birkaç gün ve gece daha yolculuğumuza devam ettik. Birçok sınır geçtik.” (Sanna, 2021:40).

“Trenden başımı uzatıp gökyüzünde bizi takip ediyormuş gibi uçan kuşlara baktım...” (Sanna, 2021:41).

Bu cümlelerde yazarın duruma uygun sözcük seçimi dikkat çekicidir: problemlili bir coğrafyadan kaçmak zorunda kalan bir ailenin umut dolu bu göç yolculuklarına dair pek çok görselde sürü hâlinde uçan kuş görüntüleri vardır. İlk defa bu görselde anlatıcı çocuk kahramanın ağzından kuşlar ile ilgili sözler söylenmiştir. Yazarın burada kuşların daha iyi yaşayabilecekleri bir yere hareket ettikleri mevsimlik göçleri ile savaştan kaçan bir ailenin göç öyküsü arasında bir benzerlik kurmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Nitekim yazarın bu düşüncesinin bir sonraki yazılı ifadelerle yansımaları şu şekildedir:

“Kuşlar da aynı bizim gibi göç ediyorlardı. Onların yolculuğu da çok uzundu ama hiç sınır geçmek zorunda değillerdi. Belki, bir gün, aynı bu kuşlar gibi, biz de yeni bir yuva buluruz. Hikâyemizde baştan başlayabileceğimiz güvenli bir yuva...” (Sanna, 2021:42).

Yukarıda verilen ifadelerde yazarın çocuk kahramanın ağzından paylaşmak istediği evrensel bir mesajda söz konusudur. Bu mesaj şudur: dünya hepimizin ortak evridir. Yazar, bu düşüncüyü *“Kuşlar da aynı bizim gibi göç ediyorlardı. Onların yolculuğu da çok uzundu ama hiç sınır geçmek zorunda değillerdi.”* şeklinde ifadelerde örtük bir anlatımla aktarmaktadır.

Sonuç

Mültecilik insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. İnsanlar tarih boyunca çeşitli zaruri sebeplerden dolayı yaşadıkları yerleri terk etmek ve yaşayabilecekleri ya da daha iyi şartlarda yaşayabilecekleri yerlere göç etmek zorunda kalmıştır. İnsanoğlunun tarihiyle yaşit diyebileceğimiz mültecilik olgusu, çağlardan beri pek çok sözlü ve yazılı anlatımın konusu olmuştur. Çünkü toplum ve birey hayatına derinden tesir eden göç olgusunun toplum ve birey hayatından etkilenen edebiyat sanatına yansımaları düşünülemez. Göç olgusunu işleyen hemen hemen bütün anlatılarda ilgili anlatı kahramanlarının göç etme sebepleri, göç yolculuğu boyunca atlattıkları sıkıntılar veya göç ettikleri yerlerde yaşadıkları iyi-kötü pek çok durum yazınsal bir dille anlatılmaktadır. Bu tür yazınsal anlatılarda yazarların amacı yalnızca ortaya bir edebi yapıt koymak değildir; okuyucuda göç eden insanlara karşı bir duyarlılık geliştirme, onlarla empati kurma becerisi kazandırma gibi amaçlar da kuşkusuz anlatı yazarları için önemlidir. Bu noktada göç olgusunu işleyen birçok yazınsal yapıt araştırmacılar tarafından farklı açılardan incelenmiştir (Yakar, 2016; Bulut, 2018; Yiğitbaşı, 2018; Ertem & Temur, 2019; Savur, 2019; İnal, 2021; Melanlıoğlu, 2020a, 2020b, 2020c; Şen & Uysal, 2021; Dursun & Eyüp, 2021; Arıcı & Işıtan, 2021). Sözü edilen araştırmalardan Bulut (2018:404)'ün çalışmasında çocuklara ve gençlere hitap eden kitaplarda özellikle mülteci kimliğinin sunumunda dikkat edilen bazı noktaların olduğu ve bu konunun işlendiği birçok yapıtın aksine bu tür kitaplarda karakterlerin yapılandırılmasında bilinçli olarak belirli kalıpların kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yiğitbaşı (2018)'in araştırmasında ise bu çalışmada da incelenen yapıtlardan *“Yolculuk”* “göstergebilimsel” açıdan çözümlenmiştir. Çocuk edebiyatı ürünlerine yönelik olarak böylesi çalışmaların sınırlı olduğu düşünüldüğünde mültecilik temalı bir kitabın göstergebilim ilkeleri çerçevesinde incelenmesinin dikkate değer bir araştırma örneği olduğu görülecektir. Mülteci konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarındaki empati öğelerine odaklandıkları çalışmalarında Dursun ve Eyüp ise (2021:1) *‘Benim Adım Mülteci Değil’*, *‘Evinden Uzakta (Mülteci)’* ve *‘Halepli Zeynep’* adlı üç çocuk kitabını incelemişlerdir. İnceleme sonucunda araştırmacıların ulaştığı sonuçlar şu şekildedir:

“incelenen üç kitapta mülteci konusuna çocukların empatik bir bakış açısıyla bakmasını sağlayabilecek öğelerin farklı şekillerde ve oranlarda yer verildiği belirlenmiştir. ‘Benim Adım Mülteci Değil’ ve ‘Eviden Uzakta (Mülteci)’ adlı kitaplarda metinler içerisinde empatiye yönelik öğelerin yoğun bir şekilde yer aldığı belirlenmiştir. ‘Benim Adım Mülteci Değil’ adlı kitapta empati öğelerine sorular aracılığıyla okurun sezmesini sağlayacak şekilde yer verilmiştir. ‘Eviden Uzakta (Mülteci)’ kitabında ise empatiye dair öğelerin doğrudan verildiği görülmektedir. Ancak ‘Halepli Zeynep’ adlı kitapta empatiye yönelik öğelerin metin içerisinde oldukça az olduğu belirlenmiştir”. Aynı çalışmada resimlere yansıtılan empati öğelerine ilişkin olarak şu bulgulara ulaşılmıştır: “bu üç kitaptan ‘Halepli Zeynep’in empati içeren resimler açısından daha zengin olduğu, fakat aynı zamanda çocuğa uygun olmayan resimlerin de kitapta yoğun olduğu belirlenmiştir. Diğer iki kitaptan ‘Benim Adım Mülteci Değil’in resimlerinde empatiye dair bir unsur bulunamazken ‘Eviden Uzakta (Mülteci)’ ise bir resim tespit edilmiştir”. Bir başka araştırmaya bakıldığında bu çalışmada da incelemeye alınan “Yolculuk, Benim Adım Mülteci Değil ve Taştan Adımlar” ile birlikte “Bot Hikayesi, Dönme Dolap, Eviden Uzakta, Herkes Burada , Hoş Geldiniz, Mervan’ın Yolculuğu” adlı resimli çocuk yapıtlarında göç teması ve kültürlerarası duyarlılık bağlamında anlatı unsurlarının kullanımını irdeleyen İnal’ın (2021:171) inceleme sonunda “göç konusuyla birlikte kültürlerarası duyarlılık konusuna oldukça az yer verildiği, kültürlerarası duyarlılığın umut ve yardım unsurlarıyla bağdaştırılarak sınırlandırıldığı; daha çok göç ve mülteci olma durumunun yarattığı duygulara yer verildiği” yargılarına ulaştığı görülecektir. Mültecilik konulu yapıtlara eğilen bir başka araştırmacı olan Melanlıoğlu (2020b) da çalışmasında, mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim konusuna odaklanmıştır. Araştırmacı, çalışmasının bulgularından hareketle incelediği yapıtlarda kültürlerarası etkileşim unsurlarından günlük yaşam, yaşam koşulları ve kişiler arası iletişime sıklıkla yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise mültecilik konulu üç resimli çocuk kitabı, görsel-metin ilişkisi aracılığıyla aktarılan örtülü anlamlar açısından çözümlenmiştir. Çözümlemeler ışığında incelenen üç çocuk kitabına yönelik şu yargılara ulaşılmıştır:

Kate Milner’in “Benim Adım Mülteci Değil” adlı yapıtı görsel odaklı, yazılı ifadelerle olabildiğince az yer verilen bir çocuk kitabıdır. Anlatıda kullanılan cümleler alabildiğine yalın, kısa ve derin anlamlıdır. Anlatımın yalın ve kısa olmasının başlıca sebebi, anlatımın çocuk kahramanın ağzından aktarılıyor olmasıdır. Deyim yerindeyse, kitapta verilen her ifade, yazarın yapıtta ‘sözünü emanet ettiği’ anlatıcı çocuk kahramanın duygusal ve bilişsel seviyesine uygun bir şekilde aktarılmıştır. Anlatımın derin anlamlı olması ise, çocuk kahramanın ağzından çıkan her sözün, ailesinin yaşadığı bu olağanüstü göç yolculuğunun pek çok zorlu detayını kısa ifadelerle sığdırmış olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla yazarın anlatıcı olarak bir çocuk kahramanı seçmesinin, okuyucuda duyarlık kazandırma amaçlı olduğu düşünülmektedir. Yapıtta görseller ve yazılı ifadeler arasında net bir uyumluluk vardır. Yazarın kısa ve yalın ifadelerle sığdırabildiği birçok yaşantı, aynı ustalıklı ilgili görsele de yansıtılmıştır. Anlatımın başlarında anlatı kahramanlarının göç etme sebepleri (“Annem, yaşadığımız şehirden ayrılmak zorundayız dedi, bizim için artık güvenli değilmiş.”) detaylı bir şekilde irdelenmemiştir. Böyle bir durumun gerekçesi olarak yazarın hedef okur kitlesinin yaş, ilgi ve algı seviyelerini göz önünde bulundurması gösterilebilir. Yapıtın isminden de tahmin edilebileceği üzere yazar, metin ve görselde “mültecilik algısına” odaklanmıştır ve bu bağlamda yapıtın ismi, örtük bir eleştiri niteliğindedir.

Margriet Ruurs’un “Taştan Adımlar” adlı yapıtına bakıldığında dikkati çeken ilk şey görsellerin çiziliş tarzıdır. Metnin görselleri tamamen taşlardan yapılmış bir şekildedir. Taşlarla biçim verilmiş bu görsellere pek çok mültecinin yaşadığı sıkıntı, keder ve sevinç duyguları yansıtılmıştır. Her bir görselde mülteci insanların göç serüvenlerine ait bir an/olay bulunabilir. “Taştan Adımlar” adlı yapıtta da anlatıcı, bir çocuk kahramandır. Anlatım alabildiğine yalın, kısa ve derin anlamlıdır. Bunun sebebi olarak yukarıda “Benim Adım Mülteci Değil” adlı yapıt için sarf edilen ifadeleri gerekçe

gösterebiliriz. Yine bu yapıtta da göç etmek zorunda kalan bir ailenin göç öncesi, göç yolculuğu ve göç sonrası yaşantıları verilmektedir. Yapıtta verilen yazılı ifadeler metin görselleriyle açık bir uyumluluk içindedir. Yapıtın anlatım açısından incelenen diğer yapıtlardan en önemli farkı olarak görsellerin yapılaş tarzı ve anlatımın şiirselliği örnek verilebilir. Yazar ifadelerini şiir türüne yakın bir anlatımla okuyucuya aktarmıştır. Yazarın anlatımında kullandığı kelimeler de dikkat çekicidir. Yapıtta “özgürlük” kelimesi anlatı kahramanlarının yaşadıklarıyla uyumlu biçimde sık sık kullanılmıştır.

Francesca Sanna'nın “Yolculuk” adlı yapıtı da, çalışmada incelenen diğer kitaplar gibi mülteci bir ailenin göç öncesi, göç anı ve göç sonrası yaşantılarını olabildiğince yalın, kısa ve derin anlamlı bir anlatımla okuyucusuna aktaran bir kitaptır. Söz konusu bu yapıtın anlatıcısı da bir çocuk kahramandır. Yapıtın diğer yapıtlardan önemli bir farkı olarak görsellerin çizim tarzı gösterilebilir. Anlatıda yer verilen her ifade etkileyici masalsi çizimlerle desteklenerek okura örtük iletiler aktaracak biçimde tasarlanmıştır. Anlatı kahramanları, buldukları duruma göre ilgili görsele yansıtılırken masal motiflerinden yararlanılmıştır. Şöyle ki anlatıda göç etmek zorunda olan ve tehlikeli bir yolculuk yapan ailenin güçsüz ve çaresiz durumu ile aile fertlerinin sınırdan geçmelerine izin vermeyen sınır muhafızlarının ve onları para karşılığında sınırdan kaçak bir şekilde geçiren kişilerin görüntüsü masal anlatılarında karşımıza çıkabilecek tarzda resmedilmiştir. Bu çizim tarzı hem anlatı kahramanlarına ve olaylara etkileycilik katacak düzeydedir hem de hedef okur kitlesinin çocuklar olması sebebiyle yapıta yönelik ilgiyi de etkileme olanağına sahiptir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul izni

Çalışma herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada, 1. yazarın %60, 2. yazarın %20 ve 3. yazarın %20 oranında katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Arıcı, M. R. & Işıtan, S. (2021). Göç ve mülteci konulu resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi Özel Sayısı*, 683-713.
- Bulut, S. (2018). Çocuk edebiyatına sığınanlar: zorunlu göç öyküleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 383-410. DOI: 10.26466/opus.406296
- Creswell, J.W. (2020). *Eğitim araştırmaları* (Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi.), Çev.Ed. H. Ekşi, EDAM yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: yazın eğitime atılan ilk adım*. Tudem Yayıncılık.
- Dursun, E.& Eyüp, B. (2021). Mülteci konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan empati öğelerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 1-18.

- Ertem, İ. S. ve Temur, M. (2019). Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*. 9(2), 451-466.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İnal, E. (2021). Resimli çocuk kitaplarında göç teması ve kültürlerarası duyarlılık bağlamında anlatı unsurlarının kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 166-173.
- Melanlıoğlu, D. (2020a). Çocuk edebiyatındaki mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 665-691.
- Melanlıoğlu, D. (2020b). Kardeş veya yük: mülteci çocuk kahramanların bakış açısıyla kültürlerarası etkileşim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 95-115.
- Melanlıoğlu, D. (2020c). Çocuk Edebiyatındaki Kayıp Mültecilerin İzinde Duyarlılık Eğitimi. *Türkiyat Mecmuası-Journal of Turkology*, 30(1) ,161-179.
- Milner, K. (2019). *Benim adım mülteci değil*. Arden Yayıncılık.
- Ruurs, M. (2020). *Taşın adımlar*. Nesin Yayıncılık.
- Sanna, F. (2021). *Yolculuk*. Taze Kitap.
- Savur, S. (2019). *Günümüz Türk çocuk ve gençlik edebiyatında mülteci sorunu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayıncılık.
- Şen, E. ve Uysal, S.S. (2021). “Kuş olsam evime uçsam” adlı çocuk edebiyatı yapıtının göç olgusu açısından incelenmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*. 4 (1), s. 62-79.
- Şimşek, T. & Çiftçi, F. (2021). Mültecilik temalı çocuk edebiyatı ürünlerinin 7. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerin mültecilere yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 715-742 .
- Yakar, M.Y. (2016). Türk çocuk edebiyatında göç olgusu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 58,339-353.
- Yiğitbaşı, K. G. (2018). “Yolculuk” adlı çocuk kitabının Greimas’ın göstergebilimsel çözümlemesi ile incelenmesi. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 3(1), 53-79 .
- Türk Dil Kurumu. (Ağustos 2021). *Güncel Türkçe Sözlük*. 18 Ağustos 2021, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Haziran 2022

Yıl: 6 Sayı: 1 ss. 78-94

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 08.02.2022

Kabul Tarihi: 07.03.2022



ISSN: 2619-9408

June 2022

Volume: 6 Issue: 1 pp. 78-94

Article Type: Research Article

Submitted: 08.02.2022

Accepted: 07.03.2022

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TERCİHLERİ

Osman Kürşat YORGANCI*

Öz

Okuma, dün olduğu gibi bugün de bilgiye ulaşmada insanlar tarafından en çok tercih edilen yöntemlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle de sürekli yeni bilgilerin ortaya çıktığı ve bu bilgilerin hızla yayıldığı günümüzde okuma, artık insanlar için tercihten çok bir ihtiyaca dönüşmüştür. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma tercihlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ilk döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören 20 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen form, uzman görüşüne sunulmuş, 10 uzmanın görüşleri doğrultusunda son şeklini almıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye göre öğrencilerin ev ve kütüphane gibi sessiz ve rahat ortamlarda okumayı tercih ettiği; ilgi alanlarına giren kitap türlerini diğerlerine göre daha çok okuduğu; okuma tercihlerinde ailelerinin ve öğretmenlerinin birinci derecede etkili olduğu; basılı kaynakları elektronik kaynaklara göre daha çok tercih ettiği ve arkadaşlarının okuyup üzerinde konuştuğu bir eseri okuma tercihinin kendilerinde aynı etkiyi oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğu, okumanın kendilerine daha çok bilgi ve başarı kazandırdığını; okumayı öğrendikten sonra kendini daha iyi ifade ettiğini, bilgilediğini ve özgüllediğini ifade etmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların başta aileler olmak üzere öğretmenler, alan uzmanları ve kitap yazarları gibi eğitim paydaşlarına fikir verebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma eğitimi, okuma tercihleri, ortaokul öğrencileri.

Reading Preferences of Secondary Students

Abstract

Reading is one of the most preferred language skills by people in accessing information today, as it was in the past. Especially at this time when information is produced and consumed at such a rapid pace, reading is more of a necessity than a choice for people. The aim of this study is to determine the reading preferences of secondary school students. This research is a qualitative study and was carried out with a basic qualitative research design. The study group consists of 20 secondary school students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the first term of the 2019-2020 academic year. Research data were collected with a semi-structured interview form. This form was developed by the researchers, presented to the opinion of 10 experts, and took its final form in line with the opinions of the experts. The form consists of 11 items. The data obtained in the research were evaluated by content analysis. As a result of the evaluation, it was determined that the students preferred to read in quiet and comfortable environments such as home, armchair, library; they read the types of books that fall within their field of interest more than the others; prefers silent reading method more than other methods; that their families and teachers are primarily effective in their reading preferences; prefers printed sources more than electronic sources; It has been determined that the preference of reading a work that their friends have read and talked about does not have the same

* Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Rektörlük, TÖMER, yorganci@yildiz.edu.tr, Orcd: <http://orcid.org/0000-0001-8230-219X>.

effect on students. In addition, most of the students think that reading gives people more knowledge and success; they do reading in order to gain more knowledge and improve themselves; They stated that after learning to read, they expressed themselves better, became more informed and liberated. These results obtained from the research can give an idea to all stakeholders in education such as teachers, field experts, book authors, especially families.

Keywords: Reading education, reading preferences, secondary school students.

Giriş

Eğitim-öğretim sürecinde temel dil becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü her ferdin dili bir iletişim aracı olarak kullanması gerekmektedir. Temel dil becerileri dili oluşturan ana unsurlardandır. Bu becerilerden biri olan okuma ise bilgiye ulaşma ve bilgiyi özümseme sürecinde bireylerin en sık başvurduğu anlama becerilerindedir. Eğitim-öğretimde bireylerin okuma becerisini edinmesiyle başlayan bilgiye ulaşma ve özümseme süreci yaşam boyu artarak devam etmektedir. Değişen dünyayı anlayabilmek, yeniliklere ve insanlık tarihinin en yoğun bilgi akışına uyum sağlayarak bilgiyi dönüştürebilmek için insanların okuma ve anlamaya her zamankinden daha çok ihtiyacı vardır. Eğitim öğretimin temel amacı insandaki bu ihtiyacı en iyi şekilde karşılayabilmek ve öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı sunabilmektir. Farklı amaçlar için farklı kitapları okuma ve anlama; olaylara farklı açılardan bakabilmeye, analiz ve sentez becerilerinin gelişmesine, içinde yaşanılan toplumun sosyal ve ekonomik süreçlerine katılabilmeye imkân sağlamaktadır (Katrancı, 2015:50).

Okuma; toplumsal, ekonomik, kültürel ve psikolojik birçok boyutunun yanı sıra vazgeçilmez bir eğitim-öğretim aracıdır. Eğitim-öğretim süreci içerisinde eğitim-öğretim kurumlarında kullanılmakta olan öğretim materyalleri incelendiğinde yazılı kaynakların ağırlıklı olduğu, okumanın başlıca öğrenme yolu olarak kullanıldığı ve eğitim-öğretim kurumlarındaki türlü öğrenmelerin büyük oranda okuduğunu anlamaya bağlı olduğu görülmektedir. Okuma, öğretim programlarının omurgasını oluşturmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi yeterince gelişmeyen bir öğrencinin diğer derslere ilgi duyması, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi yani başarılı olması beklenemez. Yapılan araştırmalar eğitimde verimliliği artırmada okumanın yüzde 30 civarlarında etkili olduğunu belirterek okumanın bir eğitim hedefi olmasının yanında eğitim hedeflerinin geliştirilmesi için de gerekli bir araç olduğunu göstermektedir (Geçgel ve Burgul, 2009; Şirin, 2006). İyi bir okuma eğitimi öğrencilere şu faydaları sağlamaktadır (Temizkan, 2007:21):

- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir.
- Söz dağarcığını zenginleştirir.
- Eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır.
- Dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramaya yardım eder.
- Yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasına yardımcı olur.
- Ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasına yardım eder.
- Kaynak kitaplardan daha iyi yararlanabilmeyi sağlar.

