

CİLT/VOLUME 7 - SAYI/NUMBER 1 - HAZİRAN 2022



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

ISSN 2587-1390 | TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR

www.turkiyeegitimdergisi.com



Cilt : 7
Sayı : 1
Yıl : 2022
Yayın Tarihi : 29/06/2022

Dergi Kurulları

Genel Yayın Yönetmeni

Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmenleri

Suat Ungan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Bayram Arıcı, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu

Adem Peker, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Ali Göçer, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Alpaslan Okur, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Celile Ökten, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Ednan Aslan, Viyana Üniversitesi, Avusturya

Elif Aydoğdu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Elmira Adilbekova, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan

Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Esra Karakuş Tayşi, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Türkiye

İbrahim Kocabaş, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

İhsan Kalenderoğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye

İlhan Erdem, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Metin Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

M. Eyyüp Sallabaş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Mumtaz Akhter, University of Punjab, Pakistan

Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Nursel Topkaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Oğuzhan Yılmaz, University of Florida, USA

Özkan Sapsağlam, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Oqtay Kamiloğlu Alxasov, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Ramazan Cansoy, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Selahattin Turan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Tacettin Şimşek, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Tak Cheung Chan, Kennesaw State University, USA

Talat Aytan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Timothy Rasinski, Kent State University, USA

Yahya Altınkurt, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yusuf Günaydın, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları

Faruk Arıcı

E-posta: turkiyeegitimdergisi@gmail.com

Makaleler

Araştırma Makalesi

1. Osmanlı Devletinin Son Döneminde ve Türkiye Cumhuriyetinde Öğretmen Yetiştirme ve Bu Konuda Orta Asya Türk Dünyası İle Bazı İlişkiler

Yahya AKYÜZ

Sayfa: 1-17

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

2. Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarını Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni Ölçütleri Açısından İnceleyen Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Araştırma

Selvanur KAYHAN, Merve KALYON, Bircan EYÜP

Sayfa: 18-45

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. Yüzyıl Becerilerinden Yaratıcılık ve Üretkenlik Becerilerine Teşvik Yönünden İncelenmesi

Suat UNGAN, Barış BUÇAN

Sayfa: 46-64

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

4. Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminin Metaforlar Aracılığıyla Değerlendirilmesi

Elife Nur SAYDAM

Sayfa: 65-83

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

5. Ortaokul Öğretmenleri Model Oluşturma Etkinlikleri Prensiplerini Derslerinde Nasıl Kullanıyorlar?

Zeynep ARSLAN, Barış DURAN, Merve ÇELENLİ, Zehra TAŞPINAR-ŞENER

Sayfa: 84-106

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

6. Effect of Using Culturally Responsive and Differentiated Concept Cartoons on Students' Academic Success and Attitude in Science Teaching

Çağdaş ÇETİNKAYA, Fatma GÖK, Ahmet YALKIN

Sayfa: 107-120

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Erkan AYDIN

Sayfa: 121-131

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

8. Öğretmen Adaylarının "Özel Öğrenme Güçlüğü" Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Mehmet İNCE, Şule FIRAT DURDUKOCA

Sayfa: 132-145

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

9. Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımıyla İlgili Araştırmaların Eğilimleri

Sedat MADEN, Nidanur DURMAZ, Aleyna SAYAL

Sayfa: 146-170

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

10. Rokeach'ın Değer Sınıflaması'na göre Sosyal Bilgiler Ders Kitapları: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türkiye Örneği

Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN, Derya BEKİROĞLU

Sayfa: 171-188

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

11. Türkçe ve Türk Kültürü 5-8. Seviye Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi

Seda ACAR, Neslihan KARAKUŞ

Sayfa: 189-203

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

12. Öğretmen Görüşlerine Göre Viyana'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri

Feyza Firdevs ALDEMİR, Talat AYTAN

Sayfa: 204-228

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

13. Türk Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Öğütlerin İncelenmesi: Kuşaklar Arası Bir Bakış

Sinem Nur AYHAN, Ali Fuat ARICI

Sayfa: 229-248

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

14. Mustafa Kutlu'nun "Mavi Kuş" Hikâyesindeki Edatlar ve Edatların Türkçe Öğretim Programındaki Yeri

Süleyman AYDENİZ, Ayşe Ebrar YAMAÇ

Sayfa: 249-263

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

15. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde Yer Alan Deyim Varlığının İncelenmesi

Suat UNGAN, Fatih UYSAL, Ayşegül AYKANAT UYSAL

Sayfa: 264-280

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

16. Etnopedagojik Bağlamda Kuzey Makedonya ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarında Karakter Eğitimi

Yavuz ERİŞEN, Naciye KAYA, Erdal BAY

Sayfa: 281-304

[.PDF](#)

Araştırma Makalesi

17. Seyyid Ahmet Arvasi'nin Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Aslı ÖZGÜR, Mustafa ŞEKER

Sayfa: 305-329

[.PDF](#)

Kitap İncelemeleri

Kitap İncelemesi

1. Eğitim 4.0: Eğitimin Geleceği Tartışmalarının Neresindeyiz?

Tuğba ZENGİN

Sayfa: 330-334



türk eğitim indeksi



Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 1-17

Osmanlı Devletinin Son Döneminde ve Türkiye Cumhuriyetinde Öğretmen Yetiştirme ve Bu Konuda Orta Asya Türk Dünyası İle Bazı İlişkiler¹

Yahya Akyüz²

Özet

Bu çalışmanın amacı Osmanlı Devleti'nin son döneminde ve Türkiye Cumhuriyetinde öğretmen yetiştirme ve bu konuda Orta Asya Türk dünyası ile ilişkileri tarihi süreç içinde incelemek ve gelecekte daha yapılandırılmış işbirliği için öneriler geliştirmektir. Osmanlı Devleti'nin ve Türkiye Cumhuriyeti'nin Orta Asya ve Rusya'daki Türklerle olan ilişkisi coğrafi uzaklık ve siyasi nedenlerle oldukça sınırlı kaldığı için bu durum eğitim ve öğretmen yetiştirme alanına da yansımıştır. Osmanlı'nın Tanzimat'tan beri Batıya yönelmesi de kültürel bir etmen ve dünya görüşü olarak Osmanlı Devleti'nin Orta Asya ve Rusya Türklerine olan ilgisini olumsuz etkilemiştir. Bu durum Türkiye Cumhuriyeti Devletinde de 1991'e kadar gözlenmektedir. Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Rusya ve Orta Asya Türk Dünyasına eğitim katkıları arasında oralara öğretmen gönderme çalışmaları dikkat çekmektedir. Orta Asya'da 1991'den sonra kurulan yeni Türk Devletleri ile Türkiye Cumhuriyeti Devleti arasında eğitim ve öğretmen konularında her geçen gün ilişkiler gelişmektedir. Bu ilişkilerin daha çok güçlenmesi için; yapılandırılmış, akılcı ve özgün modeller geliştirmek, Türk devletlerinin ve akraba toplulukların geleceği açısından büyük önem arz eden bir konu olarak düşünülmelidir.

Anahtar Kelimeler

Türk Eğitim Tarihi
Osmanlı Devleti
Türkiye Cumhuriyeti
Türk Devletleri
Öğretmen Eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.06.2022
Kabul Tarihi: 20.06.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹Bu makalenin ilk hali, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Erken Osmanlı ve Osmanlı Araştırmaları Uluslararası Komitesi tarafından; 24-29 Ağustos 2009 tarihleri arasında Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te düzenlenen "Erken Osmanlı ve Osmanlı Kültürünün Orta Asya'daki Kökleri Üzerine" başlıklı sempozyumda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir. Bu makalenin yayımlanması için teşvik eden ve makaleyi dikkatlice okuyup gözden geçiren değerli öğrencim ve meslektaşım Prof. Dr. Selahattin Turan'a teşekkür ederim.

² Prof. Dr., Emekli Öğretim Üyesi.

Teacher Training in the Late Ottoman Period and the Republic of Turkey and Some Relationships with the Central Asian Turkish World on Teacher Education and Education

Yahya Akyüz¹

Abstract

The aim of this study is to examine teacher education in the last period of the Ottoman Empire and the Republic of Turkey and relations concerning teacher education and exchange programs with the Central Asian Turkish world in the historical context and to develop some suggestions for better cooperation in the future. Since the relationship of the Ottoman Empire and the Turkish Republic with the Turks in Central Asia and Russia was quite limited due to geographical distance and political reasons, the nature of this relationship was also reflected in the field of education and teacher training. The fact that the Ottomans turned to the West since the 'Tanzimat' also negatively affected the interest of the Ottoman Empire to the Turks of Central Asia and Russia as a cultural/political/economical factor and worldview. This situation is also observed in the Republic of Turkey until 1991. Among the educational contributions of the Ottoman Empire and the Republic of Turkey to the Russian and Central Asian Turkish World, the efforts to send teachers and exchange of scholar there are also noteworthy. The loose but strong relations between the new Turkish States established in Central Asia after 1991 and the Republic of Turkey are developing day by day in the fields of education, teacher education and higher education. Developing more structured, rational and original models for the further educational exchange programs and joint projects strengthening of these relations should be considered as a strategic issue for the future of the Turkish states.

Keywords

History of Turkish Education
Ottoman Education
Turkish Republic
Turkic World
Teacher Training

About Article

Sending Date: 01.06.2022
Acceptance Date: 20.06.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

I. Orta Asta Türk Dünyasının bilim, kültür ve sanat alanında parlak dönemlerine bir bakış

Uygur Devleti (M.S. 745-840) döneminde eğitim, bilim, kültür ve sanat alanında ileri bir konuma gelen Uygurlar; Çin ve başka ülkeler tarafından öğretmen, elçi, diplomat, bürokrat olarak anılıyorlardı.

¹ Prof. Dr., Emekli Öğretim Üyesi.

Karahanlılar (840-1212) ve Büyük Selçuklular (1040-1157) döneminde ise, Orta Asya Türk Dünyası bilim, kültür ve sanat alanında çok daha ileri bir düzeye ulaşmıştı. *Farabî, İbni Sina, Birûni, Balasagunlu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut, Ahmet Yesevî* ve daha başka birçok bilim ve kültür adamı, filozof, düşünür, sanatçı bu coğrafyada yetişmişti. Daha sonraki dönemlerde Uluğ Beyi bir hükümdar ve bilim insanı olarak görüyoruz. Orta Asya Türk Dünyasının bu parlak dönemi 16.yüzyıla kadar devam etti. Daha sonra bu coğrafyada çok çeşitli nedenlerle bir durgunluk ve gerileme dönemi başladı.¹

II. Osmanlı Devleti'nin ilk 170 yılında Orta Asya Türk Dünyasından bilim insanı ve medrese hocası sağlama politikasına bir bakış

Fatih Sultan Mehmet döneminin sonlarına kadar Osmanlı ulemâsı genellikle Şam, Mısır, İran ve Orta Asya Türk medreselerinde yetişmiş ya da oralardan gelenler en önemli Osmanlı medreselerinde hocalık yapmışlardır.² Özellikle II. Sultan Murat ve oğlu Fatih Sultan Mehmet Türk ve İslâm Dünyasından bilim insanlarını Osmanlı ülkesine davet etmişlerdir. Bu şekilde uzak diyarlardan gelenler arasında *Fahreddin Acemî* (öl. 1460), *Alâettin Tûsi* (öl. 1482), *Ali Kuşçu* (öl. 1474) vb. görüyoruz. Bu bilginlerden Ali Kuşçu matematik ve astronomi alanında on iki kitap yazmış, bu kitaplar yıllarca medreselerde okutulmuştur.³

Bursalı Kadızade-i Rumi denen Musa Paşa ise gök ve matematik bilimlerinde derinleşmek için Horasan ve Mâverâünnehir bilginlerinden ders almak amacıyla o yörelere gitmeyi kafasına koymuş, fakat ailesinin buna engel olacağını bildiği için gideceği zamanı bir sır olarak saklamış ve yalnızca kız kardeşine söylemiştir. Kız kardeşi bilim uğruna uzak diyarlara gitmek için yanıp tutuşan kardeşi Musa Paşa yollarda sıkıntı çekmesin diye mücevherlerini –ona söylemeden- götürceği kitapların arasına saklamıştır. Bu olay bize iki kardeşin bilim sevgisini ve birbirlerine bağlılıklarını göstermektedir. Orta Asya Türk Dünyasının bilginlerini çok ileri düzeye çıkararak Musa Paşa, sonunda bilgin hükümdar Uluğ Beyin hocası olmuş ve Semerkant medresesine baş müderris olarak atanmıştır. O, siyasî iktidarın bir müderrisi kendisine sormadan görevden almasına karşı çıkmıştır. Sonradan Osmanlı ülkesine gelen Ali Kuşçu ve Fethullah Şirvanî'nin hocalarından bir Musa Paşadır.

Fatih Sultan Mehmet 1463-1470 yılları arasında ünlü Fatih Külliyesini ve içinde medreseleri yaptırınca ve Orta Asya'dan gelen hocaların da büyük katkılarıyla Osmanlılarda öğretim düzene girmiş ve gelişmiş, böylece artık dışarıdan bilim insanı davet edilmesine gerek kalmamıştır.

III. Tanzimat dönemi öncesinde Orta Asya Türk Dünyasına bilim ve kültür adamı yetiştirilmesine bir bakış

1839'da başlayan Tanzimat dönemine gelinceye kadar Osmanlı Devlet yöneticilerinin esas olarak Avrupa'ya yöneldikleri, Orta Asya Türk Dünyası ile eğitim ve kültür ilişkisine hemen hiç girişmedikleri gözleniyor. Türk Dünyası yöneticilerinin de Osmanlı ile ilişkileri

¹ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000- M.S. 2021)* s. 64; Saffet Bilhan, *Orta Asya Bilgin Türk Hükümdarlar Devrinde Eğitim*.

² Halil İnalcık, *The Ottoman Empire*, s.167.

³ Fahri Unan, *Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi*.

iyi bilinmektedir.¹ 18. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı Devleti önce askerî mektepler açarak eğitimde yenileşme yoluna girmiştir. 19. yüzyılın başında da İstanbul'da Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi adıyla dönemin ünlü bilginleri bir topluluk oluşturmuş ve isteyen gençlere parasız dersler vermişlerdi. Bu topluluğun üyelerinden Kethüdazade Ârif Efendi, matematik, hukuk, felsefe, edebiyat... alanında derin bilgi sahibi idi. Onun bir sözü şöyledir: "İran'da, Turan'da talebem var." Bu söz bize, Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesinde Orta Asya Türk Dünyasından da öğrencilerin bulunduğunu gösteriyor.²

IV. Tanzimat'tan II. Meşrutiyet'e kadar Osmanlıda ve Orta Asya Türk Dünyasında eğitimde ve öğretmen yetiştirmede çağdaşlaşma ve bu konuda ilişkiler

1839'da Osmanlılarda Tanzimat dönemi başlamış, devlet yönetiminde, hukukta, eğitimde birçok yenilikler yapılmıştır. Eğitimin ve eğitimi okullarda sağlayacak esas unsur olan öğretmenlerin önemi anlaşıldığından bu alanda ciddi yeniliklere girilmiştir. Okul dışında yetişkinlerin eğitimi için de basın ve yayın yoluyla çaba harcanmıştır. Tüm bu alanlarda Rusya ve Asya'daki Türklerle Osmanlıların ilişkisi giderek yoğunlaşmıştır. Bu önemli konuları birkaç alt başlıkta özetle ele alalım:

A) Osmanlıda ilk kez bir öğretmen okulunun açılması

Osmanlılarda çağdaş anlamda öğretmen yetiştirmek için ilk kez 1848'de *Darülmüallimîn* adıyla bir okul açılmıştır. "Çağdaş anlamda" dememizin nedeni, bu okulun programında bir "eğitim öğretim yöntemi" dersinin de yer almasıdır. ³ Aşağıda görüleceği gibi okul, ileriki yıllarda Rusya ve Asya Türklerinden gelen bir kısım gencin de öğrenim gördüğü bir kurum olmuştur. 1870'te de İstanbul'da kadın öğretmen yetiştirmek için *Darülmüallimat* açılmıştır.

B) Osmanlı eğitimcilerinin fikirleri ve Türk dünyasına etkileri

Tanzimat'tan sonra ve 1848'te *Darülmüallimîn*'in açılmasıyla, ayrıca Osmanlı aydınlarının Avrupa ile ilişkilerinin yoğunlaşması nedeniyle, ülkede, Batıda gelişen yeni eğitim fikir ve uygulamaları da yansımaları bulmuş, bazı önemli eğitimciler yetişmiştir. Bunlar Türk Dünyasını da etkilemişlerdir. Osmanlı eğitimcilerinden başlıca ikisi Selim Sabit Efendi ile Ahmet Mithat Efendidir.

Selim Sabit Efendi

1870'li yıllarda Osmanlı Devleti'nde "usûl-i cedîd" denen, özellikle ilköğretimde okuma yazma öğretimi ve ders araç gereçleri kullanımı konusunda bir fikir akımı ve uygulama görülür. Bu hareketin öncüsü Selim Sabit Efendidir. O, 1848'de açılan *Darülmüallimîn*'in ilk mezunlarından. 1855'te gönderildiği Paris'te matematik öğrenimi görmüş, Batıdaki okullarda eğitim gelişmelerini incelemiştir. 1870'te *Rehnumâ-yı Muallimin* (Öğretmenlere Kılavuz) başlıklı, dönemi için çok önemli bir eser ile kısa sürede okuma yazmayı öğretmeyi amaçlayan *Elifbâ-yı Osmanî* adında bir kitap ve daha başka birçok kitap yayımlamıştır. O, ayrıca öğretmen okullarında öğretmenlik de yapmıştır. Aşağıda görüleceği

¹ Ahmet T. Kuru, Türkiye'nin Orta Asya'ya Yönelişi.

² Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi (M. Ö. 1000- M.S. 2021), s. 150.

³ Aynı eser, s. 177 vd.

gibi, Selim Sabit Efendi özellikle İsmail Gaspıralı başta olmak üzere Rusya Türk eğitimcilerini derinden etkilemiştir.¹

Ahmet Mithat Efendi

Ahmet Mithat Efendinin de Osmanlı ve Rusya, Asya Türklerinin eğitimi üzerinde olumlu etkileri olmuştur. Bu etkiler ikiye ayrılabilir:

- Ahmet Mithat Efendi de “usûl-i cedî” hareketini savunan, pedagoji kitapları yazan ve Fransızcadan çeviren bir eğitimci ve öğretmendir.
- Ahmet Mithat Efendinin kuşkusuz asıl etkisi yayımladığı gazeteler ve kitaplarla halka okutmaya ve onun bilgi düzeyine yükseltmeye çalışması olmuştur. O, kendisini bir “ilkokul öğretmeni” olarak düşünmüş ve gazeteleriyle, kitaplarıyla Rusya ve Asya’daki Türklere de ulaşmış bir halk öğretmenidir.²

C) Kırım, Kazan ve Kafkasya’da Türklerin eğitimi ve öğretmen yetiştirmeyi çağdaşlaştırma çabaları

Aşağıda incelediğimiz gibi, 19. yüzyılın sonlarında özellikle Osmanlı eğitim ve fikir hareketlerinin etkisiyle Kırım, İdil-Ural-Kazan ve Azerbaycan ile zamanla Türkistan’da eski usûl mektep ve medreseler yerine yeni yöntemlerle çalışan, müsbet bilimler ve milli kültüre de yer veren öğretim kurumları kurup geliştirme düşüncesi önem kazanmaya başladı. Bu hareketin başlıca mimarı Kırımlı İsmail Gaspıralı idi.³

Ancak Osmanlıda ihtiyaç duyulan öğretmenler devletin açtığı öğretmen okulları olan Darülmualimînler ve Darülmualimat tarafından yetiştirilmekle beraber Rusya Türklerinde durum farklı idi. Rusya’da Türkler için açılmış bir devlet okulu yoktu. Orada giderek sayıları çoğalan “usûl-i cedî” okulları için en önemli sorun olan öğretmen yetiştirme işini başlangıçta Kırımlı İsmail Gaspıralı Bey 1883’te Bahçesaray’da açtığı “Nümûne Mektebi” ile üstlenmişti. Rusya’nın çeşitli bölgelerinden gelen Türk gençlerine Gaspıralı burada birkaç hafta süren kurslarla yeni ve etkili öğretim yöntemlerini öğretiyor, onlardan hiçbir şey beklemiyordu. Gaspıralı’nın tek istediği, her öğrencinin memleketine döndüğünde en az iki gence bu yöntemleri öğretip onların da öğretmen olmasını sağlamalarıydı. Gaspıralı kurslarla yetiştirdiği gençlere “öğretmenlik diploması” da veriyordu.

Ayrıca Türklerin yeni ve çağdaş eğitim yoluyla uyandırılmalarının gereğine inanmış bazı aydınlar, önderler ve varlıklı kişiler de öğretmen yetiştirme işinde çalışıyorlardı. Bunlardan biri Orenburg kentinde bir “Muallim Dershanesi” açan Mahmut Fatih Efendidir. Ötekisi de Kazanlı Âlimcan Barudî Efendidir ve o da kendi medresesinde bir “Muallim Şûbesi” açmıştı.

Böylece yetiştirilen öğretmenler, sayılarının ve imkânların elverdiği ölçüde Rusya ve Asya Türkleri arasına dağılarak ilköğretimi yenileştirmeye ve etkin bir hale getirmeye çalıştılar.20. yüzyılın başlarında Kazan Türklerinin öğretmen yetiştirme ve okullar açma

¹ Fahri Temizyürek, Selim Sabit Efendi ve Usûl-i Cedid.

² Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi (M. Ö. 1000- M. S. 2021), s. 261-262.

³ Fahri Temizyürek, Selim Sabit Efendi ve Usûl-i Cedid...; Taha Akyol, Yarınlar Işıklı.

girişimleri daha da güçlenmişti. Birçok medrese ıslah edilerek yeni yöntemlere göre öğretmen yetiştiren öğretmen okullarına dönüştürülmüştü. Daha doğrusu, bu öğretmen yetiştirme işi geleneksel dini medreseler görüntüsü altında yapılıyordu. Ancak, Rus Hükümeti gerçeği öğrenince onlara karşı sert tedbirler ve cezalar getirmiştir. Örneğin, Kazan'daki medresenin müdürü olan Âlimcan Barudî Efendi 1908'de iki yıl için kuzeydeki Volga iline sürülmüştü. Rus yönetimi Türklerin çağdaş eğitim ve öğretmenlerce gözlerinin açılmasını istiyordu.¹

Kazanlı aydın kadınlarda, Türk dünyasının her yerine giderek öğretmenlik yapıyordu. Rusya ve Kafkasya'da yeni yöntemlere göre öğretmen yetiştirme ve okullar açma işinde daha çok Osmanlı eğitimcilerinin fikir ve eserlerinden yararlanmış, Orta Asya Türk Dünyasındaki benzer çalışmalarda ise, 1910'lara kadar, daha çok Kırım, Kazan, Kafkasya'da yetişen Türk eğitimcilerin yardımları olmuştur.

1905'te Japon-Rus savaşından Rusya'nın yenilgiyle çıkması sonucunda Rusya'da çarlık yönetiminin baskıları gevşemiş, bir süre kısmen de olsa bir özgürlük hareketi başlamıştı. Türkler de eğitim ve basın yayın işlerinde bu durumdan yararlanmışlardı. Azerbaycan'da hemen bir "*Müslüman Neşr-i Maarif Cemiyeti*" kuruldu ve yeni okullar açılmaya başlandı. Ancak esas sorun bu okullar için yeterli sayı ve nitelikte öğretmen sağlama sorunu idi. İlgililer Osmanlı hükümetine başvurarak öğretmen yetiştirme işini başarabilecek bir eğitimci istediler. Hükümet, İstanbul Darülmüallimîni bitirmiş, o sırada İstanbul'da öğretmenlik yapmakta olan henüz 24 yaşında, fakat çok değerli, bilgili bir eğitimci olan *Muallim Cevdet*'i Bakû'ya gönderdi (1907).

Oysa, II. Meşrutiyet'ten önce Ramazan aylarında cer için giden birkaç medrese öğrencisi ve hocası ile Avrupa'ya kaçarken oralardan geçen birkaç aydından başka Türkiye'den Kafkasya'ya giden hemen hiç kimse olmamıştı.

Bakû'da "*Fuyûzat Darülmüallimîni*" adıyla açılan öğretmen okulunun müdürlüğüne getirilen Muallim Cevdet birçok zorluklarla karşılaştı. Örneğin, bu okulun bir programını hazırlamıştı. Fakat bu programı Bakû'nun en önemli dini liderinin (ahond) de kabul edilmesi gerekiyordu. Program ona okundu: Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Türkçe dilbilgisi (sarf ve nahiv, gramer). Bu son dersin adını duyan ahond ani ve sert bir tepki gösterdi: "Türkçe nedir ki grameri olsun! Arapçadan başka bir dilin grameri yoktur!" Her söylediği aynen kabul gören ahondun emri ile bu ders programa konmadı. Bu olay bize o yıllarda Türk dünyasında kimi dinî liderlerin milli bilinçten ve en basit dünyevi bilgilerden ne kadar yoksun olduğunu gösteriyor. Sonuçta Türkçe dilbilgisi programa giremedi, ama Muallim Cevdet bu dersi başka şekillerde öğrencilerine okuttu. Zaten derslerin çoğunu o veriyordu. İstanbul'dan gelen 3-4 aydın da kendisine yardımcı oldular.²

D) İsmail Gaspıralı'nın Türklerin eğitimini çağdaşlaştırma çabaları ve Osmanlı eğitimcileriyle ilişkileri

¹ Cafer Seydahmet, Gaspıralı İsmail Bey; A. Battal-Taymas, Kazan Türkleri; Mehmet Saray, Türk Dünyasında Eğitim Reformu ve Gaspıralı...; Konferans.

² Muallim Cevdet, Mektep ve Medrese; Neşet Çağatay, Mehmet Cevdet İnançalp.

1851’de Kırım’da Bahçesaray kenti yakınında Avcıköy’de doğan İsmail Gaspıralı, babasının Gaspıra köyünden olması nedeniyle bu lakabı aldı. Moskova’da askerî lisede okudu. Sonra Kırım’ın en yüksek medresesi olan Zincirli Medresesi’nde Rusça öğretmenliği yaptı. O, genç yaşlardan itibaren Rusya’nın Batılılaşma, Slavcılık, Türk düşmanlığı politikasını, Müslümanların ve Türklerin de geri kalmışlığını ve esaret altında bulunmalarını dikkatle izliyor ve bu konularda araştırmalar yaparak kendisini yetiştiriyordu.

Sonraki yıllarda İstanbul, Paris, Kahire’ye vs. Orta Asya, Hindistan Türk ve Müslüman dünyasında pek çok yere gitti. Buralarda özellikle eğitimde çağdaşlaşmayı başlatarak bir Türk ve Müslüman uyanışı sağlamaya çalıştı. Ona çalışmalarında eşi Zühre Hanım çok yardımcı oldu.

Gaspıralı bunun için eğitimin iki temel alanında çaba harcamak gerektiğini biliyordu: Halk eğitimi ve örgün eğitim

Halk Eğitimi

Gaspıralı halkın eğitimi için 1883’te Kırım’da *Tercüman* adında bir gazete çıkarmaya başladı. Gazetenin başlığının altında sürekli yer alan şu ilke onun amacını çok güzel gösterir: “Dilde, fikirde, işte birlik”. Bu gazete Rusya’da, Orta Asya’da, Osmanlı ülkesinde aranan ve okunan bir eğitim aracı oldu. Gaspıralı, Ahmet Mithat Efendinin İstanbul’da çıkardığı gazetelerde yaptığı gibi, sade bir dil ile genel eğitim, erkek ve kız çocuklarının eğitim, kültür, bilim, dil, din, çalışma, teknoloji, Türk ve İslâm birliği... gibi konularda okuyucularını aydınlatmaya başladı.