Okuma becerisinin insan hayatındaki yeri ve öneminin geçmişten günümüze sürekli artması sebebiyle okuma eğitimi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Eğitimciler, bireylerin birer nitelikli okuryazarlar olmaları ve gelişimsel sürecin yaşam boyu devam ettirilmesi için farklı arayışlara yönelmektedirler. Araştırmacılar da bu konuda, öğrencilerin ders dışı okuma deneyimlerinin özellikle de kendi kendilerine yaptıkları okumaların okuma sürecinde oldukça önemli olduğunu

vurgulamaktadırlar (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Stanovich, 1986; Worthy, 2002). Çocukların okuma sürecinin gelişiminde ise mensubu olunan çevrenin yanı sıra kitap seçiminin de önemli olduğu belirtilmektedir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012; Angeletti, Hall ve Warmac, 1996; Haris, 2008; Padak ve Rasinski, 2007; Schirmer ve Lockman, 2001; Wutz ve Wedwick, 2005).

Öğrenciler ilgi ve meraklarından dolayı içsel nedenlerle okumaya yönelebilecekleri gibi okul, aile ve arkadaş çevresi gibi dışsal nedenlerle de okumaya yönelebilirler (Yıldız ve Akyol, 2011: 794). Çocuğun içinde büyüdüğü okul ve arkadaş ortamı, çocuğu gelecekteki toplumsal yaşama hazırlamaktadır. Çocuk, aklının erdiği ilk yıllarından itibaren ev, arkadaş ve okul çevreleri arasında bazı değişik çelişkiler ve yeniliklerle karşılaşır. Örneğin evde kabul edilip normal görülen ve sevgiyle bakılan bazı davranışların okul veya arkadaş çevresinde aynı tepkiyle karşılanmadığını deneyimleyebilir. Çocuklar bu dönemlerde okul veya arkadaş çevresindeki beklentilere yönelik becerilerini geliştirdiğinde özgüven duygusu edinmektedir. Bu yaşlardaki çocuklar aileden kopmamaya çalışırken anne babasını da eleştirel bir yaklaşımla incelemektedir (Dodson, 2000).

Eğitim-öğretim sürecinde okuma becerisiyle ilgili dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de okuma tercihleridir. Öğrencilerin okuma tercihlerinde ailelerin (Biçici, 2006; Bozkurt, 2013; Durualp, Durualp E. ve Çiçekoğlu, 2013; Er, 2018; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Matvichuck, 2015; Senechal, 2006; Ülper, 2011) ve öğretmenlerin (Aksoy ve Öztürk, 2018; Bamberger, 1990; Karakullukçu ve Çelik, 2020; Tekgül, 2013) etkisini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Bunların dışında öğrencilerin okuma tercihlerini etkileyen farklı değişkenlerin olduğu da bilinmektedir. Harris ve Sipay (1990) okuma becerisinin sosyal, politik, ekonomik, akademik ve kişisel pek çok değerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple okuma becerisinde başarılı olunabilmesi için okuma sürecini etkileyen değişkenlerin bilinmesi ve sürecin bu doğrultuda planlanması gerekmektedir.

Öğrencilerin okuma tercihlerinin belirlenmesi, her şeyden önce okuma konusundaki çoğu engelle önlem alınmasını ve bu engellerin ortadan kaldırılmasını kolaylaştıracaktır. Bu sayede okuma oranlarıyla ilgili alan yazında var olan olumsuz bilgiler tersine çevrilebilecektir. Günümüz dünyasında okumanın işlevinin her geçen gün arttığı düşünüldüğünde okuma süreçlerinin iyileştirilmesi öğrencilerin yararına olacaktır. Çünkü öğrenciler gerek eğitim-öğretim sürecinde gerekse bu sürecin başarı ölçütlerinin belirlendiği ölçme ve değerlendirme basamağında okuma becerisine çok fazla ihtiyaç duymaktadırlar. İşte bu sebepler dolayısıyla ortaokul öğrencilerinin okuma tercihlerinin neler olduğunun belirlenmesi araştırılmaya değer görülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmanın temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Temel nitel araştırma deseni çalışmaları bütün disiplin ve uygulama alanlarında görülebilir. Bunlar eğitimde bulunan en yaygın araştırma biçimlerindedir. Bu desen; bireylerin hayatlarını nasıl yorumladığına, gerçeği sosyal dünyaları ile etkileşimleri neticesinde nasıl inşa ettiğine yoğunlaşmaktadır (Merriam, 2018:22).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam etmekte olan 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenci isimleri çalışma etiği gereği her bir öğrenciye bir kod (Ö1, Ö2, Ö3...)

verilerek gösterilmiştir. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenleri

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Sınıf Seviyesi	Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Sınıf Seviyesi
Ö1	Kadın	5. sınıf	Ö11	Kadın	7. sınıf
Ö2	Kadın	5. sınıf	Ö12	Kadın	7. sınıf
Ö3	Kadın	5. sınıf	Ö13	Erkek	7. sınıf
Ö4	Erkek	5. sınıf	Ö14	Erkek	7. sınıf
Ö5	Erkek	5. sınıf	Ö15	Erkek	7. sınıf
Ö6	Kadın	6. sınıf	Ö16	Kadın	8. sınıf
Ö7	Kadın	6. sınıf	Ö17	Kadın	8. sınıf
Ö8	Kadın	6. sınıf	Ö18	Erkek	8. sınıf
Ö9	Erkek	6. sınıf	Ö19	Erkek	8. sınıf
Ö10	Erkek	6. sınıf	Ö20	Erkek	8. sınıf

Çalışmaya katılan 20 öğrencinin yarısı kadın, yarısını erkek öğrencidir. Çalışmanın ortaokul düzeyindeki tüm sınıfları içermesi için sınıf seviyelerine göre dağılımın eşit olmasına dikkat edilmiş ve her sınıf seviyesinden 5 öğrenci tercih edilmiştir. Öğrenciler belirlenirken sınıf düzeyi ile birlikte akademik başarı da dikkate alınmıştır. Öğrencilerin buldukları sınıf seviyelerine göre farklı başarı düzeylerine; düşük, orta ve yüksek başarı ortalamalarına sahip olmasına dikkat edilmiştir. Ortaokul düzeyindeki her sınıf seviyesinden farklı cinsiyete mensup farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin çalışmaya dâhil edilmesi ile araştırma grubunun temsil gücünün artırılması hedeflenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında görüşmeden yararlanılmıştır. Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Temel nitel araştırma deseninde veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanabilir (Merriam, 2018:23). Ortaokul öğrencilerinin okuma tercihlerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, hazırlanan form 10 uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Elde edilen form 11 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları

Soru No	Soru Maddesi
1	Okurken kendinizi en rahat hissettiğiniz yer neresidir? Neden?
2	Okuma kitaplarınızı belirlerken sizi neler etkiler? Yani nelere dikkat edersiniz? (Tür, görsel, tavsiye vb.)
3	Herhangi bir metni (gazete, dergi, kitap, mesaj vb.) okurken sizi heyecanlandıran durumlar nelerdir?
4	Okurken en çok hangi yöntemi tercih edersin? (Sesli, sessiz, grupla, tartışarak vb.) Neden?
5	Sizi en çok kim okumaya teşvik eder (Anne, baba, abi, abla, öğretmen vb.)? Neden?
6	Sizce başarıya ulaşmada okumanın bir etkisi var mıdır? Neden?
7	Okumak insana ne kazandırır? (Bilgi, başarı, gelişim, iyi bir meslek, para vb.) Siz genellikle hangi amaçla okuyorsunuz?
8	Okuduğun bir kaynaktan (gazete, dergi, kitap vb.) öğrendiğin bir bilginin günlük hayatta işine yaraması sonraki okumalarına etkiler mi? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.
9	Sizce basılı veya elektronik kaynaklardan hangisinden okumak daha zevklidir? Neden?
10	Sınıftaki öğrencilerin çoğunun okuyup üzerinde konuştuğu bir kitabı okuma ihtiyacı duyar mısınız? Böyle bir durumda neler yaparsınız?
11	Okumanın sosyal hayatta diğer kişilerle iletişim kurarken bir fayda sağladığını düşünüyor musunuz?

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde birbirine benzer veriler çeşitli kavram ve temalar çerçevesinde düzenlenir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler belli kodlar oluşturularak kategorize edilmiştir. Bu tasnif sonucunda ulaşılan veriler arasında da karşılaştırma yapılarak gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar kategorize edilmiş ve bu kategoriler altında öğrencilerin cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Okurken kendinizi en rahat hissettiğiniz yer neresidir? Neden?

Ev
Ö.5.2. Ben kendi odamda rahat hissediyorum. En sessiz yer orası olduğu için.
Ö.5.4. Ev, çünkü okul bittiği için evinde kendini rahat hissedersin.
Ö.5.5. Ev, çünkü sessiz olduğu için.
Ö.6.1. Evimde odamda rahat ederim çünkü kendimi daha rahat hissedirim.
Ö.6.2. Kitabımı en rahat okuyabildiğim yer odamdır. Çünkü odamda sessizlik oluyor ve odamda rahat oluyorum.
Ö.6.4. Kendi evimde, çünkü kendimi daha rahat hissedirim.
Ö.7.2. Odam, çünkü sessiz bir ortam var.
Ö.7.4. Odam. Çünkü kendimi en rahat hissettiğim ve kitap okumaya en iyi odaklandığım yer orası.
Ö.7.5. Evimdeki koltuk. Çünkü çok rahat ediyorum.
Ö.8.1. Evin balkonu. Çünkü bizim evin balkonun karşısında ağaçlar, çimenler var. Kitabımı kuş sesleriyle okumak beni daha rahat hissettiriyor.
Ö.8.3. Ev. Çünkü sessiz, sakin ve orada daha rahat olabiliyorum.
Bahçe
Ö.6.3. Bahçede çünkü sessiz bir yerde okumak isterim.
Ö.8.2. Bahçemiz. Çünkü hem açık hava hem de rahat. Üstelik orada daha çok yoğunlaşıyorum ve orada okuma köşem var.
Orman
Ö.5.1. Orman, çünkü orası çok sessiz.
Ö.8.5. Kütüphane. Çünkü orası çok sessiz oluyor.
Okul
Ö.7.3. Okul sıraları. Çünkü ne çok rahat ne de çok rahatsız edici.
Kütüphane
Ö.7.1. Kütüphanede rahat hissediyorum. Çünkü sessiz bir ortam var.
Bank
Ö.5.3. Sessiz, ılık havalarda bir bank. Çünkü orada rahat ederim.

Sessiz Bir Ortam

Ö.6.5. Sessiz bir ortam yeter bana. Çünkü sessiz bir ortamda daha rahat ediyorum.

Yolculukta

Ö.8.4. Arabada yolculuk ederken. Çünkü dikkatimi dağıtacak bir şey olmuyor ve kitaba daha çok yoğunlaşabiliyorum.

Verilere göre öğrencilerin kitap okurken kendilerini en rahat hissettikleri yerin ev (11) olduğu görülmektedir. Evi sırasıyla bahçe (2), orman (2), okul (1), kütüphane (1), bank (1), sessiz bir ortam (1) ve yolculuk (1) takip etmektedir. Öğrencilerin bu yerleri seçmesindeki nedenlerin sırasıyla “rahatlık, sessizlik, odaklanma ve dikkat” gibi etkenler olduğu, dolayısıyla ilgili özelliklere sahip ilgili mekânların öğrencilerin okuma tercihlerine yön verdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Okuma kitaplarınızı belirlerken sizi neler etkiler? Yani nelere dikkat edersiniz? (Tür, görsel, tavsiye vb.)

Kitabın Dışı

- Ö.5.1. Kitabın kapağına dikkat ederim.
 - Ö.5.5. Kapağına dikkat ederim.
 - Ö.6.4. Okuma kitaplarını belirlerken genellikle kapağına bakarım.
 - Ö.6.5. Kitabın adı ve kapak görseline dikkat ederim.
-

Kitabın İçi

- Ö.5.3. Kitabın resimli olup olmamasına.
 - Ö.5.4. Kitapta kullanılan yazı stiline dikkat ederim.
 - Ö.6.2. Okuma kitaplarımı belirlerken içindeki yazılara, görsellere dikkat ederim.
-

İçerik

- Ö.8.1. Akıcı olmasına dikkat ederim. Özellikle kitabın konusu beni etkiler. Seçeceğim kitabın konusu özellikle bilim kurgu türünde olmalıdır.
 - Ö.8.2. Çok uzun, sıkıcı ve yaşıma uygun olamamasına dikkat ederim.
-

Tür

- Ö.6.1. Daha çok kitabın türüne dikkat ederim.
 - Ö.6.3. Genellikle okuma kitabını kitabın türüne göre belirlerim.
 - Ö.7.1. Okuyacağım kitabı ilgi alanıma uygun olarak belirlerim.
 - Ö.7.2. Okuyacağım kitabı türüne göre belirlerim.
 - Ö.7.3. Türüne dikkat ederim çünkü kendi zevkime uygun kitap okumayı daha çok isterim.
 - Ö.7.4. Kitapların türüne dikkat ederim.
 - Ö.7.5. Kitapları türüne göre tercih ederim.
 - Ö.8.3. Kitabımı belirlerken ilk önce türüne dikkat ederim.
 - Ö.8.4. İlk önce türüne dikkat ederim.
 - Ö.8.5. Türüne ve beni sürüklemesine dikkat ederim.
-

Seviyeye Uygunluk

- Ö.5.2. Kendi yaşıma uygun olup olmamasına dikkat ederim.
-

Öğrencilerin verdiği cevaplara göre okuma kitaplarını belirlerken en çok dikkat ettikleri hususların sırasıyla tür (10), kitabın dışı (4), kitabın içi (3), içerik (2) ve seviyeye uygunluk (1) olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin bir kitabı seçerken genellikle ilgi ve meraklarına hitap eden eserleri tercih ettiğini göstermektedir.

Tablo 5. Herhangi bir metni (gazete, dergi, kitap, mesaj vb.) okurken sizi heyecanlandıran durumlar nelerdir?

İçerik

- Ö.5.1. Kitabın sayfalarını okurken heyecanlanırım.
 Ö.5.2. Kitabın içinde neler olup olmadığı beni heyecanlandırır ve hemen okumaya teşvik eder.
 Ö.5.3. Sürükleyici ve içeriği heyecanlı kitaplar beni heyecanlandırır.
 Ö.5.4. Tuttuğum takım (Galatasaray) yenince onunla ilgili haberleri okurken heyecanlanırım.
 Ö.5.5. Yeni bir kitap aldığımda heyecanlanırım.
 Ö.6.1. Öyküleyici, merak uyandıran kitaplarda devamını okumak beni heyecanlandırır.
 Ö.6.2. Herhangi bir şeyi okurken olayın sonunda neler olacağı, mutlu bir haber mi yoksa mutsuz bir haber mi alacağı beni heyecanlandırır.
 Ö.6.3. Kitabın merak uyandıran yerleri beni heyecanlandırır.
 Ö.6.4. Sevindirici bir haber okuyunca heyecanlanıyorum.
 Ö.6.5. Okuduğum kitabın kahramanı bir şeyi söyleyebilecek mi, konuşabilecek mi vb. gibi merak unsurları beni heyecanlandırır.
 Ö.7.2. Kitabın sonunda ne olacağı beni heyecanlandırır.
 Ö.7.3. Okurken benim dikkatimi çeken ilginç bilgilerin olması.
 Ö.7.4. Kitapların sonu beni çok heyecanlandırır.
 Ö.8.1. Olayların, durumların sanki bir mucize eseri olduğunu okuduğum an hem çok mutlu oluyorum hem de çok heyecanlanıyorum.
 Ö.8.3. Masallardaki ya da kitaplardaki merak uyandıran şeylere heyecanlanıyorum.
 Ö.8.4. Ben bilgi dolu kitapları çok seviyorum. Okuduklarımı arkadaşlarımla, ailemle paylaşmayı seviyorum.

Ana Düşünce/Ana Duygu

- Ö.7.1. Metnin bana verdiği duygu beni heyecanlandırır.

Konu

- Ö.7.5. İlgimi çeken bir konunun anlatılması beni heyecanlandırır.

Çevre

- Ö.8.5. Arkadaşlarımın da aynı kitabı okuyor olması ve onun hakkında konuşacak olmamız.

Yukarıdaki verilere göre öğrenciler bir metni okurken içerik (16), ana düşünce/ana duygu (1), konu (1) ve çevre (1) etkisiyle heyecan duymaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin kendilerini heyecanlandırabilecek içeriğe sahip metin arayışlarının söz konusu olduğu, bu yöne bir tercihlerinin olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6. En çok nasıl okumayı tercih edersiniz? (Sesli, sessiz, grupla, tartışarak vb.) Neden?

Sessiz Okuma

- Ö.5.1. Sessiz okumayı tercih ederim. Çünkü bu şekilde daha rahat okuyorum.
 Ö.5.2. Sessiz okuma çünkü sessiz okurken birçok hayal kuruyorum.
 Ö.5.3. Sessiz okuma çünkü biri olunca konuşur ve dikkatim dağılır.
 Ö.5.4. Sessiz okuma çünkü kimseyi rahatsız etmemiş olurum.
 Ö.5.5. Sessiz okuma çünkü sessiz okurken okuduklarımı daha iyi anlayabiliyorum.
 Ö.6.1. Sessiz okuma çünkü hem daha hızlı okuyorum hem de çevreyi rahatsız etmiyorum.
 Ö.6.2. Okurken sessiz ve dudak kıpırdatmadan okumayı severim. Çünkü toplum içinde sessiz okumam gerektiği için ve bu şekilde kendimi kitaba kaptırdığım için tercih ediyorum.
 Ö.6.3. Sessiz okumayı daha çok severim. Çünkü sesli okuduğumda bazıları rahatsız olabilir.
 Ö.6.4. Sessiz okumayı daha çok seviyorum. Çünkü sessiz okurken daha hızlı okurum.
 Ö.6.5. Kitaba kendimi kaptırırsam sessiz okumayı tercih ediyorum. .
 Ö.7.1. Sessiz okumayı tercih ederim çünkü başka okuyanları rahatsız etmek istemiyorum.
 Ö.7.2. Sessiz okumayı tercih ederim çünkü diğer türlü kafam karışıyor, okuduğum şeye odaklanamıyorum.
-

- Ö.7.3. Sessiz okuma çünkü bu şekilde okuduklarımı daha iyi anlıyorum.
- Ö.7.4. Sessiz okuma çünkü okuduklarımı daha iyi anlıyorum.
- Ö.7.5. Kimsenin olmadığı sessiz bir ortamda sessiz okumayı tercih ederim. Çünkü okuduklarımı daha iyi anlıyorum.
- Ö.8.1. Sessiz okumayı tercih ederim. Çünkü kendimi okuduğum kitaptaki olayın içine atarken dikkatimin dağılmasını hiç istemem.
- Ö.8.2. Sessiz okumayı tercih ederim çünkü bu şekilde daha iyi anlıyorum. Okurken her cümle bittiğinde o cümleyi anlayıp sonra okumaya devam ediyorum.
- Ö.8.3. Sessiz okuma çünkü daha rahat ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum.
- Ö.8.4. Sessiz ve yalnız okuma çünkü bu şekilde daha iyi odaklanabiliyorum.
- Ö.8.5. Sessiz okumayı tercih ediyorum. Çünkü bu şekilde daha iyi anlıyorum.

Tablodaki verilere göre öğrencilerin sessiz okuma (20) ile okurken kendilerini daha iyi hissettiklerini belirttiği görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamının aynı cevabı verdiği dikkat çekmektedir. Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin aynı cevabı vermiş olması, sessiz okumanın ortaokul öğrencilerinde okumaya yönelik önemli bir güdüleme özelliğine sahip olduğu, dolayısıyla da öğrencilerin bu şekilde okumayı tercih ettiği yönünde bir çıkarım yapmamızı sağlamaktadır.

Tablo 7. Sizi okumaya en çok kim teşvik eder (Anne, baba, abi, abla, öğretmen vb.)? Neden?

Öğretmen
Ö.5.1. Öğretmenim teşvik eder. Çünkü onun teşviki ile daha çok okuyorum.
Ö.5.4. Öğretmenimiz çünkü bizim yeni kelimeler öğrenmemizi ister.
Ö.7.1. Öğretmenim çünkü sınıftaki okumalar beni daha çok okumaya teşvik eder.
Ö.7.3. Öğretmenim çünkü o kitabın ve kitap okumanın önemini çok iyi biliyor.
Ö.7.4. Öğretmenlerim çünkü öğretmenlerimi kendime örnek almaya çalışıyorum.
Ö.8.5. Öğretmenlerimiz çünkü onlar bizi okumaya daha çok isteklendiriyor.
Aile
Ö.5.2. Annem, babam teşvik eder. Çünkü onlar okumamın güzelleşmesini istiyorlar.
Ö.5.3. Bazen annem okumamı söyler ama genellikle ben kendi isteğimle okurum.
Ö.5.5. Annem çünkü derslerimi daha iyi anlayıp daha başarılı olacağımı söylüyor.
Ö.6.1. Annem, ablam çünkü daha çok bilgi öğrenebileceğimi söylüyor.
Ö.6.2. Beni en çok okumaya teşvik eden kişiler; annem, ablam ve öğretmenimdir. Çünkü sınavlarda başarılı olabilmem için kitap okumamı istiyorlar.
Ö.6.3. Babam çünkü çok kitap okursam ileride iyi bir iş sahibi olabileceğimi söylüyor.
Ö.6.4. Babam çünkü kitap okuyarak gelecekte bir devlet memuru olabileceğimi söylüyor.
Ö.6.5. Annem ve ablam çünkü benim hızlı bir şekilde okumam ve sınavlarda geç kalmamam için.
Ö.7.2. Annem çünkü benim okumamı en çok o istiyor.
Ö.7.5. Babam çünkü kelime hazinemini gelişmesini istiyor.
Ö.8.1. Başta okumaya annem teşvik etmişti ama ortaokula başladığımdan beri kimsenin baskısı altında kalmadan kendim canımın istediği kadar okuyorum.
Ö.8.2. Annem ve teyzem çünkü onlar kitabın insana çok şey kattığını söylüyorlar.
Ö.8.3. Annem çünkü eğer düzenli okursam sınavlarımda soruları daha iyi anlayacağımı ve daha iyi cevaplayacağımı söylüyor.
Arkadaş
Ö.8.4. Arkadaşlarım çünkü onlarla aynı kitapları okuyup tartışmak çok güzel ve zevkli oluyor.

Yukarıdaki verilere göre öğrencilerin okumaya istek duymasını sağlayanların sırasıyla aile (13), öğretmen (6) ve arkadaş (1) olduğu anlaşılmaktadır. Ortaokul öğrencileri aileleri tarafından

okumaya teşvik edilmelerinin sebeplerini “sınavlarda başarılı olmak, iyi bir iş sahibi olmak, hızlı okuyabilmek, yeni bilgiler öğrenmek, okuma hızı ve okumanın güzelleşmesi” şeklinde ifade ederken öğretmenlerinin kendilerini isteklendirme nedenlerini ise “sınıf okuması yaptırma, rol model alma (örnek alma), yeni bilgiler ve kelimeler öğrenme” olarak saymaktadırlar. Bunlara ek olarak arkadaş cevabını veren öğrenci, bunun nedenini “arkadaşlarıyla birlikte okudukları aynı kitap üzerindeki tartışmaların çok güzel ve zevkli olması” şeklinde açıklamaktadır.

Tablo 8. Sizce başarıya ulaşmada okumanın bir etkisi var mıdır? Neden?

Var
Ö.5.1. Vardır çünkü okumak da ders çalışmak gibi başarıyı etkiler.
Ö.5.2. Evet vardır. Çünkü yeni bilgiler öğrenmemizi sağlar.
Ö.5.3. Evet vardır. Kitap okuyarak okumamızı geliştirir, sınavlarda hızlı oluruz. Böylelikle soruların hepsini doğru yaparız.
Ö.5.4. Evet vardır. Çünkü bilmediğimiz şeyleri okuyarak öğrenir ve sınavlarda sorulan soruları biliriz.
Ö.5.5. Vardır çünkü hayal dünyamızı zenginleştirir.
Ö.6.1. Vardır çünkü kitaplar yeni bilgiler öğretir.
Ö.6.2. Vardır çünkü okuma yaparak sınavlarda soruları anlamamız kolaylaşır ve soruları daha hızlı cevaplarız.
Ö.6.3. Vardır çünkü okursak yeni bilgiler ediniriz.
Ö.6.4. Vardır. Çünkü sınav sorularını daha hızlı okuyup anlayabiliriz.
Ö.6.5. Evet vardır. Çünkü kitap okuyarak hızlı okuyabiliriz. Ayrıca iletişim kurmamızı kolaylaştırır.
Ö.7.2. Evet vardır. Çünkü daha hızlı okumamızı sağlar. Bu da sınavlardaki soruları daha hızlı anlamamızı ve çözmemizi sağlar.
Ö.7.3. Vardır. Çünkü okuyarak yeni bilgiler öğreniriz.
Ö.7.4. Evet vardır. Çünkü kitap okuduğumuz zaman Türkçe paragraf sorularını daha iyi çözebiliriz ve matematik sorularını daha iyi anlayabiliriz.
Ö.7.5. Evet vardır. Çünkü daha çok bilgiye sahip oluruz.
Ö.8.1. Vardır. Çünkü bir şey okumak hem zihnimizi açar, hem de olaylara bakış açımızı zenginleştirir. Ayrıca hayatımıza yön vermemiz için en güzel yöntemdir.
Ö.8.2. Evet vardır. Çünkü kitaplardan öğrendiğimiz bilgiler bir gün mutlaka işimize yarar.
Ö.8.3. Bence vardır. Çünkü sınavlardaki okuyup anlama becerisinin kitap okuyarak gelişeceğini düşünüyorum.
Ö.8.4. Vardır tabii ki de. Sonuçta kitap okumak bizi daha bilgili ve kültürlü yapar.
Ö.8.5. Evet vardır. Çünkü okursan okuduklarınızı daha iyi anlayabilirsiniz ve anladıkça da başarılı olursun.
Yok
Ö.7.1. Çok yoktur. Belki Türkçe derslerinde paragraf sorularını daha iyi anlarım.

Öğrencilerin altıncı soruya verdiği cevaplar incelendiğinde kitap okumanın başarıya ulaşmada etkili olduğu görüşünde birleşildiği anlaşılmaktadır. Sadece bir öğrenci olumsuz cevap vermiştir. Ama o öğrenci de okumanın Türkçe derslerinde fayda sağlayacağını düşünmektedir. Bu verilere bakılarak öğrencilerin başarılı olmak için okumaya istek duyduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerin başarılı olmak için okumaları aynı zamanda okumayı başarmak için tercih ettikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 9. Okumak insana ne kazandırır? (Bilgi, başarı, gelişim, iyi bir meslek, para vb.) Siz genellikle hangi amaçla okuyorsunuz?

Bilgi-Başarı
Ö.5.1. İnsana bilgi kazandırır. Ben kitabın içindekileri öğrenme amacıyla okuyorum.
Ö.5.2. Bilgi ve başarı. Yani bilgiler öğrenmek için okurum.
Ö.5.3. Bilgi. Bilgi edinmek için okurum.

-
- Ö.5.4. Kitap okumak insana bilgi ve başarı kazandırır. Ben bilgi edinmek için okurum.
- Ö.6.1. Bilgi kazandırır ve ileride bir meslek sahibi yapar. Bilgi kazanmak için okurum.
- Ö.6.2. Okumak insana bilgi ve başarı kazandırır. Sınavlarda soruları iyi yapmak için yani başarılı olmak için.
- Ö.6.3. Okumak insana başarı, başarı, bilgi ve iş kazandırır. Canım sıkıldığında okuyorum bir de öğretmenimin gözüne girmek için okuyorum.
- Ö.6.5. Bilgi ve başarı kazandırır. Ben okumamı hızlandırmak için okuyorum.
- Ö.7.1. Bilgi, başarı ve hayal gücü kazandırır. Ben daha çok yeni şeyler öğrenmek ve eğlenmek için okuyorum.
- Ö.7.2. Bilgi ve başarı kazandırır. Ben genellikle başarılı olmak için okuyorum.
- Ö.7.4. Başarı kazandırır. Derslerimde başarılı olmak için okurum.
- Ö.7.5. Bilgi ve başarı kazandırır. Ben de vaktimi iyi değerlendirmek için okuyorum.
- Ö.8.1. Bence okumak kültürel bilgi olmak üzere pek çok bilgi kazandırır. Gezip göremediğim yerleri ve tanımadığım insanları öğrenmek için.
- Ö.8.2. Bilgi ve başarı kazandırır. Canım sıkıldığı ve dışarıdaki kargaşalardan uzaklaşmak için okuyorum.
-

Kişisel Gelişim

-
- Ö.5.5. İnsanın zihnini geliştirir. Zihin kütüphanemi geliştirmek için okuyorum.
- Ö.7.3. Okumak insana her alanda diğer insanların önüne geçmesine imkân sağlar. Ben de anlamamın gelişmesi için okuyorum.
-

Meslek-İş

-
- Ö.6.4. Okumak insana meslek ve iş kazandırır. Ben okumamı hızlandırmak için okuyorum.
-

Birden Çok Şey

-
- Ö.8.3. Bence okumak insana bilgiyi de başarıyı da gelişimi de kazandırır. Kısaca kitap okumak insanlara çok şey kazandırır. Ben daha çok bilgi almak amacıyla okuyorum.
- Ö.8.4. Bilgi, başarı, iş kısacası hepsini kazandırır. Bilgilenmek ve o kitap hakkında konuşabilmek için okurum.
- Ö.8.5. Bilgi, başarı, ailenin gurur duyması vb. Ben bilgi kazanmak için okurum.
-

Yukarıdaki veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğu okumanın kişiye bilgi ve başarı (14) kazandırdığını düşünmektedir. Bu veriyi sırasıyla birden çok şey (3), kişisel gelişim (2) ile meslek ve iş (1) izlemektedir. Öğrencilerin okumanın kişiye kazandıracaklarına yönelik düşüncelerinden hareketle, bu düşüncelerin okuma tercihlerini etkileyebileceği çıkarımı da yapılabilir. Öğrencilerin okuma tercihleri, okumaları sonucunda elde edecekleri, kazanacaklarıyla ilişkili olabilir.

Tablo 10. Okuduğunuz bir kaynaktan (gazete, dergi, kitap vb.) öğrendiğiniz bir bilginin günlük hayatta işinize yaraması sonraki okumalarınızı etkiler mi? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

Etkiler

-
- Ö.5.1. Ekiler, çünkü sonraki okumalarım da daha iyi okuyabilirim.
- Ö.5.2. Evet etkiler. Çünkü yeni bilgiler öğreniyorum ve sonraki kitapları daha iyi anlıyorum.
- Ö.5.3. Evet etkiler. Çünkü sonraki kitaplarımızı da yeni şeyler öğreneceğiz diye okuruz.
- Ö.5.4. Evet etkiler. Çünkü daha fazla yeni bilgi öğrenmek isteriz.
- Ö.5.5. Ekiler. Çünkü daha iyi okuruz.
- Ö.6.1. Evet etkiler. Çünkü önce öğrendiğim bir bilgi daha sonra bana ilginç, bilinmez gelmez.
- Ö.6.2. Evet etkiler. Çünkü yeni okumalarımızda hayal gücümüzü geliştirir ve empati yapmamızı sağlar.
- Ö.6.3. Evet etkiler, çünkü daha çok bilgi öğrenmek isteriz.
- Ö.6.4. Etkiler. Mesela daha fazla bilgi öğrenmek için daha çok okuruz.
- Ö.6.5. Evet etkiler. Çünkü kitaplardaki yeni bilgileri öğrenmek isteriz.
- Ö.7.1. Evet etkiler. O konuyla ilgili yeni kitaplar alabilirim.
-

Ö.7.2. Evet etkiler. Çünkü yeni kelimeler öğrendiğimiz için yeni kitaplar okumak isteriz.

Ö.7.3. Evet eder. Diğer kitapları daha dikkatli olurum.

Ö.7.4. Evet etkiler. Çünkü daha çok bilgi öğrenmek isterim.

Ö.8.1. Elbette etkiler. Mesela gazete de insanların birbirlerini öldürmesi olayını okuyunca başta üzülüyorum ve neden böyle oluyor deyip kendi hayatıma da bir şekilde bu kitaplardan yararlanıp düzen vermeye çalışıyorum.

Ö.8.2. Evet etkiler. Daha çok kitap okur, daha çok bilgi edinmek isteriz.

Ö.8.3. Evet etkiler. Böylece anlamını bilmediğim kelime karşıma çıkarsa ikincisinde daha iyi anlarım.

Ö.8.4. Eder, çünkü ne kadar çok kitap okursam o kadar çok bilgi edinirim.

Ö.8.5. Evet eder. Çünkü her okudum şeyden yeni bilgi edinirim.

Etkilemez

Ö.7.4. Hayır etkilemez. Çünkü ben kitap vs. okumayı fazla sevmem.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde öğrencilerin hemen hemen hepsi (19) geçmişte yapılan okumaların gelecekte yapılacak okumaları doğrudan ya da dolaylı etkileyeceğini düşünmektedir. Sadece bir öğrenci kitap okumayı fazla sevmediği için etkilemeyeceğini düşünmektedir. Bu durum okumanın ortaokul öğrencileri tarafından devamlılık prensibiyle algılandığını göstermektedir. Ayrıca okumaların öğrencileri gerçek yaşam durumlarına hazırladığı, bu okumalar sayesinde öğrencilerin kendi yaşamlarını düzenledikleri de cevaplardan anlaşılmaktadır. Bu düşünceler, öğrencilerin kendilerini hayata hazırlayan ve yaşamlarını düzenlemelerini sağlayan okumaları tercih etme ihtimallerinin olduğu yorumunu yapmayı da mümkün kılmaktadır.

Tablo 11. Sizce basılı veya elektronik kaynakların hangisinden okumak daha zevklidir? Neden?

Basılı

Ö.5.1. Ben basılı okumayı daha çok seviyorum. Daha anlaşılır oluyor.

Ö.5.2. Basılı kitaplar. Çünkü elektronik kitaplar gözlerimize zarar verir ama basılı kitaplar o kadar zarar vermez.

Ö.5.3. Basılı kitap. Çünkü elektronik kitaplardan okursak beynimizdeki bazı hücreler yok olur.

Ö.5.4. Basılı okumak. Çünkü daha çok zevk alıyorum.

Ö.5.5. Basılı kitap. Çünkü elektronik kitaplar gözlerimizi ağrıtır.

Ö.6.1. Basılı, çünkü elektronik kitapların sayfaları yok, ayrıca kullanamayız.

Ö.6.2. Basılı, çünkü elinde bir kitap oluyor, onun kokusunu içine çekiyorsun, hayal ediyorsun.

Ö.6.3. Basılı kaynaklar, çünkü daha zevkli oluyorlar.

Ö.6.4. Basılı, çünkü istediğim zaman okuyabilirim. Elektronik kaynaklarda elektrik olmazsa okuyamam.

Ö.6.5. Basılı, çünkü kokusunu hissediyorsunuz.

Ö.7.1. Basılı. Çünkü benim daha çok hoşuma gidiyor.

Ö.7.3. Basılı. Çünkü daha çok zevk alıyorum.

Ö.7.4. Basılı, çünkü daha sürükleyici oluyor. Elektronik ortamda dikkatim dağılıyor, başka yerlere girmek istiyorum.

Ö.8.1. Bence hem sağlık hem de duygusal olarak basılı kaynak daha zevkli.

Ö.8.2. Basılı. Çünkü elektronik okurken başım ağrıyor.

Ö.8.3. Bence basılı. Çünkü elektronikte hiç kitap okuyor gibi hissetmiyorum. Ayrıca odaklanamıyorsun. Bence basılı kitap daha gerçekçi.

Ö.8.4. Basılı tabii ki. Çünkü o sayfa kokusu, sayfaları çevirmek bambaşka şey.

Ö.8.5. Bence basılı, çünkü öyle okumayı daha çok seviyorum.

Elektronik

Ö.7.2. Elektronik. Çünkü zaten vaktim çoğu zaman telefonda geçiyor.

Ö.7.5. Elektronik. Çünkü daha kolay.

Sorulan soruya verilen cevaplara göre öğrencilerin en çok basılı (18) kaynaklardan okumayı sevdiğini tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri arasında “zevk alma, anlaşılır olma, daha gerçekçi olma, hoş gitme ve okumayı daha çok sevmek” gibi etkenler sayılmaktadır. Basılı kaynak cevabını veren öğrenciler, elektronik kaynakları tercih etmeme nedenlerini de “bu kaynakların hastalıklara sebebiyet vermesi, dikkat dağıtıcı olması ve gerçekçi olmaması” şeklinde ifade etmektedirler. Elektronik kaynaklardan (2) okumayı tercih eden öğrenciler ise tercihlerini “kolaylık ve süreklilik” nedenleriyle açıklamışlardır. Öğrenci cevaplarından hareketle okunacak materyalin basılı veya elektronik olmasının öğrencilerin okuma tercihlerini etkileme ihtimalinin yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür.

Tablo 12. Sınıftaki öğrencilerin çoğunun okuyup üzerinde konuştuğu bir kitabı okuma ihtiyacı duyar mısınız? Böyle bir durumda neler yaparsınız?

Okuma İhtiyacı Duyarım

- Ö.5.1. Duyarım ve hemen o kitabı okurum.
- Ö.5.2. Evet ihtiyaç duyurum ve hemen onlardan kitabı isterim.
- Ö.5.3. İhtiyaç duyurum ama bu konuda bir şey yapmam.
- Ö.5.4. Tuttuğum takım (Galatasaray) yenince onunla ilgili haberleri okurken heyecanlanırım.
- Ö.5.5. Evet duyurum. O kitabın ismini öğrenip hemen satın almak isterim.
- Ö.6.1. Duyarım. Kitabı hemen ben de okurum ve onlarla kitap hakkında konuşur, tartışırım.
- Ö.6.2. Evet, duyurum. Üzerinde konuşulan bir kitap ise okumaya değer, okunacak güzel bir kitaptır.
- Ö.6.3. Duyarım. Hemen gider o kitabı satın alır ve okurum.
- Ö.6.4. Duyarım. Onlar konuşunca içinde ne var diye merak eder, heyecanlanırım.
- Ö.6.5. Evet duyurum. Çünkü o konuyu bilmezsem, konuşamam ve yalnız kalırım.
- Ö.7.1. Evet duyurum. Merak ettiğim için hemen okurum.
- Ö.7.2. Evet duyurum. Çünkü çok merak ederim. Hemen arkadaşşımdan isterim.
- Ö.7.3. Duyarım. Hemen o kitabı bulur ve okurum.
- Ö.7.5. Evet duyurum. Kitabı alıp arkadaşşıarımdan önce bitirmeye çalışırım.
- Ö.8.2. Evet duyurum. Çünkü merak edip okumak isterim.
- Ö.8.3. O kitap hakkında güzel yorumlar duyduysam okumak isterim. Ben de okuduktan sonra arkadaşşıarımla düşüncelerimi paylaşıırım.
- Ö.8.4. Evet ihtiyaç duyurum. O kitabın ismini öğrenip alıp okumak isterim.
- Ö.8.5. Evet duyurum. Çünkü o kitabı merak ederim.

Okuma İhtiyacı Duymam

- Ö.7.4. Hayır, duymam. Daha iyi kitaplar bulmaya çalışırım.
- Ö.8.1. Hayır duymam. Çünkü hiç bahsi geçmeyen bir olaya sıfırdan başlamak daha zevkli olacaktır.

Yukarıdaki veriler öğrencilerin çoğunun (18) sınıftaki diğer öğrencilerin okuyup üzerinde konuştuğu bir kitabı okuma ihtiyacı duyduğunu göstermektedir. Bunun nedenlerini ise “merak, topluluğa dâhil olma, kalite ve söz söyleyebilme” gibi etkenler şeklinde açıklamaktadırlar. Bu durum beşinci sorudaki “Sizi okumaya en çok kim teşvik eder?” sorusuna verilen cevaplarla çelişse de okunduktan sonra üzerine konuşulan bir kitabın öğrencilerin dikkatini çektiği görülmektedir. İki öğrencilerin bu durumda okuma ihtiyacı duymayacağını ifade etmiştir. Nedenlerini ise daha iyi kitaplar bulmanın ve yeni bir kitaba başlamanın daha zevkli olacağı şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenci cevaplarından hareketle arkadaşşıarı tarafından okunan ve üzerine konuşulan kitaplar, öğrencilerin bu kitabı okumayı tercih edeceğini göstermektedir.

Tablo 13. Okumanın sosyal hayatta diğer kişilerle iletişim kurarken bir fayda sağladığımı düşünüyor musunuz?

Evet, Fayda Sağlar

- Ö.5.1. Evet. Çok okuyan birisi bilgili olur ve toplumda sözü daha çok dinlenir.
- Ö.5.2. Evet, sağlar. Daha akıcı konuştuğu için konuşması dinlenir.
- Ö.5.3. Evet. Çünkü dilini daha iyi kullanabilir.
- Ö.5.4. Evet, sağlar. Çünkü insanlar kitap okuyanın daha bilgili olduğunu düşünür.
- Ö.5.5. Evet. Çünkü karşısındaki kişinin kullandığı kelimeleri daha iyi anlayabilir.
- Ö.6.1. Evet. Çünkü daha güzel ve düzgün cümleler kurarız ve daha iyi anlaşılırız.
- Ö.6.2. Evet. Çünkü iletişim kurarken cümlelerimiz düzgün ve net çıkar.
- Ö.6.3. Evet düşünüyorum. Çünkü çok okuyan birisi topluluk karşısında daha düzgün ve ekili cümleler kurabilir.
- Ö.6.4. Evet, düşünüyorum. Çünkü daha anlamlı cümleler kurabilir ve insanların karşısında daha rahat konuşabilir.
- Ö.6.5. Evet. Çünkü diğer insanlar güzel anlattığımız için bizim konuşmamızdan etkilenir.
- Ö.7.1. Evet. Özellikle iletişimle ilgili okuduğumuz kitaplar insan ilişkilerinde olumlu etkiler yapar.
- Ö.7.2. Evet, sağlar. Kitap okuduğumuz için daha bilgili konuşuruz.
- Ö.7.3. Evet, düşünüyorum. Çünkü kitap okursak kurduğumuz cümlelerde anlatım bozukluğu olmaz ve diksiyonumuz güzelleşir.
- Ö.7.4. Evet düşünüyorum. Çünkü çok okuyan çok bilir diye bir söze inanıyorum.
- Ö.7.5. Evet, düşünüyorum. Çünkü çok okursan okuduklarını anlar, bilgileri anladıkça toplumda başarılı olarak görülürsün.
- Ö.8.1. Evet. En azından beni medeni bir birey konumuna getirir.
- Ö.8.2. Evet, düşünüyorum. Çünkü toplumda daha akıcı ve uygun konuşabiliriz.
- Ö.8.3. Evet, sağlar. Çünkü birçok kelimenin anlamını bilir ve daha etkili konuşur.
- Ö.8.4. Evet, sağlar. Çünkü düşüncelerini karşı tarafa daha iyi aktarır.
- Ö.8.5. Evet, düşünüyorum. Çünkü okumak insana kendini iyi hissettirir. Bu da onun sosyal ilişkilerine yansır.
-

On birinci soruya cevap veren öğrencilerin tamamı (20) okumanın sosyal yaşamda diğer kişilerle iletişim kurarken fayda sağlayacağına inanmaktadır. Öğrenciler, etkili iletişim için okumanın yararlı olacağını düşünmektedir. Dolayısıyla bu farkındalığın öğrencilerin okuma tercihlerini etkileyebileceğini söyleyebiliriz.