Örnek olarak onun Türk diline ilişkin düşünce ve çabalarına değinelim: Gaspıralı’ya göre öyle bir “ortak” Türkçe geliştirilmeliydi ki bunu “İstanbul’da bir kayıkçı ve hamaldan Kaşgar’da bir deveciye kadar” her Türk anlayabilmeliydi.¹ O, bu yolda çalışırken iki büyük engelle karşılaşyordu: *Rus devlet politikası ve kimi mahallî Türk aydınları, din adamları:*

- *Rus Devlet Politikası:* Rusya, Türklerin ortak bir dile sahip olmalarını istemiyor, mahallî Türk lehçelerini destekliyordu. Bu konuda çalışan Rus misyonerlerin amacı çeşitli Türk toplumlarının birbirinden farklı olduklarını, farklı dillerin bulunduğunu vurgulamak, birbiriyle konuşup anlaşmalarını zorlaştırmaktı. Öyle ki bir Türk toplumunun bir başka Türk toplumunun lehçesinden kelime alması bile yasaklanmıştı. Rus hükümetleri ayrıca Türklerin Rusça öğrenmeleri için büyük çaba harcıyordu.
- *Mahallî Türk aydınları, din adamları:* Türk toplumlarının ender yetişen kimi aydınları da kendi lehçelerini canlandırmaya çalışarak, bilinçsizce Rus politikasına yardımcı oluyorlardı. Ayrıca, Gaspıralı 1893’te Orta Asya’ya gittiğinde oradaki Türkler arasında Farsçaya değer verildiğini, Türkçeye rağbet edilmediğini gözlemiş, Semerkant’ta Türkçe okutulan bir okul açtırmıştı. Rus hükümeti bu okulu üç ay sonra kapattı. Ancak, halk uyanmaya başlamıştı. Daha sonra açılan usûl-i cedîd okulları Farsçaya da yer vermekle beraber Türkçe ile öğretimi sürdürmeye çalıştılar.² Az

¹ Beşir Ayvazoğlu, Türk Dünyasında Bir Meş’ale: Gaspıralı İsmail Bey.

² Cafer Seydahmet, Gaspıralı İsmail Bey, s.37, 108.

yukarıda da (IV/C), Bakû'da Türk bir dini liderin Türkçe dilbilgisi dersine karşı çıkararak öğretmen okuluna böyle bir dersi koydurmadığını görmüştük.

Örgün Eğitim

Gaspıralı, 1881'de Rusya'da 16 milyon kadar Türk bulunduğunu yazar. Bunların 16 binden fazla mahalle mektebi, yani basit ilkokulları ve 214 medresesi vardı. Ancak bu rakamlar aldatıcı idi. 16 bin mektepte ve medreselerde yarım milyondan fazla Türk çocuğunun hayatı israf ediliyor, onlara Türkçe beş satır bile bir şey okuyup yazma öğretilmiyordu. Geleneksel eğitim içinde Türk dünyası derin bir uykuya dalmıştı. Bu nedenle Gaspıralı, Kırım ve Rusya'nın, Türk dünyasının her yerinde örgün eğitimin yani okulların çağdaştırılması gerektiğine inanmıştı. Onun ve başka Türk eğitimcilerinin bu düşünce ve hareketlerine de, Osmanlılarda olduğu gibi "usûl-i cedît" ya da "ceditçilik" denir. Gaspıralı, geleneksel "heceleme" yönteminin terk edilmesini ister ve "usûl-i savtiye" denen kelimelerin hecelenmeden okunması yöntemine göre kendisinin çocuklara 40-50 günde okuma yazma öğrettiğini söyler. O Rusya'da ve Orta Asya'da binlerce ilkokulun bu yönetime göre çalışmasına öncülük etmiştir.

Gaspıralı'nın örgün eğitimdeki yenileşme çabalarının başarılı olması için usûl-i cedît ilkelerine göre öğretim yapmasını bilen öğretmenlere ihtiyaç vardı. Yukarıda görüldüğü gibi Gaspıralı "Nümûne Mektebi" adıyla böyle bir okul kurmuş ve kurslarla pek çok öğretmen yetiştirmişti. O, *Türk dünyasını "muallim ordularının" uyandıracığını söylüyordu. Bu terimi muhtemelen ilk kez o kullanmıştır. Daha sonra Satı Bey ve Mustafa Kemal Atatürk de "muallim orduları" terimini kullanmışlardır.*

Gaspıralı, usûl-i cedît alanındaki fikir ve uygulamalarında Türkiye'de 1870'lerde başlayan bu hareketten ve özellikle de Selim Sabit Efendiden çok etkilenmiştir. Örneğin Selim Sabit Efendi 1865'te Elifbâ'yı Osmani, 1870'te Rehnümâ'yı Muallimîn, adlı eserlerini yayımlar. Onun Elifbâ'yı Osmani'si 1894'te Yengi Elifbâ'yı Türkî başlığı ile Kazan'da yayımlanır. Gaspıralı 1894'te Hâce-i Sibyan ve 1898'de Rehber-i Muallimîn başlıklı kitaplarını yayımlamıştır. Böylece Osmanlılarda usûl-i cedît hareketi ve bu alanda ilk eserlerin yayımlanması Gaspıralı'nın uygulamaları ve kitaplarından 15-20 yıl kadar önce başlamıştır. İstanbul'a gidip gelen, Osmanlı basın ve yayın hayatını yakından izleyen Gaspıralı'nın bunlardan yararlanması doğaldır. Fakat onun gördüğü Avrupa'dan ve bazı yabancı kaynaklardan da yararlandığı kesindir.¹

Ancak Gaspıralı eğitimi çağdaştırma çalışmalarında gerek Rus hükümetlerinin gerek tutucu ve dar görüşlü Müslüman din adamları ve bazı kişilerin engelleyici çabaları ile de karşılaşmıştır.

Gaspıralı'nın Osmanlı eğitimcileri ile ilişkileri

Gaspıralı İstanbul'a birçok defa gelip gitmiş, Osmanlı eğitimcileri ve aydınları ile görüşmüş, onlarla yazışmıştır. Bunların bazıları şunlardır: Şemsettin Sami, Mehmet Emin, Ahmet Mithat, Necip Asım ve 1909'dan itibaren de Satı Bey...

¹ Fahri Temizyürek, Selim Sabit Efendi ve Usûl-i Cedit.

E) Orta Asya'da Türk eğitimini çağdaştırma çabaları ve Osmanlılarla ilişkiler

Geçmişte parlak bir uygarlığın merkezi olan Orta Asya Türk Dünyası zamanla gerilemeye başladı. Medreseler Osmanlılardaki gibi bozuldu. Medreseler 17. ve 18.yüzyıllarda artık sadece dinî ve edebî bilgilere yer veriyor, müsbet bilimleri öğretmiyorlardı. Halk toplumsal görevler ve milli fikirler, vatan savunulması konusunda aydınlatılmıyordu. Türkistan Türklerinde 'cihat' fikri vardı ama bu örgütlenirilirip etkin bir biçime sokulmamıştı. Müsbet bilimlerle ilgilenmek günah sayıldığından modern silâhlar alınıp kullanılmamış ve modern savaş tekniklerinden habersiz kalınmıştı. Ruslar bu durumdan yararlanıp geniş anlamda Türkistan bölgesini ele geçirdiler (1845-1884). Çin'de 1755'lerden beri Doğu Türkistan'ı her geçen gün daha çok işgal etmekteydi.

Ruslar bu durumdan yararlanıp geniş anlamda Türkistan bölgesini ele geçirdiler (1845-1884). Çin de 1755'lerden beri Doğu Türkistan'ı her geçen gün daha çok işgal etmekteydi. Rusya ve Çin egemenliğindeki Türkistan'da Türklerin sıbyan mektepleri ve medreselerden ibaret olan öğretim kurumları bulunuyordu. Bunlar geleneksel, dini ve çok yüzeysel bir öğretim yapıyorlar, kızlara en basit bir eğitim bile verilmiyordu.

Osmanlı Devleti ve Türkistan Türkleri arasındaki ilişkiler siyasi ve coğrafî uzaklık vs. gibi nedenlerle pek azdı. Örneğin Batı Türkistan'dan kaçarak Doğu Türkistan'a gelen Yakup Bey, 1865-1877 yılları arasında yaşayan bağımsız bir millî devlet kurmuş, Osmanlı Devleti ile ilişkiye de geçmişti. Padişah da ona silahlar ve birkaç öğretmen göndermişti.¹

19. yüzyılın sonlarına doğru Kırımli İsmail Gaspıralı ve onun yetiştirdiği Kırımli, Kazanlı ve diğer öğretmenler ve Türkistan'ın kimi aydınları eğitimde yenileşme çabasına giriştiler. Usûl-İ cedît şimdi Orta Asya'da uygulamaya konulacaktı.

Ancak, Orta Asya Türk Dünyasını eğitim yoluyla bu uyandırma çabaları Rus Çarlığı ve Çin hükümetleri tarafından engellenmeye çalışıldı. Sürgünler, hapisler, idamlarla çağdaşlaşma ve bağımsızlık hareketlerinin önderleri sık sık susturuldu. Rus ve Çin yönetimleri özellikle Osmanlı, Kırımli, Tatar öğretmenlerin Orta Asya'da faaliyet göstermesini hiç istemiyorlardı. Buna rağmen Gaspıralı'nın bu bölgede de çabalarını görüyoruz.²

Ne yazık ki "ceditçi" denen yenilik ve çağdaşlık yanlısı aydınların karşısına kendilerini "kadimci" (gelenekçi) diyen kimi din adamları da çıkmaya başladılar. Özellikle cehaletten, sosyal ve ekonomik çıkarlarını kaybetme korkusundan kaynaklanan bu durum Orta Asya'da çağdaş eğitimin gelişmesini geciktiren ve zorlaştıran bir etmen oldu. Osmanlılarda II. Meşrutiyet (1908-1918) dönemini incelerken göreceğimiz gibi, "kadimcilerin" acımasız bir tepkisi Buhara'da yaşandı. Bu kentten İstanbul'a gidip aydın öğretmenler olarak ülkelerine dönen gençlerin eğitimi çağdaştırma çabaları mollalar tarafından kanlı biçimde engellendi.

¹ İ. Cengiz, H. B. Gayetullah, Çin'de İslamiyet ve Türkler; İ. Kayabalı, C. Arslanoğlu, Orta Asya Türklüğün Tarihi ve Bugünkü Durumu; Abdurrauf Fıtrat, Buhara'da Ceditçili Eğitim Reformu.

² İsmail Cengiz, Kazak Düşünür, Şair ve Yazarı Abay.

Bazı mahallî Türk beyleri ve önderlerinin kendi aralarındaki çekişmeleri ve mücadeleleri de çağdaşlaşmaya önemli bir engel oluyordu.

V. Osmanlıda II. Meşrutiyet döneminde öğretmen yetiştirme ve Türk dünyasına öğretmen sağlama çabaları (1908-1918)

1908'de başlayan ve 1918'lere kadar süren II. Meşrutiyet döneminin ilk yıllarında Osmanlıda öğretmen yetiştirme alanında önemli bir çalışma görülür. Bu hareketin öncüsü, 1909-1912 yılları arasında İstanbul Darülmüallimîni müdürlüğünü yapan Satı Beydir.

Satı Bey mülkiye mektebi mezunudur. Bir süre kaymakamlık yapmış, fakat o dönemde birçok mülkiye mektebi mezununun yaptığı gibi mülkî idareciliği bırakıp öğretmenliğe ve okul yöneticiliğine geçmiştir. *Satı Beyin öğretmen yetiştirmede yaptığı en büyük yenilikler Darülmüallimîni uygun bir eğitim ortamına kavuşturmak, eğitim ve öğretim yöntemlerinin üzerinde önemle durmak, öğretmen adayı öğrencilerine uygulamalar yaptırmak, topluma "herkesin öğretmen olamayacağı" öğretmenliğin çok önemli nitelikler ve bilgiler gerektiren bir meslek olduğunu anlatmaya çalışmak, öğretmenleri hizmet içi kurslarla da eğitmektir. vs.*¹

Satı Bey yalnızca Osmanlı Devleti'ne nitelikli öğretmenler yetiştirmekle kalmamış, Rusya ve Orta Asya Türk dünyası için de değerli öğretmenler sağlamıştır. O, Osmanlı ve Garpcı fikirlere sahipti. Ancak, Abdullah Cevdet gibi Garpcılarca, Yusuf Akçura gibi Türkçülerce de, eğitimimizi yenileştirme çabaları nedeniyle beğeniliyor, seviliyordu. Öyle ki, Yusuf Akçura, Rusya'dan öğrenim için gelen Türk gençlerine "İstanbul'da yegâne mektep Satı Beyin Darülmüallimîni'dir, ne yapıp oraya girmeye çalışın" diyordu. Satı Bey yalnızca Osmanlı memleketine değil, bütün Türk ülkelerine iyi müallimler yetiştiriyordu. Başta Satı Bey olmak üzere İstanbul Darülmüallimîni öğretmenlerince yayımlanan *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, Türkçe okunup söylenen geniş kıtanın her tarafına gidiyor ve müallimler için iyi bir ders ve usûl-i tedris kitabı oluyordu. Satı Beyin sözlerinden, yazılarından feyiz ve ilham alınarak yalnız Osmanlı memleketinde değil, Kazan ve Orenburg'da bile kitaplar yazılıyordu. Bu nedenle Satı Bey "Türk dünyasına pek faydalı bir insandı". Satı Beyin ve İstanbul Darülmüallimîni'nin İmparatorluk dışındaki etkilerine bir başka örnek, bu kurumdan yetişen Buharalı gençlerin memleketlerine dönünce okullara öğrenci sokmaya girişmeleridir. Ne var ki, mollalar bu yeniliği, "küfür" sayarak kanlı şekilde durdurmuşlardı.²

İsmail Gaspıralı, Satı Beyin Darülmüallimîni müdürü bulunduğu bir sırada İstanbul'a gelmiş, bu kurumda incelemelerde bulunmuş ve Satı Beyi takdir etmişti. Satı Bey ve onun da kendisi gibi uyguladığı "usûl-i savtiye" denen hecelemeden kelimeleri okuma yöntemini Gaspıralı şöyle değerlendirmişti: "*Bütün Türk yurduna yüksek sesle bağırıyorum. İstanbul Darülmüallimîni müdürü Satı Beyefendinin usûl-i savtiyesine kulak ver! ...*"

Meşrutiyet döneminde önem kazanan Türkçülük ve İslâmcılık hareketlerinin etkisi ile Rusya ve Orta Asya Türk dünyasına giderek bu amaçlarla çalışan bazı Osmanlı öğretmenleri, aydınları ve subayları vardır. Bu konuda bir örnek üzerinde kısaca duralım:

¹ Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi (M. Ö. 1000- M. S. 2021), s. 301-304.

² Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi (M. Ö. 1000- M. S. 2021)

Meis adasında öğretmenlik yapmakta iken Mayıs 1912'de İtalya'nın bu adayı işgalinden az önce Anadolu'ya geçen, Rodos asıl Kemal (İlku) İstanbul'a gitmiş ve bu kentte öğretmenlik yapabilmek için bir sınava girmiştir. Sınavı başarınca, İstanbul'da bir rüşdiye mektebinde öğretmenliğe atanmıştır. Fakat kısa bir süre sonra Dâhiliye Nazırı Talat Paşa ve Ziya Gökalp onu Doğu Türkistan'a bir öğretmen okulu açmak amacıyla göndermeyi uygun bulmuşlardır.

Kemal İlku, Şubat 1913'te yola çıkmadan önce Ziya Gökalp'i ziyaret ettiğini, onun kendisine şu tavsiyelerde bulunduğunu söyler: *“Size verilen vazifenin kutsiyetini takdir ettiğinize eminim. Çok tehlikeli görünen bu yolun sonunda cennet vardır. Tanrı yardımcın olsun. Her yerde ve her işte nefsin hâkim ol, girdiğin ilin âdetlerine uy. Sen şimdi bu diyarlara gönül avcılığına gidiyorsun. İyi âhlak, tevazu ve feragat en etkili silâhın olacaktır. Halkı arzularınıza tabi kılmak için önce kalpleri kazanmak gerekir. Ekeceğin tohumlar canlı ve feyizli ürünler ve varlıklar yetiştirecektir. Tarih bunları toplayacak ve size de mutluluk ve şeref hisseleri ayırarak sayfalarına kaydedecektir. “*

Kaşgar yöresinde kimi ileri görüşlü aydınlar, varlıklı mahalli kişiler ve dini önderlerle görüşen Kemal İlku, Kaşgar'a yakın Artuş'ta Darümuallimîn-i İttihat adında bir öğretmen okulunun açılmasını sağlar. O, başarısının sırrını Ziya Gökalp'in *“gittiğin ilin âdetlerine uy”* tavsiyesini uygulamakta bulunduğunu söyler. Şöyle ki, o Kaşgar'da başına sarık sarmış, cübbe giymiş ve sakal bırakmıştır. Kemal İlku, o zamanlar Kaşgar'da sarıksız, cübbesiz, sakalsız, bir kimsenin sözlerine değer verilmediğini yazar.

Açılan öğretmen okuluna 15 yaşından aşağı olmayan, medreselerde öğrenci ve çoğu kırsal kesimden gelen çocuklar alınır. Kemal İlku her grup öğrenciye bir buçuk yıl öğretim yaptırmayı yeterli görür. Bu süre zarfında onlara etkili ve yeni öğretim yöntemlerini gösterir. Sonuçta gidecekleri köy ve kasabalarda açacakları okullarda Doğu Türkistan'da aydınlanmaya katkıda bulunacak birçok gence törenle öğretmenlik diploması verir.

Kemal İlku, kimi cahil ve bağınaz dinî önderlerin propagandalarına, Kaşgar'da bazı yabancı devlet konsoloslarının kendisini Türkleri isyana teşvik etmek için gelmiş bir casus olarak göstermelerine ve Çin yönetiminin çeşitli baskılarına rağmen çalışmalarını sürdürür ve sonuçta eğitim ve öğretmen yetiştirme işinde başarılı olur. O, halkın eğitime ilgi ve sevgisini çekebilmek için *“Cahil Baba, Katil Oğul”* başlıklı bir tiyatro oyunu yazıp babalarının önünde öğrencilere oynatmıştır. Bu oyunun ana fikri, oğlunun eğitimini ihmal eden cahil ve cimri bir babanın cahil bıraktığı oğlu tarafından öldürülmesidir.

Ne var ki, bu ülkücü ve fedâkar öğretmen Çin'de geçirdiği yedi yıllık sürede ancak üç yıl çalışabilmiş, geri kalan dört yılı sürgünde ve Çin zindanlarında işkence görerek geçirmiş ve 1920'de güçlkle İstanbul'a dönebilmiştir.¹

II. Meşrutiyet döneminde 1913'te, Rusya'nın Kafkasya genel valisinin Rusya imparatoruna sunduğu bir rapor da konumuz açısından çok önemlidir. Bu rapor günümüz Türkçesiyle ve özetle şöyledir:²

¹ A. Kemal İlku, Türkistan ve Çin Yollarında Unutulmayan Hatıralar.

² Sebülürreşat, 17 T. Evvel 1329, C.11, Adet 268, s.128.

“Kafkasya’da yaşayan toplumlarda milliyet duygusu güçlü değildir. Bu nedenle muntazam ve mükemmel Rus mektepleri ile Kafkasya’da Rus medeniyeti lâıyk olduğu şekilde yayılabilir. Müslüman çocuklarının devam ettiği Rus mekteplerinde din dersleri gereği gibi okutulacak olursa, Müslümanların Rus mekteplerine tamamen rağbet edeceği ve Rus mekteplerinin onların arasında son derece yaygınlaşacağına şüphe yoktur. Türkiye’den gelen öğretmenlere halk bile şüphe ile bakıyor. Bundan başka İslam mekteplerinde öğrencilere birçok Kur’an âyetleri Arapça olarak ezberletiliyor. Bu şekilde öğrencilerin zihin yorgun düşüp öğrenimleri geciktiğinden Müslümanlar bu mekteplerde çabuk bir gelişme de görmüyorlar. Onlar kendi mekteplerinin bu durumunu, hızla ve mükemmel bir biçimde öğretim yapan Rus mektepleri ile karşılaştırıyorlar. Sonunda Müslümanların kendi mekteplerini büsbütün terk edecekleri ve onların arasında Rus mekteplerinin yaygınlaşacağı bir gerçektir.”

VI. Milli Mücadele döneminde Türk dünyasına öğretmen sağlama (1919-1922)

Cumhuriyet döneminin önemli düşünür ve yazarlarından olan *Şevket Süreyya Aydemir* de Millî Mücadele yıllarında Edirne Darülmüallimîni bitirmiş ve Azerbaycan’a giderek öğretmenlik yapmıştır. Aydemir, o yıllarda Azerbaycan Hükümetinin İstanbul hükümetinden öğretmenler istediğini, kendisinin de bu çerçevede ve idealizmi nedeniyle oraya gittiğini belirtir. Onun ideali, Türk Dünyasını uyandırmak, harekete geçirmektir.

Aydemir, o yıllarda Azerbaycan’a Türkiye’den “epeyce” öğretmenin gittiğini, ancak bunların Bakü’de toplandıklarını, bu nedenle kendisinin öğretmene daha çok ihtiyaç duyulan bir yere gitmek istediğini söyler. O, kuzeybatı Azerbaycan’da Nuha (diğer adı: Şeki) kentinde öğretmenlik yapar.

Aydemir’in “Turan” idealizmi onun her hareketinde görülür. O sürekli olarak *Ziya Gökalp*’in ünlü dizelerini tekrarlar:

Vatan ne Türkiye’dir Türklere, ne Türkistan

Vatan büyük ve müebbed bir ülkedir: Turan!

O yıllarda Azerbaycan öğretmenleri arasında da yenileşme fikirleri ile hareket edenler vardır. Ancak bunlar “nedenleri belirsiz, fakat kökleşmiş anlaşmazlıklardan doğan bir sıra geçimsizliklerle kıvranıp durmaktadır.” Aydemir, toplumda anlaşma, birlik, güven duygularını da sağlamaya çalışır.

Ne var ki, Aydemir’in “Turan” ideali zamanla zayıflamaya yüz tutar. Tarafımızdan özetlenen, onun aşağıdaki görüşleri, son derece önemli ve tarihi belge niteliğindedir:

“Yavaş yavaş fakat her geçen gün biraz daha iyi anlıyorum ki kafamızda yıllardan beri yaşattığımız hayalin gerçekleşebilmesi için birçok unsurlar eksiktir. Büyük Turan bir illüzyon, bir hayal, bir his manzumesi olarak ne kadar güzel ne kadar çekiciydi. Fakat gerçekleştirilmesi gereken bir dava olarak ele alındığı zaman eksikliği ve yetersizliği kendini derhal gösteriyordu. Önce, ortada işlenmiş bir amaç yahut ülkünün uzun vadeli bir açıklaması yoktu. Ortada ne yazılı bir eser, ne de yol gösterici bir önder vardı. Gerçi Turan konusunu ele alan bir kitap bir Türk adı altında, İstanbullu bir Musevî tarafından yazılmıştı (Tekin Alp, Turan). Fakat soğukkanlılıkla incelendiği zaman bu kitabın içinden bir avuç hayal zorlayışı ile bir kucak

bilgisizlikten başka bir şey çıkmıyordu. Bir de parça parça yazılar, şiirler, sözler, üstü kapalı deyişler... Hepsi bu kadar. Oysa ben bir zaman her şeyin ne kadar düşünülmüş olduğunu sanırdım!.. Geceleri geç saatlerde mektepteki odamda masamın üzerine kapanır, bütün bunları derler, toplar, sıralar ve anlam çıkarmaya çalışırdım. Turan'ın henüz eşliğindeydim... Şimdi Turan'da, Turan'ı arıyor ve bulamıyordum! ..."¹

Millî Mücadele yıllarında bir olaya daha değinelim: 1916'dan itibaren bir süre İstanbul Darulmuallimîni müdürlüğünü yapan *İbrahim Alaattin Gövsa*, Darulmuallimîn'de okumakta olan "Sibiryalı Adil Efendi" adında bir gencin 1920'de veremden öldüğünü yazmaktadır.² Görülüyor ki, o dönemlerde Türk Dünyasının en uzak köşelerinden öğretmen olmak için İstanbul Darulmuallimîni'ne gelen gençler vardır.

VII. Türkiye Cumhuriyeti döneminde Orta Asya Türk Dünyasına öğretmen sağlama ve eğitim ilişkileri (1923-1991)

Cumhuriyet döneminde Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri Orta Asya ve Rusya'daki Türk toplumları ile çok sınırlı olarak eğitim ve kültür ilişkilerini sürdürdü. Bunun temel nedeni kuşkusuz kurtuluş savaşından yeni çıkmış devletin kendi iç meseleleri ile uğraşmaya öncelik vermesi ve dış politikada, eğitimde Batı medeniyetine yönelmesi idi. Türk dünyasının Sovyetler ve Çin'in egemenliği altında olması da önemli bir nedendi.

Fakat Türk dünyasına öğretmen sağlamak için çok yetersiz de olsa bazı münferit girişimler oldu. Bu konuda üç örnek vermekle yetinelim:

- Nisan 1923'te Azerbaycan Millî Hükümetinin TBMM Hükümetinden öğretmen istemesi üzerine, Galatasaray Lisesi ve Mülkiye Mektebi mezunu olan *İsmail Hikmet Ertaylan* (1889-1967) Eğitim Bakanlığınca Bakû'ya gönderildi. Ertaylan Bakû Üniversitesi ile Tiyatro Mektebinde Türk Edebiyatı Tarihi, Bakû Yüksek Öğretmen Okulunda Batı Edebiyatı ve Sanat Tarihi vs. dersleri okuttu. Eylül 1924'te Bakû Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanlığını üstlendi ve 1927'de Profesörlüğe yükseltildi. Ertaylan Aralık 1927'de Ankara'ya döndü.
- Cumhuriyet döneminin çok önemli bir orta öğretim öğretmen okulu olan Ankara'daki Gazi Eğitim Enstitüsünde de Türk Dünyasından bazı öğrencilerin okuduğu görülür. Örneğin, pedagoji bölümünden 1939'da Abdurrauf, 1940'da Yar Mehmet ve Gülbettin adında Türk kökenli üç Afgan öğrenci mezun olmuştur. 1967-1968 öğretim yılında da Muhammed Münevver Kâmil adında bir Afgan Öğretmen Eğitim bölümü derslerini zaman zaman izlemiştir.³
- Remzi Öncül (1909-2007) adında değerli bir Türk öğretmen de 1939'da Afganistan'da Kabil'e giderek Nisan 1943'e kadar orada çalışmıştır. Aralık 1993'te evinde kendisi ile bu konuda yaptığım bir görüşmede söyledikleri özetle şöyledir:⁴

¹ Ş. S. Aydemir, *Suyu Arayan Adam*, s.151-153.

² İ. A. Gövsa, *İlk Gençlik Hakkında Ruhیات ve Terbiye Tetkikleri*, s.32.

³ Niyazi Altunya, *Gazi Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*, s.193.

⁴ Değerli eğitimci merhum Remzi Öncül ile Aralık 1993'te evinde yaptığım görüşme (Yahya Akyüz)

1939'da Afgan Hükümeti Türkiye Cumhuriyeti Hükümetinden birkaç öğretmen ve eğitimci istemiştir. Bu istek üzerine 8-10 kadar öğretmen gönderilmiştir. Remzi Öncül, Kâbil'de Darümuallimîn adında bir öğretmen okulunun kurulmasına öncülük etmiş ve okulun müdürü olarak atanmıştır. Bu okulda Türkiye'den gelen öteki öğretmenler, Afgan Harp okullarında bulunan Türk Subay Öğretmenler ve Türkiye'de okuyup dönen kimi Afgan öğretmenler görev almışlardır. Örneğin, İstanbul Darümuallimîn'de okuyan, sonra memleketi Özbekistan'a dönen, fakat siyasi nedenlerle Afganistan'a geçen Haşim Han adında bir öğretmenin de katkıları olmuştur. Bu öğretmenler Kabil öğretmen okulunu kurmuşlar ve değerli öğretmenler yetiştirmişlerdir. Bu grup içinde yer alan Türkiyeli Turgut Bilsel (1905-1939) adında bir genç öğretmen Ankara Gazi Eğitim Enstitüsünü bitirmiş, ABD'de *Ohio Üniversitesi*nde halk eğitimi ve köycülük öğrenimi görmüştü. Ancak, öğretmen okulunun açılışında çalışmak üzere Kabil'e giden ve bir yıl kadar orada Pedagoji dersleri veren Turgut Bilsel 1939'da Kabil'de böbrek rahatsızlığından vefat etmiştir.

Bu dönemde, 1933-1934 ve 1944-1949 yılları arasında Doğu Türkistan'da kısa ömürlü iki Milli devlet kurulmuştur.¹

VIII. Günümüzde Türkiye Cumhuriyeti ile Orta Asya Türk Devlet ve Toplulukları arasında öğretmen yetiştirme ve eğitim ilişkilerine bir bakış (1991-2009)

1991'de Asya'da bağımsız Türk Cumhuriyetleri kurulduktan sonra, onlar ve Türk Toplumları ile Türkiye Cumhuriyeti arasında her alanda olduğu gibi eğitim alanında da ilişkiler yoğunlaştı. Her yıl "Türk Devlet ve Toplulukları Dostluk, Kardeşlik ve İşbirliği Kurultayları" düzenlenmeye başladı. Bu toplantıların ilki 21-23 Mart 1993'te Antalya'da yapıldı. Ben bu Kurultayda "Eğitim ve Bilim Komisyonu"nun başkanlığını yaptım. Resmi ilişkiler dışında ilk kez kapsamlı bir bilimsel ve danışma toplantısında eğitim, bilim ve öğretmen yetiştirme konuları ele alındı.

Başkanlığını yaptığım "Eğitim ve Bilim Komisyonu" yirmi sekiz madde halinde kararlar aldı. Bu kararların 6.maddesi şöyleydi:

"Öncelikle, mevcut ve yeni hazırlanacak programları uygulayacak öğretmenleri yetiştirmek üzere, hizmet-meslek öncesi, vazife başı ve hizmet içi eğitim programları hazırlanıp uygulamaya konmalıdır. Her derecedeki eğitim programları millî-ilmî-ahlâkî bir muhtevaya göre yeniden düzenlenip uygulamaya geçirilmelidir."

Kararların 13. maddesi şöyleydi:

"Türkiye ve Türk Devlet ve Toplulukları arasında öğretmen ve öğrenci mübadelesi artırılarak devam ettirilmelidir."

Asya'daki Türk Devlet ve Toplulukları her geçen gün eğitim sistemlerini geliştirmekte, esas olarak öğretmenlerini de kendileri yetiştirmektedirler.² Ancak 1992'lerden itibaren bu

¹ İklil Kurban: Şarkî Türkistan Cumhuriyeti (1944-1949).

² H. H. Dilaver, Türk Cumhuriyetinde Öğretmen Yetiştirme ve...

konularda Türkiye ile de aralarında önemli işbirliği sürdürülmektedir. Bu faaliyetler başlıca şu alanlarda geliştirilmektedir:¹

- *Büyük öğrenci projesi*

Türkiye, 1992'den Mart 2009'a kadar sözü geçen devletlere ve topluluklara 39.275 adet burslu öğrenci kontenjanı tahsis etmiş, bunlardan 27.567'si kullanılmıştır. Türkiye'ye gelen öğrencilerden bir kısmı öğretmen olmak için Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmektedirler.

- *Türk cumhuriyetlerinde öğretim kursları açılması*

Türkiye, Türk cumhuriyetlerinde bir okul açmıştır. Buralarda birçok Türkiyeli öğretmen ve öğretim üyesi görev yapmaktadır.

Ortak olarak açılan iki üniversiteyi belirtmekle yetinelim:

- Kırgızistan'da Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.
- Kazakistan'da Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi.

Sonuç ve Değerlendirme

Makalemizden çıkan bazı temel sonuçları birkaç madde halinde belirleyip değerlendirebiliriz.

1. Osmanlı Devletinin ve Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Orta Asya ve Rusya'daki Türklerle olan ilişkisi coğrafi uzaklık ve siyasi nedenlerle oldukça sınırlı kaldığı için bu durum eğitim ve öğretmen yetiştirme alanına da yansımıştır.
2. Osmanlı'nın Tanzimat'tan beri Batıya yönelmesi de kültürel bir etmen ve dünya görüşü olarak Osmanlı Devletinin Orta Asya ve Rusya Türklerine olan ilgisini olumsuz etkilemiştir. Bu durum Türkiye Cumhuriyeti Devletinde de 1991'e kadar gözlenmektedir.
3. Osmanlı eğitimci ve yazarlarından bazıları Orta Asya ve Rusya Türkleri üzerinde yazdıkları kitaplar ve gazete yazıları ile önemli etkilerde bulunmuşlardır. Bu eğitimci ve yazarların başlıcaları *Selim Sabit Efendi*, *Ahmet Mithat Efendi* ve *Satı Bey*'dir.
4. Osmanlılarda eğitimde ve öğretmen yetiştirmede yenileşme hareketleri Orta Asya ve Rusya Türklerinden 15-20 yıl önce başlamıştır. Gerek bu hareketin etkisinde kalan, gerek Avrupa'daki gelişmeleri izleyen Gaspıralı İsmail Bey önce Rusya, sonra Orta Asya Türkleri arasında "ceditçilik" hareketini başlatmıştır. Ancak o, Rus ve Çin Hükümetlerinin çıkardığı engellerle kimi zaman da, bağnaz Müslüman din görevlileri ile bağnaz mahalli önderlerin tepkileri ile karşılaşmıştır. *Gaspıralı'ya göre Türk Dünyasını uyandıracak olan öğretmen orduları ve yeni bir eğitim sistemi idi.*
5. Rusya ve Orta Asya Türklerine öğretmen sağlamak ve oralarda eğitimi yenileştirmek yolunda 1909-1920 yılları arasında İstanbul öğretmen okulu olan Darülmualimîn'in

¹ T. C. Milli Eğitim Bakanlığında sağladığımız bazı kaynaklar...(Yahya Akyüz)

çok önemli bir işlevi olmuştur. Özellikle, bu okulun 1909-1912 yılları arasında müdürlüğünü yapan Satı Bey'in ciddi, bilimsel tutumu nedeniyle bu kurum Türk dünyası gençleri için bir cazibe merkezi haline gelmiş, burada birçok genç okuyarak öğretmen olmuş ve ülkelerine dönmüşlerdir.

6. Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Rusya ve Orta Asya Türk Dünyasına eğitim katkıları arasında oralara öğretmen gönderme çalışmaları da dikkate değer. Oralara çok fedakâr ve çalışkan öğretmenler gönderilmiştir. Bu işin temeline inen önemli bir yöntemdi. Ne yazık ki çabalar oldukça sınırlı kalmıştır.
7. "Ceditçilik" akımı en çok Kırım, Kazan ve Azerbaycan'da başarı göstermiştir. Çünkü bu bölgeler nispeten gelişmiş ticaretleri, Avrupa ile, Osmanlı başkenti ile olan kültürel ilişkileri vs. sayesinde daha erken uyanmışlar, oralarda yenileşmeyi kolaylaştırıcı bir sosyal ortam daha kolay ve çabuk oluşmuştur. İsmail Gaspıralı gibi ceditçiliğin büyük önderleri de buralarda yetişmiştir. Doğu ve Batı Türkistan'da ise sosyal hayatta, düşüncelerde Ortaçağ'ın "kapalı toplum" özellikleri daha derinden yaşandığı için ceditçiliğin etkileri daha sınırlı kalmıştır.
8. Orta Asya'da 1991'den sonra kurulan yeni Türk Devletleri ile Türkiye Cumhuriyeti Devleti arasında yükseköğretim, eğitim ve öğretmen eğitimi konularında her geçen gün ilişkiler güçlenerek gelişmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, T. (1990). Yarınlar ışıklı (gaspıralı'nın ceditçilik yolu...), *Tercüman* 25 Şubat 1990.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi* (M.Ö. 1000-M.S. .2021). Pegem Akademi.
- Altunya, N. (200). *Gazi eğitim enstitüsü (1926-1980)*. Gazi Üniversitesi.
- Aydemir, Ş. S. (1995). *Suyu arayan adam*. Remzi Kitabevi.
- Ayvazoğlu, B. (1987). Türk dünyasında bir meş'ale: Gaspıralı İsmail Bey, *Tercüman*, 16 Ağustos 1987, s. 4.
- Battal-Taymas, A. (1966). *Kazan Türkleri*. Türk Kül. Araş. Ens.
- Bilhan, S. (1988). *Orta asya bilgin Türk hükümdarlar devletinde eğitim, bilim, sanat*. TDV.
- Cengiz, İ. (1995). *Kazak düşünür, şair ve yazarı Abay*. Doğu Türkistan Göçmenler Der.
- Cengiz, i. & Gayretullah, H. B. (1983). *Çin'de İslamiyet ve Türkler*. Ekim 1983.
- Çağatay, N. (1987). *Mehmet Cevedet İnançalp, cumhuriyet dönemi eğitimleri*. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.
- Dilaver, H. H. (1996). *Türk cumhuriyetlerinde öğretmen yetiştirme ve istihdam şartları*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fıtrat, A. (2000). *Buhara'da ceditçilik eğitim reformu* (Haz. S. Erşahin). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gövsa, İ. A. (1927). *İlk gençlik hakkında ruhiyat ve terbiye tetkikleri*. Suhulet Yayınevi.
- İlku, A. K. (1955). *Türkistan ve çin yollarında unutulmayan hatıralar*. Zarif İş Matbaası.
- İnalçık, H. (1994). *The ottoman empire, the classical age (1300-1600)*, London, Phoenix.
- Kayabalı, İ. & Arslanoğlu, C. (1978). *Orta asya Türklüğünün tarihi ve bugünkü durumu*. Kömen Yay.
- Gaspıralı İsmail Bey. (1909). (Yaz. E. Edip, çev. B. Turgut). YY.
- Kurban, İ. (1992). *Şarkî Türkistan cumhuriyeti (1944-1949)*. TTK Yay.

- Kuru, A. T. (1999). *Türkiye'nin orta asya'ya yönelişi: dokuz asır sonra politika değişimi, geçiş sürecinde orta asya Türk cumhuriyetleri* (Ed. M. K. Öke). Alfa.
- Muallim Cevdet: Mektep ve medrese, İstanbul, 1978* (Haz. E. Erüz). Çınar Yay.
- Saray, M. (1987). *Türk dünyasında eğitim reformu ve Gaspıralı İsmail Bey*. Türk Kül. Araş. Ens. Sebilürreşat: 17 t. Evvel 1329, c. 11, adet 268, s. 128.
- Temizyürek, F. (1999). *Selim Sabit Efendi ve usul-i cedit hareketi içerisindeki yeri*. Basılmamış.
- Unan, F. (2003). *Kuruluşundan günümüze Fatih külliyesi*. TTK Yay.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 18-45

Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarını Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni Ölçütleri Açısından İnceleyen Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Araştırma

Selvanur KAYHAN¹
Mervenur KALYON²
Bircan EYÜP³

Özet

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ölçütleri açısından ele alan lisansüstü tezleri incelemektir. Nitel araştırma desenine göre tasarlanan çalışmanın verileri doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Çalışmanın veri kaynağını 14'ü Türkçe, sekizi İngilizce ders kitaplarını ve ikisi Türkçe İngilizce/Almanca ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak inceleyen 24 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Ele alınan tezler yıl, anahtar kelime, ele alınan dil seviyeleri ve ders kitapları, konu, sonuç ve öneriler açısından analiz edilmiştir. Tezler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizine göre çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda, yapılan tezlerin 2019 yılında yoğunlaştığı, tezlerde en çok kullanılan anahtar kelimenin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi olduğu, ders kitabı olarak en çok Yedi İklim kitaplarının, dil seviyesi olarak ise A seviyesinin tercih edildiği ve lisansüstü tezlerin genellikle temel dil becerileri konusunda yoğunlaştığı belirlenmiştir. İncelenen tezlerin sonuçlarında Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının içeriğinde çeşitli eksiklikler olduğu ve sunulan önerilerin çoğunlukla ders kitabı/materyal hazırlayıcılara yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
İngilizce Öğretimi
Yabancı Dil Ders Kitapları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.07.2021
Kabul Tarihi: 15.02.2022
Elektronik Yayım Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, kayhanselva@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6710-9815

² Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, kalyonmervenur@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7960-3899

³ Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, bircaneyyp@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8061-1159

A Research on Postgraduate Theses Examining Turkish and English Textbooks with Regard to Criteria of Common European Framework of Reference Languages

Selvanur KAYHAN¹Mervener KALYON²Bircan EYÜP³

Abstract

The aim of this study is to examine postgraduate theses discussing Turkish and English textbooks as foreign language with regard to criteria of Common European Framework of Reference Languages. The data of the study, which was designed according to the qualitative research design, were collected by document analysis method. The data source of this study consist of 24 postgraduate theses, 14 of which examined Turkish textbooks, 8 of which examined English textbooks, 2 of which examined Turkish English/German books comparatively. Theses discussed were analyzed in terms of year, key words, the language level, textbooks, subjects, results and suggestions. These were analyzed according to content analysis which is one of the qualitative data analysis techniques. At the end of the study, it was determined that conducted theses intensified in 2019, the most used key word in theses is teaching Turkish as foreign language, as textbook, Yedi iklim books, as language level, A level were preferred, and generally postgraduate theses intensify on basic language skills subject. In the results of the theses examined, it was determined that in the content of Turkish and English textbooks, there are various deficiencies and the suggestions offered mostly are for the textbook/material preparers.

Keywords

CEFR
Teaching Turkish as a Foreign
Language
English Teaching
Foreign Language Textbooks

About Article

Sending Date: 04.07.2021

Acceptance Date: 15.02.2022

Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Dil öğretiminin geçmişi çok eskiye dayansa da temel bir kaynaktan hareketle sistemli ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmemiştir. Son yıllarda ise *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)* hem dünyada hem Türkiye’de yabancı dil öğretimi için temel kaynak olarak kabul edilmektedir (Sallabaş ve Sağlık, 2020). AOBM, “Avrupa Konseyinin 1970’ler ve 1980’ler boyunca dil eğitimi alanındaki çalışmalarının devamı olarak geliştirilmiş” (Council of Europe [CEFR], 2020: 31) ve Avrupa ülkelerinde yaşayan bireylerin yabancı dil öğrenmelerini sağlamak ve çok kültürlülüğü teşvik etmek amacıyla hazırlanmıştır (Arslan &

¹ Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, kayhanselva@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6710-9815

² Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, kalyonmervener@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7960-3899

³ Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, bircaneyyp@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8061-1159

Coşkun, 2012). Ancak metin dil eğitimi alanında yalnızca Avrupa ülkelerine değil Avrupa kıtası dışında yer alan ülkelere de rehberlik yapmaktadır (CEFR, 2020). İlk basımı 2001 yılında yapılan AOBM üzerinde zaman içerisinde duyulan ihtiyaçlardan dolayı 2018 ve 2020 yıllarında güncellemeler de yapılmıştır. Metin, içerisinde yer verdiği eğitim yaklaşımlarından dolayı kapsamlıdır ve metinde esnek, çok amaçlı, devimsel, kolay anlaşılabilen, katı olmayan ve tarafsız bir yapının dikkate alındığı vurgulanmaktadır (CEFR, 2001; CEFR, 2020). Bu nedenle herhangi bir pedagojik kuramın önerilmediği AOBM'nin asıl iletisi günlük hayattan yola çıkarak öğrenenin iletişimsel gereksinimlerini karşılayan bir planlama yapılmasına yöneliktir (CEFR, 2020). Metin öğrencilere nitelikli bir dil eğitimi kazandırmanın yanında onları yalnızca dille sınırlı kalmayan çeşitli görevlerde bulunan sosyal aktörler olarak görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Eylem odaklı yaklaşım olarak adlandırılan bu yaklaşımda öğrenme süreci eylem temelli gerçekleştirilmektedir (CEFR, 2020). Böylece iletişimsel beceriler çeşitli eylemler yoluyla geliştirilmeye çalışılmaktadır (Eyüp, 2021).

Metinde ayrıca öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde ölçüt niteliğinde kabul edilen dil yeterlikleri yer almaktadır. Altı seviyede tanımlanan bu yeterlikler üç ana kategoriye ayrılmıştır: "Temel kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2), ve Yetkin kullanıcı (C1 ve C2)" (CEFR, 2020: 40). Ancak bu altı seviyenin değişmez olması hedeflenmemiş, çoğu kez alt seviyelere ayrıldığı belirtilmiştir (CEFR, 2020). Nitekim 2018'de yapılan güncellemelerle metne bir seviye daha (A1 Öncesi) eklenmiştir. Bu yeterlikler ile dillere ya da dil öğrenenlere sınır koymak değil aksine dili belirli bir seviyede bilen bir kişinin bütün ülkelerde standart kabul edilmiş becerileri kazanmasını sağlamak amaçlanmıştır (Deniz & Uysal, 2010). Yabancı dil öğrencilerinin, bu dil aracılığıyla iletişim kurmak için neleri öğrenmeleri ve bu dilde yetkinlik edinmek için hangi kabiliyetlerini geliştirmeleri gerektiği ayrıntılı bir şekilde metinde açıklanmaktadır (CEFR, 2001). AOBM'de aynı zamanda dil öğretiminde değerlendirmeden bahsedilmiş, değerlendirme uygulamalarına sınavların yanında diğer araçların da dâhil edilmesi gerektiği belirtilip eğitimcilerle süreç ve sonuç odaklı bir değerlendirme tavsiye edilmiştir (Eyüp, 2021). Tüm bu yönleriyle birlikte düşünüldüğünde AOBM'nin en önemli öğretim programı metinlerinden birisi olduğu söylenebilir (Graves, 2008). Bu durumda yabancı dil öğretiminde kullanılan ders materyallerinin de bu metin ile uyumlu olarak hazırlanması beklenmektedir.

Yabancı dil öğretiminin temel malzemesi ders kitaplarıdır (Candaş-Karababa, 2009). Teknolojinin gelişmesiyle derslerde birçok aracın kullanılmaya başlandığı görülmekte ancak tüm bu çeşitliliğe rağmen ders kitapları hâlâ en önemli ders araçlarının başında gelmektedir (Ceran, 2015). Ders kitaplarının en sık kullanılan ders aracı olmasının sebeplerinden biri de eğitim programına uygun olarak hazırlanmalarıdır (Şahin ve Yıldırım, 1999'dan aktaran Yaşar, 2015). Öğrencilere ihtiyacı oldukları bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla hazırlanan ders kitapları aynı zamanda bilgiye ulaşmanın en ucuz ve en kolay yollarından birisidir (Ceran, 2015; Yaşar, 2015). Bu sebeple ders kitaplarının öğrencilerin hedef dilde kabiliyetlerini geliştirecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir (Tüm & Gürbüz 2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından bakıldığında, kurumların ders materyallerini kendi belirledikleri müfredata göre hazırlaması ve bu müfredatlar arasında birtakım farklılıkların olması bu alanda ortak bir tutumun benimsenmediğini göstermektedir (Erol, 2008). İngilizce öğretimi açısından bakıldığında ise İngilizce öğretim programının 2013 yılında AOBM doğrultusunda yeniden düzenlendiği (Demir, 2020) ancak yapılan

araştırmalarda İngilizce öğretim programlarının AOBM ile uyumsuzluk gösterdiği noktaların olduğu görülmüştür (Özer ve Parmaksız, 2013; Özüdoğru, 2016). Ders kitaplarının hazırlanmasında evrensel ölçütlere ihtiyaç vardır. Bu ölçütü günümüzde AOBM'nin karşıladığı kabul edilebilir (Demirel, 2004'ten akt. Kara, 2011). Zira AOBM dil öğretiminde öğretim programları, sınav ve ders kitaplarının hazırlanmasında ortak bir çerçeve sunmaktadır (CEFR, 2001). Dil öğretiminde ortak ölçüt olarak AOBM'nin kullanılmasının katkıları olarak dil öğrenme olanaklarındaki planlama ve olanakların çeşitli hedefler için kullanılabilirliği, iletişimsel anlayışa bağlı olarak eylem odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi, metnin sabit bir yöntem ya da anlayışı kabul ettirmek yerine yabancı dil öğretiminde seçenekler sunması ve kullanım tecrübesine bağlı olarak değişim geçirebilecek olması ile AOBM ölçütlerinin herkes tarafından anlaşılır ve kullanılabilir olması örnek gösterilebilir (MEB, 2009). Bu doğrultuda, hazırlanan ders kitaplarının AOBM ile uyumunu inceleyen çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Alanyazın taraması bilindiği kadarıyla yapıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarını ele alan araştırmaları inceleyen çalışmalara rastlanırken (Kemiksiz, 2021) İngilizce ders kitaplarına yönelik böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aynı zamanda, yapılan taramalarda yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını ele alan araştırmaları bir arada karşılaştırmalı olarak inceleyen herhangi bir çalışma da tespit edilememiştir. Oysaki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yeni olmasıyla birlikte son yıllarda önemi hızla artmaktadır (Biçer, 2017; Büyükkız, 2014; Göçer ve Moğul, 2011; Karagöz ve Şeref, 2021; Şeref ve Karagöz, 2020; Türkben, 2018). İngilizce öğretimi ise ülkemizde uzun yıllardır yapılmaktadır (Aymen-Peker, Çiftli ve Omca-Çobanoğlu, 2020). Her iki dilin öğretiminde de ders kitaplarının ve AOBM'nin kılavuz niteliğinde olduğu göz önüne alındığında yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının bu belge ile ne derece uyumlu olduğunun tespit edilmesi önem kazanmaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM doğrultusunda ele alan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada lisansüstü tezlerin tercih edilip incelenme sebepleri, ele alınan konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında fikir vermeleri ve konunun genel görünümünü sunmalarıdır (Göktaş ve Erdem, 2006'dan akt. Evrekli, İnel, Deniz ve Balım, 2011). Bunların yanı sıra çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki olumlu ve geliştirilmesi gereken yönleri ortaya koyacağı ve yabancı dil kitaplarının hazırlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bahsedilen gerekçelerden hareketle, çalışmada yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM ölçütleri açısından ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM doğrultusunda inceleyen tezlerin yıllara, anahtar kelimelerine, konularına, sonuç ve önerilerine göre dağılımı nasıldır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM doğrultusunda inceleyen tezlerin ele aldıkları dil seviyeleri ve ders kitaplarına göre dağılımları nasıldır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM doğrultusunda inceleyen tezlerde ulaşılan sonuçlar ve sunulan öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. “Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 41). Çalışmada Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM ölçütleri açısından ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlandığı için verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Nitekim dokümanlar nitel araştırmaların en önemli veri kaynaklarından (Creswell, 2019).

Veri Kaynakları

Bu çalışmada, YÖK Ulusal Tez Merkezinde yapılan taramalar sonucu 2010-2020 yılları arasında yapılmış ve konuyla ilgili 14’ü Türkçe, 8’i İngilizce ders kitaplarını, 2’si ise Türkçe İngilizce/Almanca kitaplarını karşılaştırmalı olarak inceleyen toplam 24 lisansüstü tez ele alınmıştır. Türkçe ders kitaplarını inceleyen lisansüstü tezlerin 12’si yüksek lisans 2’si doktora, İngilizce ders kitaplarını inceleyen tezlerin 7’si yüksek lisans biri doktora ve Türkçe İngilizce/Almanca kitaplarını karşılaştırmalı olarak inceleyen tezlerin ikisi yüksek lisans tezi olmak üzere çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin 21’ini yüksek lisans 3’ünü ise doktora tezi oluşturmaktadır. İncelenen tezlerin yapıldığı üniversiteye ve programa dair bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere ve Programlara Göre Frekans Dağılımı

Üniversite Adı	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Hacettepe Üniversitesi	5	23.8	-	-
Çağ Üniversitesi	2	9.5	-	-
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.	2	9.5	-	-
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	9.5	-	-
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	1	4.7	1	33.3
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	4.7	-	-
Akdeniz Üniversitesi	1	4.7	-	-
Çukurova Üniversitesi	-	-	1	33.3
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	4.7	-	-
Gazi Üniversitesi	1	4.7	-	-
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	4.7	-	-
İnönü Üniversitesi	-	-	1	33.3
İstanbul Üniversitesi	1	4.7	-	-
Pamukkale Üniversitesi	1	4.7	-	-
Trakya Üniversitesi	1	4.7	-	-
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	4.7	-	-
Toplam	21	99.3	3	99.9

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Alanyazında Avrupa Ortak Başvuru Metni için farklı isimlendirmeler yapıldığından araştırmacılar tarafından öncelikle YÖK Ulusal Tez Merkezinde AOBM'ye yönelik yapılmış çalışmalar taranmış ve AOBM'nin hangi isimlerle tezlerde kullanıldığı belirlenmiştir. Daha sonra ULAKBİM, ERIC, SOBIAD ve Google Scholar'da yayımlanmış çalışmalarda AOBM'nin hangi isimlerle ele alındığı incelenmiştir. Bu doğrultuda AOBM ve yerine kullanılan isimlerden de hareketle çalışma için toplam 16 anahtar kelime belirlenmiştir. Sonraki süreçte 2010-2020 yılları arasında yapılmış ve ders kitaplarını AOBM doğrultusunda inceleyen tezlerin tespit edilmesi için YÖK Ulusal Tez Merkezinden "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, Avrupa Ortak Çerçeve Metni, Ortak Avrupa Çerçevesi, Çerçeve Metni, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni, ADOÇEP, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçevesi, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, CEFR, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi, Ders Kitapları İnceleme, Ders Kitapları, İngilizce Ders Kitapları" anahtar kelimeleri ile ayrı ayrı tarama yapılmıştır. Yapılan taramalar sonucu konuyla ilgili 19'u Türkçe ders kitaplarını, 9'u İngilizce ders kitaplarını, 2'si ise Türkçe İngilizce/Almanca kitaplarını karşılaştırmalı olarak inceleyen 30 teze ulaşılmıştır. Ancak Türkçe kitaplarını ele alan tezlerden üçü ders kitaplarını incelemeye, biri 2009 yılında hazırlandığı ve biri de AOBM'den yalnızca veri toplama aracı oluştururken yararlandığı için çalışma dışı bırakılmıştır. İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerin birinde ise ders kitabı yerine öğretim programı incelendiği için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Böylece çalışmada 24 lisansüstü tez ele alınmıştır.

Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılması amaçlanan "birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 242). Öncelikle Türkçe kitaplarını inceleyen tezler T1, T2, T3..., İngilizce kitaplarını inceleyen tezler ise İ1, İ2, İ3..., şeklinde ve karşılaştırma yapan tezler Tİ1, TİA2 şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra tezler birçok kez incelenmiş ve yıl, anahtar kelime, ele alınan dil seviyeleri ile ders kitapları, konu, sonuç ve öneriler olmak üzere yedi kategori altında analiz edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına lisansüstü tezler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra görüş birliğine varılan kısımlar aynen aktarılırken üzerinde mutabık kalınmayan kısımlarda bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda uzman görüşüne başvurmak çalışmanın güvenilirliği ve tutarlılığı açısından önemli bir strateji olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2018). Tezlerde anahtar kelimeler, ele alınan dil seviyeleri ve ders kitapları ile ilgili bilgiler aynen alınmış, herhangi bir bilginin verilmediği kısımlar ise araştırmacılar tarafından adlandırmaya gidilmeyip 'belirtilmemiş' olarak ifade edilmiştir. Ancak incelenen tezlerin dört tanesinde (T1, T8, T10 ve T12) ders kitaplarının AOBM'ye göre incelenmesi tezin yalnızca bir bölümünü oluşturduğu için bu tezlerin sonuç ve önerilerinden yalnızca AOBM ile ilgili olan kısımları alınmıştır. Belirlenen kategorilere göre analiz edilen verilerin yüzdeleri hesaplanmış ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bulguların okunmasında kolaylık sağlaması amacıyla Avrupa Ortak Başvuru Metni AOBM, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ise YDOTÖ şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır. Tablolarda Türkçe ders kitapları TDK, İngilizce ders kitapları İDK, Türkçe ve İngilizce kitapları TİDK şeklinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde 2010-2020 yılları arasında yapılmış ve yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarını AOBM ölçütlerini dikkate alarak inceleyen tezlere dair bulgular sunulmuştur.

Tablo 2: *Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	TDK		İDK		TİDK	
	Kod	%	Kod	%	Kod	%
2010	T1, T2	14.2	İ1	12.5	-	-
2011	-	-	-	-	Tİ1	50
2012	-	-	İ2	12.5	-	-
2013	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	-
2015	-	-	-	-	-	-
2016	T3	7.1	İ3, İ4	25	-	-
2017	-	-	İ5, İ6	25	-	-
2018	T4, T5, T6, T7	28.5	İ7	12.5	-	-
2019	T8, T9, T10, T11, T12	35.7	-	-	TİA2	50
2020	T13, T14	14.2	İ8	12.5	-	-
Toplam	14	99.7	8	100	2	100

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarını AOBM ölçütlerini dikkate alarak inceleyen lisansüstü tezlerin en fazla 2019 (%35.7) yılında yapıldığı ve tezlerin sayısında 2018 yılı itibariyle bir artış meydana geldiği görülmektedir. 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 ve 2017 yıllarında ise Türkçe kitaplarını AOBM ölçütleri açısından inceleyen herhangi bir tez çalışması yapılmamıştır. İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerin ise en fazla 2016 (%25) ve 2017 (%25) yıllarında yapıldığı; 2011, 2013, 2014, 2015 ve 2019 yıllarında ise herhangi bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Türkçe, İngilizce ve Almanca ders kitaplarını AOBM ölçütlerini dikkate alarak karşılaştıran tezlere bakıldığında ise yalnızca 2011 (%50) ve 2019 (%50) yıllarında çalışma yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3: *Tezlerin Anahtar Kelime Dağılımı*

Anahtar Kelime	TDK		İDK		TİDK	
	f	%	f	%	f	%
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	8	15.6	-	-	1	16.6
ADOÇEP	-	-	3	11.1	-	-
Ders kitabı	1	1.9	1	3.7	1	16.6
Konuşma becerisi	2	3.9	-	-	1	16.6
Ders kitabı inceleme	-	-	2	7.4	-	-
Metin	2	3.9	-	-	-	-
Kültür aktarımı	2	3.9	-	-	-	-
Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi	2	3.9	-	-	-	-
Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni	1	1.9	1	3.7	-	-
Ders kitapları	1	1.9	1	3.7	-	-
Ortak Avrupa Çerçevesi	1	1.9	-	-	-	-
Metin altı soruları	1	1.9	-	-	-	-
Dinleme becerisi	1	1.9	-	-	-	-

Gazi Üniversitesi TÖMER	1	1.9	-	-	-	-
İletişimsel yeti	1	1.9	-	-	-	-
Türkçe öğretim setleri	1	1.9	-	-	-	-
Avrupa Dil Gelişim Dosyası	1	1.9	-	-	-	-
Avrupa Ortak Çerçeve Metni	1	1.9	-	-	-	-
Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti	1	1.9	-	-	-	-
Konuşma	1	1.9	-	-	-	-
Yazma	1	1.9	-	-	-	-
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı	1	1.9	-	-	-	-
Diller İçin Avrupa Ortak Çerçevesi	1	1.9	-	-	-	-
Kültürel tanımlayıcılar	1	1.9	-	-	-	-
Türk kültürü	1	1.9	-	-	-	-
Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	1	1.9	-	-	-	-
B1 dil düzeyi	1	1.9	-	-	-	-
Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları	1	1.9	-	-	-	-
Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni	1	1.9	-	-	-	-
Metin türleri	1	1.9	-	-	-	-
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni	1	1.9	-	-	-	-
Okuma becerisi	1	1.9	-	-	-	-
B1 seviye	1	1.9	-	-	-	-
Yabancı dil	1	1.9	-	-	-	-
Türkçe	1	1.9	-	-	-	-
Söylem	1	1.9	-	-	-	-
Eleştirel söylem analizi	1	1.9	-	-	-	-
CEFR	1	1.9	-	-	-	-
İlkeler	1	1.9	-	-	-	-
Yabancılar Türkçe Öğretimi	1	1.9	-	-	-	-
Yazma becerisi	1	1.9	-	-	-	-
Yazma etkinlikleri	1	1.9	-	-	-	-
Yabancı dil öğretimi	-	-	1	3.7	-	-
Yedi İklim Türkçe	-	-	-	-	1	16.6
New Headway	-	-	-	-	1	16.6
Menschen	-	-	-	-	1	16.6
Kültür	-	-	1	3.7	-	-
Kültürel farkındalık	-	-	1	3.7	-	-
Çok kültürlülük	-	-	1	3.7	-	-
Derlem	-	-	1	3.7	-	-
Sözcük sıklığı	-	-	1	3.7	-	-
Öğrenci ilgi alanları	-	-	-	-	-	-
Çocuklara yabancı dil öğretimi	-	-	1	3.7	-	-
İlkokul 2.sınıf İngilizce ders kitabı	-	-	1	3.7	-	-
Kültürel öğeler	-	-	1	3.7	-	-
Kültürlerarası beceri	-	-	1	3.7	-	-
Genel yetkinlikler	-	-	1	3.7	-	-
İdeoloji	-	-	1	3.7	-	-
İngilizce ders kitapları	-	-	1	3.7	-	-
İngilizce dili müfredatı	-	-	1	3.7	-	-
Kitap analizi	-	-	1	3.7	-	-
Türk dil eğitimi sistemi	-	-	1	3.7	-	-

Kelime bilgisi	-	-	1	3.7	-	-
Kelime sıklığı	-	-	1	3.7	-	-
Derlem temelli çalışma	-	-	1	3.7	-	-
Toplam	51	97.7	27	99.9	6	99.6

Tablo 2 incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarını AOBM ölçütleri doğrultusunda inceleyen tezlerde toplamda 51 anahtar kelime kullanıldığı; en sık kullanılan anahtar kelimenin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” (%15.6) olduğu görülmektedir. Devamında ise “Konuşma becerisi” (%3.9), “Metin” (%3.9), “Kültür aktarımı” (%3.9) ve “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi” (%3.9) anahtar kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir. Diğer 35 anahtar kelime ise bir defa kullanılmıştır. İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerdeki anahtar kelimelere bakıldığında, toplamda 27 anahtar kelime kullanıldığı ve en sık kullanılan anahtar kelimenin “ADOÇEP” (%15.6) olduğu belirlenmiştir. Türkçe ve İngilizce/Almanca kitaplarını karşılaştıran tezlerde ise toplamda 6 anahtar kelime kullanıldığı ve bu kelimelerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” (%16.6), “Ders kitabı” (%16.6), “Konuşma becerisi” (%16.6), “Yedi İklim Türkçe” (%16.6), “New Headway” (%16.6) ve “Menschen” (%16.6) olduğu belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde bazı kavramlar arasında kelime birliğinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Tezlerin Ele Aldıkları Dil Seviyelerine Göre Dağılımı

Dil Seviyeleri	TDK		İDK		TİDK	
	Kod	%	Kod	%	Kod	%
A1	T3, T5, T6, T7, T9, T13, T14	21.2	İ4, İ5	22.2	Tİ1	33.3
A2	T3, T5, T6, T7, T9, T13, T14	21.2	İ2, İ3, İ5, İ8	44.4	Tİ1	33.3
B1	T3, T4, T5, T7, T8, T10, T11, T13	24.2	-	-	TİA2	33.3
B2	T3, T5, T7, T13	12.1	İ7	11.1	-	-
C1	T7, T12, T13	9	-	-	-	-
C2	T5, T13	6	-	-	-	-
Belirtilmemiş	T1*, T2*	6	İ1**, İ6**	22.2	-	-
Toplam	33	99.7	9	99.9	3	99.9

*Belirtilen tezlerde ele alınan ders kitaplarının seviyesi A-B-C yerine 1-2-3 şeklinde numaralandırılarak gösterilmiştir. Bu seviyelerin harfli karşılığı bilinse de tezlerde belirtilmediği için belirtilmemiş kategorisine dâhil edilmiştir.

** Belirtilen tezlerde ele alınan kitapların seviyeleri sınıf seviyeleri şeklinde belirtildiği için bu çalışmada belirtilmemiş kategorisine dâhil edilmiştir.

Tablo 3'te Türkçe ders kitaplarının en fazla B1 seviyesinde (%24.2), devamında ise A1 (%21.2) ve A2 (%21.2) seviyelerinde incelendiği görülmektedir. İngilizce kitaplarının ise en çok A2 seviyesinde (%44.4) incelendiği görülmektedir. Türkçe ve İngilizce/Almanca ders kitaplarını karşılaştıran tezlerde ele alınan kitapların ise A1 (%33.3), A2 (%33.3) ve B1 (%33.3) seviyelerinde eşit oranda incelendiği görülmektedir. İngilizce kitaplarını inceleyen tezler ile Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerde C1 ve C2 dil seviyelerinin ele alınmadığı görülmektedir. Tabloya genel olarak bakıldığında en fazla ele alınan dil seviyesinin A2 olduğu görülmektedir. Türkçede iki İngilizcede de iki olmak üzere toplam 4 tezde ele alınan kitapların dil seviyelerine dair herhangi bir bulguya yer verilmemiştir.

Tablo 5: Tezlerin Ele Aldıkları Kitaplara Göre Dağılımı

İncelenen Kitaplar	TDK		İDK		TİDK	
	Kod	%	Kod	%	Kod	%
Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları)	T4, T5, T6, T9, T11, T12, T13, T14	26.6	-	-	TİA2	20
Ankara Üniversitesi Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (TÖMER)	T1, T2, T5, T9, T10, T11, T14	23.3	-	-	Tİ1	20
The New Headway (Oxford University Press)	-	-	-	-	Tİ1, TİA2	40
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Kültür Sanat Basımevi)	T5, T8, T9, T11, T12, T14	20	-	-	-	-
Menschen (Hueber Verlag GmbH & Co. KG)	-	-	-	-	TİA2	20
Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Ders Kitapları (TÖMER)	T3, T5, T9, T12, T13	16.6	-	-	-	-
My English (Pasifik Yayınları)	-	-	İ1, İ6	12.5	-	-
Yes You Can (MEB)	-	-	İ5, İ7	12.5	-	-
Ankara Üniversitesi Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (TÖMER)	T2, T12	6.6	-	-	-	-
Four Seasons (Dikey)	-	-	İ6	6.2	-	-
Framework (Richmond Publishing)	-	-	İ1	6.2	-	-
I Know English (MEB)	-	-	İ4	6.2	-	-
Marathon Plus (YDS Publishing)	-	-	İ8	6.2	-	-
Mastermind (MEB)	-	-	İ8	6.2	-	-
More & More (Kurmaya ELT)	-	-	İ8	6.2	-	-
New Bridge to Success (Kelebek Matbaacılık)	-	-	İ2	6.2	-	-
Spot On (MEB)	-	-	İ6	6.2	-	-
Spotlight on English (Özgün Publications)	-	-	İ1	6.2	-	-
Touchstone (Cambridge)	-	-	İ8	6.2	-	-
Upswing English (Tutku Yayıncılık)	-	-	İ8	6.2	-	-
Upturn in English (İletişim Yayınları)	-	-	İ3	6.2	-	-
İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (Papatya Yayıncılık Eğitim)	T7	3.3	-	-	-	-
Türkçeye Yolculuk Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları	T12	3.3	-	-	-	-
Toplam	30	99.7	16	99.4	5	100

Tablo 4'e bakıldığında, Türkçe ders kitaplarını AOBM ölçütleri açısından inceleyen tezlerin Yedi İklim Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları (%26.6), Ankara Üniversitesi Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları (%23.3) ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders

Kitaplarında (%20) yoğunlaştığı görülmektedir. İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerin ise My English (%12.5) ve Yes You Can (%12.5) kitaplarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran çalışmalara bakıldığında ise The New Headway (%40), Ankara Üniversitesi Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları (%20), Menschen (%20) ve Yedi İklim Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarının (%20) ele alındığı görülmektedir.

Tablo 6: Tezlerin Ele Aldıkları Konulara Göre Dağılımı

Konu	TDK		İDK		TİDK	
	Kod	%	Kod	%	Kod	%
Temel Dil Becerileri	T1, T2, T3, T4, T5, T7, T9, T10, T11, T14	71.4	İ2, İ4, İ7	37.5	Tİ1, TİA2	100
Kültür Aktarımı	T6, T8	14.2	İ1, İ5	25	-	-
AOBM Genel Yetkinlikler	T12	7.1	İ6	12.5	-	-
AOBM Genel Amaçlar	T13	7.1	-	-	-	-
Söz Varlığı	-	-	İ3, İ8	25	-	-
Toplam	14	99.8	8	100	2	100

Tablo 5'te, Türkçe ders kitaplarını AOBM ölçütleri açısından inceleyen tezlerde temel dil becerileri, kültür aktarımı, AOBM genel yetkinlikler ve AOBM genel amaçlar konularının ele alındığı; en çok ele alınan konunun temel dil becerileri (%71.4) olduğu görülmektedir. Tabloda İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde temel dil becerileri, kültür aktarımı, AOBM genel yetkinlikler ve söz varlığı konularının ele alındığı; en çok ele alınan konunun temel dil becerileri (%37.5) olduğu belirlenmiştir. Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlere bakıldığında ise yalnızca temel dil becerileri (%100) konusunun ele alındığı görülmektedir.

Tablo 7: Tezlerin Sonuçlarına Göre Dağılımı

Sonuçlar	TDK		İDK		TİDK	
	Kod	%	Kod	%	Kod	%
Seviyeye uygunluk						
Seviyeye uygun	T2*, T3, T14	10.7	İ4	6.6	-	-
Seviyeye uygun değil	T2*	3.5	İ2, İ7	13.3	-	-
Becerilerin dağılımı						
Dengeli dağılım	T14*	3.5	-	-	-	-
Dengesiz dağılım	T3, T14*	7.1	İ2, İ4	13.3	-	-
AOBM prensiplerinin yansıtılma durumu						
Başarılı	T13	3.5	İ4	6.6	-	-
Başarısız	-	-	İ2	6.6	-	-
Becerilere yönelik kazanımların yansıtılma durumu						
Başarılı	T7, T9, T11*, T14	14.2	-	-	Tİ1, TİA2*	50
Başarısız	T1, T5, T10, T11*	14.2	-	-	TİA2*	25
Etkinlik yeterliliği						
Yeterli	T7, T11*, T14*	10.7	-	-	-	-
Yeterli değil	T1, T2, T3, T4, T11*, T14*	21.4	İ2	6.6	Tİ1	25
Kültür aktarımı						

Başarılı	T6	3.5	İ1*	6.6	-	-
Başarısız	T8	3.5	İ1*, İ5	13.3	-	-
Genel yeterliliklerin dağılımı						
Dengeli	-	-	-	-	-	-
Dengesiz	T12	3.5	İ6	6.6	-	-
Sözcük seviyesine uygunluk						
Uygun	-	-	İ8*	6.6	-	-
Uygun değil	-	-	İ3, İ8*	13.3	-	-
Toplam	28	99.3	15	99.4	4	100

* Belirtilen tezlerde birden fazla ders kitabı incelendiği için çıkan sonuçlar doğrultusunda tezler aynı ana kategori altında her iki alt kategoriye de eklenmiştir.

Tablo 6'da Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM ölçütleri açısından inceleyen tezlerden elde edilen sonuçların "Seviyeye uygunluk", "Becerilerin dağılımı", "AOBM prensiplerinin yansıtılma durumu", "Becerilere yönelik yeterliliklerin yansıtılma durumu", "Etkinlik yeterliliği", "Kültür aktarımı", "Genel yeterliliklerin dağılımı" ve "Sözcük seviyesine uygunluk" olmak üzere 8 ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerden elde edilen sonuçların en fazla "Etkinlik yeterliliği" kategorisinde (%32.1), İngilizce kitapları için "Seviyeye uygunluk" (%19.9), "Kültür aktarımı" (%19.9) ve "Sözcük seviyesine uygunluk" (%19.9) kategorilerinde, Türkçe ve İngilizce/Almanca kitaplarını karşılaştıran tezlerden elde edilen sonuçların en fazla "Becerilere yönelik kazanımların yansıtılma durumu" kategorisinde (%75) toplandığı belirlenmiştir.

İncelenen Çalışmaların Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Seviyeye uygunluk

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM ölçütlerini dikkate alarak inceleyen tezlerden seviyeye uygunluk ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında, Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerden T2, T3 ve T14'ün ele aldığı kitapların seviyeye uygun bulunduğu, T2'nin incelediği kitapların ise seviyeye uygun bulunmadığı görülmektedir. Yeni Hitit 3 (2009) ve Hitit 3'ün (2007) içerdikleri metinler açısından karşılaştırıldığı T2'nin sonuçları arasında Hitit Serisi 3'ün (2007) çerçeve programda belirtilen dil seviyelerine uygun olarak hazırlanmadığı, Yeni Hitit Serisi 3'ün (2009) ise B2 ve C1 seviyelerine uygun olarak hazırlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle T2 seviyeye uygun ve seviyeye uygun değil kategorilerinin her ikisine de dâhil edilmiştir. T3'te Gazi TÖMER, dinleme etkinlikleri açısından A1-A2-B1-B2 seviyelerinde incelenmiş ve incelenen seviyeler için içerik olarak dil seviyelerine uygun bulunduğu görülmüştür. T14'te İstanbul A1-A2, Yedi İklim 1 ve Yeni Hitit A1-A2 ders kitapları yazma becerisi açısından incelenmiş ve çalışmada, İstanbul A1-A2 ve Yeni Hitit A1-A2 kitabında yazma etkinliklerinin A1-A2 düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir. Yedi İklim 1 kitabı için seviyeye uygunluk ile ilgili herhangi bir sonuca yer verilmemiştir.

İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde İ4'ün ele aldığı ders kitabının seviyeye uygun olduğu, İ2 ve İ7'nin ele aldığı kitapların ise seviyeye uygun bulunmadığı belirlenmiştir. İ4'te 2. sınıf İngilizce kitabı I Know English öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilerek programa uygunluğu belirlenmeye çalışılmış ve ders kitabının A1 seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İ2'de 9. sınıf İngilizce ders kitabı New Bridge to Success Grade 9

AOBM'ye göre incelenmiş ve kitapta yer alan etkinliklerin çoğunun A2 düzey tanımlayıcılara uygun olmadığı görülmüştür. İ7'de ise 11. sınıf İngilizce kitapları Yes You Can B2.1 ve Yes You Can B2.2 etkinlikleri bir dereceye kadar B2 seviyesinin özelliklerini yansıtırsa da birçok etkinliğin bir alt ve bir üst seviyeye yönelik etkinlikler olduğu belirlenmiştir.

Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerde dil seviyelerine yönelik bir sonuca rastlanmamıştır.

Becerilerin dağılımı

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM'ye göre inceleyen tezlerden becerilerin dağılımı ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında, Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerden T3 ve T14'ün ele aldığı kitaplarda becerilerin dengesiz dağılım gösterdiği görülmektedir. Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerde becerilerin dengeli dağılımına yönelik herhangi bir sonuca ise rastlanmamıştır. T3'te Gazi TÖMER, dinleme etkinlikleri açısından A1-A2-B1-B2 seviyelerinde incelenmiş ve A1 seviyesinde dinleme etkinliklerinin oranının tüm dil becerilerine yönelik etkinlikler içerisinde oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. T14'te İstanbul A1-A2, Yedi İklim 1 ve Yeni Hitit A1-A2 ders kitapları yazma becerisi açısından incelenmiş ve çalışmada İstanbul A1-A2 ve Yedi İklim 1 kitaplarında yazma etkinliklerinin dağılımının dengeli iken Yeni Hitit A1-A2 kitabında yazma etkinliklerinin dağılımının dengesiz olduğu belirlenmiştir.

İngilizce kitaplarını ele alan İ2 ve İ4'ün ele aldıkları kitaplarda becerilerin dengesiz dağılım gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde becerilerin dengeli dağılımına yönelik herhangi bir sonuca ise rastlanılmamıştır. İ2'de 9. sınıf İngilizce kitabı New Bridge to Success 9 AOBM'ye göre incelenmiş ve ders kitabında yer alan etkinliklerin dil becerilerine göre dengesiz bir dağılım gösterdiği, etkinliklerin çoğunlukla dil bilgisi ve kelime bilgisi öğretimine yönelik olarak hazırlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İ4'te 2. sınıf İngilizce ders kitabı I Know English öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilerek AOBM'ye uygunluğu belirlenmeye çalışılmış ve dinleme ve konuşma etkinliklerinin okuma ve yazma etkinliklerini geride bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını karşılaştıran tezlerde becerilerin dağılımına yönelik bir sonuca rastlanmamıştır.

AOBM prensiplerinin yansıtılma durumu

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını inceleyen tezlerden AOBM'deki prensiplerin yansıtılma durumu ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında, Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerden T13'te ele alınan kitapların programda yer alan prensipleri başarılı bir şekilde yansıttığı sonucuna ulaşılırken prensiplerin başarısız yansıtıldığına dair herhangi bir sonuca ise rastlanmamıştır. T13'te Yedi İklim ve Gazi kitaplarını tüm seviyelerde programda yer alan temel prensipler açısından incelenmiş ve bu kitapların makul ölçüde prensipleri kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde İ4'ün ele aldığı ders kitabının programda yer alan prensipleri başarılı bir şekilde yansıttığı belirlenmiştir. İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde programdaki prensiplerin başarısız yansıtıldığına dair herhangi bir sonuca ise

rastlanmamıştır. 2. sınıf İngilizce I Know English kitabının öğretmen görüşleri esas alınarak çerçeve programa uygunluğunun belirlenmesinin amaçlandığı İ4'te ders kitabının AOBM prensiplerini yansıttığı görülmüştür.

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını karşılaştıran tezlerde AOBM'deki prensiplerin yansıtılma durumuna yönelik bir sonuca rastlanmamıştır.

Becerilere yönelik kazanımların yansıtılma durumu

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM ölçütleri açısından inceleyen tezlerden becerilere yönelik kazanımların yansıtılma durumu ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında, Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerden T7, T9, T11 ve T14'ün ele aldığı kitapların kazanımları başarılı bir şekilde yansıttığı; T1, T5, T10 ve T11'in ele aldığı kitapların kazanımları yansıtmada başarısız bulunduğu görülmüştür. T7'de İzmir seti tüm seviyeler için konuşma ve yazma becerileri etkinlikleri açısından incelenmiş ve büyük ölçüde programa uygun olduğu tespit edilmiştir. T9'da Gazi TÖMER A1-A2, İstanbul A1-A2, Yedi İklim A1-A2 ve Yeni Hitit A1-A2 ders kitapları temel dil becerileri açısından karşılaştırılmış ve örnekteki tüm kitapların dil becerileri yönünden programa koşut olduğu belirlenmiştir. T11'de Yedi İklim, İstanbul ve Yeni Hitit kitapları B1 seviyesinde okuma kazanımları açısından incelenmiş ve okuma kazanımları sıklığı açısından Yeni Hitit kitabının daha güçlü olduğu, Yedi İklim ve İstanbul kitaplarında kazanım sıklığının az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda T11 tezi becerilere yönelik kazanımları yansıtma durumu ana kategorisi altındaki başarılı ve başarısız kategorilerinin her ikisine de eklenmiştir. T14'te İstanbul A1-A2, Yedi İklim 1 ve Yeni Hitit A1-A2 kitapları yazma becerisi açısından incelenmiş ve bütün yazma etkinliklerinin A1-A2 düzeyi yazma becerisi kazanımları doğrultusunda hazırlandığı belirlenmiştir. T1'de Yeni Hitit 1-2-3 (2007) okuma becerisi açısından incelenmiş ve okuma metinleri ile okuma etkinliklerinin okuma becerisine yönelik betimlemelerle büyük oranda örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. T5'te tüm seviyeler için İstanbul, Gazi, Yedi İklim ve Yeni Hitit kitapları konuşma etkinlikleri açısından incelenmiş ve A seviyesinde tüm kitaplarda yeterlilik tanımlarına uymayan etkinliklerin olduğu, B ve C seviyelerinde tüm ders kitaplarında etkinliklerin belirli ölçütler etrafında yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. T10'da Yeni Hitit 2 kitabı okuma metinleri açısından incelenmiş ve kitapta yoğun olarak yer bulan metin türlerinin programda belirtilen metin türlerinin dışında olduğu belirlenmiştir.

İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde, becerilere yönelik kazanımların yansıtılma durumuna yönelik bir sonuca ulaşılamamıştır.

Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerden T11 ve T12'nin (Almanca ve Türkçe) ele aldığı kitaplar becerilere yönelik kazanımları yansıtma bakımından başarılı bulunurken T1A2 tezinin ele aldığı ders kitapları (Türkçe ve Almanca) başarısız bulunmuştur. T11'de Yeni Hitit 1 (A1-A2) ve New Headway Beginner (A1) ve New Headway Elementary (A1-A2) kitapları dinleme becerisi açısından karşılaştırılmış ve her iki yayımda da dinleme metinlerinin programda belirtilen temel düzeye uygun olarak yavaş ve anlaşılır şekilde düzenlendiği, metin gereği vurgu ve tonlamalara dikkat edildiği belirlenmiştir. T1A2'de Yedi İklim (B1), New Headway (B1) ve Menschen (B1) kitapları konuşma becerisi açısından karşılaştırılmış ve Menschen kitabının konuşma becerisi ve karşılıklı konuşmaya en çok gönderim yapan kitap olduğu, konuşma becerisi ve karşılıklı

konuşmada diğer yayımlara göre daha yetersiz olan Yedi İklim kitabının sözlü anlatım bağlamında kazanımlara en çok gönderim yapan kitap olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Etkinlik yeterliliği

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM ölçütleri açısından inceleyen tezlerden etkinlik yeterliliği ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında, Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerden T7, T11 ve T14 tezlerinin ele aldığı kitaplarda yer alan etkinlikler yeterli bulunurken T1, T2, T3, T11 ve T14 tezlerinin ele aldığı kitaplardaki etkinlikler yetersiz bulunmuştur. T7’de İzmir seti tüm seviyeler için konuşma ve yazma becerileri etkinlikleri açısından incelenmiş ve yazma becerisine yönelik etkinliklerin tüm seviyelerde fazla olduğu ve daha çok A1-A2 seviyelerinde toplandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. T11’de Yedi İklim, İstanbul ve Yeni Hitit kitapları B1 seviyesinde okuma kazanımları açısından incelenmiş ve Yeni Hitit kitabının etkinlik yeterliliği açısından diğer iki kitaptan daha güçlü olduğu, İstanbul kitabının ise metinleri etkinlikle destekleme hususunda daha zengin olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda T11 tezi etkinlik yeterliliği ana kategorisi altındaki yeterli ve yeterli değil alt kategorilerinin her ikisine de eklenmiştir. T14’te İstanbul A1-A2, Yedi İklim 1 ve Yeni Hitit A1-A2 kitapları yazma becerisi açısından incelenmiş ve İstanbul A1-A2 ve Yedi İklim A1-A2 kitaplarında ünitelerin tamamında yazma etkinliği bulunduğu, Yeni Hitit 1 kitabında ise bazı ünitelerde hiç yazma etkinliği olmadığı görülmüştür. En az yazma etkinliğine yer veren kitabın da yine Yeni Hitit 1 kitabı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda T14 etkinlik yeterliliği ana kategorisi altındaki yeterli ve yeterli değil alt kategorilerinin her ikisine de eklenmiştir. T1’de Yeni Hitit 1-2-3 (2007) okuma becerisi açısından incelenmiş ve özgün ve yeterli ölçüde okuma etkinliğine yer verilmediği belirlenmiştir. T2’de Yeni Hitit 3 (2009) ve Hitit 3’ün (2007) içerdikleri metinler ve metin altı soruları açısından karşılaştırılmış ve her iki kitapta yer alan etkinliklerin basit düzey becerileri geliştirmeye ve bilgiyi hatırlatmaya yönelik soruların her iki kitapta da çoğunlukta olduğu, uygulamaya dönük sorulara az yer verildiği belirlenmiştir. T3’te *Gazi TÖMER* dinleme etkinlikleri açısından A1-A2-B1-B2 seviyelerinde incelenmiş ve dinleme becerisine yönelik etkinliklerin az sayıda olduğu, var olan etkinliklerin de dinleme öncesi ve dinleme anından çok dinleme sonrasına yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İngilizce ders kitaplarını inceleyen tezlerde, İ2’nin ele aldığı kitabın etkinlikler açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir. İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde etkinliklerin yeterli bulunduğu dair bir sonuca ulaşılamamıştır. İ2’de 9. sınıf İngilizce ders kitabı *New Bridge to Success 9* incelenmiş ve sözlü anlatım ve yazma becerisine yönelik etkinlik sayısının bu becerileri öğretmek açısından yeterli olmadığı görülmüştür.

Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerden T11’in ele aldığı kitapların etkinlik yeterliliği açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir. T11’de Yeni Hitit 1 (A1-A2) ve New Headway Beginner (A1) ve New Headway Elementary (A1-A2) kitapları dinleme becerisi açısından karşılaştırılmış ve New Headway kitaplarının iki dinleme etkinliği çeşidine yoğunlaştığı, Yeni Hitit 1 kitabının dinleme etkinliklerinin bir kısmının yetersiz olduğu, etkinliklerin dil bilgisi kaygısı gözetilerek hazırlandığı için çeşitliliğin az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kültür aktarımı

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM'ye göre inceleyen tezlerden kültür aktarımı ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında, Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerden T6'nın ele aldığı kitabın kültür aktarımı açısından başarılı bulunduğu, T8'in inceldiği kitabın ise başarısız bulunduğu görülmektedir. T6'da *Yunus Emre A1-A2* ders kitapları incelenmiş ve kitapların programdaki kültür hassasiyeti ile büyük oranda örtüştüğü ancak bazı kültürel öğelerin A1-A2 seviyesi için ağır olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. T8'de *İstanbul B1* AOBM incelenmiş ve kültür aktarımında sosyokültürel bilgi içeriği ile genel kültür bilgisi içeriğinin dengesiz dağılmış olduğu ve bildirimsel bilginin uygulayıcı becerilere dönüşemediği belirlenmiştir.

İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerden İ1 ve İ5'in ele aldığı kitapların kültür aktarımı yönünden başarısız bulunduğu görülmektedir. İ1'de Türkiye'de hazırlanmış 8. sınıf seviyesine yönelik Spothlight on English 3, My English 8 ve uluslararası nitelikteki Framework 1 ders kitapları kültür aktarımı ve kültür içerikleri açısından karşılaştırılmış ve My English 8 kitabının Spothlight on English 3 kitabına göre bu konuda daha başarılı olduğu, Spothlight on English 3 kitabının kültür aktarımında geleneksel bir anlayışta olduğu, Framework 1 kitabının ise diğer kitaplardan farklı olarak çok kültürlülüğü esas alan bir kitap olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda İ1, kültür aktarımı açısından başarılı ve başarısız alt kategorilerinin ikisine de dâhil edilmiştir. İ5'te Yes You Can A1-A2 kitapları kültürlerarası aktarım açısından incelenmiş ve kitabın yerel ve uluslararası kültür öğelerini dengeli bir şekilde yansıtsa da kültürlerarası beceriye yönelik etkinliklerin oranının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerde kültür aktarımına yönelik bir sonuca rastlanmamıştır.

Genel yeterliliklerin dağılımı

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM ölçütleri doğrultusunda inceleyen tezlerden genel yeterliliklerin dağılımı ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında, Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerden T12'nin ele aldığı kitaplarda genel yeterliliklerin dağılımının dengesiz olduğu görülmektedir. T12'de Gazi, İstanbul, Hitit, Türkçeye Yolculuk ve Yunus Emre Enstitüsü kitapları C1 seviyesinde incelenmiş ve tüm kitaplarda genel yeterlilik kategorilerinden bildirim dayalı bilgi kategorisinin yoğun bir şekilde kullanıldığı, kişiliğe ilişkin bilgi, öğrenme yeteneği, beceriler ve uygulayıcı bilgi kategorilerinin oranlarının çok az olduğu ve ders kitaplarında yer alan genel yeterlilik kategorilerinin dengesiz bir şekilde dağılım gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerden İ6'nın ele aldığı kitaplarda genel yeterliliklerin dağılımının dengesiz olduğu görülmektedir. İ6'da 8. sınıf düzeyinde kullanılan My English 8, Spot on 8 ve Four Seasons 8 kitapları programdaki genel yeterlilikler açısından incelenmiş ve toplam üç kitapta yer alan kategorilerin yarısından fazlasının bildirim dayalı genel bilgi kategorisi olduğu, beceri ve yapabilme bilgisi, varoluşsal yetkinlik ve öğrenme yetisi kategorilerinin sınırlı sıklıkta olduğu belirlenmiştir.

Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerde genel yeterliliklerin dağılımına yönelik bir sonuca rastlanmamıştır.

Sözcük seviyesine uygunluk

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM'ye göre inceleyen tezlerden sözcük seviyesine yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında, Türkçe kitaplarını inceleyen ve Türkçe ile İngilizce kitaplarını karşılaştırmalı ele alan tezlerden sözcük seviyesine uygunluğa yönelik herhangi bir sonuca rastlanılmamıştır.

İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerden İ8'in ele aldığı kitabın program açısından sözcük seviyesine uygun olduğu, İ3 ve İ8'in ele aldığı kitapların ise uygun olmadığı görülmektedir. İ8'de 8. sınıf seviyesine uygun olarak hazırlanmış Upswing English, Mastermind, More & More, Marathon Plus ve Touchstone 2 kitapları arasında AOBM A2 seviyesi ile en çok uyuşan kitabın Touchstone 2 olduğu fakat buna rağmen kitaplardaki sözcüklerin yenilenmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda İ8 sözcük seviyesine uygunluk ana kategorisi altındaki her iki alt kategoriye de dâhil edilmiştir. İ3'te Upturn English 8 kitabında en sık kullanılan 1000 sözcüğün programda yer alan A2 seviyesine uygun olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 8: Tezlerde Sunulan Önerilerin Dağılımı

Öneriler	TDK		İDK		TİDK	
	Kod	%	Kod	%	Kod	%
Ders Kitabı/Materyal Hazırlayıcılarına Yönelik Öneriler	T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14	40	İ1, İ4, İ5, İ8	22.2	TİA2	50
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	T2, T4, T5, T7, T8, T11, T14	23.3	İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7, İ8	44.4	Tİ1	50
Hükümete Yönelik Öneriler	T1, T5, T6, T7, T9, T12, T13	23.3	İ1, İ2, İ4, İ5, İ8	27.7	-	-
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	T7, T9, T13, T14	13.3	İ4	5.5	-	-
Toplam	30	99.9	18	99.8	2	100

Tablo 7'de Türkçe ders kitaplarını AOBM ölçütleri açısından inceleyen tezlerde araştırmacıların en fazla ders kitabı/materyal hazırlayıcılara önerilerde (%40) buldukları görülmektedir. Daha sonra sırasıyla araştırmacılara (%23.3), hükümete (%23.3) ve öğretmenlere (%13.3) önerilerde bulunulmuştur. İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde ise araştırmacıların en fazla araştırmacılara yönelik önerilerde (%44.4) buldukları görülmektedir. Daha sonra hükümete (%27.7), ders kitabı/materyal hazırlayıcılara (%22.2) ve öğretmenlere (%5.5) bulunulmuştur. Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerde ise araştırmacıya (%50) ve ders kitabı/materyale (%50) yönelik önerilerde bulunulduğu, öğretmenlere ve hükümete yönelik önerilerde bulunulmadığı görülmektedir.

İncelenen Çalışmalarda Sunulan Önerilerin Değerlendirilmesi

Ders kitabı/ materyal hazırlayıcılarına yönelik öneriler

Türkçe ders kitaplarını AOBM ölçütleri açısından inceleyen tezlerde ders kitabı/materyal hazırlayıcılara verilen önerilere bakıldığında, T2'de kitaplarda yer alan metin

altı sorularının öğrencilerin dil seviyesine göre belirlenmesi, ders kitaplarının hazırlanması ve değerlendirilmesinde öğrencinin programın amaçlarına ulaşmasının esas olarak alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bunların dışında ders kitaplarında yer alan 4 temel beceriye yönelik uygulamaların birbirini tamamlayıcı nitelikte olması, öğrenciyle etkileşim kurulmasını sağlayacak metinler seçilmesi ve kitaplarda dil seviyeleri dikkate alınarak ayrı ayrı aşamalılık oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. T3'te dinleme etkinliklerinin sayı ve çeşit açısından geliştirilip dinleme sürecinin 3 aşamasını da kapsayacak şekilde hazırlanabileceği, etkinliklerin diğer becerileri de geliştirebilecek nitelikte olabileceği ve dinleme CD'lerinin de program kazanımlarına göre hazırlanabileceği önerileri verilmiştir. T4'te konuşma becerisi için etkinlik hazırlanırken etkileşimli olmasına, dilin toplumsal boyutuna ve iletişim yeti düzeyine dikkat edilmesi ve kitaplarda doğrudan sesletimle ilgili etkinliklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. T5'te ders kitaplarının çalışma ve dil bilgisi kitaplarının yanında görsel ve işitsel materyallerle desteklenebileceği ve öğrenci profili dışındaki yetişkinlere yönelik Türkçe öğretim setlerinin hazırlanabileceği önerilerinde bulunulmuştur. T6'da A1 ve A2 seviyesi kitaplarında kültür öğelerinin sadeleştirilebileceği ve bu kitaplarda evrensel kültür öğelerine yer verilebileceği ile kitaplardaki kültürel öğelerin Türkiye'nin tüm bölgelerine hitap etmesi gerektiği ve kültürle ilgili metinlerin çeşitlendirilebileceği önerilmiştir. T8'de kültür aktarımı açısından kitapların bu alanda uzman kişiler tarafından hazırlanması gerektiği ve kitaplardaki görsel malzemelerin Türk kültürüne ait olup olmadığının kontrol edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunların dışında A ve B düzeyinde sosyokültürel bilgi verilebileceği, kitaplarda kültür aktarımı ile ilgili uygulamalı becerilere yönelik etkinliklerin yer alabileceği ve kitaplarda genel kültür ile sosyokültürel bilgi arasında denge kurulabileceği önerileri verilmiştir. T9'da kitaplardaki dil bilgisi yapılarının AOBM'ye uygun bir şekilde verilmesi gerektiği, hedef dilin kültürel boyutlarının da düşünülmesi gerektiği ve kitapların seviyelere göre öğretilmesi gereken sözcük sayısı göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bunların dışında kitaplarda öz değerlendirme etkinliklerine yer verilebileceği, dil betimleyicileri koşutunda etkinlikler hazırlanabileceği ve günlük yaşam materyallerine ders kitaplarında yer verilebileceği önerilerinde bulunulmuştur. Sadeleştirilmiş ve değiştirilmiş metinler yerine özgün ve günlük hayattan metinlere yer verilebileceği T9'da sunulan diğer bir öneridir. T10'da Yeni Hitit serisinde metin seçiminde çeşitlilik, kültür aktarımı, özgünlük, gerçek yaşama uygunluk, konunun ilgi çekiciliği ve görsel-metin uyumuna dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. T11'de okuma etkinliklerinin diğer becerilerle iç içe olması ve her metne yönelik mutlaka etkinlik bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır. Bunların dışında yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında metin ve etkinlik sayılarının dengelenmesi ve çerçeve programdaki kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Kitaplardaki ünite ve tema sayıları artırılarak öğrencilerin farklı türde konu ve metinle karşılaşmasının sağlanabileceği de T11'de sunulan bir diğer öneridir. T12'de Türkçe kitaplarının genel yeterlilik ve öğrenen özerkliği gözetilerek hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenen özerkliğini gözetken, öğrencinin öğrenme stilini yordayan ve telaffuz-gramer bilgisini geliştiren içeriklerin ders kitaplarına dâhil edilebileceği T12'de verilen diğer önerilerdir. T13'te kitaplarda hangi AOBM ilkelerinin kullanılacağına karar verilirken öğrencinin ihtiyaçlarının dikkate alınması ve bu ilkelerin sınıf seviyelerine dağılımının dengeli olması gerektiği vurgulanmıştır. T14'te yazma etkinliklerinin her üniteye bulunması ve bulunduğu üniteye uygun bir şekilde hazırlanması, etkinliklerde görsel kullanılması ve kullanılan görselin konuyla uyumlu olması gerektiği vurgulanmıştır. Bunların dışında yazma etkinliklerinde kültürel unsurlara yer verilebileceği ve ders

kitaplarında ünitelere geçmeden dili tanıtan bir giriş bölümü oluşturulabileceği önerilerinde bulunulmuştur.

İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde ders kitabı/materyal hazırlayıcılarına verilen önerilere bakıldığında, İ1’de İngilizce kitaplarının farklı kültürlere yönelik unsurlarla yeniden düzenlenebileceği, kitaplarda doğrudan kültür aktarımına yönelik bölümlere yer verilebileceği ve kültür aktarımına yönelik materyal hazırlanabileceği önerileri sunulmuştur. İ4’te kitapların öğrenci seviyesine uygun olması gerektiği ve AOBM’de yer alan öğrenen özerkliğinin kitaplarda geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. İ5’te kitapların kültürlerarası bir yaklaşımla hazırlanıp içeriğinin yerel ve evrensel kültürel öğelerle zenginleştirilebileceği, yeni yöntem ve tekniklerle kültür aktarımına yönelik etkinlik hazırlanabileceği önerileri verilmiştir. İ8’de ise kitaplar hazırlanırken hedef kelime büyüklüğünün dikkate alınabileceği ve kitaplarda geçen kelime sıklıklarına göre etkinliklerin hazırlanabileceği önerileri verilmiştir.

Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerde ders kitabı/materyal hazırlayıcılara verilen önerilere bakıldığında, T1A2’de kitaplarda tartışma ve canlandırmaya yönelik etkinliklere daha çok yer verilebileceği, kitapların karşılıklı konuşma kazanımlarına gönderimde bulunacak şekilde yeniden düzenlenebileceği önerileri sunulmuştur. Bunların dışında kitaplarda kazanımların dengeli dağılması gerektiği, konuşma becerisi açısından kalıpların dışında yaratıcı etkinliklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kitapların çerçeve metne ve dilin doğal kullanımına uygun şekilde hazırlanması gerekliliği ve kitaplarda konuşma becerisine yönelik ayrı bölümler olması T14’te vurgulanan diğer önerilerdir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Türkçe ders kitaplarını inceleyen tezlerde araştırmacılara verilen önerilere bakıldığında, T2’de dinleme etkinliklerine ve sorularına yönelik çalışmalar yapılabileceği, T4’te AOBM’nin kuramsal boyutundansa dil öğretim faaliyetlerine nasıl ve ne şekilde uygulanacağı ile ilgili çalışmalar yapılabileceği, T5’te kitaplardaki konuşma etkinliklerinin ADGD yeterlilik tanımlarına uygunluğunun gözden geçirilebileceği önerileri verilmiştir. T7’de Türkçenin yabancı dil öğretimine yönelik ilkelerin belirlenebileceği, T8’de kültür aktarımı ile ilgili disiplinlerarası çalışmaların yapılabileceği, T11’de kitapları öğretmen-öğrenci gözüyle değerlendiren çalışmaların yapılabileceği önerilmiştir. T14’te ise farklı Türkçe öğretim setleri ya da aynı ders kitaplarının farklı dil seviyeleri için hazırlanmış olanlarında yazma etkinliklerinin incelenebileceği, yazma becerisinin Türkçe ve yabancı dil kitaplarında karşılaştırılabileceği, AOBM’nin 2018 baskısının Türkçeye çevrilip temel dil becerilerinde yapılan değişikliklerin belirlenebileceği, bu metne yönelik etkinlik tasarlanabileceği ve “A1 öncesi” seviyesi için etkinliklerin hazırlanabileceği önerilerinde bulunulmuştur.

İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde araştırmacılara verilen önerilere bakıldığında, İ1’de MEB’e bağlı okullarda kullanılan kitapların kültür aktarımının belirlenebilmesi için öğretmenlerle anket çalışması yapılabileceği, İ2’de ilk ve ortaokullarda okutulan kitapların programa göre incelenebileceği, öğretmenlerin AOBM ile ilgili görüşlerinin alınabileceği ve mevcut ders kitaplarının dil seviyesine uygunluğunun araştırılabileceği önerileri verilmiştir. İ3’te 5 ve 8. sınıflar arasındaki kitaplarda kelime dağarcığının AOBM’ye göre

incelenebileceği, İ4'te tüm sınıf seviyelerinde yer alan kitapların AOBM prensiplerine göre değerlendirilebileceği, ders kitaplarının yeterliliği ve AOBM hususunda öğretmen görüşlerine başvurulabileceği ve AOBM'nin teori ve içerik açısından incelenebileceği önerilerinde bulunulmuştur. İ5'te kitapların tüm seviyelerde kültürlerarası aktarım açısından incelenebileceği, İ6'da öğretmenlerin genel yeterliliklere bakış açılarının araştırılabileceği ve farklı seviyelerdeki İngilizce ders kitaplarının genel yeterlilikleri yansıtma durumlarının incelenebileceği önerileri verilirken İ7'de farklı sınıf seviyelerindeki ders kitapları ve müfredatın AOBM dil yeterlilikleriyle ne derece uyuma gösterdiğinin araştırılabileceği ve ders kitaplarının programda yer alan çok kültürlülük, öğrenci merkezli olma, görev temelli dil öğrenimi gibi farklı boyutlarının değerlendirilebileceği önerileri verilmiştir. İ8'de ise farklı sınıf seviyelerinde kullanılan kitaplarda yer alan derlemlerin çerçeve metne uygunluğu açısından araştırılabileceği önerisi verilmiştir.

Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerde ise araştırmacılara, Tİ1'de Yeni Hitit 2 ve 3'ün dinleme-anlama etkinlikleri açısından incelenip programdaki dil düzeylerine uygunluğunun araştırılabileceği, New Headway kitabının temel düzey dışında kalan düzeylerinin incelenip temelden ileriye doğru etkinliklerde ne gibi değişiklikler olduğunun araştırılabileceği ve yine bu kitabın AOBM'deki dil düzeylerine uygunluklarının değerlendirilebileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Hükümete yönelik öneriler

Türkçe kitaplarını AOBM'ye göre inceleyen tezlerde hükümete sunulan önerilere bakıldığında, T1'de ADD ve AOBM dil betimlemeleri dikkate alınarak bir dil öğretim programı hazırlanabileceği, T5'te öğretmen yetiştirme politikalarına ağırlık verilebileceği ve Türkçe öğreten kurumlar arasında iş birliği yaptırılabilceği önerileri verilmiştir. T5'te ayrıca her eğitim kademesine yönelik Türkçe öğretim programları hazırlanması ve okul öncesinde Türkçe eğitiminin zorunlu hâle getirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. T7'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik bir öğretim programı hazırlanabileceği önerisi sunulmuştur. T9'da yabancılara Türkçe öğretiminde eş güdümlü dil öğretim sürecine yönelik adımlar atılabileceği ve ders kitaplarının geniş kitlelere ulaştırılabileceği önerileri verilmiştir. T12'de uluslararası standartlar açısından "Ders Kitapları Enstitüsü" kurulabileceği ve öğreticilerin uluslararası alanda bilinçlendirilebileceği önerileri sunulmuştur. T13'te ise müfredatta AOBM temel ilkelerinin açık olması gerekliliği vurgulanmıştır.

İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde ise hükümete, İ1'de öğretmen adaylarının mezun olmadan önce kültür öğretimi hakkında bilgi sahibi olmalarının sağlanabileceği, İ2'de AOBM ile ilgili hizmet içi programların sayısının ve kalitesinin artırılabilceği önerilmiştir. İ5'te de benzer şekilde AOBM ile ilgili hizmet içi programların artırılabilceği ve AOBM'nin hizmet öncesi İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında ders olarak sunulabilceği önerileri verilmiştir. İ8'te ise MEB'in kitap hazırlayıcılarına kitaplara dâhil etmeleri gereken kelime listeleri ve kelime öğelerine yönelik tavsiye kararlar yayımlayabileceği önerisi sunulmuştur.

Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerde hükümete yönelik bir öneri sunulmamıştır.

Öğretmenlere yönelik öneriler

Türkçe ders kitaplarını AOBM'ye göre inceleyen tezlerde öğretmenlere verilen önerilere bakıldığında, T7'de öğretmenlerin etkileşimi az olan kitapları derste aktif hâle getirerek işleyebileceği, kitaplarda yer almayan AOBM ölçütlerine yönelik materyal ya da etkinlikler düzenleyebilecekleri yönünde öneriler verilmiştir. T9'da derslerde düşünceleri rahatça ifade etme ve yaratıcılığı ortaya çıkarmaya yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanabileceği önerisi verilmiştir. T13'te öğrencileri ölçme ve değerlendirme sırasında AOBM temel ilkelerinin dikkate alınabileceği, T14'te ise yazma etkinliklerini sona bırakmak ya da ödev olarak vermek yerine 4 temel dil becerisi ile geliştirilebileceği, ders materyallerinin yanında Türk kültürüne yönelik etkinlik hazırlanabileceği önerilmiştir.

İngilizce kitaplarını inceleyen tezlerde ise öğretmenlere İ4'te öğretmenlerin öğrencileri portfolyo ödevleri aracılığıyla dili sınıf dışında da kullanmaya teşvik etmeleri önerilmiştir.

Türkçe ve İngilizce kitaplarını karşılaştıran tezlerde öğretmenlere yönelik bir öneri sunulmamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında 2010-2020 yılları arasında yapılmış ve ders kitaplarını AOBM'ye göre inceleyen lisansüstü tezlerin sayısı 24 olarak bulunmuştur. Tezler gruplandırıldığında 14 tez Türkçe kitaplarını, 8 tez İngilizce kitaplarını, 2 tez ise Türkçe ve İngilizce/Almanca kitaplarını AOBM açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu durum AOBM'ye Türkçe alanında daha fazla yoğunlaşıldığını göstermektedir. Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerin sayısının 2018 yılından sonra artış gösterdiği belirlenmiştir. Nitekim Çiftçi ve Coşkun (2017), YDOTÖ alanında yapılmış tezleri inceledikleri çalışmada 2011-2017 yılları arasında yapılmış 94 teze ulaşmıştır. Bu da YDOTÖ alanında çeşitli çalışmalar yapıldığını ancak ders kitaplarını AOBM açısından inceleyen çalışmaların oranının çok az olduğunu göstermektedir. Ülkemize göç eden çok sayıda Suriye vatandaşının Türkçe öğrenme ihtiyaçları, 2016 yılında uygulanmaya başlayan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES) ve dünyanın birçok ülkesinde Türkçe öğrenmeye gösterilen yoğun ilgi bu çalışmaların sayısının artmasına zemin hazırlamış olabilir. Ancak AOBM'nin 2001 yılında yayımlandığı göz önüne alınırsa çalışmalara yoğunlaşılması konusunda geç kalındığı görülmektedir. İngilizce kitaplarını inceleyen çalışmaların ise 2016 yılından sonra göreceli olarak arttığı söylenebilir ancak bu çalışmaların sayısı oldukça azdır (Özen ve Dağyar, 2020) ve bu alanda AOBM'nin ihmal edildiğini göstermektedir. Bu bakımdan ortaya çıkan bu sonucun dikkate değer olduğu söylenebilir. Zira Türkiye'de çok uzun yıllardır İngilizce öğretimi yapılmaktadır, bu sebeple Türkçeye kıyasla İngilizce kitaplarına yönelik bu anlamda daha fazla çalışma olması beklenmekteydi, ancak çıkan sonuç bunun tam tersini söylemektedir.

İncelenen çalışmaların anahtar kelimelerine bakıldığında tezlerde en çok "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" anahtar kelimesi kullanılmıştır. Bu durum Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerin sayısının fazla olmasıyla açıklanabilir. Anahtar kelimelerde göze çarpan nokta kavramlar arasında bir ortaklığın olmamasıdır. Tezlerde belirtilen ADOÇEP, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni, Ortak Avrupa Çerçevesi, Avrupa Ortak Çerçeve Metni, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçevesi, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni anahtar kelimeleri

aslında aynı programı karşılamaktadır ancak çalışmalar arasında isimlendirmede birlik olmadığı için aynı kavramın farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Tezlerde anahtar kelime olarak kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Yabancılar Türkçe Öğretimi kavramları için de standart bir kelime birliği yoktur. Bu durum çalışmalar arasında tutarsızlığa sebep olmaktadır. Nitekim Ortaköylü, Satılmış ve Eyüp (2020) de yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalardaki anahtar kelimeleri incelediklerinde benzer bulgulara ulaşmışlardır. Durmuş (2018), temel kavramların kullanımında bir standartlaşmanın olmamasını YDOTÖ alanında yapılan çalışmaların görece yeni olmasıyla açıklamıştır.

AOBM açısından ders kitaplarını inceleyen tezlerin ele aldığı dil seviyeleri incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarının tüm dil seviyelerinde, İngilizce kitaplarının ise yalnızca A ve B seviyelerinde incelendiği görülmüştür. C seviyesinin tüm seviyeleri inceleyen çalışmaların içerisinde yer aldığı, yalnızca C seviyesini inceleyen bir çalışmanın olduğu görülmüştür. İngilizce çalışmalarda genellikle ortaokul ya da ortaöğretimin ilk yıllarına ait ders kitapları incelenmiştir. Bu durumda C seviyesinin denk geldiği sınıf kademesindeki kitaplar incelenmemiş olabilir ancak dil öğretimi ortaöğretimde biten bir süreç değildir. Üniversitelerde okutulan İngilizce kitaplarını inceleyen herhangi bir çalışmanın olmaması da dikkat çekici bir sonuç olarak görülmektedir. Karşılaştırma çalışmalarında da yine benzer bir durum görülmektedir. Genel olarak bakıldığında Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını inceleyen çalışmaların A seviyesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Temel seviye olarak adlandırılan A seviyesinde etkinlik ve alıştırmaların daha fazla olması ve seviye ilerledikçe etkinlik yerine metinlerin ön plana çıkması buna sebep olabilir. Çalışmada bir başka önemli nokta da kitapların seviyelerinin belirtilirken ortak bir standardın olmamasıdır. Bazı çalışmalarda dil seviyesi sınıf seviyesi şeklinde belirtilirken bazılarında 1-2-3 şeklinde belirtilip A-B-C seviyesi belirtilmemiştir. Bu da çalışmanın bulgularını bir araya getirirken zorluklara sebep olmuştur.