Sonuç

Okuma, eğitim-öğretim sürecinde kazandırılan, kişisel gelişime katkı sağlayan bir beceridir. Okuma öğretimi ile düşünen, sorgulayan, eleştiren, araştıran, üreten ve kendini ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Yantır, 2011:76). Literatür incelendiğinde, okuyucu ve metin temelli faktörleri içeren ve kitap seçimi için düzenlenen araçların kitabın uzunluğu, türü, konusu, anlatım dilinin akıcılığı ve sadeliği, organizasyon yapısı, tasarım ve biçim özellikleri, anlaşılabilirliği, cümle uzunluğu ve karmaşıklığı, okuyucunun ön bilgisi, okuyucunun yaşamıyla ilişkisi, okuyucunun ilgisi, motivasyonu, kelime bilgisi ve akıcı okuma düzeyi gibi özellikleri dikkate aldığı görülmektedir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2012; Schirmer ve Lockman, 2001; Wutz ve Wedwick, 2005).

Öğrencilerin okuma konusundaki eğitim, deneyim ve ön bilgilerinin okuma tercihlerini etkileyeceği ve okuma sürecindeki kişisel görüşlerinin süreci anlamada alan yazına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden ortaokul öğrencilerinin okuma tercihlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan toplanan verilerin analiz edilip yorumlanması sonrası bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Değerlendirme sonucunda öğrencilerin ev, oda, orman, bahçe, kütüphane gibi sessiz ve rahat ortamlarda okuma yapmayı daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öndeş (2016) de çocukların

okuma tercihlerini artırmak için rahat bir okuma ortamı yaratılması ve dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış bir ortam sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Çocukların okuma alanlarını sevmeleri, onların okumaya yönelik olumlu ilişki kurmalarını sağlayacaktır. Öztürk ve Güneş Özden (2019) ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kitap okurken dikkatlerinin dağılmasını istemediklerini ve böylece metni daha iyi anlamak istediklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada ışık dengesinin ve rahat ortamın öğrencileri aynı oranda etkilediği belirtilmektedir. Bunun sebebi ise öğrencilerin kitap okurken gözlerini yormayacak ışığı tercih etmeleri ve bu sayede okumaya daha iyi odaklanmaları şeklinde açıklanmaktadır. Öğrencilerin sessiz ve rahat ortamlarda okumayı tercih etmeleri, okuduğunu anlamlandırma isteklerini de göstermektedir. Okuma, bir anlama becerisi de olduğundan öğrencilerin bu yöndeki tercihleri anlaşılır ve kabul edilebilirdir.

Öğrencilerin ilgi alanlarına giren kitap türlerini diğer kitap türlerine göre daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Dökmen (1995)'e göre bireyleri okumaya yöneltmede ilk adım, bireylerin sahip oldukları ihtiyaçların neler olduğunun belirlenmesidir. Ayrıca bireylerin ilgilerinin de tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda ve doğru bir şekilde okumaya yöneltmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yıldız (2011) öğrencilerin okuma süreçlerinde etkili olan kişisel faktörlerden bazılarının merak, amaç ve ihtiyaçlar olduğunu ifade etmektedir. Okuma sürecinde öncelikle çocuğun okuma eğilimlerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Çünkü yaş grubu ve sınıf seviyesine göre öğrencilerin ilgi alanlarına giren okuma materyalleri farklılık göstermektedir. Bu durum öğrencilerin okuma tercihlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri öğrencilerin okuma sürecinde en çok sessiz okumayı tercih ettiklerinin tespit edilmesidir. Çelik (2006)'e göre insan hayatında en çok kullanılan okuma alışkanlığı sessiz okumadır. Sessiz okumada göz ve zihin ikilisinin etkin rol alması anlamayı hızlandırmakta, okuma hızı artmakta, bu da anlamayı kolaylaştırmaktadır. Kirby (2003) çalışmasında sürdürülebilir sessiz okuma etkinliğinin (SSR) öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisini incelemiş, iki ay boyunca devam edilen sürdürülen sessiz okuma programının öğrencilerdeki kitap okuma zevkini ve okul dışı kitap okuma alışkanlığını artırdığı görmüştür. Öztürk ve Güneş Özden (2019) okuma sürecinde öğrencilerin genel olarak sessiz okumayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu tercihin sebebini de sessiz okumanın sesli okumaya göre daha az yorucu olması ve öğrencilerin sessiz okuma ile daha uzun süre okuyabilmesi şeklinde açıklamaktadır. Beydoğan ve Taşdemir (2007) de eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin genellikle okuduğunu anlama için sessiz okumayı tercih ettiklerini tespit etmiştir. Alan yazındaki çalışma sonuçları ile araştırma sonucu örtüşmektedir.

Araştırmada öğrencilerin okuma tercihlerinde ailelerin ve öğretmenlerin birinci derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki öğrencilerin okuma tercihleri başta olmak üzere okuma sürecinde ailelerin (Biçici, 2006; Bozkurt, 2013; Çiğdemir, 2021; Deniz, 2016; Durualp, Durualp E. ve Çiçekoğlu, 2013; Er, 2018; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Matvichuck, 2015; Senechal, 2006; Ülper, 2011) ve öğretmenlerin (Aksoy ve Öztürk, 2018; Bamberger, 1990; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Deniz, 2016; Karakullukçu ve Çelik, 2020; Tekgül, 2013; Ünal, 2006) etkisini ortaya koyan çalışma sonuçları ile bu çalışma sonucu örtüşmektedir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç da öğrencilerin basılı kaynaklardan okumayı elektronik kaynaklardan okumaya göre daha çok tercih etmesidir. Başaran (2014) ilköğretim öğretmenlerinin sınıflarında özellikle hikâye edici metinlerin, şiirlerin veya uzun metinlerin okunması söz konusu olduğunda ekrandan okuma yerine kâğıttan okumayı tercih etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca okumaya karşı olumlu tutumları düşük öğrencilerle yapılan okuma etkinliklerinde de basılı materyalleri kullanmanın daha doğru olacağını belirtmektedir. Maden (2019) ise çalışmasında sosyal

medya, mobil cihazlar ve internet kaynaklarının e-okuma alışkanlıklarının sergilendiği ve geliştiği alanlar olduğunu belirtmektedir. Yani öğrenciler, kısa ve hızlı okumalarda elektronik kaynaklara yönelirken uzun ve sanatsal okumalarda basılı kaynakları tercih etmektedirler.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de ortaokul öğrencilerinin arkadaşlarının okuyup üzerinde konuştuğu bir eseri okuma tercihinin öğrencilerde aynı etkiyi oluşturmamakla birlikte çoğu öğrencide o kitabı okuma isteği uyandırdığıdır. Çintaş Yıldız, Ceran ve Sevmes (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuma tercihlerinde arkadaş tavsiyesinin önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Yıldız (2013) çalışmasında okuma sürecinde güdülemeye dikkat çekerek dışsal güdülenmenin bu süreçte önemli olduğunu belirtmektedir.

Bu sonuçların dışında öğrencilerin çoğu, okumanın insana daha çok bilgi ve başarı kazandırdığını; okumayı daha çok kendini geliştirmek amacıyla yaptığını ve okuma sayesinde özgürleştiğini ifade etmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların aileler başta olmak üzere öğretmenlere, alan uzmanlarına, program tasarımcılarına ve kitap yazarları gibi eğitim-öğretim sürecinin tüm paydaşlarına ortaokul seviyesindeki öğrencilerin okuma tercihlerine yönelik bir fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair herhangi bir durum söz konusu olmamıştır.

Kaynakça

- Aksoy, E. ve Öztürk S. D. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1),143-184.
- Anderson, R.C., Wilson, P.T., ve Fielding, L.G. (1988). Growing in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Angeletti, N., Hall, C. ve Warmac, E. (1996). *Improving elementary students' attitudes toward recreational reading*. An Action Research Project for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership. Saint Xavier University, Chicago Illinois. Retrieved from ERIC database (ED398553).
- Ateş, S., Çetinkaya, F. ve Yıldırım, K. (2012). Okunabilir bir kitap nasıl seçilir? *İlköğretim Online*, 11 (2), 319-331.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (çev. B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Batmaz, O. ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1429-1449.

- Beydoğan, H. Ö. ve Taşdemir, A. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı değişkenler açısından okuma-anlama becerilerinin incelenmesi*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Biçici, N. (2006). Annelerin çocuk kitabı seçimi hakkındaki görüşleri (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 7, 18-30.
- Çiğdemir, S. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çintaş Yıldız, D., Ceran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Dodson, F. (2000). *Baba gibi yar olmaz* (çev. S. Selvi). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1995). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine bir araştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Durualp E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu P. (2013). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(1), 159-174.
- Er, Z. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları* 3 (2), 46-64.
- Geçgel, H. ve Burgul, (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerin okuma ilgi alanları (Çanakkale örneği). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.
- Harris, V. J. (2008). Selecting books that children will want to read. *The Reading Teacher*, 61, 426-430.
- Harris, J. A. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. London Group Ltd.
- Karakullukçu, N. ve Çelik Y. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), s.1-14.
- Katranacı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kirby, M. C. (2003). *The effects of weekly, sustained silent reading time on recreational reading habits and attitudes in a 9th grade English classroom*. (Master's thesis) Retrieved from ERIC Document Reproduction Service (No. 479485).
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*. 19/3, 53-70.
- Maden, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin e-okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), PROCEEDINGS ICES-2019*, 24-36.
- Matvichuk, T. (2015). The influence of parent expectations, the home literacy environment, and parent behavior on child reading interest. *Senior Honors Theses & Projects*. 436.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öndeş, Ö. (2016). *Çocuklara kitap okumayı sevdirmenin püf noktaları*. 11.12.2021 tarihinde Hürriyet Gazetesi, <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/cocuklara-kitap-okumayi-sevdirmenin-puf-noktalari-40047668> adresinden alındı.
- Öztürk, S. ve Güneş Özden, M. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(1), 100-135.
- Padak, N. & Rasinski, T. (2007). Is being wild about Harry enough? Encouraging independent reading at home. *The Reading Teacher* 61,350-353.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt N. ve Serin O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 4(12), 149-157.

- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies Of Reading*, 10(1), 450-590.
- Schirmer, B.R., & Lockman, A.S. (2001). How I do find a book to read? Middle and High School students use a rubric for self-selecting material for independent reading. *Teaching Exceptional Children*, 34, 36-42.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Şirin, M. R. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu Yayını, <http://www.cocukvakfi.org.tr> (12.12.2021 tarihinde erişilmiştir)
- Tekgöl, K. (2013). İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Worthy, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read? *The Reading Teacher*, 55, 568-569.
- Wutz, J.A., & Wedwick, L. (2005). Bookmatch: Scaffolding book selection book for independent reading. *International Reading Association*, 16-32.
- Yantrı, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(16), 250-272.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793- 815.



HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ (KKTC) VE TÜRKİYE CUMHURİYETİ ÖRNEĞİ

Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN* Derya BEKİROĞLU**

Öz

Bu araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) 2016 hayat bilgisi ve Türkiye Cumhuriyeti 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının öğretim programının temel öğeleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016 KKTC ve 2018 Türkiye Cumhuriyet Hayat Bilgisi Öğretim Programları oluşturmaktadır. Veriler “doküman incelemesi tekniğiyle” toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre KKTC Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile Türkiye Cumhuriyeti Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın dayandıkları eğitim felsefesi, amaçları, öğrenme- öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci açısından benzer özellikleri taşıdığı; programın yapısı ve içerik açısından farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu farklılıklar şunlardır; KKTC programının öğrenme alanı temelli; Türkiye Cumhuriyeti programının ünite temelli içeriğe sahip olduğu, öğrenme çıktı sayısının KKTC programında daha fazla olduğudur. Ayrıca değerler açısından KKTC 2016 hayat bilgisi öğretim programının çok kültürlülüğe hitap eden değerlere; Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programının temel değerlere yer verildiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulmuştur; KKTC hayat bilgisi öğretim programının beceriler kısmının hayat bilgisi dersine özgü beceriler ile ilgili desteklenerek açıkça ifade edilmesi programın ülkenin yerel ve gelecek durumunu yansıtabilen öğretim programları oluşturulma gerekçesine uygun olacaktır. Bununla birlikte Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi dersi açısından uzun bir tarihsel geçmişe sahiptir; her iki ülkenin bu dersin hem yerel hem de küresel boyutta ihtiyaç duyulan insan gereksinimlerini yetiştirme hedefi açısından etkileşimde olması, karşılıklı uygulama çalışmalarına yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türkiye Cumhuriyeti, hayat bilgisi, öğretim programı.

Comparison of Life Studies Curriculum: “A case of Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) and Turkish Republic

Abstract

“The aim of this research is to comparatively examine the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) and Turkey 2018 Life Studies curriculum in terms of the basic elements of the curriculum. For this purpose, qualitative research method was used in the research. The study group of the research consists of 2016 Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) and 2018 Turkey Life Studies curriculum. Data were collected by document analysis technique. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. According to the results of the research, the Northern Cyprus Life Studies curriculum and the Turkish Life Studies curriculum have similar characteristics in terms of the educational philosophy, aims, learning-teaching process, measurement and evaluation process on which they are based; it has been concluded that there are

* Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nur.utkur@iuc.edu.tr, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2062-5430>

** Doktora öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD, bekiroglud@outlook.com, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5322-8290>

differences in the structure and content of the program. These differences are: “Northern Cyprus Life Studies curriculum is based” on learning area; The Turkish Life Studies curriculum has unit-based content, and “the number of” learning “outcomes” is higher in the Northern Cyprus Life Studies curriculum. In addition, in terms of values, the Northern Cyprus 2016 Life Studies curriculum has values that appeal to multiculturalism; It has been found that Turkey 2018 Life Studies curriculum includes basic values. According to the results of the research, the following suggestions; Supporting and expressing the skills part of the Northern Cyprus Life Studies curriculum regarding the skills specific to the Life Studies course will be in accordance with the rationale for creating curriculums that can reflect the local and future situation of the country. However, Turkey has a long history in terms of Life Studies course; It is recommended that both countries interact with this course in terms of raising the human needs needed both locally and globally, and mutual application studies should be included.

Keywords: Northern Cyprus, Turkish Republic, life studies, curriculum.

Giriş

Dinamik dünyanın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kavramı bilim ve teknolojideki hızlı değişimle aynı paralelliktedir. Bu hızlı değişim rekabet dünyasında bireysel ve toplumsal yer edinme şeklini de önemli derecede etkilemektedir. Çoğu ülkeler çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip; rekabet dünyasında yer edinmesine yardımcı olacak bireyler yetiştirme amacıyla eğitim sistemlerini içinde yaşanan zamanın ihtiyaçlarına göre yenilemektedirler. Eğitim sistemlerindeki bu değişim toplumsal geleceğin şekillenmesinde etkin olan derslerin öğretim programlarında daha çok hissedilmektedir. Çoğu gelişmiş ülke bu doğrultuda ülkelerinin dinamiğini yansıtacak ve şekillendirecek biçimde dersin öğretim programı oluşturma ihtiyacı duymaktadırlar. Bu ihtiyacı hisseden ülkelerden biri olan KKTC geleceğinin şekillenmesi ve Kıbrıs Türk toplumunun dinamiğini yansıtan öğretim programları için çalışmalar yapmıştır (KKTCMEB, 2018).

KKTC'nin kuruluşundan bu yana çoğu zaman Türkiye Cumhuriyeti'nden hali hazırda alınan öğretim programları KKTC eğitim sisteminde uygulamada aksaklıklara neden olmuştur. Bundan mütevellit, KKTC toplumunun gereksinim duyduğu ve uygulamada etkin olarak kullanılabilen, ülkenin koşullarına göre hazırlanmış kendine özgü öğretim programına ihtiyaç duyulmuştur (KKTCMEB, 2005). Bu düşünceden hareketle bazı derslerin öğretim programları da yenilenen temel eğitim programı çerçevesinde güncellenmiştir. Bu derslerden biri de hayat bilgisi dersidir. Hayat bilgisi dersi Kuzey Kıbrıs'ta temel eğitim seviyesinde ilkökul 1, 2 ve 3. sınıfta okutulan bir derstir. Sönmez (2005)'e göre hayat bilgisi dersi doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonucunda elde edilen dirik bilgilerdir. Bu durumda hayat bilgisi doğal ve toplumsal hayatı içerir. Dolayısıyla bireyin içinde yaşadığı toplum hayat bilgisi dersinin içeriğini belirleyen önemli etkenlerden biridir. Hayat bilgisinin kapsamı öğrencinin içinde yaşadığı ortamın özelliklerine göre oluşturulmaktadır. Bu anlamda hayat bilgisi dersi çocuğu içinde yaşadığı ortam ve zamana hazırlayan derslerin ilki olarak ifade edilebilir. Bu dersin önemi hem Türkiye Cumhuriyeti hem de KKTC öğretim programlarında çeşitli biçimlerde ifade edilmiştir. KKTCMEB (2018) Hayat Bilgisi dersinin bireyin yaratıcılığının gelişmesini destekleyen, araştırma ve inceleme becerilerinin işe koşulduğu, problem çözme becerilerinin kazandırıldığı bir ders olarak açıklanmış ve bu dersin becerileri geliştirme yönüne vurgu yapılmıştır. MEB (2018) her bir amacının değer ve becerilerle bütünleştirilerek öğrenciye kazandırılmasının hedeflendiği bir yaşam dersi olarak ifade ederek bu dersin değer temelli oluşuna dikkat çekmiştir.

Temel eğitimin ilk üç senesinde temel bir ders olan Hayat Bilgisi dersinin ülkemize özgü oluşu, bu derse eşdeğer dersleri uygulayan ülkelerin öğretim programlarının incelenmesinin önemini artırmaktadır. Alan yazın çalışmalarında hayat bilgisi dersi öğretim programının farklı ülkelerde eş değer ders olarak görülen derslerin öğretim programıyla ilgili karşılaştırmalı çalışmalar (Baysal vd., 2018; Ütkür- Güllühan ve Guseinova, 2021) mevcuttur. Bununla birlikte KKTC ve Türkiye

Cumhuriyeti'nin eğitim yönünden karşılaştırıldığı çalışmalar (Acemoğlu, 2006; Koç, 2021; Koruroğlu ve Başkan, 2013) mevcuttur. Türkiye Cumhuriyeti için uzun bir tarihsel geçmişe sahip olan; KKTC için KKTC Türk toplumunun gereksinimlerini giderecek şekilde yenilenen güncel hayat bilgisi öğretim programının incelenmesinin her iki ülke ve eşdeğeri çok az ülkede olan hayat bilgisi dersi açısından alana “katkı sağlayacağı düşünülmektedir.” Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın temel amacı Kuzey Kıbrıs'ın kendi iç dinamiğini yansıtabilecek şekilde güncellenmiş olan KKTC 2016 hayat bilgisi öğretim programı ile Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programını öğretim programının temel öğeleri açısından karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir;

Kuzey Kıbrıs 2016 ve Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programlarının;

1. Dayandıkları eğitim felsefeleri nelerdir?
2. Amaçları nelerdir?
3. İçerikleri nasıldır?
4. Temel becerileri ve değerlerine nasıl yer verilmiştir?
5. Öğrenme – öğretme süreçleri nasıldır?
6. Ölçme ve değerlendirme süreçleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada “nitel araştırma yöntemi” kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, olay ve olguların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılması; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı nitel sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretim programın “temel öğeleri açısından” her iki ülkenin öğretim programı karşılaştırmalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu “KKTC 2016 ve Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programları” oluşturmaktadır. KKTC hayat bilgisi öğretim programının çalışma grubuna seçilmesinde, Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programı gibi çağın getirdiği yeniliklerin programlara yansıtılması amacıyla güncellenebilir, yenilenebilir bir program olması temel ölçüt alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında “doküman incelemesi” kullanılmıştır. KKTC hayat bilgisi öğretim programına “KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı” resmi web sitesinden; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programına “Milli Eğitim Bakanlığı” resmi web sitesi” üzerinden erişilmiştir. Dokümanların orijinal ve güncel halinin kontrolü sağlandıktan sonra verilerin analizi aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerinin toplandığı dokümanlar olan 2016 KKTC ve 2018 Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programları öğretim programlarının “temel öğeleri olan “hedef; içerik; öğrenme- öğretme süreci; ölçme ve değerlendirme” boyutları temel alınarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizinde “betimsel analiz” kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'te (2016) de yer aldığı üzere betimsel analiz dört basamaktan oluşmaktadır;

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması.

Bu çalışmada her iki ülkenin hayat bilgisi öğretim programı için öğretim programının temel öğeleri temelinde önceden belirlenen kategoriler oluşturularak bulgulara ulaşılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık kullanılmaktadır (Krefting, 1991). Alan yazında nitel çalışmaların inandırıcılığı hususunda Guba ve Lincon (1986) tarafından “İnandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “güvenilebilirlik”, “onaylanabilirlik” ölçütleri belirlenmiş ve nitel araştırmalarda araştırmanın güvenilebilirliğini bu ölçütlerin sağlayacağı ifade edilmiştir (aktaran Başkale, 2016). İnandırıcılık araştırmada ulaşılan sonuçların gerçeklik ile ne derece örtüşüğünü inceleyen, nitel çalışmaların iç geçerliliğini ifade eder. İnandırıcılığın sağlanması için alan yazında çeşitli teknikler (araştırma yönteminin iyi bilinmesi, etkileşimin uzun süre olması, sürekli gözlem, örnekleme türü, çeşitleme, tekrar görüşme, olumsuz durum analizi, katılımcıların yansızlığını destekleyen görüşmeler, araştırmacının deneyimi, meslektaş değerlendirmesi, fenomenin ayrıntılı biçimde betimlenmesi, kodlayıcılar arası güvenilirlik, önceki çalışmalarla yapılan karşılaştırmalar) mevcuttur (Arastaman, Öztürk-Fidan ve Fidan, 2018).