Tezlerde ele alınan ders kitapları incelendiğinde Türkçe kitapları inceleyen tezlerin en çok *Yedi İklim* (9), *Yeni Hitit* (8) ve *İstanbul* (6) olduğu belirlenmiştir. İngilizce kitaplarını inceleyen çalışmalarda en fazla *My English* (2) ve *Yes You Can* (2) kitapları üzerinde, karşılaştırma çalışmalarında ise *The New Headway* (2) kitabının üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Çalışmada Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerde ele alınan kitapların çeşitlilik açısından daha zengin olduğu söylenebilir. En çok ele alınan Türkçe kitaplarından Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim* Türkçe kitaplarının dünyanın birçok yerinde faaliyet gösteren Yunus Emre Kültür Merkezlerinde ve Türkiye’de de birçok üniversitede kullanılması çalışmalarda tercih edilmesinde belirleyici olabilir. *Yeni Hitit* serisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının en eski yayımlarından biri olarak 20 yılı aşkındır hem yurt içinde hem yurt dışında öğretim materyali göreviyle kullanılması, İstanbul serisinin ise MEB ile iş birliği içerisinde gerçekleştirilen *Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi* (İSMEK) kurslarında birçok öğrenci tarafından kullanılmasının bu kitapların çalışmalar için seçilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Tezlerde ele alınan konular incelendiğinde, Türkçe kitapların büyük çoğunluğunun dört temel dil becerisi açısından incelendiği görülmüştür. Alanyazında Biçer’in (2017) YDOTÖ alanında yapılan makaleleri incelediği çalışmasında da en çok materyal hazırlama ve ders kitabı inceleme konularının çalışıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise yalnızca ders kitapları üzerine yapılmış tezlere odaklanıldığı için materyal ya da örnek

program konularına ulaşılmamıştır. Büyükkiz (2014), Çiftçi ve Coşkun (2017), Ercan (2015) ve Türkben (2018)'in çalışmalarında ise konu olarak en fazla dil bilgisi çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmada dil bilgisinin ayrı bir konu olarak AOBM'ye göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun AOBM'nin dil bilgisinden çok dil becerilerine odaklanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerde diğer çalışılan konular kültür aktarımı, AOBM genel amaçlar ve AOBM genel yetkinlikleridir. "Bir kişinin yabancı bir dili öğrenebilmesi ve o dili etkili bir biçimde kullanabilmesi için o dilin kültürüne ait malzemeleri biliyor olması" (Elbir ve Aka, 2015: 383) gerektiği düşünüldüğünde kültür aktarımını konu edinen çalışmaların sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. İngilizce kitaplarını inceleyen çalışmalarda da benzer şekilde en çok dört temel dil becerisine yönelik çalışma yapıldığı ve Türkçe kitaplarını inceleyen tezlerden farklı olarak AOBM genel amaçlar konusuna yer verilmeyip söz varlığına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Söz varlığını konu edinen tezlerde ders kitapları İngiliz ulusal derlemiyle karşılaştırılmış, daha sonra AOBM'ye uygunluğu belirlenmiştir. Türkçe kitaplarına yönelik bu tarz bir çalışma yapılmamasının sebebi Türkçe derlemlerin "kişisel olarak bir araya getirilmiş, küçük ölçekli, elektronik olmayan ve tüm akademisyenlerin erişimine açık olmayan" (Say, Özge ve Oflazer, 2002: 2) derlemler olması olabilir. Karşılaştırma çalışmalarında ise yalnızca dört temel becerinin konu edinilmesi diğer konu alanlarının ihmal edildiğini göstermektedir.

Sonuçlar açısından tezler incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarının genel olarak seviyeye uygun olduğu, İngilizce kitaplarının ise uygun olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla paralel olarak Turgut, Karakuş ve Ökten (2017), YDOTÖ alanındaki ders kitaplarının okuma becerisi açısından seviyeye uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Haznedar (2009) da 4. ve 5. sınıf İngilizce ders kitaplarını incelediği çalışmasında kitaplarda yer alan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel düzeylerinin altında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Biçer ve Kılıç (2017) çalışmalarında yabancılara Türkçe öğreten kitapların içeriğinin her seviyeye uygun olmadığı, Güven ve Saracaloğlu (2020) ise çalışmalarında inceledikleri İngilizce ders kitabının AOBM'de belirtilen dil seviyelerine uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçlar arasında oluşan tutarsızlığın farklı yayınevlerinin hazırladığı ders kitaplarının incelenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. İncelenen çalışmalardan elde edilen diğer bir sonuç da Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında dört temel dil becerilerinin dengesiz dağılım gösterdiğidir. Bu sonuca koşturarak YDOTÖ kitaplarında Ekinci (2020) yazma etkinliklerinin sayısının diğer becerilere göre düşük olduğu, Biçer ve Kılıç (2017) dinleme ve konuşma becerilerinin yetersiz olduğu, Güven ve Saracaloğlu (2020) dört temel becerinin dengesiz dağılım gösterdiği, okuma ve konuşma becerilerinin etkili şekilde verilmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Tüm ve Ceyhan-Bingöl (2017) de İngilizce ders kitabında konuşma becerilerine ağırlık verilirken yazma becerisinin oranının en az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hâlbuki temel dil becerileri dil öğretiminin başlangıcından itibaren öğrencilere eşit bir şekilde ve birbirini destekleyecek şekilde kazandırılmalı, YDOTÖ kitapları da bu doğrultuda hazırlanmalıdır (Yılmaz, 2004'ten akt. Ekinci, 2020). Bu durum Türkçe ve İngilizce kitaplarının becerilerin dağılımı açısından geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada ele alınan tezler AOBM prensiplerini yansıtmaya açısından incelendiğinde, Türkçe kitaplarının prensipleri başarılı bir biçimde yansıttığı görülürken İngilizce kitaplarında prensiplerin başarılı bir şekilde yansıtılmasına ve yansıtılmamasına yönelik

eşit oranda çalışmanın var olduğu görülmüştür. Çağatay ve Ünveren-Gürocak (2016) çalışmalarında bugüne değin yapılmış çalışmalara göre AOBM'nin yükseköğretimde kullanımı değerlendirildiğinde üniversitelerdeki İngilizce hazırlık programlarının AOBM prensiplerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum yükseköğretim de dâhil olmak üzere tüm düzeylere yönelik hazırlanmış ders kitaplarının AOBM ilkelerine göre gözden geçirilmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Çalışmada Türkçe kitapları becerilere yönelik kazanımları yansıtmaya açısından aynı oranda başarılı ve başarısız bulunmuş, karşılaştırma çalışmalarında ise incelenen kitapların becerileri başarılı bir şekilde yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bakıldığında, çalışmada incelenen ders kitapları etkinlik yeterliliği açısından başarısız bulunmuştur. Alanyazında bu sonuca koşut çok sayıda çalışma olması dikkat çekicidir. Tabak ve Göçer (2017) çalışmalarında dinleme etkinliklerinin çeşit açısından zayıf ve çoğunlukla dinleme sonrasına yönelik etkinlikler olduğu, Ekinci (2020) ile Karababa ve Üstünsoy-Taşkın (2012) yazma etkinliklerinin sayı açısından, Tok (2013) ise çeşitlilik açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yaşar (2015) ise öğretmenlerin İngilizce kitabında yer alan etkinlik yeterliliğine yönelik görüşlerinin kararsız olduğunu tespit etmiştir. Bu durumda, ders kitaplarındaki eksikliklerin birçok çalışmada ortaya konulmasına karşın bu duruma yönelik herhangi bir düzenleme yapılmadığı söylenebilir.

Tezlerde Türkçe kitaplarının kültür aktarımı açısından aynı oranda başarılı ve başarısız bulunduğu, İngilizce kitaplarının ise başarısız bulunduğu görülmüştür. Oysaki bireyler kullandıkları dile ve dilin taşıdığı kültüre göre bakış açılarını şekillendirirler. Bu nedenle yabancı dil öğrenme çabası, hedef dilin taşıdığı kültürü de öğrenme çabasını içerir. Bir dili, içinde barındırdığı kültürden bağımsız olarak öğretmek, hedef dili öğrenmeyi zorlaştırır. Sadece zorlaştırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenenlerin yeterliliğini de sınırlar (İşcan, Karagöz ve Konyar, 2017). Ancak alanyazında yapılan çalışmalarda da kitaplarda kültür aktarımının yetersiz olduğu görülmektedir. Karababa ve Üstünsoy-Taşkın (2012), Tüm ve Ceyhan-Bingöl (2017) çalışmalarında YDOTÖ ders kitaplarında kültür aktarımında eksiklikler olduğunu, Alan ve Duruhan (2020) ise İngilizce ders kitabında kültürel öğelere yer verilse de derinlemesine bir kültür aktarımına sahip olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç da ders kitaplarında genel yeterliliklerin dengesiz bir dağılım gösterdiğidir. AOBM "farklı seviyelerdeki öğrencilerin yabancı dil öğrenirken dil eğitimi ile ilgili bazı yetkinlik alanlarının öğrenciler tarafından geliştirilebileceğini varsaymaktadır" (Şimşek, 2019: 14). Bu bakımdan her bir yeterliliğin kitaplarda eşit derecede vurgulanması gerekmektedir. Çalışmada incelenen ders kitaplarının sözcük seviyesine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gedik ve Kolsal (2022) da yaptıkları çalışmada İngilizce ders kitaplarının söz varlığının İngilizce üniversiteye geçiş sınavına göre basit düzeyde kaldığını belirlemişlerdir.

Tezlerde sunulan öneriler analiz edildiğinde, ders kitabı/materyal hazırlayıcılara yönelik önerilerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma Türkçe ve İngilizce kitaplarını inceleyen tezleri ele aldığı için sunulan önerilerin yine ders kitaplarına yönelik olması beklenen bir sonuçtur. Genel olarak bakıldığında ders kitaplarının içeriğinde iyileştirmeler ve AOBM'ye göre düzenlemeler yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Güven ve Özbilen (2020) de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en sık kullanılan materyalin ders kitabı olduğunu ve bu yüzden hazırlanan kitapların öğretime katkısını artıracak şekilde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Hükümete ve araştırmacılara yönelik verilen önerilere bakıldığında, ders kitapları ve AOBM'ye yönelik çalışmaların artırılması, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik bir öğretim programı hazırlanması ve öğretmenlere

AOBM ile ilgili kursların verilmesi ön plana çıkmaktadır. Tezlerde en az öneri öğretmenlere yönelik yapılmıştır. Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurlardan birinin (Özer ve Korkmaz, 2016) ve ders kitaplarının uygulayıcılarının öğretmenler olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere verilen önerilerin yetersiz olduğu söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- 2010-2020 yılları arasında yapılan tezlerde incelenen Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının içeriğinde çeşitli eksiklikler tespit edildiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda ders kitapları AOBM doğrultusunda gözden geçirilip yeniden düzenlenmelidir.
- Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını AOBM doğrultusunda inceleyen çalışmaların sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Bu konuya yönelik çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
- Türkçe ve İngilizce öğreticilerinin AOBM hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak seminerler, eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Alan, İ. N., & Duruhan, K. (2020). Türkiye’de sekizinci sınıflarda okutulmakta olan İngilizce ders kitabının kültürel aktarım öğeleri bakımından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-16.
- Arslan, A., & Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve dünyada neler oluyor? *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 1-19.
- Aymen-Peker, E., Çiftli, S., & Çobanoğlu, E. O. (2020). TÜBİTAK destekli “Dili Doğada Yaşıyorum” projesinin İngilizce eğitimi üzerindeki etkileri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, Özel Sayı*, 39, 58-78. DOI:10.7822/omuefd.718276
- Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247. DOI:10.5505/pausbed.2017.69772
- Biçer, N., & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663. DOI:10.16916/aded.329809
- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 265-278. DOI:10.1501/Egifak_0000001185
- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Erişim adresi: www.coe.int/lang-cefr.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Erişim adresi: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learningteaching/16809ea0d4>
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. EDAM Yayınları.

- Çağatay, S., & Ünveren Gürocak, F. (2016). Is CEFR really over there? *Procedia-Social and Educational Sciences*, 232, 705-712. DOI:10.1016/j.sbspro.2016.10.096
- Çiftçi, Ö., & Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214. DOI:10.18033/ijla.3625
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Demir, A. Y. (2020). *Avrupa Ortak Başvuru Metni bağlamında ilköğretim İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Deniz, K., & Uysal, A. G. B. (2010). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 239-261.
- Ekinci, M. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yazma etkinliklerinin incelenmesi: Bir ders kitabı analizi. *International Journal of Language Academy*, 8(5), 65-75. DOI:10.29228/ijla.46507
- Elbir, B., & Aka, F. N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(12), 371-386.
- Ercan, A. N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. M. V. Coşkun (Ed.), *Türkçenin Eğitimine-Öğretimine Yönelik Çalışmalar* (ss. 2-12). Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, F. H. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tasarlama ve Bildirme Kiplerinin Öğretimi ve Sıralanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evrekli, E., İnel, D., Deniz, H., & Balım, A. G. (2011). Fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki yöntemsel ve istatistiksel sorunlar. *İlköğretim Online*, 10(1), 206-218.
- Eyüp, B. (2021). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Metni (CEFR) ve diğer öğretim programları. E. Aktaş, & V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s. 239-259). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gedik, T. A., & Kolsal, Y. S. (2022). A corpus-based analysis of high school English textbooks and English university entrance exam in Turkey. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 8(1), 157-176. DOI:10.13140/RG.2.2.24530.99527
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3). DOI:10.7827/TurkishStudies.2470
- Graves, K. (2008). The Language Curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching*, 41(2), 147-181.
- Güven, H., & Saracaloğlu, A. S. (2020). Dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabının öğretmen ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 489-518.
- Güven, A. Z., & Özbilen, U. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders kitapları hakkındaki görüş ve önerileri (İstanbul Türkçe Öğrenim Seti). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Prof. Dr. Tahir Üzgör: Özel Sayısı 7, 80-91. DOI:10.29000/rumelide.808242

- Haznedar, B. (2009). *Türkiye’de yabancı dil eğitimine ilişkin değerlendirmeler: İlköğretim İngilizce ders kitaplarının incelenmesi*. Paper presented at First International Congress of Educational Research, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- İşcan, A., Karagöz, B., & Konyar, M. (2017). Cultural Transfer and Creating Cultural Awareness in Teaching Turkish as A Foreign Language: A Sample from Gaziosmanpaşa University Tömer. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 53-63.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Karababa, Z. C., & Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-81.
- Karagöz, B., & Şeref, İ. (2021). Türkçe eğitimi doktora tezlerine bütünsel bir yaklaşım (1995-2020). *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (46), 43-68. DOI:10.21497/sefad.1031689
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 34-56. DOI:10.35675/befdergi.832492
- MEB. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Merriam, S. (2018). Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Ortaköylü, S., Satılmış, S., & Eyüp, B. (2020). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalar üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 87-112. DOI:10.16916/aded.625414
- Özen, D., & Dağyar, M. (2020). Çok kültürlülük bağlamında ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının İncelenmesi. *Ankara Fakültesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 601-636. DOI:10.30964/auebfd.639040
- Özer, Ö., & Parmaksız, R. S. (2013). Comparative analysis of lower secondary education 3rd grade curriculum for English language and the Common European Framework of Reference for Languages. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 171. DOI:10.14686/201321986
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sallabaş, M. E., & Sağlık, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretim setlerinde yer alan konuşma etkinliklerinde dilin kullanım alanları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 237-249.
- Say, B., Özge, U., & Oflazer, K. (2002, Şubat). *Bilgisayar ortamında derlem geliştirme çalışması*. Akademik Bilişim Konferansı’nda sunulan bildiri, Konya.
- Şeref, İ., & Karagöz, B. (2020). Citation Analysis of Graduate Theses on Teaching of Turkish as a Foreign Language (1988-2019). *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 1145-1183. DOI:10.14812/cufej.740826

- Şimşek, R. (2019). *Subliminal bir güç gösterisi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 400-411. DOI:10.30703/cije.335459
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 253-283.
- Turgut, E., Karakuş, N., & Ökten, C. E. (2017). CEF- Estim kılavuzuna göre Hitit, İstanbul ve Yedi İklim setlerindeki A2 okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 475-490. DOI:10.7827/TurkishStudies.12625
- Tüm, G., & Ceyhan Bingöl, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel işlevleri. *Turkish Studies*, 12(34), 429-444. DOI:10.7827/TurkishStudies.12654
- Tüm, G., & Gürbüz, C. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki söz eylemlerin Ortak Başvuru Metni'ne uyumuna göre karşılaştırılması*. 1. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu (ss. 246-255), Nevşehir, Türkiye.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Yaşar, Ö. (2015). İlkokul 2.sınıf Fun With Teddy İngilizce ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 329-348.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 46-64

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. Yüzyıl Becerilerinden Yaratıcılık ve Üretkenlik Becerilerine Teşvik Yönünden İncelenmesi

Suat UNGAN¹

Barış BUÇAN²

Özet

Bu araştırma, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemiyle oluşturulan bu araştırmanın veri kaynağı 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı olarak belirlenmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik ettiği fakat yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin öğretim programında dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu da 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine en fazla teşvik ettiği düşünülen kısmı Türkçe dersi öğretim programının yapısı kısmı ve ilgili basamakları olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmacılara 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerileri dışında başka becerilere teşvik etme yönünden incelenebileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı
Yaratıcılık Becerisi
Üretkenlik Becerisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.07.2021

Kabul Tarihi: 30.03.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

1

¹ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon, ummagan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4020-6655.

² Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Büyükköy Ortaokulu, Rize, barisbucan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5749-9912.

²Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon, ummagan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4020-6655.

An Investigation of the 2019 Turkish Course Curriculum in terms of Encouraging Creativity and Productivity Skills from 21st Century Skills

Suat UNGAN¹

Barış BUÇAN²

Abstract

Keywords

This research aims to examine the 2019 Turkish Language Curriculum in terms of encouraging creativity and productivity skills, which are 21st century skills. The data source of this research, which was created with the document review method, one of the qualitative research methods, was determined as the 2019 Turkish Course Curriculum. The 2019 Turkish Course Curriculum was analyzed with the descriptive analysis method. As a result of the research, it was seen that the 2019 Turkish Language Curriculum encouraged creativity and productivity skills, which are among the skills of the 21st century, but creativity and productivity skills did not show a balanced distribution in the curriculum. Another result of the research was that the part of the 2019 Turkish Curriculum, which was thought to encourage creativity and productivity skills the most, was the Structure of the Turkish Lesson Curriculum and its related steps. In this context, it is suggested to researchers that the 2019 Turkish Language Curriculum can be examined in terms of encouraging skills other than creativity and productivity skills, which are among the 21st century skills.

2019 Turkish Curriculum
Creativity Skill
Productivity Skill

About Article

Sending Date: 14.07.2021

Acceptance Date: 30.03.2022

Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknolojinin gelişmesiyle bilgiye ulaşım ve bilgiyi kullanım önceki dönemlere nazaran hızla değişime uğramıştır. 21. yüzyılda insanlar internet sayesinde bilgiye oldukça rahat ulaşmaktadır. Bu durum zihinlerde var olan birçok düşüncenin ve kalıbın değişmesine yol açmıştır. Günümüzde sadece bilginin kendisi değil bilgiyi kullanım şekli ve

¹ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon, ummagan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4020-6655.

² Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Büyükköy Ortaokulu, Rize, barisbucan@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5749-9912.

bilginin kişiye sağladığı fayda da önemli duruma gelmiştir. İnsanların artık değişen düzende ayakta kalabilmeleri ve bilim, teknoloji ve inovasyon gibi alanlarda söz sahibi olabilmeleri için farklı becerilerinin ön plana çıkması gerektiği görülmektedir. Bu becerilerin neler olduğu araştırıldığında 21. yüzyıl becerileriyle karşılaşılmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmacıların çoğunlukla Partnership for 21st Century Skills'in (P21) hazırlamış olduğu çerçeveyi kabul ettiği görülmüştür (Dede, 2010; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019). P21'in hazırladığı çerçevede 21. yüzyıl becerileri *yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçilik becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri* şeklinde 3 grupta toplanmıştır. Yaşam ve kariyer becerileri kendi içinde *esneklik ve uyum yeteneği, girişimcilik ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk* şeklinde; öğrenme ve yenilikçilik becerileri kendi içinde *yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği* şeklinde; bilgi, medya ve teknoloji becerileri kendi içinde *bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (ict) okuryazarlığı* şeklinde ayrılmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin neden gerekli olduğuna bakıldığında bu becerilerin bireyleri problem çözme, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, yenilikçilik, girişimcilik, yeniliğe uyum sağlama, liderlik, grupla iş birliği gibi alanlarda geliştirdiği düşünülmektedir (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019). Teknoloji ve inovasyon kavramlarının bu yüzyılda gerek iş hayatında gerekse günlük hayatta önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Bireylerin yenilikçi, özgün, aktif ve üretken olmalarının onları uzmanlaşmak istedikleri alanlarda tercih edilir kıldığı söylenebilir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Taş,2017). Bu nedenle 21. yüzyıl becerilerinden son dönemlerde en çok dikkat çeken becerilerin "Yaratıcılık" ve "Üretkenlik" olduğu söylenebilir (Çakmak, 2010; Kasap, 2019; Maltepe, 2006; Özmutlu, Gürler, Kayma ve Demir, 2014).

Eskiden yaratıcılık denildiğinde akla güzel sanatlar ve mimarlık alanı gelirken 20. ve 21. yüzyılda ekonomiden eğitime, savunma sanayinden uzay endüstrisine kadar hayatın her alanında yaratıcılığa ihtiyaç duyulmaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Koray, 2005; Rawat, Qazi & Hamid, 2012; Shaheen, 2010). Toplumsal düzende insanların bilgiyi farklı kullanma yöntemlerini bilmeleri ve yaratıcılıklarını kullanabilmeleri onları her alanda diğerlerinden bir adım öne çıkarmaktadır. Yaratıcılık, insanların alışılmışın dışına çıkmaya, zihnindeki şemaları değiştirmeye, problemlerini özgün çözümlerle aşmaya, hayatının her alanında yeniliğe ve farklılığa açık olmasıdır (Adıgüzel, 2010). Yaratıcı insanların diğer insanlardan daha üretken olduğu, daha hızlı ve farklı düşündüğü, problem çözme konusunda daha başarılı olduğu, hayal gücünün ve keşfetme isteğinin daha fazla olduğu, kalıplara daha az bağlı kaldığı ve özgün olduğu, yeni fikirleri üretme ve uygulamaya koyma konusunda daha korkusuz olduğu görülmektedir (Kasap, 2019). Yaratıcılığın alt boyutlarını Mert (1997) *akıcılık boyutu, esneklik boyutu, detaycılık boyutu ve orijinallik boyutu* olarak ele almıştır.

Günümüzde bilgi teknolojileri ve inovasyon organizasyonları yaygınlaşmış ve önemli hale gelmiştir. Yaratıcılık ve inovasyon alanının önemine dikkat çekmek adına Avrupa Birliği Komisyonu (2009) "hayal et, yarat, yenilik kat" sloganıyla farkındalık yaratmaya çalışmıştır (European Year of Creativity and Innovation, 2009). Sloganın bileşenlerine bakıldığında hayal et ve yenilik kat ifadeleriyle yaratıcılık becerisine yarat ifadesiyle üretkenlik becerisine dikkat çektiği görülmektedir. Bu bağlamda 21. yüzyılda insanların fark yaratabilmeleri adına yaratıcı olması gerektiği kadar üretken olması da gerekmektedir. Üretkenlik, bir alanda var olan materyale oranla daha fazla ürün ortaya koyabilme durumudur. Üretkenlik kavramının *bilim ve teknoloji yönünden, somut ürün elde etme yönünden, sosyolojik yönden, bilişsel yönden, duyuşsal yönden ve özgün fikir yönünden* temalara ayrıldığı söylenebilir (Ayas, 2010; Cansoy, 2018;

Çakmak, 2008; Çelebi ve Altuncu, 2019; Demir-Başaran ve Çopur, 2019; Göçer ve Karadağ, 2019; Kurul-Talay, 2002; Yeşilyurt, 2020). Bireylerin yeni fikir üretebilme, yeni düşünce üretebilme, yeni çözüm üretebilme, yeni çıkış yolu üretebilme gibi konularda yetkin olması daha geniş bir ifadeyle üretkenlik becerilerinin gelişmiş olması, 21. yüzyılda bu bireylerin daha başarılı ve donanımlı olmalarına yardımcı olacaktır. Bu nedenle bireylerin eğitim hayatında yaratıcılık ve üretkenlik konusunda eğitim almaları ve yetiştirilmeleri onları hayata karşı daha hazır hâle getirecektir (Bal, 2014; Güven ve Kürüm, 2006; Kasap, 2019; Koray ve diğerleri, 2004; Mentеше ve Gündoğdu, 2016; Mentеше, 2013; Şahin ve Bayramoğlu, 2016; Ünveren-Kapanadze, 2019).

Bir öğretim programı, derslerin belirlenen hedeflere uygun şekilde işlenmesine, içeriğine uygun tekniklere ve öğretim materyallerine dair eğitimcinin bilgi sahibi olmasına, belirlenen hedeflere ulaşılırken izlenecek yolların takip edilmesine vs. olanak sağlamaktadır (Bayburtlu, 2015). Özetle öğretim programları ait olduğu dersin her yönüyle anlaşılmasına yardımcı olan bir rehber konumundadır. Öğretim programlarının; ülkedeki eğitim sisteminin amaçlarından dersin amaçlarına, öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlardan dersin işlenişine kadar öğretmene rehberlik ettiği söylenebilir (Atik ve Aykaç, 2017). Yaratıcılık ve üretkenlik becerileri açısından konuyu ele almak gerekirse bu becerilerin ana dili dersi olan Türkçe dersinin öğretim programı başta olmak üzere tüm derslerin öğretim programlarında yer alması, becerilerin kazanımı adına faydalı olacaktır denebilir (Bal, 2018; Mentеше ve Gündoğdu, 2016). Geçmiş yılların Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında öğretim programının öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmelerine katkı sağlamayı hedeflediği görülmektedir (MEB, 2015). Benzer şekilde 2017 ve 2018 yılında yapılan değişikliklerin de gerek yetkinlikler kısmında gerekse kazanımlar kısmında yaratıcılığa ve üretkenliğe dikkat çektiği söylenebilir (Türkçe dersi öğretim programı, 2017; Yurdakul, 2019).

Türkçe dersi öğretim programları üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi amacıyla yapılan alanyazın taramasında Mentеше ve Gündoğdu'nun (2016) "Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi" isimli çalışmasında, öğretmenlerin; öğretim programına tam olarak uymadığı ve öğretmenlerin öğrencilerdeki düzey farklılıklarıyla, sınıflarda öğretim materyallerinin uygulanmasıyla, ders araç gereçlerinin kullanımıyla, çalışma kitaplarının yetersizliğiyle ilgili sıkıntılar yaşadığı ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir. Alver ve Sancak (2016), "2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen/öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri" isimli çalışmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının programa dair bilgilerinin yetersiz ve programdan habersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Bayramoğlu (2016), "2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi" isimli çalışmasında; öğretim programını metin ve tema seçimi yönünden geçmiş dönemlerde uygulanan programlarla karşılaştırmış ve sınıf düzeylerine göre değerlendirmiştir.