Bu araştırmada Miles ve Huberman (1994) “Kodlayıcılar arası güvenilirlik” ölçütü temel alınarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Buna göre araştırmacıların kodlamaları ve ikinci bir Sınıf Eğitimi Alanında uzman öğretim üyesinin kodlamaları birbirleriyle karşılaştırılmış, araştırmacılar ve uzman arasındaki analizin uyum, “Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı/ Uzlaşma Sayısı + Uzlaşmama Sayısı” formülüne göre hesaplanmıştır. Kodlayıcı güvenilirlik katsayısı ortalaması 0.99 çıktığından, bu çalışmada kullanılan veri toplama aracının analizi güvenilir olarak kabul edilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma kapsamında etik kurul iznine gerek yoktur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları çerçevesinde betimsel analiz sonucunda ulaşılan bulgulara verilmiştir.

Hayat bilgisi öğretim programlarının dayandıkları “eğitim felsefesi” açısından karşılaştırılması

KKTC 2016 Hayat Bilgisi ve Türkiye Cumhuriyeti 2018 Hayat Bilgisi öğretim programının dayandıkları eğitim felsefesi açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Programların dayandıkları eğitim felsefeleri (KKTCMEB, 2016; MEB, 2018)

KKTC 2016 Hayat bilgisi öğretim programı felsefesi	Türkiye Cumhuriyeti 2018 Hayat bilgisi öğretim programı perspektifi
1 Eklektik yaklaşım	1 Güncel, çağın ihtiyaçlarına cevap veren

2	Yeniden kurmacı, ilerlemeci, Varoluşçu bir eğitim felsefesi	2	Değerler ve yetkinliklerle bütünleştirilmiş, teori ve pratik bütünlüğünde
---	--	---	---

Tablo 1’de yer alan veriler doğrultusunda KKTC 2016 hayat bilgisi öğretim programında eklektik bir yaklaşım benimsendiği, “yeniden kurmacı (reconstructionist), ilerlemeci (constructivist) ve varoluşçu eğitim felsefeleri” temelinde programın şekillendiği görülmektedir. 2016 KKTC hayat bilgisi öğretim programında programın gerekçesi başlığı altında eğitim programının eklektik yapısı ve her bir eğitim felsefesine gereksinim durumları açıklanmıştır. Buna karşın 2018 Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında programın eğitim felsefesinden söz edilmemiştir. Bu anlamda her iki ülkenin hayat bilgisi öğretim programı eğitim felsefesine programda yer verme açısından farklılık göstermektedir. 2018 Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında programın perspektifi başlığı yer almış ve dayandığı temeller açıklanmıştır. 2018 Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programının temelleri çağın getirdiği ihtiyaç ve gereksinimlere cevap veren, güncel, değer temelli, değer ve yetkinliklerle bütünleştirilmiş, teori ve pratik hayatı bir bütün olarak ele alan ilerlemeci perspektife sahiptir. Her iki ülkenin hayat bilgisi öğretim programında ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan yönleri benzerlik göstermektedir.

Hayat bilgisi öğretim programlarının “amaçları” açısından karşılaştırılması

KKTC 2016 Hayat Bilgisi ve Türkiye Cumhuriyeti 2018 Hayat Bilgisi öğretim programının amaçlar açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Programların genel amaçları (KKTCMEB, 2016; MEB, 2018)

KKTC 2016 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Amaçları	Türkiye Cumhuriyeti 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Amaçları
1 “Kendini tanıyan ve seven”	1 “Temel yaşam becerilerine sahip”
2 “Tehlike ve istismardan korunabilen”	2 “Kendini tanıyan”
3 “Sağlıklı ve düzenli yaşama alışkanlığı kazanmış”	3 “Sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren”
4 “İletişim becerileri gelişmiş”	4 “Yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen”
5 “Çevresindeki olgu ve olayları gözlemleyen”	5 “Doğaya ve çevreye duyarlı”
6 “Duyarlı olan”	6 “Araştıran”
7 “Problem çözen”	7 “Üreten ve ülkesini seven bireyler”
8 “Sorumluluklarını bilen”	
9 “Etik ve estetik duygusu gelişmiş”	
10 “Tutumlu”	
11 “Ülkesini seven”	
12 “Haklarının farkında olan bireyler”	

Tablo 2'ye göre 2016 KKTC hayat bilgisi öğretim programının genel amacı 12 ayrı özel amaçla açıklanmıştır. Bu doğrultuda KKTC hayat bilgisi öğretim programının amacı “kendini tanıyan ve seven, her türlü tehlike ve istismardan kendini koruyabilen, sağlıklı ve düzenli yaşamı alışkanlık haline getirmiş, iletişim becerileri gelişmiş, çevresindeki olay ve olguları gözlemleyen ve duyarlı, problem çözebilen ve sorumluluk alabilen, etik ve estetik duyguları gelişmiş, tutumlu, ülkesini gönülden seven, haklarının farkında olan” bireyler yetiştirmektir. Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programının amacı 7 özel amaçla açıklanmıştır. Bunlar “temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye karşı duyarlı, araştıran ve üreten ve ülkesini seven bireyler” yetiştirmektir.

Her iki ülkenin hayat bilgisi öğretim programının amaçları çoğunlukla benzerdir. “Çevre ve doğaya saygı, öz farkındalık”, değer vurguları her iki programda öne çıkan ve benzer amaçlardır. KKTC hayat bilgisi öğretim programında “tehlike ve istismardan korunabilen bireyler yetiştirme” amacı, Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programının amaçlar kısmında ifade edilmemiştir. Bununla birlikte Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında “temel yaşam becerilerine sahip bireyler” amacı KKTC hayat bilgisi öğretim programında yer almamış; onunu yerine temel yaşam becerilerinden spesifik beceriler olan problem çözme, iletişim becerilerine sahip olma becerileri şeklinde belirtilmiştir.

KKTC hayat bilgisi öğretim programının yapısı “programın çıktısı ile öğrenme çıktısı arasındaki ilişkiyi” esas almış, öğrenme alanları çerçevesinde oluşmaktadır. “Şekil 1’de görüldüğü üzere KKTC hayat bilgisi öğretim programında” “Sınıf düzeyi, öğrenme alanı, program çıktı ilişkisi, öğrenme çıktıları, ara disiplinler, beceriler” “sırasına uygun şekilde düzenlenmiştir.”

DÜZEY: 1. SINIF						
1. ÖĞRENME ALANI: BİREYSEL GELİŞİM						
Program çıktı ilişkisi	İçerik	Öğrenme Çıktıları	Açıklama	Temel Kavramlar	Ara Disiplinler	Beceriler
PÇ. 1 PÇ. 2	Bireysel gelişim	1.1.1 Fiziksel ve duygusal özelliklerini açıklar	Fiziksel ve duygusal özelliklerini fark ederek kendini tanıması ve tanıtması üzerinde durulacak. <ul style="list-style-type: none"> Fiziksel özellikleri yönünden: Saç rengi, göz rengi, boy, kilo, cinsiyet, ayakkabı numarası vb. Duygusal özellikleri yönünden: Neşeli, hareketli, sessiz sakin, öfkeli, şakacı, uysal vb. 	Bedensel değişim Fiziksel değişim Duygu		Kişisel ve Sosyal Yetkinlik

Şekil 1. KKTC Hayat bilgisi öğretim programı (KKTCMEB, 2016).

Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programının yapısı ünite temelli bir yaklaşımlı “genel amaçlar, değerler, temel yaşam becerileri, ünite ve kazanım” şeklinde sunulmuştur. Şekil 2’de gösterildiği gibi kazanımlar programda kodlanmıştır.



Şekil 2. Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programı kazanım numaralandırılması (MEB, 2018).

Bu doğrultuda her iki ülkenin Hayat Bilgisi öğretim programının yapısının farklılıklar olduğu görülmektedir. KKTC hayat bilgisi öğretim programı öğrenme alanı temelli, Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programının ünite temelli bir yaklaşımı esas aldığı görülmektedir. Ayrıca KKTC hayat bilgisi öğretim programının program çıktı ve öğrenme çıktı ilişkisini öğretim programının çizelge formatına yansıttığı; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programının program yapısını şema halinde kazanımları numaralandırma sistemi şeklinde sunduğu görülmektedir.

Hayat bilgisi öğretim programlarının “içerik” açısından karşılaştırılması

KKTC hayat bilgisi ve Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programların içerik açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Programların içeriği (KKTCMEB, 2016; MEB, 2018)

KKTC hayat bilgisi öğretim programı içeriği			Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programı içeriği		
Öğrenme Alanları	Sınıf düzeyi	Öğrenme Çıktıları	Üniteler	Sınıf düzeyi	Kazanım Sayısı
Bireysel Gelişim	1. sınıf	13	Okulumuzda Hayat	1. sınıf	17
	2. sınıf	9		2. sınıf	11
	3. sınıf	7		3. sınıf	10
Sağlığım	1. sınıf	15	Evimizde Hayat	1. sınıf	7
	2. sınıf	18		2. sınıf	9
	3. sınıf	13		3. sınıf	8
Ben ve Doğa	1. sınıf	7	Sağlıklı Hayat	1. sınıf	7
	2. sınıf	12		2. sınıf	7
	3. sınıf	11		3. sınıf	5
Ben ve Toplum	1. sınıf	25	Güvenli Hayat	1. sınıf	7
	2. sınıf	23		2. sınıf	6
	3. sınıf	26		3. sınıf	7
			Ülkemizde Hayat	1. sınıf	7
				2. sınıf	8
				3. sınıf	9

	Doğada Hayat	1. sınıf	8
		2.sınıf	9
		3.sınıf	6
Toplam	179		148

Tablo 3'e göre KKTC hayat bilgisi öğretim programında, programın yapısı öğrenme alanları temelinde; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında üniteler çerçevesinde şekillenmiştir. KKTC hayat bilgisi öğretim programı 4 öğrenme alanı yer alırken; Türkiye Cumhuriyeti Hayat Bilgisi öğretim programında 6 ünite yer almıştır. Bununla birlikte KKTC hayat bilgisi öğretim programında toplam öğrenme çıktısı 179; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında toplam kazanım sayısı 148'dir.

KKTC hayat Bilgisi öğretim programı öğrenme alanları içerisinde en çok öğrenme çıktısına sahip olan öğrenme alanı "Ben ve Toplum" dur. Onu sırasıyla "Sağlığım", "Ben ve Doğa", "Bireysel Gelişimim" öğrenme alanları izlemiştir. Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında üniteler arasında en çok kazanım sayısına sahip ünite "Okulumuzda Hayat" ünitesidir. Onu sırasıyla "Evimizde Hayat", "Ülkemizde Hayat", "Doğada Hayat ve Güvenli Hayat" üniteleri izlemiştir. Bu doğrultuda her iki ülkenin öğretim programları hayat bilgisi dersinin programın yapısı, öğrenme alanı, ünite ve kazanım sayısı açısından farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Sınıf düzeyine göre kazanım sayılarına bakıldığında Kuzey Kıbrıs'ta hayat bilgisi dersinde 1. sınıf düzeyinde 60 öğrenme çıktısı yer alırken; Türkiye Cumhuriyeti 1. sınıfta 53 kazanım sayısı mevcuttur. Kuzey Kıbrıs'ta 2. sınıfta 62 öğrenme çıktısı yer alırken; Türkiye Cumhuriyeti 2. sınıfta 50 kazanım sayısı; Kuzey Kıbrıs'ta 3. sınıfta 57 öğrenme çıktısı yer alırken; Türkiye Cumhuriyeti 3. sınıfta 45 kazanım sayısı mevcuttur. Her iki ülkenin sınıf düzeyinde kazanım sayılarında farklılıklar vardır. Bununla birlikte, sınıf düzeyinde her iki ülkenin kazanım sayılarında azalma sayısı da paralellik göstermemiştir. KKTC hayat bilgisi öğretim programının en fazla öğrenme çıktısına sahip sınıf düzeyi 2. sınıf olurken; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında en fazla kazanım sayısına sahip sınıf seviyesi 1. sınıftır. Ayrıca her iki ülkenin kazanım sayısı en az olan sınıf düzeyinin 3. sınıf olduğu görülmektedir.

Hayat bilgisi öğretim programlarının "beceriler ve değerler" açısından karşılaştırılması

KKTC 2016 hayat bilgisi ve Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programının temel beceriler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Programlarda yer alan beceriler (KKTCMEB, 2016; MEB, 2018)

KKTC 2016 hayat bilgisi öğretim programında temel beceriler	Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programının temel yaşam becerileri
1 "Okuryazarlık"	1 "Araştırma"
2 "İletişim ve Bilgi Teknolojileri Yeterliği"	2 "Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma"
3 "Girişimcilik"	3 "Değişim ve Sürekliliği Algılama"
4 "Problem Çözme"	4 "Dengeli Beslenme"
5 "Kişisel ve Sosyal Yetkinlik"	5 "Doğayı Koruma"
6 "Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme"	6 "Girişimcilik"
7 "İşbirliği"	7 "Gözlem"
	8 "İletişim"

9	“İş Birliği”
10	“Karar Verme”
11	“Kariyer Bilinci Geliştirme”
12	“Kaynakların Kullanımı”
13	“Kendini Koruma”
14	“Kendini Tanıma”
15	“Kişisel Bakım”
16	“Kurallara Uyuma”
17	“Mekânı Algılama”
18	“Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma”
19	“Öz Yönetim”
20	“Sağlığını Koruma”
21	“Sorun Çözme”
22	“Sosyal Katılım”
23	“Zaman Yönetimi”

Tablo 4’e göre KKTC hayat bilgisi öğretim programında başat beceriler başlığı altında 7 temel beceri yer almışken; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında temel yaşama becerileri başlığı altında 23 beceri yer almıştır. KKTC “hayat bilgisi öğretim programında yer alan becerileri “21. yüzyıl becerileri” çerçevesinde şekillenmişken; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında yaşam becerilerinin içinde “21. yüzyıl becerileri” ve hayat bilgisi dersine özgü beceriler çerçevesinde şekillenmiştir.

KKTC 2016 hayat bilgisi ve Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programının değerler açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Programlarda yer alan değerler (KKTCMEB, 2016; MEB, 2018)

KKTC 2016 hayat bilgisi öğretim programındaki değerler		Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programındaki değerler	
1	“İyi niyet”	1	“Adalet”
2	“Dürüstlük”	2	“Dostluk”
3	“Saygılı olmak”	3	“Dürüstlük”
4	“Demokrat”	4	“Öz denetim”
5	“Anlayışlı”	5	“Sabır”
6	“Özgüven”	6	“Saygı”
7	“Özdeğer”	7	“Sevgi”
8	“Özsaygı”	8	“Sorumluluk”
9	“Güvenilir”	9	“Vatanseverlik”
10	“Farklılıkları saygılı olmak”	10	“Yardımsızlık”
11	“Ülkesine gönülden bağlı olmak”		
12	“Erdemli”		

Tablo 5'e göre KKTC 2016 hayat bilgisi öğretim programındaki değerler ayrı bir başlık altında sunulmuşken; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programındaki değerler ayrı bir başlık altında açıklanmıştır. "KKTC hayat bilgisi öğretim programında amaçlar kısmında toplam 12 değere yer verilmişken; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında 10 kök değere yer verilmiştir. Genel olarak her iki ülkenin hayat bilgisi öğretim programında yer alan değerler benzerlik göstermektedir; fakat "özgüven, özsaygı, öz değer, demokrat, farklılıklara saygılı, erdemli" değerleri KKTC hayat bilgisi öğretim programında yer alırken; "adalet ve sabır değeri" Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında yer almıştır.

Hayat bilgisi öğretim programlarının "öğrenme-öğretme süreci" açısından karşılaştırılması

KKTC 2016 hayat bilgisi ve Türkiye Cumhuriyeti 2018 "hayat bilgisi öğretim programının öğrenme- öğretme süreci açısından incelenmesi sonucu" elde edilen bulgular "Tablo 6'da sunulmuştur."

Tablo 6. Programların öğrenme- öğretme süreci (KKTCMEB, 2016; MEB, 2018)

KKTC2016 hayat bilgisi öğretim programı öğrenme – öğretme süreci	Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programı öğrenme- öğretme süreci
1 "Öğrenci merkezli / "öğrenmeyi öğrenme"	1 "Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri ile bireysel farklılıklarının dikkate alındığı"
2 "Çok kanallı, teknolojiyi kullanabilen, teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilecekleri öğrenme ortamları"	2 "Öğrenci merkezli, aktif katılımcı"
3 "Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşabilecekleri, bilgiyi günlük yaşama transfer edebilecekleri"	3 Etkinliklerin okul içi dışı uygulamalarla desteklenmesi. Sözlü tarih, doğa vb. gibi.
4 "Her öğrencinin bireysel farklılığının dikkate alındığı"	4 "Etkinliklerin okul ile yaşam arasında bir bağlantı oluşturması"
5 Öğrenci aktif katılımcı, işbirliği ve takım çalışması ağırlıklı	5 "Kazanımların temel yaşam becerilerinin ve değerlerin bütünleştirilerek kazandırılması"
6 "Kubaşık Öğrenme (İşbirlikli Öğrenme), Probleme Dayalı Öğrenme, Beyin Temelli Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Çoklu Zekâ Kuramı"	6 "Etik konulara dikkat ederek öğretim materyallerinin kullanıldığı"

Tablo 6'ya göre KKTC hayat bilgisi öğretim programında öğrenme "öğretme süreci" öğrenmeyi öğrenme temel olarak öğrenciyi merkeze alan, çağın gerekli kıldığı bilgi ve becerileri edinmek için çok kanallı ve iletişim teknolojilerini öğretim sürecinde kullanabilen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, gerçek yaşam temelli, bilginin öğrenci tarafından aktif olarak kullanabildiği dolayısıyla öğrencinin aktif katılımcı olduğu, iş birliği ve takım çalışması ağırlıklı bir öğrenme-öğretim süreci betimlenmiştir. Bununla birlikte aktif öğrenme yaklaşımların derste işe koşulmasına önemli vurgu yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında öğrenci merkezli, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel farklılıklarını dikkate alan, her bir kazanımın temel yaşam becerileri, değer ve yetkinliklerle bütünleştirilerek, okul içi ve dışı etkinliklere ağırlık verilerek öğrencilerin okul ile yaşam arasında bir bağlantı kurabilmesini amaçlayan öğrencilerin bizzat aktif katılımcı oldukları, materyal kullandıkları bir öğrenme ve öğretme süreci

ifade edilmiştir. Bu doğrultuda her iki ülkenin öğretim programında ilerlemecilik felsefesinin öğrenme öğretme sürecine yansıtıldığı ve benzer olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrenme öğretme sürecindeki farklılığın Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında değer ve yetkinlik bütünleştirilmesinin her bir kazanıma yansıtılması ifadesidir.

Hayat bilgisi öğretim programlarının “ölçme ve değerlendirme süreci” açısından karşılaştırılması

KKTC 2016 hayat bilgisi ve Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programının “ölçme ve değerlendirme süreci” açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Programların ölçme ve değerlendirme süreci (KKTCMEB, 2016; MEB, 2018)

KKTC 2016 hayat bilgisi öğretim programı ölçme ve değerlendirme süreci	Türkiye Cumhuriyeti 2018 hayat bilgisi öğretim programı ölçme ve değerlendirme süreci
1 “Ürün ve süreç değerlendirmesi”	1 “Süreç değerlendirmesi”
2 “Esnek, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları”	2 “Çok odaklı ve esnek”

KKTC hayat bilgisi öğretim programında “ölçme ve değerlendirme süreci” programın felsefesi ve amaçları ve öğrenme öğretme süreci paralelinde şekillenmiştir. KKTC hayat bilgisi öğretim programında sadece ürünün değil, sürecin de değerlendirildiği; esnek, her öğrencinin bireysel olmasının varsayılması ve “alternatif ölçme ve değerlendirme” yaklaşımlarının benimsendiği bir ölçme değerlendirme süreci ifade edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programı ile KKTC hayat bilgisi öğretim programı çoğunlukla benzerlik göstermiş; süreç değerlendirmesini esas alan, çok odaklı ve esnek bir ölçme değerlendirme süreci açıklanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

KKTC 2016 ve Türkiye Cumhuriyeti 2018 Hayat Bilgisi öğretim programlarının incelendiği bu çalışmada, her iki ülkenin öğretim programları benzer ve farklı yönlerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın “ilk alt amacı” olan her iki ülkenin öğretim programlarının dayandıkları felsefe ile ilgili edinilen bulgulara göre, KKTC hayat bilgisi öğretim programının Temel Eğitim Öğretim Programının ışığında “eklektik bir yaklaşımla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim felsefesinde” şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında özel bir başlık altında eğitim felsefesinden söz edilmemiş olduğu; hayat bilgisi öğretim programının perspektifinin sunulduğu, bu perspektifin de ilerlemecilik olduğu görülmüştür. Bu minvalde, her iki ülkenin öğretim programının eğitim felsefesi veya perspektifi açısından benzerlik gösterdiği açık olmakla birlikte; KKTC hayat bilgisi öğretim programında bunun daha açık bir şekilde ifade edildiği söylenebilir. Bu durumun nedeni KKTC ülkesinin tarihsel geçmişinin çok yeni olması ve eğitim programlarını Türkiye Cumhuriyeti’nden ayrı fakat bağlantılı bir şekilde Kuzey Kıbrıs’ın ihtiyaç ve gereksinim duyduğu şekilde oluşturma hedefi olabilir. Araştırmanın bu bulgusu sonucu oluşan varsayımlar Mertkan-Özünü’nün (2007) çalışmasında KKTC eğitim politikalarındaki ikilemlerin eğitim sistemine olumlu yansımadağı bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın “ikinci alt amacı” olan her iki ülkenin hayat bilgisi öğretim programı açısından karşılaştırıldığı bulgulara göre; genel olarak KKTC ve Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programının temel amaçlarının benzer olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuç beklenen bir sonuçtur çünkü KKTCMEB (2018) programında ders öğretim programları hazırlanırken Türkiye Cumhuriyeti’nde yer alan derslerden esinlendiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, amaçlar kısmında

farklılık gösteren bulgular KKTC hayat bilgisi öğretim programında yer verilen “tehlike ve istismardan korunabilen” bireyler yetiştirme amacının Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Altan’ın (2018) hayat bilgisi dersi “Güvenli Hayat” adlı üniteye yer alan psikolojik, fiziksel ve cinsel çocuk istismarının kazanımlara yansıtılmadığı bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın “üçüncü alt amacı” olan KKTC ve Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programlarının içerik açısından karşılaştırıldığı bulguların sonuçlarına göre; KKTC hayat bilgisi öğretim programının program çıktısı – öğrenme çıktısı temelinde; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programının ünite esasına dayandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca KKTC hayat bilgisi öğretim programının öğrenme çıktı sayısının; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi kazanım sayısına göre daha fazla olduğu, bunu sınıf düzeyi kazanım sayısında da farklılaştığı görülmüştür. Bu durumun nedeni her iki ülkenin program yapısının temelinde vurgulanan farklılıkların olması olabileceği gibi önerilen ders saati süresiyle de ilişkili olabilir. Nitekim KKTC’de haftalık okutulan ders saati “1,2 ve 3.sınıf düzeyi için 5’er saat” olarak belirlenmiş; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi ilkökul 1,2.sınıf seviyesinde ünite bazında toplam 144 ders saati, 3.sınıfta 106 ders saati olarak değişkenlik göstermiştir (KKTCMEB, 2016; MEB, 2018). Kazanımlarda sayısal farklılıkların olmasının yanında her iki programın sarmal içeriğe sahip oluşu benzer yönleridir.