Son dönemlerde öğretim programlarıyla ilgili çalışmalarda 21. yüzyıl becerilerine yer verildiği görülmektedir. Bal (2018), "Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi" isimli çalışmasında Türkçe dersi öğretim programının (1-8. Sınıflar) 21 yüzyıl becerilerini içerdiğini fakat uygulama sürecinde programın yeterli olmadığını belirtmiştir. Ünveren-Kapanadze (2019) de "2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi" isimli çalışmasında; araştırma sonucunda öğretim programının bu becerileri içeren kazanımları barındığını ve bu becerilerin kazandırılmasıyla ilgili yönlendirmeleri içerdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Kayhan ve

diğerleri (2019) “Sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının (2018) 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi” isimli çalışmasında; 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın metin ve etkinlikler kısmında 21. yüzyıl becerilerini içerdiğini fakat yeterli olmadığını; kazanımlar kısmında becerilere çok az yer verildiğini; programın amaçlar kısmında 21. yüzyıl becerilerine yer verildiğini fakat program içerisinde bu kazanıma çok da uyulmadığını ifade etmiştir.

Türkçe dersi öğretim programı 21. yüzyıl becerileri yönünden birden çok araştırmaya konu olmuştur. Belet Boyacı ve Güner Özer (2019), “Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları” isimli çalışmasında öğretim programını tüm 21. yüzyıl becerilerini göz önünde bulunduracak şekilde incelemiş ve araştırma sonucunda 2005, 2015, 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerini kapsadığını belirtmiştir. Kurudayıoğlu ve Soysal (2019) da “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi” isimli çalışmasında; 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı tüm 21. yüzyıl becerilerini göz önünde bulunduracak şekilde incelemiş ve araştırma sonucunda yaşam ve kariyer becerilerine 104; öğrenme ve yenilikçilik becerilerine 307; bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yalnızca 37 kez değinildiğini ifade etmiştir. Araştırmalar incelendiğinde öğretim programları incelenirken tüm 21. yüzyıl becerilerini kapsayacak şekilde incelemelerin yapıldığı görülmektedir. Bu becerilerin ayrı ayrı incelenmesinin öğretim programlarına dair görüş geliştirmede daha etkili olacağı söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelenmesidir. Alanyazın taraması sırasında bu amaçla yapılan bir çalışmaya rastlanmamış olup araştırmanın alanyazına kaynak olarak hizmet etmesi hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanması ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı kısımlarında ve ilgili basamaklarda 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık becerisine ne kadar yer verilmiştir?

2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanması ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı kısımlarında ve ilgili basamaklarda 21. yüzyıl becerilerinden olan üretkenlik becerisine ne kadar yer verilmiştir?

3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanması ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı kısımlarında ve ilgili basamaklarda 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine birlikte ne kadar yer verilmiştir?

YÖNTEM

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, veri kaynağı, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden inceleyen nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar kavramları, olguları ve durumların geniş açılarla yorumlanmasına olanak sağladığından araştırmacılar tarafından sıkça tercih edilen bir yöntemdir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretim programı doküman olarak kabul edilen bu çalışmada, verilerin öğretim programından ayıklanarak yorumlanması hedeflendiğinden nitel araştırma yöntemiyle araştırmayı oluşturmak uygun bulunmuştur.

Bu araştırma, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı etrafında şekillendirileceğinden doküman inceleme yöntemi uygun bulunmuştur. Doküman inceleme yönteminin yazılı materyallerin veri kaynağı olarak kabul edildiği araştırmalarda kullanılan etkili bir yöntem olduğu söylenebilir (Karasar, 2007). Doküman inceleme yöntemi araştırmacıya; ulaşılması zor olan kurumlara ait belgeleri inceleme, örneklem grubuyla etkileşime girmeme, verilerin toplanması ve analizinde esnek olma, düşük maliyetli çalışma gibi avantajlar sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntemin; dokümanların araştırma sonuçlarını istenilen doğrultuda çıkarmaya yakın olması, araştırma sonuçlarının ulaşılan belgelerle sınırlı olması, veri kaynağı zenginliğinin araştırmacının inisiyatifinde olması, araştırmada yalnızca yazılı ifadelerin kullanılması gibi dezavantajları da vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analiz aşamasında birden fazla uzman görüşüne başvurmak yöntemin dezavantajlarının etkisini azaltacağı gibi araştırmanın güvenilirliğini de artıracaktır denebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Kaynağı

Araştırmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelendiğinden araştırmanın veri kaynağı olarak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı seçilmiştir. Bu bağlamda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı tüm hatlarıyla incelenmiştir. Öğretim programının incelenmesi kısmında kayıp veri olmaması adına Türkçe dersi öğretim programı kategorilere ayrılmıştır ve bu şekilde ele alınmıştır. Kategorileştirme işlemine gerek duyulma nedeni, öğretim programının başlıklarının tek tek ele alınmasının araştırmada kargaşaya neden olacağı düşüncesidir. Bu amaçla 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenip üç temel kategori belirlenmiştir. Belirlenen kategorilerden ilki "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları" kısmıdır. Bu kısım öğretim programının sayfa 3 ile sayfa 7 arasında kalan alanlarını kapsamaktadır. İkinci kategori "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması" kısmıdır. Bu kısım öğretim programının sayfa 8 ile sayfa 19 arasında kalan alanlarını kapsamaktadır. Üçüncü kategori de "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı" kısmıdır. Bu kısım öğretim programının sayfa 19 ile sayfa 51 arasında kalan alanlarını kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacına hizmet edecek en uygun yöntemin doküman inceleme yöntemi olduğu belirlendikten sonra verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi'nin web sitesinden erişilmiştir. Web sitesi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>. İlgili öğretim programının aslına Millî Eğitim Bakanlığının kendi sitesinden erişim sağlanmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim

Programı, dijital ortamda ve kâğıt üzerinde birden fazla kez okunmuştur. Bu sayede öğretim programıyla ilgili araştırmacının detaylı bilgi sahibi olması sağlanmıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelendiği bu araştırmada veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminin tercih edilme nedeni, betimsel analiz yönteminde verilerin hangi başlıklar altına toplanacağı önceden araştırmacılar tarafından belirlenmektedir (Glesne, 2020). Dokümanların analizine başlamadan önce araştırmacının amacına hizmet edecek kodlar ve temalar belirlenmiştir. Bu araştırmacının temaları, araştırmacının değişkenlerinden olan "yaratıcılık becerileri" ve "üretkenlik becerileri" olmak üzere iki temadan oluşmaktadır. Verilerin işlenmesi ve gruplandırılması sırasında araştırmacıya kolaylık sağlaması açısından "yaratıcılık becerileri" teması için mavi, "üretkenlik becerileri" için yeşil, "yaratıcılık ve üretkenlik becerileri" için turuncu renk kalemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ardından 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı detaylıca incelenmiş ve veriler temalara uygun şekilde renklendirilerek belirlenmiştir. Bu aşamada veri kaybının önüne geçmek amacıyla her bölümün analiz çalışmaları ayrı zaman dilimlerinde üç kez üst üste yapılmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın tamamı betimsel analiz yöntemiyle incelenirken elde edilen verilerin uygun temalara yerleştirilmesine dikkat edilmiştir. Ardından temalar ayrı ayrı gözden geçirilerek bulguların oluşturulması sağlanmıştır.

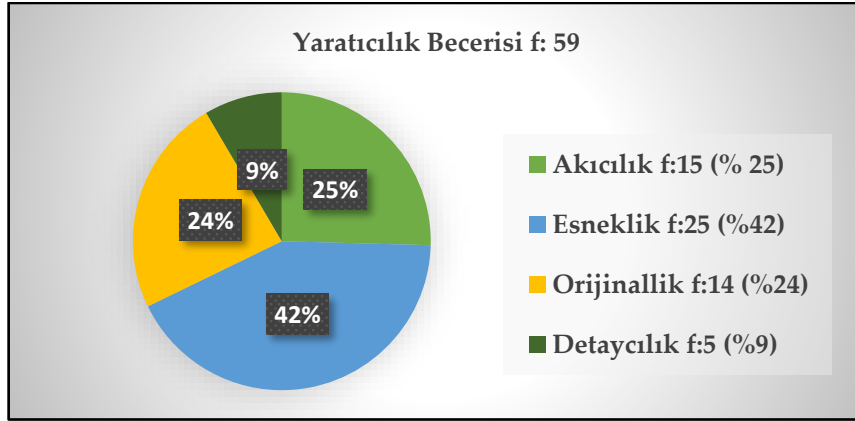
Bilimsel çalışmaların özgünlüğü kadar araştırmacının geçerli ve güvenilir olması oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmaların geçerliliğinin araştırmacının verilerin analizi ve yorumlanması kısmındaki tutarlılığıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir (Baltacı, 2019). Araştırma içindeki tutarlılığın net bir şekilde görülmesi araştırmacının ilerleyişinin, kullanılan yöntemlerin, elde edilen verilerin, ulaşılan sonuçların vs. açık bir şekilde ifade edilmesiyle sağlanmaktadır (Shenton, 2004). Aynı zamanda araştırmacının paylaşılması ve diğer araştırmacılara aktarılabilmesi de bir araştırmacının geçerliliğini etkileyen unsurlardandır (Baltacı, 2019). Araştırmaların geçerliliği kadar güvenilir oluşu da önemlidir. Araştırma verilerinin, veri toplama araçlarının ve literatürde faydalanılan kaynakların açık şekilde belirtilmesi; araştırma verileri raporlaştırılırken betimsel ifadelerin kullanılması ve katılımcı görüşlerine yer verilmesi; araştırma sonuçlarının benzer araştırmalarla desteklenmesi; araştırma verilerinin analizi aşamasında birden çok uzmanla birden çok verilerin analiz edilmesi vs. gibi hususlara dikkat edilmesi bir araştırmacının güvenilirliğinin sağlanması konusunda oldukça önemli adımlardır (Connelly, 2016; Maxwell, 2008; Shenton, 2004). Bu bilgiler doğrultusunda atıf yaparken ulaşılamayan kaynaklara kaynakça kısmında yer verilmemiş ve atıf yapılmamıştır. Araştırma boyunca uzman görüşüne sık sık başvurulmuş, araştırmayla ilgili eksiklik görülen ve düzenleme gerektiren noktalarda gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanmıştır. Araştırmacının analiz aşamasında temalar ve kategoriler belirlenirken alanyazına sıkça başvurulmuş, bunun yanında alanında uzman iki kişi tarafından kategorilerin uygunluğu kontrol edilmiştir. Görüş birliği sağlanmayan konularda değişikliğe gidilerek temalar son halini almıştır. Analizler sırasında öğretim programı iki uzman tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez analiz edilmiştir. Çıkan sonuçlar karşılaştırılmış ve nihai sonuç elde edilmeden önce farklı çıkan veriler üzerine konuşulmuştur. Uzmanlar arasında görüş birliği sağlandıktan sonra verilerin analizi aşaması bitirilmiştir.

Nitel çalışmalarda araştırmanın güvenilirliği için uzmanlar arasındaki görüş birliğini belirlemeyi sağlayan Miles ve Huberman'ın geliştirdiği $A = B / (B + C) * 100$ (A: Güvenirlilik katsayısı, B: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı, C: Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) formülü kullanılarak kodların uyum değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Miles ve Huberman (1994) araştırmalarında kodlar arasında %80'lik bir uyum yakalanmasının araştırmanın güvenilirliği açısından yeterli olduğu ifade edilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın kod uyumunun güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

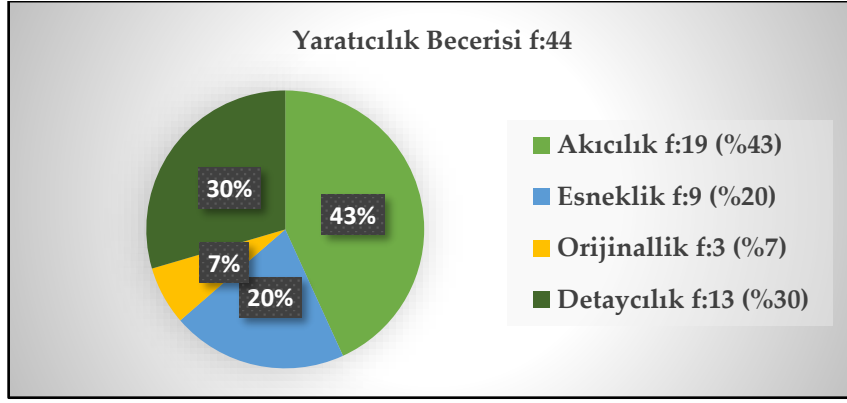
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerilerinden olan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelendiği araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı Kısımlarında ve İlgili Basamaklarda Yaratıcılık Becerisinin Dağılımı



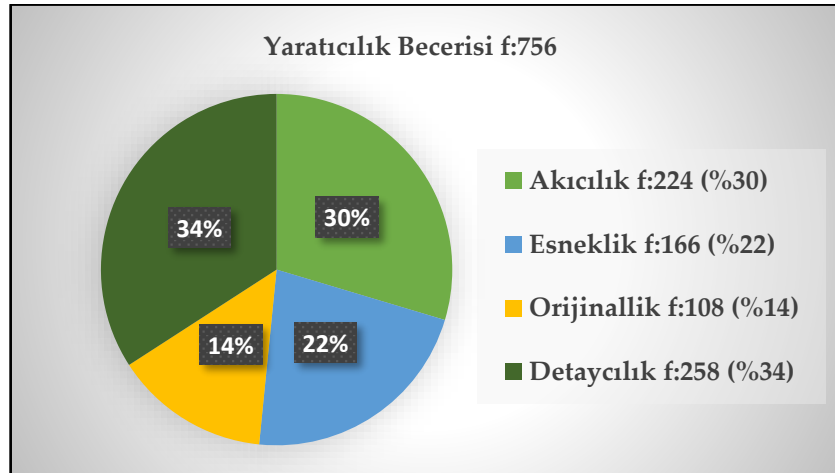
Şekil 1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Millî Eğitim Öğretim Programları Kısımı ve İlgili Basamaklarda Yaratıcılık Becerisinin Dağılımı

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan yaratıcılık becerisinin dağılımı şekil 1'de görüldüğü gibidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan "Her iki gruptaki kazanım ve açıklamalar da ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişki kurulabilecek niteliktedir." (s. 3) ifadesinin yaratıcılık becerisinin esneklik boyutuna; "Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir." (s. 4) ifadesinin yaratıcılık becerisinin akıcılık boyutuna; "... katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir." (s. 5) ifadesinin yaratıcılık becerisinin orijinallik boyutuna "Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir." (s. 5) ifadesinin yaratıcılık becerisinin detaycılık boyutuna teşvik ettiği söylenebilir.



Şekil 2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması Kısım ve İlgili Basamaklarda Yaratıcılık Becerisinin Dağılımı

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan yaratıcılık becerisinin dağılımı şekil 2'de görüldüğü gibidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan "Dinletilen sesin kaynağını fark etmeleri sağlanmalıdır. Ardından doğal ve yapay ses kaynaklarına karşılık gelen duyduğu sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yapılmalıdır." (s. 11) ifadesinin yaratıcılık becerisinin akıcılık boyutuna; "... formlar verilerek öz değerlendirme yapmaları teşvik edilmelidir." (s. 9) ifadesinin yaratıcılık becerisinin detaycılık boyutuna; "... bireysel farklılıklar, ..., empati, eşitlik, farklılıklara saygı, ..., sosyokültürel farkındalık ..." (s. 15) ifadesinin yaratıcılık becerisinin esneklik boyutuna; "Ses öğretilirken görselden hareketle harf senaryosu, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden yararlanılabilir." (s. 12) ifadesinin yaratıcılık becerisinin orijinallik boyutuna teşvik ettiği söylenebilir.

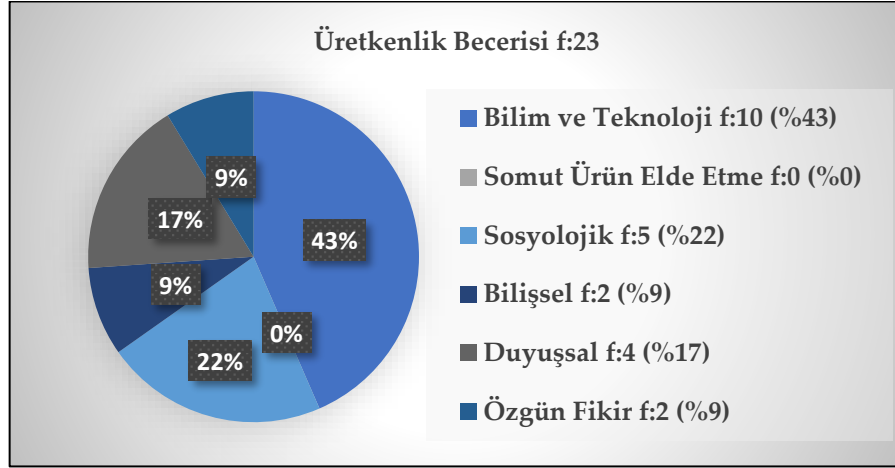


Şekil 3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı Kısım ve İlgili Basamaklarda Yaratıcılık Becerisinin Dağılımı

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan yaratıcılık becerisinin dağılımı şekil 3'de görüldüğü gibidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan "T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder." (s. 39) ifadesinin yaratıcılık becerisinin detaycılık boyutuna; "T.4.3.23. Metin türlerini

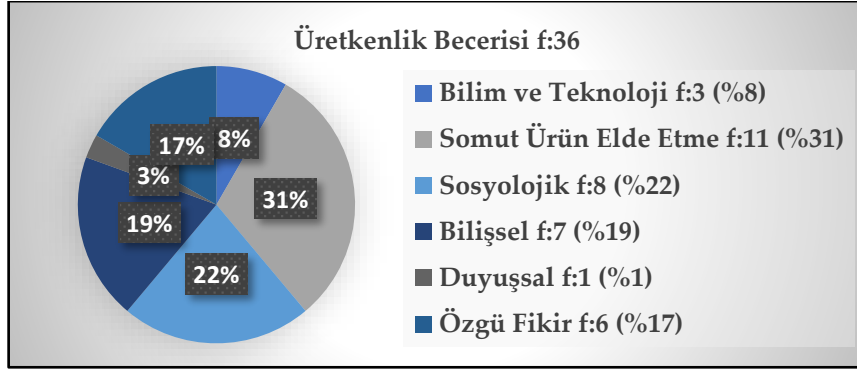
ayırır eder. T.4.3.26. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırır eder.” (s. 32) ifadesinin yaratıcılık becerisinin akıcılık boyutuna; “T.3.1.9. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. T.3.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.” (s. 26) ifadesinin yaratıcılık becerisinin esneklik boyutuna; “T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.” (s. 33) ifadesinin yaratıcılık becerisinin orijinallik boyutuna teşvik ettiği söylenebilir.

2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanması ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı Kısımlarında ve İlgili Basamaklarda Üretkenlik Becerisinin Dağılımı



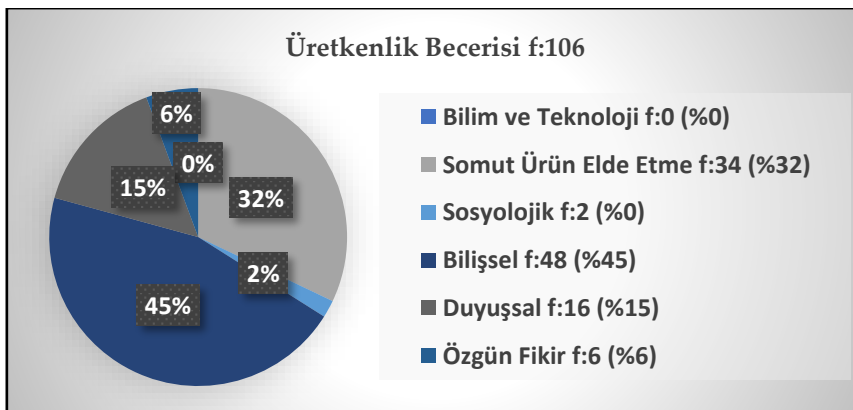
Şekil 4. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları Kısımı ve İlgili Basamaklarda Üretkenlik Becerisinin Dağılımı

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan üretkenlik becerisinin dağılımı şekil 4’te görüldüğü gibidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan “... doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır.” (s. 5) ifadesinin üretkenlik becerisinin bilim ve teknoloji yönüne; “Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak.” (s. 3) ifadesinin üretkenlik becerisinin sosyolojik yönüne; “Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla...” (s. 3) ifadesinin üretkenlik becerisinin bilişsel yönüne; “Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir.” (s. 5) ifadesinin üretkenlik becerisinin özgün fikir yönüne teşvik ettiği söylenebilir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda üretkenlik becerisinin somut ürün elde etme yönüne ilişkin bir ifadenin yer almadığı düşünülmektedir.



Şekil 5. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması Kısımı ve İlgili Basamaklarda Üretkenlik Becerisinin Dağılımı

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması Kısımı ve ilgili basamaklarda yer alan üretkenlik becerisinin dağılımı şekil 5'te görüldüğü gibidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması Kısımı ve ilgili basamaklarda yer alan "Yazılarını özenli ve düzenli yazmaları gerektiği vurgulanmalıdır." (s. 14) ifadesinin üretkenlik becerisinin somut ürün elde etme yönüne; "... alın teri, çalışma, emek, eşitlik ... iş birliği ... paylaşma, sorumluluk, üretme ..." (s. 16) ifadesinin üretkenlik becerisinin sosyolojik yönüne; "Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir." (s. 9) ifadesinin üretkenlik becerisinin bilişsel yönüne; "Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir." (s. 8) ifadesinin üretkenlik becerisinin özgün fikir yönüne; "Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır." (s. 9) ifadesinin bilim ve teknoloji yönüne; "Kelimeler oluşturulurken görsellerle desteklenebilecek, öğrencinin ön bilgileriyle anlamlandırabileceği, kelimelere öncelik verilmelidir." (s. 13) ifadesinin üretkenlik becerisinin duyuşsal yönüne teşvik ettiği söylenebilir.

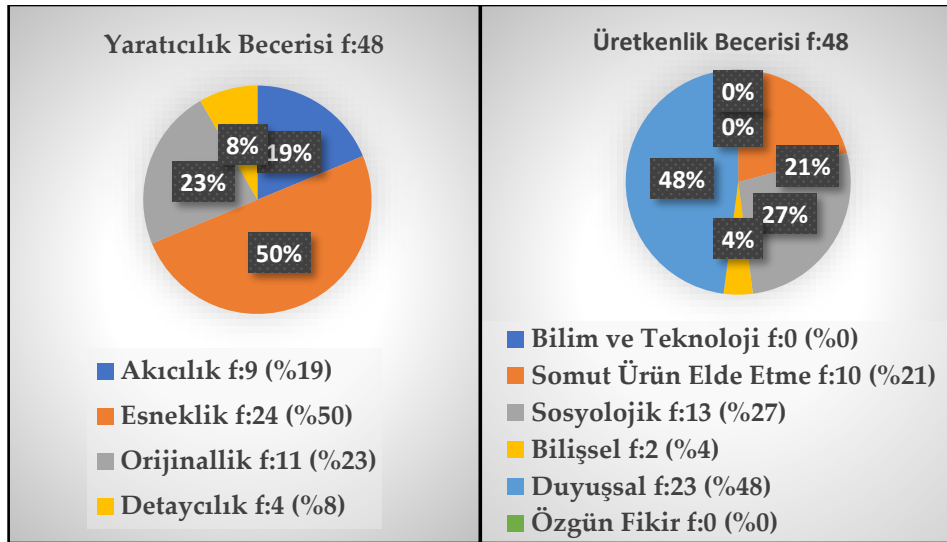


Şekil 6. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı Kısımı ve İlgili Basamaklarda Üretkenlik Becerisinin Dağılımı

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan üretkenlik becerisinin dağılımı şekil 6'da görüldüğü gibidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı

kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan “T.2.4.2. Şiir yazar. T.2.4.3. Kısa metinler yazar. T.2.4.4. Kısa yönergeler yazar.” (s. 25) ifadesinin üretkenlik becerisinin bilişsel yönüne; “T.2.4.5. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.” (s. 25) ifadesinin üretkenlik becerisinin somut ürün elde etme yönüne; “T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.” (s. 25) ifadesinin üretkenlik becerisinin duyuşsal yönüne; “T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır.” (s. 25) ifadesinin üretkenlik becerisinin özgün fikir yönüne; “a) Mektup ve/veya anı yazdırılır.” (s. 28) ifadesinin üretkenlik becerisinin sosyolojik yönüne teşvik ettiği söylenebilir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı kısmı ve ilgili basamaklarda üretkenlik becerisinin bilim ve teknoloji yönüne ilişkin bir ifadenin yer almadığı düşünülmektedir.

3. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanması ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı Kısımlarında ve İlgili Basamaklarda Yaratıcılık ve Üretkenlik Becerilerinin Birlikte Dağılımı

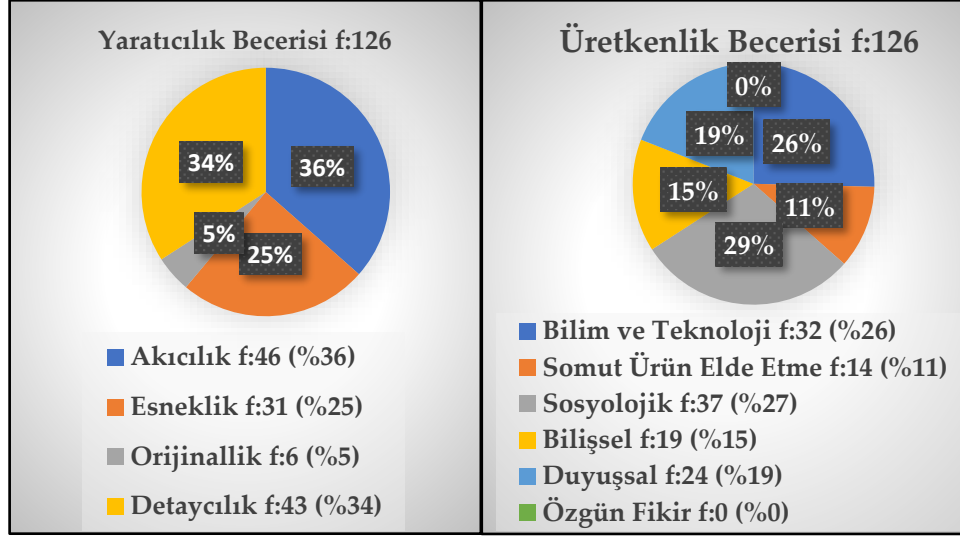


Şekil 7. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları Kısım ve İlgili Basamaklarda Yaratıcılık ve Üretkenlik Becerilerinin Birlikte Dağılımı

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin birlikte dağılımı şekil 7’de görüldüğü gibidir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin birlikte yer aldığı ifadeler incelendiğinde yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin farklı boyut ve yönlerinin birlikte yer aldığı görülmüştür. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan “Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur.” (s. 3) ifadesinin yaratıcılık becerisinin esneklik ve detaycılık boyutuna üretkenlik becerisinin ise duyuşsal yönüne; “İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi

bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip...” (s. 3) ifadesinin yaratıcılık becerisinin akıcılık boyutuna üretkenlik becerisinin ise bilişsel, özgün fikir ve sosyolojik yönüne; “gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak” (s. 3) ifadesinin yaratıcılık becerisinin akıcılık ve orijinallik boyutuna üretkenlik becerisinin ise sosyolojik yönüne teşvik ettiği düşünülmektedir.