Araştırmanın “dördüncü alt amacı” olan her iki ülkenin öğretim programlarının temel becerileri ve değerler açısından karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara göre KKTC hayat bilgisi öğretim programının 21.yüzyıl becerilerine yer verildiği; Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında temel yaşam becerileri başlığı altında sunulduğu bulgularına ulaşılmıştır. KKTC hayat bilgisi öğretim programında 21.yüzyıl becerilerine yer vermesi ülkenin “bilşim adası” olma hedefi paraleline hizmet etme olabilir. Nitekim araştırmanın bu bulgusu alan yazında Kanbul ve Uzunboyulu’nun (2017) çalışmalarında elde ettikleri ilk, orta ve lise öğretimine her branşta teknolojinin entegre edilmesi gerekliliği bulgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında hayat bilgisi dersine özgü becerilere sıklıkla yer verildiği; Kuzey Kıbrıs’ın hayat bilgisi öğretim programının bu yönden zayıf kaldığı görülmüştür. Değerler açısından incelendiğinde her iki ülkenin hayat bilgisi öğretim programının benzer nitelikte olduğu; farklılıkların “demokrat, farklılıklara saygı, erdem ve öz değer” değerlerinin KKTC öğretim programında yer verildiği; “adalet ve sabır” değerlerinin ise Türkiye Cumhuriyeti hayat bilgisi öğretim programında yer verildiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular sonucunda KKTC hayat bilgisi öğretim programının çok kültürlülük ve kişisel değerleri ön plana çıkardığını söyleyebiliriz. Bu bulgu Angelides ve diğerlerinin (2004) çalışmalarında KKTC eğitim sisteminin çok kültürlü bir çerçevede sunulduğu düşüncesiyle paraleldir. Ayrıca Hajisoteriou ve Angelides (2015) yaptıkları çalışmada Kıbrıs okullarında çok kültürlülüğün duyarlılık ve işbirliği şeklinde algılandığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın “beşinci alt amacı” olan her iki ülkenin hayat bilgisi öğretim programlarının öğrenme öğretme süreci açısından karşılaştırılması sonucu elde edilen sonuçlara göre ülkelerin benzer öğrenme öğretme süreci betimledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu benzerlik her iki ülkenin öğretim programlarının ilerlemeci eğitim felsefesini takip ettiği yönü ve programlarında bireysel farklılıkları dikkate aldıklarını ifade etmelerinden kaynaklı olabilir. Öğretim programının bir resmini çizen bu çalışmanın bu bulgusundaki teorik bilginin uygulamadaki etkisinin incelendiği Brown ve Michaelides (2011) alan yazın çalışmaların Kıbrıs öğretmenlerinin “alternatif değerlendirme” anlayışlarının çok farklı olmadığı görüşüyle çelişmektedir. Bu çelişkinin nedeni Kıbrıs’ın iyileştirici eğitim reformlarından önce yapılmış bir çalışma olması ve karşılaştırmanın Yeni Zelanda gibi gelişmiş köklü ve sağlam eğitim sistemini uygulayan öğretmenlerle yapılması olabilir.

Sonuç olarak, 2018 hayat bilgisi öğretim programlarının öğretim programının temel öğeleri açısından incelendiği bu çalışmada her iki ülkenin öğretim programlarının “amaç, öğrenme öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme açısından” benzerlikler gösterdiği; eğitim felsefesi açısından Kuzey Kıbrıs’ın daha açık bir şekilde programa felsefeleri yansıttığı görülmüştür. Ayrıca programda değerlerin çok kültürlülük temelinde evrensel içerikte olduğu da görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle ortak geçmişin milli ve kültürel paydaşları olan KKTC ve Türkiye Cumhuriyeti, genç bir ülke olan Kuzey Kıbrıs’ın eğitim dünyasında kararlı ve dinamik adımlarla ilerlemesi için iletişim içinde olmalıdırlar. Nitekim Dağlı (2013) çalışmasında Kuzey Kıbrıs’ın Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa gelişmiş eğitim sistemine ulaşabilmesi için daha fazla eğitim çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde her iki ülkenin Hayat Bilgisi öğretim programları ile ilgili şunlar söylenebilir;

KKTC hayat bilgisi öğretim programı sağlam ve ülkenin geleceğine odaklanmış eğitim sistemlerini benimsemiş, bu hareketle öğretim programlarını oluşturma gerekçesi sunmuştur. Hayat Bilgisi dersi çocuğa hangi çevrede yaşıyorsa o ilk çevreye uyum sağlayabilecek bilgi, beceri ve değerleri aktarmayı misyon edinmiş bir ders olarak, KKTC öğretim programında beceriler kısmının 21.yüzyıl becerilerine yer verilmesi doğru ve gerekli bir amaçtır, fakat yeterli değildir, çünkü hayat bilgisi dersi ilköğretimde temel bir ders olduğundan hayat bilgisi dersine özgü becerilere öğretim programında daha açık bir şekilde yer verilmelidir. Bununla birlikte hayat bilgisi dersinin geçirdiği yenilikler ve değişiklikler bakımından uzun ve deneyimli bir geçmişe sahip Türkiye Cumhuriyeti’nin öğretim programı ile genç bir ülke olan Kuzey Kıbrıs’ın hayat bilgisi öğretim programlarının uygulamalardaki benzer ve farklılıkları, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarabilecek uygulama çalışmalarının yapılması her iki ülkenin hayat bilgisi dersinin geleceğini olumlu ve iyileştirebilir yönde değişikliklerin oluşmasına yardımcı olacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları (1. yazar %55, 2. yazar %45) şeklindedir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Acemoğlu, Y. (2006). *KKTC Türk Cumhuriyeti ve Türkiye Cumhuriyeti’ndeki güzel sanatlar liselerinde okutulan piyano dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi. Bursa.
- Altan, B. A. (2018). Examination of primary education teachers’ opinions on child abuse in life science course objectives Hayat bilgisi dersi kazanımlarında çocuk istismarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1033-1048.

- Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2004). Kıbrıs'ta çok kültürlü eğitim: çok kültürlü asimilasyon potası mı?. *Kültürlerarası Eğitim*, 15(3), 307-315.
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Araç, K. E. (2018). Türkiye Cumhuriyeti ve Almanya-Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(1), 117-134.
- Brown, G. T. L., & Michaelides, M. P. (2011). Ecological rationality in teachers' conceptions of assessment across samples from Cyprus and New Zealand. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 319-337.
- Dağlı, G. (2013). A Comparative Case Study: Opinions of ministry of education, teachers, parents, and managers of union about education reforms in North Cyprus. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 131-135.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2015). Listening to children's voices on inter cultural education policy and practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 112-130.
- Kanbul, S., & Uzunboylu, H. (2017). Importance of coding education and robotic applications for achieving 21st-century skills in North Cyprus. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(1), 130- 140.
- Koç, A. (2021). Kıbrıs ve Türkiye Cumhuriyeti din kültürü ve ahlak bilgisi (4-8. Sınıf) ders kitaplarındaki görsellerin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *OMUIFD: Ondokuz Mayıs University Review of the Faculty of Divinity*, 50, 363-393.
- Koruroğlu, A., & Başkan, G.A. (2013). Türkiye Cumhuriyeti ve KKTC 'nde tarih eğitimine genel bir bakış. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 89, 786-791.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı [KKTCMEB] (2005). *Kıbrıs Türk eğitim sistemi*. Lefkoşa.
- KKTC Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı [KKTCMEB] (2016). *Kıbrıs Türk eğitim sistemi*. Lefkoşa.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı [KKTCMEB] (2018). *Kıbrıs Türk eğitim sistemi*. Lefkoşa.
- Mertkan-Özünlü, S. (2007). Kuzey Kıbrıs'ta eğitim politikası bağlamında nitel görüşme hakkında yansıtıcı açıklamalar. *Nitel Araştırma*, 7(4), 447-459.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: qualitative data analysis* (Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Hayat bilgisi öğretim programı*. Milli Eğitim Yay.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.

Ütkür-Güllühan, N.,& Guseinova, E. (2021). Hayat bilgisi dersi öğretim program ve ders kitapları: Türkiye Cumhuriyeti ve Rusya karşılaştırması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 79-99. doi: 10.14689/enad.28.4

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



KOLAYDA MALLARDA MARKALARIN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK POLİTİKALARININ TÜKETİCİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Öykü Ezgi YILDIZ BALABAN* Ceyda DENEÇLİ** Sevda DENEÇLİ***

Öz

Dünya kaynaklarının hızlı bir biçimde yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kaldığı günümüzde bireylerin tüketim alışkanlıklarını ve şirketlerin üretim politikalarını yeniden gözden geçirerek yeni yaklaşımlar geliştirmeleri zorunlu bir duruma dönüşmüştür. Günümüzde hiçbir dönemde olmadığı kadar tüketebilme olanağına kavuşan bireylerin ve şirketlerin yarattığı çevresel kirliliğin önüne geçilebilmesi amacıyla öne çıkan sürdürülebilirlik kavramı birçok şirket tarafından da dünya genelinde benimsenmiştir. Çevre politikaları konusunda bilinçlenen ve gelecek kuşaklara yaşanabilir bir dünya bırakmak isteyen tüketicilerin sürdürülebilirlik konusundaki olumlu yaklaşımları da markaların uygulamalarını etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmada genel olarak sürdürülebilirlik kavramı ele alınarak bireyler için yaşamsal bir ihtiyaç olan su ve çok sayıda bireyin tüketim alışkanlıkları içinde önemli bir yeri olan kahve/çay markalarının bu konudaki yaklaşımları gerçekleştirilen anket ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada kolayda mallar kategorisi içerisinde yer alan su, kahve/çay markalarının uyguladıkları sürdürülebilirlik politikalarının tüketici tercihleriyle olan ilişkisi sürdürülebilirlik sürecinin çevresel, ekonomik ve sosyal boyutları üzerinden yapılan anketle incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, marka, tüketim, kolayda mallar.

The Effect of Brands' Sustainability Approaches on Consumer Preferences in Convenience Goods

Abstract

Today, when the world's resources are in danger of disappearing rapidly, it has become a necessity for individuals to reconsider their consumption habits and companies to develop new approaches by reconsidering their production policies. The concept of sustainability, which stands out in order to prevent environmental pollution created by individuals and companies, who have the opportunity to consume more than ever before, has been adopted by many companies around the world. The positive approaches of consumers who are aware of environmental policies and want to leave a livable world to future generations also affect the practices of brands. In this context, in this study, the concept of sustainability in general was discussed, and the approaches of water, which is the basic need for individuals, and the approaches of tea and coffee brands, which have an important place in the consumption habits of many individuals, were tried to be revealed with a survey. In the study, the relationship between the sustainability policies implemented by water, tea and coffee brands, which are in the category of convenience goods, with consumer preferences was examined through a survey conducted on the environmental, economic and social dimensions of the sustainability process.

Keywords: Sustainability, brand, consumption, convenience good.

* Doç.Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, e.yildiz@iku.edu.tr. Orcid: 0000-0001-7363-9858

** Doç.Dr., Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, ceyda.denecli@nisantasi.edu.tr. Orcid: 0000-0001-7458-9573

*** Doç.Dr., Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, sevda.denecli@nisantasi.edu.tr. Orcid: 0000-0002-6749-0038

Giriş

Tüketim eylemi özellikle 20. yüzyılın başından bu yana gelişmiş sanayi toplumları başta olmak üzere dünya genelinde insanların varlıklarına ilişkin anlam arayışlarında başat bir rol üstlenmiştir. Tüketim kültürünün bir parçası olarak bireyler tüketim nesnelere üzerinden kimliklerini inşa ederken ve söz konusu bu kimliklerini diğerlerine gösterirken çeşitli ürünlere, markalara gereksinim duymaktadırlar. İşletmelerin çeşitli pazarlama etkinlikleri aracılığıyla da tüketicilerin mevcut düşünüş biçimleri ve tüketim nesnelere algılama biçimi teşvik edilmeye devam etmektedir. Çeşitli iletişim araçlarının ve tanıtım etkinliklerinin yönlendirmesiyle; kimlik edinmek, saygınlık kazanmak, kitleler içinde fark edilmek, diğerlerinde kıskançlık duygusu oluşturmak, mutlu olmak ve benzeri motivasyonlarla daha fazla tüketmeye güdülenen kitleler onlara vad edilen sözde bu unsurları elde etmek için büyük bir çaba içerisinde. Ancak, bu duruma karşın söz konusu tüketim kültürünün çevrelediği tüketmeye odaklı bireyler ve onları motive eden şirketler sonsuz gibi gözükse de dünya kaynaklarının sınırlı olduğunun farkına varmışlardır.

Artan nüfusun gereksinimlerinin karşılanabilmesi ve gelecek kuşaklara yaşanabilir bir dünya bırakmak üreticilerin ve tüketicilerin sorumluluk alanına girmektedir. Bu bağlamda 20. yüzyılın başından bu yana işletmelerin teşvikiyle ortaya çıkan tüketim alışkanlıklarının yerine dünya kaynaklarının uzun vadede korunmasını temel alan yeni alışkanlıkların almasının gerekliliği açık bir biçimde ortada olan bir konu başlığıdır. Yaşanan iklim krizleri, küresel ısınma, tükenen ve de kirlenen kaynaklar, mevcut ekonomik düzenin zenginliklerin bölüşümü konusunda yarattığı eşit olanaklara, haklara sahip olamayan insanların varlığı, diğer canlıların yaşama hakkı konusundaki ihlaller, tarım alanlarının yok olması ve benzeri sorunlar işletmelerin ve tüketicilerin yeni bir bakış açısı kazanmasına neden olmuştur. Tüm bunların sonucunda günümüzde gittikçe daha fazla önem taşıyan bir kavrama dönüşen sürdürülebilirlik, işletmelerin odak noktasında yer almaktadır. Günümüzde gelecek kuşaklara yaşamlarını devam ettirebilecekleri bir dünya bırakabilmek amacıyla devletler, üreticiler sürdürülebilirlikle ilişkili politikaları yürürlüğe koymaktadırlar. Özellikle de tüketicilerin bu konuda kazandığı bilinç işletmelerin üretim politikalarını yeniden gözden geçirerek düzenlemesine neden olmaktadır. Aynı zamanda devletler de siyasal ve hukuki düzenlemelerle sürece önemli bir biçimde yön vermektedir.

İşletmelerin tüketicileri sürekli olarak tüketim eyleminde bulunmaları konusunda uzun yıllardır çeşitli pazarlama etkinlikleri kapsamında güdülenmelerine karşın dünyanın mevcut durumu ve tüketicilerin bilinçli vatandaşlar olarak dünyaya, diğer insanlara, doğaya, diğer canlıların yaşam haklarına karşı hissettikleri sorumluluk duygusu beraberinde işletmelerin de değişim sürecini başlatmıştır. Küresel boyutta büyük işletmeler, markalar dünyaya daha az zarar verecek uygulamalara yönelmiş ve bu uygulamalar konusunda tüketicileri reklam ve halkla ilişkiler çalışmaları çerçevesinde bilgilendirmektedir. Tüm üretim alanlarını etkisi altına alan bu süreç tüketicilerin yaklaşımlarına da yansımaktadır. Çalışmada bu konu başlıkları kapsamında özellikle kolayda mallarda tüketicilerin marka tercihleri konusunda markaların sürdürülebilirlik konusundaki çalışmalarının etkisi ortaya konulmaya çalışılacaktır. Çalışma kapsamında alkolsüz içecekler sınıflandırmasında yer alan ve özellikle insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için olmazsa olmaz olan su markaları ile insanların keyif almak amacıyla tükettikleri ve neredeyse tüm yaş kategorilerindeki bireylerin tüketim alışkanlıklarında önemli bir yeri olan kahve/çay markaları üzerinden bir anket çalışması gerçekleştirilecektir.

Sürdürülebilirlik Kavramına Yönelik Yaklaşımlar

Sürdürülebilir tüketimi tanımlamak, kavramı çevreleyen çoklu bakış açıları nedeniyle oldukça güçtür (Hume, Johnston, Argar, Hume, 2013:154). Geniş bir kavram olan sürdürülebilirliğin; çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirlik olmak üzere birbiriyle ilişkili olan çeşitli boyutlara ayrıldığı bu alana yönelik literatürde desteklenmektedir (Carew ve Mitchell, 2008:107). Çevresel, sosyal ve

ekonomik boyutlarıyla sürdürülebilirlik kavramı; yaşam kalitesinin artırılması, atıkların en aza indirilmesi gibi yaklaşımları içeren ve gelecek kuşaklar için ekolojik korumanın gerçekleştirilmesi gibi fikirleri özümseyen bir şemsiye kavram olarak değerlendirilebilir (Hume ve ark.,2013:154).

Sürdürülebilirlik kavramı ilk defa madencilik alanında yönetici olan Hans Carl von Carlowitz tarafından 1712 tarihli “Sylvicultura O economica” adlı kitabında ormanların uzun vadeli olarak nasıl yönetilmesi gerektiğinin açıklanması amacıyla kullanılmıştır. Ancak kavram klasik anlamda tanımına Brundtland Raporu olarak da bilinen 1987’de Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından sunulan “Ortak Geleceğimiz” adlı rapor ile kavuşmuştur (Scoones, 2007: 590). Çok yönlü bir kavram olan sürdürülebilirliği açıklayan çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde kavramın ekonomik olarak gelişmek amacıyla üretim ve tüketim etkinliklerinin büyümesini hedefleyen geleneksel bir takım kuramsal yaklaşımlardan farklı yönlerinin olduğu açık bir biçimde görülmektedir.

Yeniliği ve ekonomik olarak gelişmeyi temel alan geleneksel kuramsal yaklaşımlarda; doğal kaynakların tükenmesi, çevreye verilen zararlar ve küresel anlamda dünya genelinde bireyler arasında artan eşitsizlikten kaynaklanan tehditler gibi doğaya ve insana yönelik tehlikelere gereken önem verilmeksizin, üretimin ve tüketimi artırılması amaçlanmaktadır. Ancak sürdürülebilirlik, söz konusu geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak ekonomi alanındaki kuramsal yaklaşımlarda doğa ve insanı temel alarak çevre dostu yeni yaklaşımları içermektedir. Bu yaklaşım biçimi de işletmelerin profesyonel iş anlayışında ve uygulamalarında doğal olarak kimi radikal değişiklikler yapmalarını gerektirmektedir (Vagasi, 2004:247). Sonuç olarak sürdürülebilirlik düşüncesinin özünün, işletmelerin toplumların iyileştirilmesine maddi olarak katkıda bulunabileceği ve işletmelerin bu doğrultuda uygulamalarına yön vermesi gerektiği inancına dayandığı söylenebilir (Soyka, 2021: 17). Doğanın korunması, gelecek kuşaklara yaşanabilir ve daha eşitlikçi anlayışa sahip bir dünya bırakabilmek düşüncesinin temel oluşturduğu sürdürülebilirlik sürecinin yönetilmesinde yasaların da önemli bir rolü bulunmaktadır.

Yasalar sürdürülebilir bir işletmeyi yürütmek için tek başına etkili olamayabilir. Yasalara uymak zorunlu da olsa yasalar, kendi başına istenen davranışın ne olduğunu söylemez, yalnızca tolere edilebilir davranışın ne olduğunu bireylere söylemektedirler. Bu bağlamda hukuk, genel olarak sürdürülebilirliğin gerçekleştirilmesi için kabul edilebilir davranışların normatif sınırlarını belirlemektedir (Wood, 2014:11). Her ne kadar yasalar işletmeler için birtakım sınırlar belirlese de sürdürülebilirlik politikalarının uygulanabilmesi için tüketicilerin de bu konuda duyarlı olması ve tüketim eylemlerini bu doğrultuda gerçekleştirmesi önem taşımaktadır. Ayrıca bu sürece yön veren diğer tüm tarafların da üstlerine düşeni yapması sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Sürdürülebilir tüketime yönelik çözümler üretilmesinde sürecin çok boyutlu olduğu ve hükümetlerin, üreticilerin (iş dünyası) ve tüketicilerin yani farklı tarafların bu süreçte rol aldığı görülmektedir (Tukker ve ark., 2006). Sürdürülebilir tüketim, Hume'un (2010) mutlu olabilmek ve belli bir toplumsal statüye erişebilmek için maddi varlıklara sahip olma güdüsüyle satın alma davranışı gerçekleştirmek biçiminde açıklanan geleneksel tüketim anlayışının ötesine geçen bir kavramdır. Daha spesifik olarak, sürdürülebilir bir şekilde tüketme eylemi, bireysel ihtiyaç ve isteklere ek olarak tüketicinin sosyal sorumluluğunu da hesaba katan bir karar verme sürecini içerir (Lim, 2017: 71).

Sürdürülebilirlik kavramı genel olarak, belirli kaynakların ve sarf malzemelerinin tüketilmemesini içeren belirli tüketim eylemleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu tüketim anlayışının özünde, kâr elde etme motivasyonu bulunmamaktadır (Frame ve Newton, 2007: 573). Farklı tüketmek ve verimli tüketmekle ilgili bir kavram olan sürdürülebilirlik, tüm insanların içinde yaşadıkları dünyaya karşı sorumluluklarını ifade etmektedir. Ekonomik, sosyal ve çevresel boyutları olan sürdürülebilirlik aynı zamanda zenginliklerin eşit bölüşümü yani kaynakların sosyal sınıflar arasında dengeli bir biçimde paylaşılması ve gelecek kuşakların gereksinimlerini tehlikeye atmadan küresel çevrenin korunması

anlamına gelmektedir (Jones, Hill, Comfort, ve Hillier 2008:125). Söz konusu bakış açısına göre, sürdürülebilir olmak tüketimden çok vatandaş olmakla bağlantılıdır. Günümüzde yaşanan değişimlerle birlikte tüketim olgusu ve vatandaşlık kavramının sürdürülebilirlik konuları etrafında bütünleştiği görülmektedir. Sürdürülebilir yaşamın, yeşil ürün ve teknolojileri içeren tüketimle yakından ilişkili olarak, sorumlu ve duyarlı vatandaşlık anlayışının uygulanmasıyla ilgili olduğu daha fazla anlaşılmaktadır (Frame ve Newton, 2007: 573).

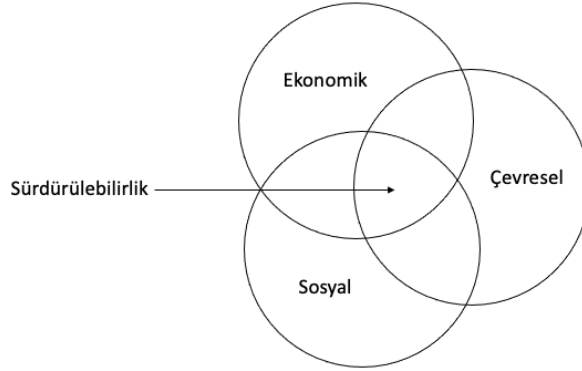
Tüketicilerin sürdürülebilirlik sürecine katkısı; satın alma davranışı gerçekleştirirken ürün tercihleriyle ilişkili olarak, ürünlerin kullanım biçimlerine bağlı olarak ve kullanım sonrasında ortaya çıkan atıklar üzerinden olabilmektedir (Hume ve ark., 2013: 154). Günümüzde kimi tüketiciler, gerçekleştirdikleri tüketim eylemleriyle doğa ve insanlık için bir fark yaratabileceklerine inanmaktadırlar. Bu inanış tüketicilerin tüketim alışkanlıklarında, uygulamalarında değişikliğe gitmelerine neden olmaktadır. Tüketicilerin tüketim eylemleriyle bağlantılı olarak değişen davranışları beraberinde alana yönelik yeni kavramların da ortaya çıkmasında neden olmuştur. Örneğin; sürdürülebilir tüketiciler ve etik tüketiciler, karbon ayak izi ve karbon nötr gibi kavramlar günümüzde yaygın bir biçimde kullanılmakta ve tüketicilerin bu konudaki duyarlılıklarına işaret etmektedir (McDonagh ve Prothero, 2014: 1187). Sürdürülebilirlik düşüncesinin ekseninde tüketicilerin tüketim alışkanlıklarını ve davranışlarını tanımlayan söz konusu bu kavramlara ek olarak sürdürülebilir tüketimin ne şekilde gerçekleştirdiğini açıklayan “3R” gibi kavramsallaştırmalar da vardır.

Sürdürülebilir tüketimde temel bir kavram olan 3R (reduce, reuse and recycle) kavramı; azaltma, yeniden kullanım ve geri dönüşüme atıfta bulunmaktadır. Azaltma, doğrudan veya dolaylı olarak üretilen atık miktarını azaltmak için tüketim noktalarında herhangi bir çaba anlamına gelmektedir. Yeniden kullanım, maddi şeylerin yeniden kullanılabilmesini sürecini tanımlamaktadır ve böylece nesnelerin daha uzun bir kullanım ömürleri olabilmektedir. Geri dönüşüm ise tüketim eyleminin ardından ortaya çıkan atıkların maddi kaynaklara ya da enerjiye dönüştürülmesini ifade etmektedir. Sürdürülebilir tüketimde 3R yaklaşımına göre öncelikli odağın her zaman önce azaltma, sonra yeniden kullanma ve ardından geri dönüşüm başlığına verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Abeliotis, Koniari ve Sardianou, 2010:153-154).

Genel olarak değerlendirildiğinde tüketicilerin sürdürülebilir tüketime yönelik taleplerinin, işletmelerin üretim politikalarına yön verebilmesi söz konusudur ve bu durum da tüketicilere talep yoluyla sürdürülebilirlik sürecine katkıda bulunmaları için doğrudan bir fırsat sağlayabilir (Hume ve ark.,2013: 154). Tüketicilerin ekolojik konularda kaygılarını büyük ölçüde ortaya koymaları ve çevre dostu bir yaklaşımla satın alma ve tüketim davranışı gerçekleştirmeleri durumunda, kâr odaklı işletmelerin etkinliklerinde yeşil pazarlama kavramını benimsemeleri ve bu bağlamda güçlü bir şekilde motive olmaları yüksek derecede olasıdır (Nkamnebe, 2011:221). Bu bağlamda, pazarlama perspektifinden bakıldığında, pazarlamanın varlık nedeni olan tüketiciler için değer yaratmada sürdürülebilirlik kavramının oynadığı rolün etkisinin artık çok daha önemli olduğu görülmektedir (McDonagh ve Prothero, 2014: 1187).

Günümüzde tüketim eylemi, doğrudan ve dolaylı biçimde insanların yaşam kalitesine yönelik büyüyen bir tehdide dönüşmüştür. İklim değişikliği, kirlilik, biyolojik çeşitlilik kayıpları, kaynak kıtlığı ve yoksulluk, gibi sistemik sorunlar insan yaşamının kalitesine yönelik tehditler arasında sayılabilir. Söz konusu bu sorunları ele almak için, geleneksel olarak dar mikro ekonomik pazar yöneliminin ötesine geçen pazarlama disiplindeki üst düzey müşteri değeri sağlama arayışı çeşitli pazarlama kavramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Thomas, 2018:1530). Genel anlamda, sürdürülebilirlik pazarlaması müşteriler, sosyal çevre ve doğal çevre ile sürdürülebilir ilişkiler kurmayı ve sürdürmeyi içerir (Peattie ve Belz, 2010:9). Pazarlama sürdürülebilirliği genel olarak, işletmelerin ürünlerinin ya da hizmetlerinin sosyal, ekonomik ve çevresel özelliklerini, sürdürülebilir bir tüketim için tüketici talebi yaratacak ve

sorumlu, kaliteli ürün ve hizmetler için tüketici talebini karşılayacak şekilde ele alması anlamına gelmektedir (Wood, 2014:83). Aşağıdaki şekilde de sürdürülebilirliğin ekonomik, çevresel ve sosyal alanların kesişiminde yer aldığı görülmektedir (Herremans ve Reid, 2002:17).



Şekil 1.Sürdürülebilirlik Üçlüsü

Bu bağlamda ortaya çıkan yeşil pazarlama kavramı, doğal çevrenin korunması yaklaşımından hareket ederek, kurumsal ve bireysel hedefleri karşılayan değişimleri kolaylaştırmak için pazarlama araçlarının uygulanması süreci olarak tanımlanabilir (Mintu ve Lozada, 1993:2). İşletmeler pazarlama faaliyetlerinde giderek daha fazla çevre konusuna odaklanarak tüketicilerin bu konudaki taleplerine ve duyarlılıklarına yanıt vermeye çalışmaktadırlar. Sürdürülebilirlik politikaları kapsamında da işletmeler yeşil pazarlama etkinlikleriyle doğanın korunmasını amacıyla çevre dostu ürünlere üretmekte ve geri dönüşüm konusunda çalışmalara destek vermektedir.

Günümüzde toplumun mevcut hiper tüketim durumundan tercih edilen sürdürülebilir tüketim durumuna geçmesi gerektiği konusu sıklıkla tartışılmaktadır. Böyle bir değişim sürecinde pazarlama iletişiminin rolü de önem taşımaktadır (McDonagh, 1998: 592). FTC'nin (Federal Ticaret Komisyonu) Yeşil Kılavuzu'nda ortaya konan sürdürülebilirlik pazarlamasına yönelik yönergeler de, şirketlerin ürünlerine yönelik sürdürülebilirlik girişimlerinin yararlarına uygun şekilde nasıl erişebileceklerini açıklayarak şirketlerin bu yönde yapacakları pazarlama faaliyetlerini açıkça etkilemektedir (Wood, 2014:90). Tüm bu nedenlerden ötürü pazarlama iletişiminin tüketim alışkanlıklarının farklılaştığı bu dönemde tüketiciler üzerinde nasıl bir etki yaratabileceği konusu dikkat çekmektedir.

Çevrenin kirliliğe karşı korunması ve doğal kaynakların devamlılığının sağlanması düşüncesine dayanan yeşil davranışların benimsenmesi, sürdürülebilirliğe ulaşmanın merkezinde yer alan bir yaklaşımdır. Yeşil davranışlar genellikle yeşil tüketim, çevreyi kirletmeyen ve doğal çevreye zarar vermeyen ürünleri tüketmenin yanı sıra toplumsal farkındalık ve sosyal sorumluluk bilinciyle hareket etme ile ilişkilendirilmektedir (Paço, Shiel ve Alves, 2019: 999). Pazarlama alanındaki uzmanlar genellikle yeşil tüketici kavramını, standart ürünler yerine çevre dostu olarak tanımlanabilen; organik gıdalar, doğal temizlik ürünleri, düşük enerjili ampuller gibi ürünlerden yana tercihte bulunan ve bunlara alternatif olabilecek çevre dostu olarak tanımlanamayacak ürünleri reddeden bir tüketici biçimde tanımlamaktadırlar (Oates ve ark., 2008:351). Bu yaklaşım tüm bunların yanında; yüksek dayanıklılığa sahip, kaliteli ve ekolojik etiketlere sahip geri dönüştürülebilir ürünlerin tercih edilmesi, aşırı tüketimden kaçınılması ve kaynak ve enerji tüketiminin azaltılması ve benzeri konulara gelecek kuşaklar için kaynakların sürdürülebilirliği konusundaki endişeleri de içermektedir (Paço, Shiel ve Alves, 2019: 999).

Yeşil tüketici, ürünleri satın alma ya da tüketme eylemini gerçekleştirirken çevreyi korumaya göz önünde bulundurarak buna uygun bir biçimde hareket eden kişidir. Bu çerçevede yeşil tüketici, çevreye zarar veren ürünleri satın almayarak çevrenin korunmasına katkıda bulunduğunun bilincinde

olan kişilerdir. Bu nedenle yeşil tüketiciler, sağlığa zararlı olduğunu düşündükleri, üretimi, kullanımı sırasında çevreye zarar veren, fazla enerji tüketen, aşırı ambalajlı ve tehdit altındaki habitatlardan ya da türlerden gelen içerik maddeleri içeren ürünleri satın almaktan kaçınmaktadırlar (Taoketao, Feng, Song ve Nie, 2018:1040). Geçmişe kıyasla dünya kaynaklarının korunması konusunda daha bilinçlenen tüketiciler, tüketim alışkanlıklarını değiştirerek sürdürülebilirlik konusunda olumlu yaklaşımlara sahip kurumlara, markalara yönelebilmektedir. Tüketicilerin söz konusu bu yönelimi de çok çeşitli alanlarda kurumların sürdürülebilirlik yaklaşımlarını benimsemelerinde rol oynayabilmektedir.

Amaç ve Yöntem

Dünya genelinde yaşanan çevre sorunları ve kaynakların eşit olmayan bölüşümü, aşırı tüketim gibi olumsuzluklar karşısında bilinçlenen tüketicilerin beklentileri kurumların, markaların sürdürülebilir bir dünya için harekete geçmelerine neden olmuştur. Bu doğrultuda çeşitli sektörlerde yer alan çok sayıda markanın tüketici taleplerini de dikkate alarak sürdürülebilirlikle ilgili çalışmalarını hayata geçirmesi çalışmada kolayda mallar kategorisinde yer alan su ve kahve/çay markalarının ele alınmasının nedenidir. Bu çalışmanın amacı su, kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik yaklaşımlarının tüketicilerin marka tercihleri üzerinde bir rolünün olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda markaların uyguladıkları sürdürülebilirlik yaklaşımlarına ilişkin tüketici değerlendirmelerinin tüketicilerin marka tercihleri üzerindeki rolünü saptamaya yönelik gerçekleştirilecek araştırmada test edilmek üzere aşağıda yer alan hipotezler geliştirilmiştir.

H1: Tüketicilerin, markaların uyguladıkları sürdürülebilirlik çalışmalarına ilişkin **çevresel sürdürülebilirlik boyutuna** yönelik değerlendirmeleri tüketicilerin marka tercihleri üzerinde etkilidir.

H2- Tüketicilerin, markaların uyguladıkları sürdürülebilirlik çalışmalarına ilişkin **sosyal sürdürülebilirlik boyutuna** yönelik değerlendirmeleri tüketicilerin marka tercihleri üzerinde etkilidir.

H3- Tüketicilerin, markaların uyguladıkları sürdürülebilirlik çalışmalarına ilişkin **ekonomik sürdürülebilirlik boyutuna** yönelik değerlendirmeleri tüketicilerin marka tercihleri üzerinde etkilidir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini alkolsüz içecekler pazarında faaliyet gösteren markaların ürettiği ürünleri satın alan kişiler oluşturmaktadır. Bu alkolsüz içecekleri her yaş grubundan kişinin tercih etmesi ve tüketmesi nedeniyle araştırmanın örnek kütlesine her yaş grubundan kişi dahil edilmiştir. Yeterli örneklem sayısına bakıldığında örneklem formülünün %95 güvenirlilik düzeyinde %5 hata payı ile evreni temsil edecek örneklem sayısınının 384 olduğu görülmektedir (Davis, 1997:182). Bu nedenle araştırma kapsamında anketi dolduranların hatalı ya da eksik doldurması ihtimali de göz önünde bulundurularak örneklem miktarının %5 daha fazlası olan minimum 402 kişiye ulaşarak bu kişiler üzerinde anket uygulaması gerçekleştirilmesi planlanmış olup, anket uygulaması çevrim içi ortamda kolayda örnekleme yoluyla ulaşılan 429 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak anketlere verilen yanıtlar incelendiğinde 7 katılımcının cevaplarındaki eksik kodlamalar nedeniyle bu 7 katılımcının doldurmuş olduğu anketler araştırma kapsamı dışında bırakılarak analizler 422 katılımcının verdiği cevaplar üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların %62'si erkeklerden, %31'i ise 18-25 yaş aralığındaki kişilerden, %50'si lisans mezunu ve %57'si 9000TL ve üzeri gelire sahip, %57'si ise bekar kişilerden oluşmaktadır. (Tablo 1).

Tablo 1. Demografik Veriler

Demografik Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	261	62

	Erkek	161	38
Yaş	18 – 25	129	31
	26-33	74	17
	34-41	93	22
	42-49	72	17
	50-üzeri	54	13
Eğitim	İlköğretim	4	1
	Lise	21	5
	Önlisans	27	6
	Lisans	211	50
	Lisans üstü	159	38
Gelir	3000TL'den az	66	16
	3001-5999TL	36	8
	6000-8999TL	79	19
	9000TL ve üzeri	241	57
Medeni Durum	Evli	182	43
	Bekar	240	57

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Anket formunun birinci bölümünde tüketicilerin kahve/çay tüketip tüketmediklerine ve ne sıklıkta kahve/çay tükettiklerine ilişkin iki soru yer almaktadır.

Anket formunun ikinci bölümünde katılımcıların markaların uyguladıkları sürdürülebilirlik çalışmalarına ilişkin değerlendirmelerini ölçmeye yönelik sorular sorulmuştur. Araştırmada tüketicilerin alkolsüz içecekler sınıfında yer alan yaşamın devamlılığı için temel içecek olması nedeniyle su ve sudan sonra en çok tüketilen içecekler arasında yer alan içecek olması nedeniyle kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek üzere bir Kim ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen ölçeğe yer verilmiştir. Katılımcıların ölçekte yer alan ifadeleri değerlendirirken en sık satın alarak tükettikleri su ve kahve/çay markalarını düşünerek cevaplamaları istenmiştir. Ölçek ekonomik sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik ve çevresel sürdürülebilirlik olmak üzere toplam 3 boyutu ölçmektedir. Ölçek, 5'li Likert ölçeğinde (5: kesinlikle katılıyorum, 1: kesinlikle katılmıyorum) düzenlenmiş toplam 14 ifade içermektedir. Ölçekte ekonomik sürdürülebilirlik boyutu altında 3 ifade yer almaktadır (Örnek ifade: “Marka mali açıdan hesap verebilir (şeffaf politikaları olan) bir markadır.”). Ölçekte yer alan sosyal sürdürülebilirlik boyutu toplam 6 ifadeden oluşurken (örnek ifadeler: “Marka, toplumsal katkı sağlayan bir markadır.”; “Marka, insan haklarını dikkate almaktadır.”); çevresel sürdürülebilirlik boyutu ise toplam 5 ifade içermektedir (örnek ifadeler: “Marka, çevre dostu ürünler üretmektedir.”; “Marka, çevre için yatırımda bulunmaktadır.”). Ölçekten alınan yüksek puan katılımcının ilgili boyutta olumlu bir değerlendirme yaptığını, düşük puan ise tam tersi bir durumu göstermektedir. Ölçek için gerçekleştirilen faktör analizi sonucu ölçeğin üç boyuttan oluştuğunu

doğrulamaktadır (KMO=0,94 Bartlett's Test $p<0,01$). Ölçek için hesaplanan Cronbach's Alfa değerleri (0,80 ile 0,91 arasında değişmektedir) ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğunu göstermektedir ($\alpha>0,60$).

Anket formunun üçüncü bölümünde tüketicilerin marka tercihlerini değerlendirmek amacıyla Sirgy ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen Davies, Veloutsou ve Costa (2006) tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Yine aynı şekilde katılımcıların ölçekte yer alan ifadeleri değerlendirirken en sık satın alarak tükettikleri su ve kahve/çay markalarını düşünerek cevaplamaları istenmiştir. Ölçek, 5'li Likert ölçeğinde (5: kesinlikle katılıyorum, 1: kesinlikle katılmıyorum) düzenlenmiş toplam 3 ifade içermektedir (Örnek ifade: "Bu markanın ürününü diğer rakip markanın ürüne göre daha çok dikkate alırım ve kullanırım."). Ölçek için gerçekleştirilen faktör analizi sonucu ölçeğin tek boyuttan oluştuğunu doğrulamıştır. (KMO=0,71 Bartlett's Test $p<0,01$). Ölçek için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri 0,87 olduğundan ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğunu göstermektedir. Anketin dördüncü ve son bölümünde ise katılımcıların demografik bilgilerini oluşturan yaş, cinsiyet, eğitim ve gelir düzeyi olmak üzere birtakım sorular yer almaktadır.

İstatistiksel Analizler

Araştırmada sürdürülebilirlik çalışmalarının tüketicilerin marka tercihleri ile ilişkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere kullanılan ölçeklerin yapısal geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach's Alpha analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen sonuçlar ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak sunulmuştur.

Parametrik testlerin yapılabilmesi için veri setinin normal bir dağılım göstermesi gerektiğinden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normallik testi için, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık-basıklık değerinin +3, -3 aralığında olması verinin normal dağıldığını göstermektedir (Kline, 2011: 60-62). Bu bağlamda çalışmada test edilen araştırma modelinin gözlenen değişkenlerinin arasında olduğunun tespit edilmesi nedeniyle normallik özelliğinin sağlanmış olduğu tespit edilmiş olup, analizler parametrik testler ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların iki ürün grubuna yönelik sürdürülebilirlik ve marka tercihi çarpıklık değerlerinin -0,259 ile -0,677 arasında, basıklık değerlerinin ise 0,290 ile 1.464 arasında değerler alması nedeniyle normallik özelliğinin sağlanmış olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda katılımcıların her iki ürün grubuna yönelik sürdürülebilirlik ve marka tercihi değerlendirmeleri arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla eşleştirilmiş z testi kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmada her iki grubuna yönelik markaların sürdürülebilirlik yaklaşımları ile tüketicilerin marka tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Yine aynı şekilde iki ürün grubuna yönelik tüketicilerin markaların sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinin marka tercihleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak üzere çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Kararı

Araştırma için Nişantaşı Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 25.02.2022 tarihli ve 2022/8 sayılı kararıyla onay alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada tüketicilerin su markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik değerlendirmelerine ilişkin elde edilen sonuca göre (Tablo 2) araştırmaya katılan tüketicilerin su markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarını ekonomik boyutta olumluya yakın (Ekonomik boyutu O= 3,29); sosyal boyutta olumluya yakın (Sosyal boyutu O = 3,37); çevresel boyutta da aynı şekilde olumluya yakın (Çevresel boyutu O = 3,32) olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan araştırmada katılımcıların su markalarına yönelik tercihleri değerlendirildiğinde ise araştırmaya katılımcıların su markalarına yönelik tercihlerinin (O=3,71) olumluya yakın olduğu saptanmıştır.

Araştırmada tüketicilerin kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik değerlendirmelerine ilişkin elde edilen sonuca göre (Tablo 2) araştırmaya katılan tüketicilerin kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarını ekonomik boyutta olumluya yakın (Ekonomik boyutu O= 3,36); sosyal boyutta olumluya yakın (Sosyal boyutu O = 3,42); çevresel boyutta da yine aynı şekilde olumluya yakın (Çevresel boyutu O = 3,38) olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan araştırmada katılımcıların kahve/çay markalarına yönelik tercihleri değerlendirildiğinde ise araştırmaya katılımcıların kahve/çay markalarına yönelik tercihlerinin (O=3,89) olumluya yakın olduğu saptanmıştır.

Su ve kahve/çay kategorisi markalarına yönelik sürdürülebilirlik çalışmalarının ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarına ilişkin tüketici değerlendirmeleri ve bu iki farklı kategorideki markalara ilişkin marka tercihleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı eşleştirilmiş z testi ile incelenmiştir (Tablo 2). Geçekleştirilen z testi analizi sonucunda katılımcıların her iki ürün kategorisinde yer alan markaların sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinde ‘ekonomik boyutta’ anlamlı bir farklılık gösterdiği, ‘sosyal boyut’ ve ‘çevresel boyutta’ ise anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan bu iki farklı kategorideki markalara ilişkin marka tercihleri arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği de görülmektedir. Dolayısıyla tüketicilerin kahve/çay markalarına ilişkin sürdürülebilirlik çalışmaları ekonomik anlamda su markalarına göre daha olumlu değerlendirildiği ifade edilebilir. Diğer bir deyişle tüketicilerin kahve/çay markalarını su markalarına nazaran yönetim açısından daha şeffaf olan, paydaşlarla etkileşim içinde bir yönetim gerçekleştiren ve mali açıdan daha şeffaf markalar olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Yine benzer şekilde tüketicilerin kahve/çay markalarına yönelik marka tercihleri daha olumludur.

Tablo 2. Su ve kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik tüketici değerlendirmeleri ve marka tercihleri arasındaki farklılığa ilişkin z testi analizi

	Su		Kahve/Çay		Eşleştirilmiş z Testi	
	O	SS	O	SS	z	p
Ekonomik Boyut	3,29	0,70	3,36	0,93	-2,24	0,02*
Sosyal Boyut	3,37	0,68	3,42	0,70	-1,70	0,09
Çevresel Boyut	3,32	0,81	3,38	0,81	-1,78	0,08
Marka Tercihleri	3,71	0,84	3,89	0,76	-4,54	0,00**

**p<0,01 *p<0,05

Su ve kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinin tüketicilerin marka tercihleri ile ilişkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre (Tablo 3 ve Tablo 4) her iki ürün kategorisinde de diğer bir deyişle su ve kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik tüketicilerin değerlendirmelerinin çevresel boyutu, sosyal boyutu ve ekonomik boyutu ile marka tercihleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

Dolayısıyla tüketicilerin su ve kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik değerlendirmeleri olumlu yönde arttıkça marka tercihleri de artış göstermektedir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde su ve kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarının boyutlarına ilişkin değerlendirmeler ile marka tercihi yönelik arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve genellikle düşük seviyede ($r<0,40$) olduğu görülmektedir.

Su markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik tüketicilerin değerlendirmeleri ve marka tercihlerinin ‘ekonomik’ ve ‘çevresel’ boyutlarıyla düşük seviyede ($r<0,40$), ‘sosyal’ boyutta ise orta seviyede ($0,40<r<0,70$) pozitif yönde ilişkilidir (Tablo 3).

Tablo 3. Su markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik tüketici değerlendirmeleri ve marka tercihleri ile ilişkisine ait korelasyon analizi

	O	SS	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Marka Tercihi	3,71	0,84	1			
(2) Sürdürülebilirlik_Ekonomik Boyut	3,29	0,70	0,30**	1		
(3) Sürdürülebilirlik_Sosyal Boyut	3,37	0,68	0,43**	0,55**	1	
(4) Sürdürülebilirlik_Çevresel Boyut	3,32	0,81	0,37**	0,48**	0,70**	1

** $p<0,01$

Kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik tüketicilerin değerlendirmeleri ve marka tercihlerinin ‘sosyal’ ve ‘çevresel’ boyutlarıyla düşük seviyede ($r<0,40$), ‘ekonomik’ boyutta ise orta seviyede ($0,40<r<0,70$) pozitif yönde ilişkilidir (Tablo 4).

Tablo 4. Kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik tüketici değerlendirmeleri ve marka tercihleri ile ilişkisine ait korelasyon analizi

	O	SS	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Marka Tercihi	3,89	0,76	1			
(2) Sürdürülebilirlik_Ekonomik Boyut	3,36	0,78	0,41**	1		
(3) Sürdürülebilirlik_Sosyal Boyut	3,42	0,70	0,37**	0,68**	1	
(4) Sürdürülebilirlik_Çevresel Boyut	3,38	0,81	0,33**	0,61**	0,75**	1

** $p<0,01$

Su markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinin tüketicilerin marka tercihleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak üzere çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda (Tablo 5) anlamlı bir model elde edilmiştir ($R^2=0,20$ $F=34,22$ $p=0,00<0,01$). Araştırmada yer alan su markalarının sürdürülebilirlik boyutlarından “Sosyal Boyut”un (Standart Beta=0,30 $p=0,00<0,01$) ve “Çevresel Boyut”un (Standart Beta=0,13 $p=0,04<0,05$) tüketicilerin marka tercihi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (H1 ve H2 kabul, H3 red). Dolayısıyla, tüketicinin su markalarının toplumsal katkı sağlayan, topluluklar için sosyal aktiviteler planlayan, sosyal sorumluluk yerine getiren, insan haklarını dikkate alan, gönüllü işler gerçekleştiren markalar olarak algılanması ve bunun yanı sıra yeşil teknoloji kullanan, çevre için yatırımda bulunan, çevre dostu ürünler üreten, ürünlerinde geri dönüşüm malzemeleri kullanarak çevreci davranan markalar olarak algılanmasının marka tercihi düzeyini arttırdığı ifade edilebilir.

Tablo 5. Su markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik tüketici değerlendirmelerinin marka tercihleri üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi

	B	Standart Hata	Standart Beta	t	p
--	---	---------------	---------------	---	---

(Sabit)	1,74	0,21		8,40	0,00**
Ekonomik Boyut	0,09	0,06	0,07	1,35	0,18
Sosyal Boyut	0,37	0,08	0,30	4,54	0,00**
Çevreci Boyut	0,14	0,07	0,13	2,10	0,04*

Bağımlı Değişken: Marka Tercihi

R²=0,20 F=34,22 p=0,00<0,01

*p<0,05 **p<0,01

Kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinin tüketicilerin marka tercihleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak üzere çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda (Tablo 6) anlamlı bir model elde edilmiştir (R²=0,19 F=31,78 p=0,00<0,01). Kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarının “Ekonomik Boyutunun” (Standart Beta=-0,28 p=0,00<0,01) tüketicilerin marka tercihi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (H1 ve H2 red, H3 kabul). Dolayısıyla, tüketicinin kahve/çay markalarının işletme yönetiminde şeffaf olan, paydaşlarla etkileşim içinde ortaklaşa yönetim anlayışı benimseyen ve mali açıdan şeffaf politikalar benimseyen markalar olarak algılanmasının marka tercihi düzeyini arttırdığı ifade edilebilir.

Tablo 6. Kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik tüketici değerlendirmelerinin marka tercihleri üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi

	B	Standart Hata	Standart Beta	t	p
(Sabit)	2,28	0,17		13,11	0,00**
Ekonomik Boyut	0,28	0,06	0,28	4,61	0,00**
Sosyal Boyut	0,16	0,08	0,15	1,99	0,05
Çevreci Boyut	0,04	0,06	0,05	0,66	0,51

Bağımlı Değişken: Marka Tercihi

R²=0,19 F=31,78 p=0,00<0,01

*p<0,05 **p<0,01

Sonuç ve Değerlendirme

Çalışmanın araştırma sonuçlarına göre; su ve kahve/çay kategorisi markalarına yönelik sürdürülebilirlik çalışmalarının ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarına ilişkin tüketici değerlendirmeleri ve bu iki farklı kategorideki markalara ilişkin marka tercihleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının incelenmesi sonucu su ve kahve/çay kategorilerinde yer alan markaların sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik tüketici değerlendirmelerinin sürdürülebilirlik boyutlarından sadece ‘ekonomik boyutta’ anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Burada tüketicilerin kahve/çay markalarına ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında bu markaları su markalarına nazaran paydaşlarla daha etkileşim içinde bir yönetim anlayışı benimseyen, mali ve yönetim açısından şeffaf markalar olarak değerlendirdikleri ifade edilebilir. Buna ek olarak bu iki farklı kategorideki markalara yönelik marka tercihleri arasında da anlamlı bir farklılık gösterdiği de görülmektedir.

Çalışmada ayrıca, su ve kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına ilişkin tüketici değerlendirmelerinin tüketicilerin marka tercihi ile ilişkisini ortaya çıkarmaya yönelik gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucuna göre su ve kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarına yönelik

tüketicilerin değerlendirmelerinin çevresel boyut, sosyal boyut ve ekonomik boyut olmak üzere üç boyut ile marka tercihleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

Su ve kahve/çay markalarının uyguladıkları sürdürülebilirlik çalışmalarının tüketicilerin marka tercihleri üzerindeki rolünü saptamaya yönelik gerçekleştirilen regresyon analizleri sonuçlarına göre ise; tüketicilerin su markalarının uyguladıkları sürdürülebilirlik çalışmalarında “Sosyal Boyut” ve “Çevresel Boyut” a yönelik değerlendirmelerin tüketicilerin marka tercihleri üzerinde etkisinin olduğu görülürken, tüketicilerin kahve/çay markalarının uyguladıkları sürdürülebilirlik çalışmalarında “Ekonomik Boyut” a yönelik değerlendirmelerinin tüketicilerin marka tercihleri üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre su markalarına ilişkin tüketici değerlendirmelerine bakıldığında tüketicilerin su markalarını toplumsal katkı sağlayan, topluluklar için sosyal aktiviteler planlayan, sosyal sorumluluk yerine getiren, insan haklarını dikkate alan, gönüllü işler gerçekleştiren markalar olarak algılamaları ve bunun yanı sıra bu markaları yeşil teknoloji kullanan, çevre için yatırımda bulunan, çevre dostu ürünler üreten, ürünlerinde geri dönüşüm malzemeleri kullanarak çevreci davranan markalar olarak algılamalarının marka tercihi düzeyini arttırdığı ifade edilebilir. Diğer taraftan kahve/çay markaları açısından sonuçlar incelendiğinde ise, tüketicilerin bu markaları işletme yönetimi ve mali açıdan şeffaf politikalar benimseyen ve paydaşlarla etkileşim içinde ortaklaşa yönetim anlayışı benimseyen markalar olarak algılamasının marka tercihi düzeyini arttırdığı görülmektedir.

Dünya kaynaklarının hızla tükendiği çağımızda sınırsız gibi algılanan kaynakların sonlu olduğunun farkına varılması şirketlerin ve tüketicilerin yaşama ve dünyaya karşı farklı bir bakış açısına sahip olmalarına neden olmuştur. Ancak söz konusu bu değişime karşın dengeli bir biçimde bölüşülmeyen kaynaklar ve bu kaynaklara erişim imkânı açısından insanlar arasındaki eşit olmayan durum hala devam etmektedir. Dünyanın kimi coğrafyalarında sınırlı sayıda insan sahip oldukları çok sayıda nesne üzerinden gereksinimlerinin çok üzerinde bir tüketimde bulunabilirken dünyanın geri kalanı temel ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çekmektedir. Söz konusu aşırı tüketim biçimi dünyanın hızlı ve olumsuz bir değişim içine girmesine neden olmakta ve ortaya çıkan atıklar dünya üzerindeki tüm canlıların yaşam alanlarını elinden almaktadır. Bu koşullar altında hızla tükenen ve kirlenen dünyanın daha yaşanabilir bir yer olarak devam edebilmesi için sürdürülebilirlik konusunda yapılan çalışmalar her geçen gün daha fazla önem taşımaktadır.

Dünyanın ekolojik dengesinin korunması ve tüm canlılar için yaşanabilir bir dünya bırakılması için şirketlerin ve tüketicilerin daha bilinçli, doğa dostu eylemlerde bulunmalarının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Küresel ısınma, iklim krizi, doğal kaynakların hızlıca tükenmesi ve benzeri sorunlar hükümetlerin, küresel şirketlerin ve de markaların kimi köklü değişimlere gitmelerine neden olmuştur. Bu bağlamda çok sayıda marka sürdürülebilirlik konusuna odaklanarak çevre dostu yaklaşımları benimsemektedirler. Tüketiciler de bu sürece çevre dostu markalara daha fazla ilgi göstererek ve bireysel eylemlerinde çevre bilinciyle davranarak katkı sağlamaktadır. Günümüzde tüketicilerin çevre konusundaki duyarlılıklarının her geçen gün daha fazla artması çok farklı sektörlerdeki markaların üretim stratejilerini dönüştürmüş ve markaları yeşil pazarlama yaklaşımına yöneltmiştir.

Günümüzde temizlik ürünlerinden, moda ürünlerine, temel ihtiyaç ürünlerine kadar çok çeşitli alanlarda markalar sürdürülebilirlik konusundaki olumlu tutumlarını aldıkları kararlarla ve uygulamalarıyla göstermektedirler. Kurumsal sorumluluklarının bilincine varan markalar tüm canlılar için yaşanabilir bir dünya bırakabilmek adına geçmişten farklı olarak yeni stratejiler geliştirmektedirler. Özellikle geri dönüştürülebilir doğa dostu bir anlayışla dünyayı daha az kirletme gayesinde olan markalar günümüzün tüketicilerinin de dikkatini daha fazla çekmektedir.

Çalışmada bu bağlamda insanlar için yaşamsal olan su markalarının ve yine yaygın bir biçimde tüketilen kahve/çay markalarının doğa dostu yaklaşımlarının ve sürdürülebilirlikle ilgili politikalarının tüketiciler tarafından nasıl değerlendirildiği gerçekleştirilen anket ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu

bağlamda günümüzde tüketicilerin satın alma karar süreçlerinde büyük ölçüde etkili olmaya başlayan sürdürülebilirlik uygulamalarının çeşitli sektörlerdeki kurumlar tarafından benimsenmeye başlanmasıyla son yıllarda çevre konusunda hem üreticiler hem de tüketicilerde oluşan farkındalık kolayda mallarda da sürdürülebilirlik stratejilerinin uygulanmasına neden olmaktadır. Özellikle yaşamsal bir gereksinim olan su ihtiyacını karşılayan su markalarının kullandıkları plastik şişelerin ve aynı biçimde çok sık tüketilen kahve ve çay gibi içecek kategorisinde yer alan markaların ambalajlarının doğaya verdiği zarar göz önünde bulundurulduğunda bu alanlardaki sürdürülebilirlik politikalarının dikkat çektiği söylenebilir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen anket ile markaların sürdürülebilirlik politikalarına yönelik tüketicilerin yaklaşımları çevresel boyut, sosyal boyut ve ekonomik boyut olmak üzere 3 boyut üzerinden değerlendirilmiştir. Anket çalışmasında su, kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarının marka tercihleri üzerindeki rolüyle ilgili farklı boyutların etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda su markalarında “Sosyal Boyut” ve “Çevresel Boyut” tüketicilerin marka tercihleri üzerinde etkili olurken kahve/çay markalarında ise “Ekonomik Boyut”un tüketicilerin marka tercihleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde tüketim alışkanlıklarında yaşanan dönüşümle birlikte daha çok tüketebilme kabiliyetine sahip olan bireylerin yarattığı çevresel kirlilik, şirketlerin çevreye zarar veren uygulamaları ve benzeri olumsuz koşullar sonucunda dünya kaynaklarının hızlıca kirlenmesi ve tükenmesi tüm bu sürecin yedinden değerlendirilmesiyle sonuçlanmıştır. Bu bağlamda benimsenen yeni politikalar kapsamında gelecek kuşaklara yaşanabilir bir dünya bırakmak ve dünya üzerindeki diğer canlıların yaşam hakkının korunması bilinciyle kaynakların eşit bölüşümünün sağlanması için sürdürülebilirlik politikalarının tüm sektörlerde kendini gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda bireylerin tüketim alışkanlıkları içerisinde vazgeçilmez bir yeri olan su ihtiyacının karşılanmasında su markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarının ve aynı biçimde dünya genelinde bireylerin tüketim alışkanlıkları içerisinde önemli bir yeri olan kahve/çay markalarının sürdürülebilirlik çalışmalarının tüketici tercihlerinin şekillenmesindeki etkisi nedeniyle giderek artan bir öneme kavuşacağı çalışma kapsamında yapılan anket çalışmasından elde edilen sonuçların da ışığında ifade edilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Kararı

Araştırma için Nişantaşı Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 25.02.2022 tarihli ve 2022/8 sayılı kararıyla onay alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

“Kolayda Mallarda Markaların Sürdürülebilirlik Politikalarının Tüketici Tercihleri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmaya, 1. Yazar % 34 oranında, 2. Yazar %33, 3. Yazar % 33 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu makale ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

Abeliotis, K., Koniari, C. ve Sardanou, E. (2010). The profile of the green consumer in Greece, *International Journal of Consumer Studies*, 34, 153-160.

Carew, A.L. ve Mitchell, C.A. (2008). Teaching sustainability as a contested concept: capitalizing on variation in engineering educators' conceptions of environmental, social and economic sustainability, *Journal of Cleaner Production* 16, 105-115.

Davies ,F., C. Veloutsou ve Costa. A. (2006). Investigating the influence of a joint sponsorship of rival teams on supporter attitudes and brand preferences, *Journal of Marketing Communications*, 12(1), 31-48.

Davis, J. J., (1997). *Advertising research: theory and practice*. New Jersey: Prentice Hall

Fiskel, J. (2003). Designing resilient, sustainable systems, *Environmental Science Technology* 37, 5330–5339.

Frame, B. ve Newton, B. (2007). Promoting sustainability through social marketing: examples from New Zealand, *International Journal of Consumer Studies* ,31, 571–581.

Herremans, I. M.. ve Reid, R. E. (2002). Developing awareness of the sustainability concept. *Journal of Environmental Education*, 34(1), 16-20.

Hume, M., Johnston, P., Argar, M. ve Hume, C. (2013). Creating the global greenspace: developing a global market- entry framework for the green and renewable technologies, içinde Maria Alejandra Gonzalez Perez, Liam Leonard(Ed.), *International Business, Sustainability and Corporate Social Responsibility* (151-185), UK: Emerald.

Jones, P., Hill, C.C., Comfort, D. ve Hillier, D. (2008). Marketing and sustainability, *Marketing Intelligence & Planning*, 26(2),123-130.

Kemper, J. A., C. M. Hall, ve P. W. Ballantine. (2019). Marketing and sustainability: Business as usual or changing worldviews?. *Sustainability* 11(3), 780.

Kim, J., C. R. Taylor ve K. H.Kim ve K. H. Lee (2015) Measures of perceived sustainability, *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 25(2), 182-193.

Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Lim, W.M. (2017). Inside the sustainable consumption theoretical toolbox: critical concepts for sustainability, consumption, and marketing, *Journal of Business Research*, 78, 69–80.

McDonagh, P. (1998). Towards a theory of sustainable communication in risk society: Relating issues of sustainability to marketing communications, *Journal of Marketing Management*, 14(6), 591-622.

McDonagh, P. ve Prothero, A. (2014). Sustainability marketing research: past, present and future, *Journal of Marketing Management*, 30(11-12), 1186-1219.

Mintu, A.T., & Lozada, H.R. (1993). Green marketing education: a call for action. *Marketing Education Review*, 3, 17–23.

Nkamnebe, A.D. (2011). Sustainability marketing in the emerging markets: imperatives, challenges, and agenda setting, *International Journal of Emerging Markets*, 6(3), 217-232.

Oates, C., McDonald, S., Alevizou, P., Hwang, K., Young, W. Ve McMorland, L.A. (2008). Marketing Sustainability: Use of Information Sources and Degrees of Voluntary Simplicity, *Journal of Marketing Communications*, 14(5), 351–365.

Paço, A., Shiel, C. ve Alves, H. (2019). A New Model for Testing Green Consumer Behaviour, *Journal of Cleaner Production*, 207, 998-1006.

Peattie,K. ve Belz, F.M. (2010). Sustainability Marketing: An Innovative Conception of Marketing, *Marketing Review St. Gallen*, 5, 8-15.

Scoones, I. (2007). Sustainability, *Development in Practice*, 17(4-5), 589-596.

Sirgy, J., Samli, J. & Claiborne, C. B. (1991) Self-congruity versus functional congruity: predictors of consumer behavior. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 19, 363–375.

Soyka, P.A. (2012). *Creating a sustainable organization: approaches for enhancing corporate value through sustainability*, New Jersey: Pearson.

Taoketao, E., Feng, T., Song, Y. Ve Nie, Y. (2018). Does sustainability marketing strategy achieve payback profits? a signaling theory perspective, *Corporate Social Responsibility Environmental Management*, 25, 1039–1049.

Thomas, N.J.R. (2018). Sustainability marketing: the need for a realistic whole systems Approach, *Journal of Marketing Management*, 34(17-18), 1530-1556.

Tukker,A., Cohen, M.J., Zoysa, U., Hertwich,E., Hofstetter, P., Inaba, A. Lorek, S. ve Sto, E. (2006). The Oslo declaration on sustainable consumption, *Journal of Industrial Ecology*, 10(1-2), 9-14.

Vagasi, M. (2004). Integration of the sustainability concept into strategy and marketing, *Periodica Polytechnica Ser. Soc. Man.* 48(2), 245-260.

Wood, J.D. (2014). *The role of legal compliance in sustainable supply chains, operations, and marketing*, New York: Business Expert Press.