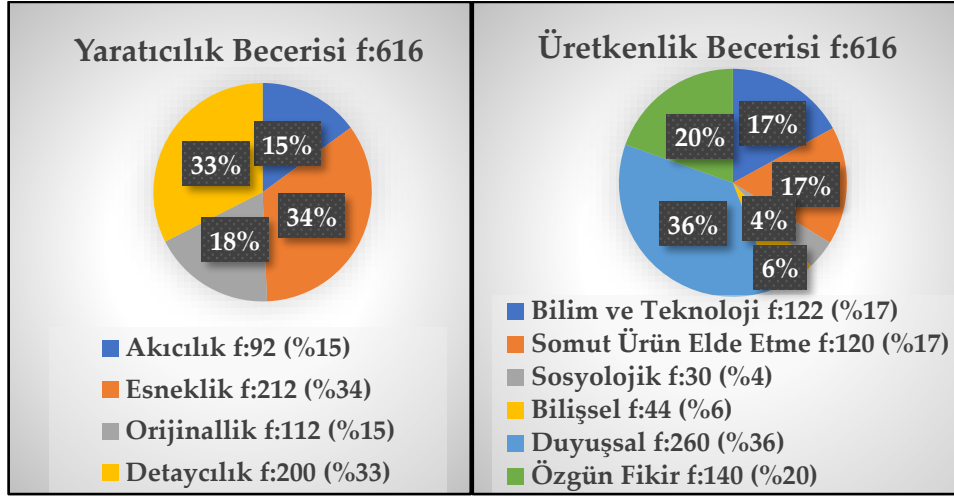


Şekil 8. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması Kısım ve İlgili Basamaklarda Yaratıcılık ve Üretkenlik Becerilerinin Birlikte Dağılımı

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin birlikte dağılımı şekil 8'de görüldüğü gibidir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması kısmı ve ilgili basamaklarda yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin birlikte yer aldığı ifadeler incelendiğinde yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin farklı boyut ve yönlerinin birlikte yer aldığı görülmüştür. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan “Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” (s. 8) ifadesinin ve “Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.” (s. 8) ifadesinin yaratıcılık becerisinin akıcılık boyutuna üretkenlik becerisinin ise duyuşsal yönüne; “Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” (s. 8) ifadesinin ve “Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” (s. 8) ifadesinin yaratıcılık becerisinin detaycılık boyutuna üretkenlik becerisinin ise bilişsel yönüne; “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması” (s. 8) ifadesinin yaratıcılık becerisinin akıcılık boyutuna üretkenlik becerisinin ise somut ürün elde etme yönüne; “Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede

ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır.” (s. 12) ifadesinin yaratıcılık becerisinin detaycılık boyutuna üretkenlik becerisinin ise sosyolojik yönüne teşvik ettiği düşünülmektedir.



Şekil 9. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı Kısmı ve İlgili Basamaklarda Yaratıcılık ve Üretkenlik Becerilerinin Birlikte Dağılımı

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin birlikte dağılımı şekil 9'da görüldüğü gibidir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı kısmı ve ilgili basamaklarda yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin birlikte yer aldığı ifadeler incelendiğinde yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin farklı boyut ve yönlerinin birlikte yer aldığı görülmüştür. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı kısmı ve ilgili basamaklarda yer alan “T.1.4.5. Anlamli ve kurallı cümleler yazar.T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.” (s. 22) ifadesinin yaratıcılık becerisinin akıcılık boyutuna üretkenlik becerisinin ise somut ürün elde etme yönüne; “T.1.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir.” (s. 22) ifadesinin yaratıcılık becerisinin orijinallik boyutuna üretkenlik becerisinin ise özgün fikir yönüne; “T.2.1.6. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.” (s. 23) ifadesinin yaratıcılık becerisinin esneklik boyutuna üretkenlik becerisinin ise bilişsel yönüne; “T.3.4.10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.” (s. 29) ifadesinin yaratıcılık becerisinin esneklik boyutuna üretkenlik becerisinin ise somut ürün elde etme yönüne; “T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.” (s. 29) ifadesinin yaratıcılık becerisinin esneklik boyutuna üretkenlik becerisinin ise duyuşsal yönüne; “T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir.” (s. 29) ifadesinin yaratıcılık becerisinin orijinallik boyutuna üretkenlik becerisinin ise özgün fikir yönüne; “Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.” (s. 47) ifadesinin yaratıcılık becerisinin detaycılık boyutuna üretkenlik becerisinin ise sosyolojik yönüne; “T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme,

eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır. T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” (s. 49) ifadesinin yaratıcılık becerisinin detaycılık ve akıcılık boyutuna üretkenlik becerisinin ise bilim ve teknoloji yönüne teşvik ettiği düşünülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda yaratıcılık becerisine yer verildiği fakat yaratıcılık becerisinin dağılımının dengeli bir şekilde yapılmadığı; sırasıyla esneklik boyutu, akıcılık boyutu, orijinallik boyutu ve detaycılık boyutu şeklinde azalarak dağılım gösterdiği görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması kısmı ve ilgili basamaklarda yaratıcılık becerisine yer verildiği fakat yaratıcılık becerisinin dağılımının dengeli bir şekilde yapılmadığı; sırasıyla akıcılık boyutu, detaycılık boyutu, esneklik boyutu ve orijinallik boyutu şeklinde dağılım azalarak gösterdiği görülmüştür. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaratıcılık becerisine en kapsamlı ve en dengeli biçimde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı kısmı ve ilgili basamaklarda teşvik edildiği görülmüştür. Bu doğrultuda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların yaratıcılık becerisine teşvik ettiği söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda üretkenlik becerisine yer verildiği fakat üretkenlik becerisinin dağılımının dengeli bir şekilde yapılmadığı; sırasıyla bilim ve teknoloji yönü, sosyolojik yönü, duyuşsal yönü, bilişsel yönü ve özgün fikir yönü, somut ürün elde etme yönü şeklinde azalarak dağılım gösterdiği görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması kısmı ve ilgili basamaklarda üretkenlik becerisine yer verildiği fakat üretkenlik becerisinin dağılımının dengeli bir şekilde yapılmadığı; sırasıyla somut ürün elde etme yönü, sosyolojik yönü, bilişsel yönü, özgün fikir yönü, bilim ve teknoloji yönü ve duyuşsal yönü şeklinde azalarak dağılım gösterdiği görülmüştür. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üretkenlik becerisine en fazla Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı kısmı ve ilgili basamaklarda teşvik edildiğini fakat üretkenlik becerisinin dağılımının dengeli bir şekilde yapılmadığı; sırasıyla bilişsel yönü, somut ürün elde etme yönü, duyuşsal yönü, özgün fikir yönü, sosyolojik yönü, bilim ve teknoloji yönü şeklinde azalarak dağılım gösterdiği görülmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları kısmı ve ilgili basamaklarda yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine yer verildiği fakat yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin dağılımının dengeli bir şekilde yapılmadığı görülmüştür. İlgili kısımda yaratıcılık becerisinin sırasıyla esneklik boyutu, orijinallik boyutu, akıcılık boyutu ve detaycılık boyutu şeklinde; üretkenlik becerisinin sırasıyla duyuşsal yönü, sosyolojik yönü, somut ürün elde etme yönü, bilişsel yönü, bilim ve teknoloji yönü ve özgün fikir yönü şeklinde azalarak dağılım gösterdiği görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması kısmı ve ilgili basamaklarda yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine yer verildiği fakat yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin dağılımının dengeli bir şekilde yapılmadığı görülmüştür. İlgili kısımda yaratıcılık becerisinin sırasıyla akıcılık boyutu, detaycılık boyutu, esneklik boyutu ve orijinallik boyutu şeklinde; üretkenlik becerisinin sırasıyla sosyolojik yönü, bilim ve teknoloji yönü, duyuşsal yönü, bilişsel yönü, somut ürün elde etme yönü ve özgün fikir yönü şeklinde azalarak dağılım gösterdiği görülmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine en kapsamlı ve en dengeli biçimde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı kısmı ve ilgili basamaklarda teşvik edildiği görülmüştür. Bu doğrultuda 2019 Türkçe Dersi

Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik ettiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden zengin olduğu söylenebilir. Araştırmanın elde ettiği bu sonuca benzer olarak Atik ve Aykaç (2017) 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarını incelediği araştırmada programların bilgiye erişme, eleştirel ve sorgulayıcı öğrenciler yetiştirme, üretkenlik becerisi gelişmiş ve yaratıcılığını kullanabilen öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaratıcılık ve üretkenlik becerilerini teşvik ettiğine dair elde edilen sonuçla benzer görüş belirten bir başka araştırma incelendiğinde Kan (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaratıcı düşünme becerisi kazandırmada ve girişimcilik becerisi kapsamında üretkenlik becerisi kazandırmada etkili olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine yer verdiği fakat program içerisinde yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin dengeli bir dağılım göstermediği görülmüştür. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yaratıcılık ve üretkenlik becerilerinin alt boyutlarında dengeli bir dağılımın olmadığı bazı yaratıcılık boyutlarına ve üretkenlik yönlerine sıkça yer verilirken bazı yaratıcılık boyutlarına ve yönlerine hiç yer verilmediği kısımların olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucuyla benzer olarak Bal (2018) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 21. yüzyıl becerilerinin dengeli bir şekilde dağılım göstermediğini, öğretim programının farklı alanlarında farklı becerilere daha fazla değinildiğini; bu doğrultuda öğretim programının 21. yüzyıl becerilerine erişim sağlamada tutarlı olmadığını belirtmiştir. Yaratıcılık ve üretkenlik becerileri özelinde 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programında yer aldığı fakat bu becerilerin sağlıklı dağılımın yapılamadığı görüşüyle benzer olarak Kayhan ve diğerleri (2019) de Türkçe Öğretim Programı'nın sekizinci sınıfa yönelik kısmını 21. yüzyıl becerileri açısından incelediği araştırmasında 21. yüzyıl becerilerine programda yer verildiği fakat bu becerilerin dengeli bir dağılımının yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmada da yaratıcılık ve üretkenlik becerileri programda kazanımlar kısmında sıkça yer alan beceriler olarak belirlenmiştir. Son olarak Kurudayıoğlu ve Soysal (2019) da 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı 21. yüzyıl becerileri açısından incelemiş; öğretim programının 21. yüzyıl becerilerine yer verdiğini fakat becerilerin kazanımlara eşit dağılımına dikkat edilmediğini ve tutarsızlıklar olduğunu, beceri dağılımında dengenin sağlanmadığını belirtmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik etme yönünden incelendiği bu araştırmada ders kitapları ve uzman görüşü gibi başka veri kaynaklarına da başvurulabileceği önerilmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerileri dışında başka becerilere teşvik etme yönünden incelenebileceği önerilmektedir.

2015, 2017 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerileri kapsamında karşılaştırılabileceği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama* (1. baskı.). Naturel Yayıncılık.
- Alver, M. ve Sancak, Ş., (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 31-60.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Ayas, M. B. (2010). *Bilimsel üretkenlik testinin ilköğretim 6. sınıf düzeyinde psikometrik özellikleriyle incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bal, B. (2014). Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme. *Turkish Studies*, 9(9), 247-257.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Güner Özer M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 9(2), 708-738.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri (Tokat ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 33-41.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 7(4), 3112-3134.
- Çelebi, M. ve Altuncu, N. (2019). 21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğretim programındaki yeri. M. Kılıç ve M. Eraslan (Ed.), 6. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi* içinde (s, 213-244). Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills* (pp. 51-76). Solution Tree Press.
- Demir-Başaran, S. ve Çopur, K. D. (2019). Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. M. Kılıç ve M. Eraslan (Ed.), 6. *Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi* içinde (s, 179-195). Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35(2), 209-229.
- European Year of Creativity and Innovation 2009-EUROPAN (Erişim, Ağustos, 2017).
- Göçer, A. ve Karadağ, B. F. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde öğrencilerin söz varlığının sözlük okuma yoluyla geliştirilmesi. M. Kılıç ve M. Eraslan (Ed.), 6.

- Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi* içinde (s, 35-41). Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Glesne, C. (2020). *Nitel Araştırmaya Giriş* (6. Baskı.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi* 6(1), 75-89.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koray, Ö. (2005). Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43, 379-400.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2). 20-35.
- Koray, Ö., Yaman, S. ve Altunçekiç, A. (2004, Temmuz). *Yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dayalı laboratuvar yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarı, problem çözme ve laboratuvar tutum düzeylerine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kurul-Talay, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(1-2), 39-54.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 483-496.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 0(132), 56-66.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- Menteşe, H. ve Gündoğdu, K. (2016). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1723-1752.
- Mert, İ. S. (1997). *Karar vermede yaratıcı problem çözme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2. bs.). SAGE Publications Ltd.
- Millî Eğitim Temel Kanunu*. (1973). T. C. Resmî Gazete. 14574, 24 Haziran 1973.
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H. ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133.
- Rawat, K. J., Qazi, W. ve Hamid, S. (2012). Creativity and education, *Academic Research International*, 2(2), 264-275.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education, *Creative Education*, 1(3), 166-169.

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Şahin, D. ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2095-2130.
- Taş, S. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge International Journal of Social Research* 1(1), 99 – 123.
- Ünveren-Kapanadze, D. (2018). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 15(25), 3876-3915.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı.). Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, H. İ. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144.

Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminin Metaforlar Aracılığıyla Değerlendirilmesi

Elife Nur SAYDAM¹

Özet

İlk okuma yazma öğretimi, ilkokul birinci sınıfta okuma ve yazma becerilerinin öğretildiği kritik bir süreçtir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi sürecine yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel yöntemlerden fenomenolojik desende gerçekleştirilen araştırma 110 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan bir form kullanılmıştır. Formda öğretmen adaylarının demografik bilgilere ve "İlk Okuma Yazma Öğretimi ...'ya benzer; Çünkü..." şeklinde eksik bırakılmış ifadelere yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tâbi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik oluşturdukları metaforlar "Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç", "Sabır ve Emek Gerektiren, Zorlu, Aşamaları Olan Bir Süreç", "Yeni Bir Ürün Elde Edilen Süreç" ve "Aydınlatıp-Yol Gösteren Bir Kılavuz" temaları altında toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bu temalar çerçevesinde ilk okuma yazma öğretimini anahtar, bambu bitkisi, ateş, el feneri, uzay boşluğu, harflerin kullanım kılavuzu, tünel, tren vagonu, pusula, binanın temeli, örgü örme, ayakkabı bağcığı, gülün tomurcuk hâli, bağımsızlık, gömlek ilikleme, ay, anne, domino taşı gibi birbirinden farklı birden çok metafor aracılığıyla ve bu metaforları nedenleriyle birlikte açıkladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik algılarının birbirinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklı sınıf düzeyi ve cinsiyetteki öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların da farklı temalar altında toplandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

İlkokul birinci sınıf
İlk okuma yazma öğretimi
Sınıf öğretmeni adayı
Metafor

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.11.2021
Kabul Tarihi: 15.02.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, elifenursaydam@sakarya.edu.tr, orcid:0000-0001-5382-3770

Initial Reading Writing Teaching According to Primary School Teacher Candidates Evaluation Through Metaphors

Elife Nur SAYDAM¹

Abstract

Initial reading writing teaching is a critical process in which reading and writing skills are taught in the first grade of primary school. In this study, it is aimed to determine the metaphorical perceptions of primary school teacher candidates towards initial reading writing teaching process. The research, which was carried out in a phenomenological design, which is one of the qualitative methods, was carried out with 110 primary school teacher candidates. A form prepared by the researcher was used as a data collection tool. In the form, the demographic information of the candidate teachers and incomplete expressions such as "Primary Literacy Teaching is similar to; Because....." were included. The data obtained from the research were subjected to content analysis. As a result of the research, the metaphors created by the teachers for initial reading writing teaching were "Foundations of the Future and the Most Basic Academic Needs", "A Process Requiring Patience and Effort, Challenging and Having Stages", "Process to Obtain a New Product" and "An Enlightening-Guiding Guide" themes. Within the framework of these themes, primary school teacher candidates should teach the initial reading writing teaching with the key, bamboo plant, fire, flashlight, outer space, the instruction manual of letters, tunnel, train car, compass, foundation of the building, knitting, shoelaces, rose bud, independence, shirt. It was seen that he explained multiple different metaphors such as buttoning, moon, mother, domino stone with their reasons. It has been determined that the perceptions of primary school teacher candidates towards initial reading writing teaching differ from each other. It was seen that the metaphors produced by the teacher candidates of different grade levels and genders were gathered under different themes.

Keywords

First grade of primary school
Initial reading writing teaching
Primary school teacher candidate
Metaphor

About Article

Sending Date: 05.11.2021
Acceptance Date: 15.02.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹Arş.Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, elifenursaydam@sakarya.edu.tr, orcid:0000-0001-5382-3770

GİRİŞ

Okuma ve yazma, dört temel dil becerisinin iki ayrı kolunu oluşturan; bireylerin yaşamlarının bir çok alanında kullandıkları anahtar becerilerdir. Bu becerilerden okuma; ön bilgi, beceri, deneyim ve hazırbulunuşlukların kullanılarak yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime ve bir amaca dayalı olan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2018). Okuma gerektirdiği ön koşul becerilerin yanı sıra fiziksel, zihinsel ve toplumsal boyutları olan karmaşık bir yapıya sahiptir (Arıcı, 2018; Karaman, 2013). Yazma da bireylerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktarıp ifade edebilmeleri için gerekli olan sembol ve işaretlerin motorsal olarak üretilebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2018; Göçer, 2016). İlk okuma yazma öğretimi ise ilkokul birinci sınıfta çocukların temel dil becerilerinden olan okuma ve yazma becerilerini edindikleri bir süreci ifade etmektedir. Güneş'e (2019) göre ilk okuma yazma öğretimi üç temel bileşene dayanmaktadır. Bu bileşenlerden birincisi *dil*, ikincisi *öğretmen* ve üçüncüsü *öğrencidir*. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilere öğretmen tarafından öğretilen içerik *dil*; dil ile ilgili bilgi ve becerileri öğrencilere kazandıran, okuma yazmayı öğretme işlemini gerçekleştiren kişi *öğretmen*; dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda okuma yazma becerilerini edinen kişi ise *öğrencidir*. İlk okuma yazma öğretimi bir anda gerçekleşmez. Bu öğretim, bir süreçtir ve her biri bir sonrakine hazırlık ve ön koşul niteliğinde olan çeşitli aşamalara sahiptir (MEB, 2019). Türkiye'de 2005 ve 2015 yılındaki Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminin "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile yapılacağı belirtilmiş; 2017 yılında ise programda ilk okuma yazma öğretiminin "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" yaklaşımıyla gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. Her iki yöntem de incelendiğinde sürecin içerik ve aşamalarında herhangi bir farklılaşmanın olmadığı ifade edilebilir.

İlk okuma yazma öğretiminin verimli, aşamalarına ve planlandığı sürece uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde rol oynayan faktörlerden biri; sürecin temel bileşenlerinden olan, öğrencilerin okul öncesi dönemde edinip ilkokula taşıdıkları erken okuryazarlık becerileridir. Erken okuryazarlık, okuma-yazma öğretimi olmamakla birlikte çocukların okul öncesi dönemlerinde okuma yazmaya ilişkin sahip oldukları ön bilgi, davranış, tutum ve becerilerin tümüdür (Ghoting ve Martin-Diaz, 2006). Bu beceriler, bireylerin ilkokula ve ilk okuma yazma öğretimi sürecine yönelik hazırbulunuşluklarını sağlayan kritik becerilerdir. Bunun yanı sıra erken okuryazarlık becerileri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, bu becerilerin ilerleyen yıllardaki okuma ve yazma başarısının önemli yordayıcıları olduğunu ortaya koymaktadır (National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Saydam, 2020; Spira, Bracken & Fischel, 2005). Erken okuryazarlık becerileri arasında sayılabilecek görsel algı, alfabe bilgisi, yazma gelişimi, fonolojik farkındalık, dinlediğini anlama gibi beceriler (NELP, 2008; Scarborough, 2001; Wang, Yin ve McBride, 2015; Rakhlin, Cardoso-Martins & Grigorenko, 2014; Norton ve Wolf, 2012) çocukların ilk okuma yazma öğretimi sürecine hazır duruma gelmelerini, hızlı bir başlangıç yapabilmelerini sağlamakla birlikte, okur-yazar hâle gelme zamanlarına da yön verebilmektedir.

İlk okuma yazma öğretimi sürecine yön veren bir diğer temel bileşen ise sınıf öğretmeni faktörüdür. Sınıf öğretmeni adayları, hem öğretim dersleri hem de ilk okuma yazma öğretimi süreciyle "öğreten" bakış açısıyla ilk defa üniversite yıllarında karşılaşmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları, ilk okuma yazma öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği; bu sürecin bütün aşamaları, bu aşamalar çerçevesinde gerçekleştirilecek olan uygulama ve etkinliklerle Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı III. yarıyılında bulunan

“İlkokuma ve Yazma Öğretimi” lisans dersi kapsamında tanışmaktadır (YÖK, 2018). Öğretmen adayları bu ders ile birlikte ilk okuma yazma öğretimi sürecini tanımakta ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik zihinlerinde çeşitli algılar oluşturabilmektedirler (Shaw ve Mahlios, 2008). İlerleyen yıllar içerisinde sınıf öğretmeni olarak görev yapacak olan aday öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik ilk algılarının; gelecekteki okuma yazma öğretimi sürecindeki davranış ve tutumlarının temellerini oluşturacağı söylenebilir. Bu derece kritik bir role sahip olan öğretmen algılarının ortaya konulmasının yollarından biri de sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik ortaya koydukları metaforların incelenmesidir. Çünkü metaforlar, fikirleri inceleyen merceklerdir ve bireylerin düşüncelerini, oluşturdukları kavramsal şemaları ve yorumlama süreçlerini incelemeye kullanılan en iyi araçlardır (Egan, 2008; Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bireyler, metaforlar aracılığıyla inançlarını kavramsallaştırır, inceler; kendi dünya ve yaşamlarını yorumlar; bilgiyi organize etme ve ilişkilendirmede onları bilişsel birer araç olarak kullanırlar (Shaw, Barry, & Mahlios, 2008; Shaw & Mahlios, 2008). Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar incelendiğinde *eğitim, öğretim, öğrenci ve öğretmen* kavramları bağlamında çeşitli metafor çalışmalarının gerçekleştirildiği görülmektedir (Nartgün ve Özen, 2015; Koç, 2014; De Guerrero ve Villamil, 2002). Bunun yanı sıra temel dil becerilerini, ilk okuma yazma öğretimi sürecini metaforik bakımdan inceleyen çalışmaların ise ilgili alan yazında kısıtlı olduğu söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin ilk okuma yazmayı öğrenme sürecine ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada ilkökul öğrencilerinin okuma yazma sürecine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir (Susar Kırmızı ve Çelik, 2015). Köksal, Erginer ve Baloğlu (2016), 112 ilkökul birinci sınıf öğrencisinin okuma ve yazma kavramına ilişkin metaforlarını inceledikleri çalışmaları sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya ve okuma yazma bilen insanlara karşı olumlu metaforlar geliştirdikleri; okuma yazma bilmeyen insanlara yönelik ise olumsuz metaforlar ürettiklerini tespit etmişlerdir. Karakuş ve Özçetin (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisine yönelik metaforik algılarını ortaya koymak amacıyla geliştirdikleri çalışmaları sonucunda ise öğretmen adaylarının okumaya yönelik oluşturdukları metaforları yol gösterme, yakınlık, ihtiyaç-gerekliklik, gelişme-genişleme, rahatlatıcı, bunaltıcı, alışkanlık-devamlılık, yansıtma, özgürlük, merak olmak üzere 10 kavramsal kategori altında toplamıştır. Shaw ve Mahlios (2008) ise araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretim ve okuryazarlık kavramlarına yönelik metaforlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okuryazarlık kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar 14 tema altında toplanmış ve okuryazarlığa yönelik “bilgi ve beceri dizisi, bir bütün olarak bir araya gelen parçalar, hayatın temeli” ve “yolculuk” olmak üzere 4 baskın metaforun olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra uluslararası literatürde sınırlı olmakla beraber (Shaw ve Mahlios, 2008; Shaw ve Mahlios, 2011; Shaw, Barry ve Mahlios, 2008) ilgili ulusal alan yazında ilk okuma yazma öğretimi sürecini sınıf öğretmeni adaylarının algılarıyla ortaya koyan ve bu algıları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bağlamında karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik metaforik algılarının gelecekte ilkökul birinci sınıflarda ilk okuma yazma öğretimini geliştirdikleri sürece yansımalarının olabileceği, öğretmen adaylarının algılarının bu sürecin akış ve işlenişini şekillendirip sürece yön verebileceği, derse karşı tutum ve davranışlarını etkileyebileceği düşünüldüğünden bu araştırma önemli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmaktadır. Belirtilen amaç çerçevesinde

araştırmada “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Metaforları Nelerdir?”; “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Metaforları Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Değişmekte Midir? sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) desenle tasarlanmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, birden çok kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2020). Bu araştırmalar farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular ise yaşadığımız dünyadaki algılar, olaylar, deneyimler, kavramlar olmak üzere çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Nitel araştırmaların temel bakış açılarından biri olan fenomenoloji, temelde olgular aracılığıyla oluşan anlayışların temel anlamlarını açıklamayı ve özünü betimlemeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Creswell, 2020; Patton, 2018). Bu araştırmada ele alınan olgu ise, sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi sürecini nasıl algıladıklarıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı/ lar tarafından hazırlanan bir ya da birden çok ölçüt/ lere uygun olan durumların çalışılmasını ifade etmektedir (Marshall & Rossman, 2014). Grix’e (2010) göre ölçüt örnekleme araştırmaların konusuna bağlı olarak herhangi bir durum ölçüt olarak belirlenebilmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken “Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi lisans dersini almış olmaları” durumu ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan toplam 110 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. İlk okuma ve yazma öğretimi dersi, sınıf öğretmenliği lisans programlarında 2. sınıfın güz döneminde (3. yarıyıl) okutulmakta olduğundan; çalışmaya bu dersi henüz almamış olan 1. ve 2. sınıf lisans düzeyindeki sınıf öğretmeni adayları dahil edilmemiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar, etik ilkeler göz önünde bulundurularak K1, K2, K3..., K110 olarak kodlanmıştır. Bulgular bölümünde yapılan doğrudan alıntılarda bu kodlamalar kullanılmıştır. Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Değerleri

Değişken		Frekans	Yüzde (%)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	87	79.09	3. Sınıf (f): 46
				4. Sınıf (f): 41
	3. Sınıf (f): 7			

	Erkek	23	20.91	4. Sınıf (f): 16	69.57
	TOPLAM	110	100		
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	53	48.19		
	4. Sınıf	57	51.81		
	TOPLAM	110	100		

Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarına ait demografik bilgilerin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının %79.09'unu kadın (n=87), %20.91'ini (n=23) ise erkek katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların sayısına ilişkin yüzdeler incelendiğinde; kadın öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerin sayısından fazla olduğu görülmektedir. Bu dağılımın, sınıf öğretmenliği lisans programlarına yerleşen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir (YÖK, 2019; 2020; 2021). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının %48.19'unun 3. sınıf düzeyinde (n=53), %51.81'inin (n=57) ise 4. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre yüzde frekans değerleri incelendiğinde öğretmen adaylarının sayılarının dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir.

Kadın ve erkek öğrencilerin sayısı sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise; kadınların %52.87'sinin 3. sınıf düzeyinde, %47.13'ünün 4. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Erkeklerin ise %30.43'ünün 3. sınıf, %69.57'sinin 4. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan bir form kullanılmıştır. "*Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Algılarına İlişkin Metaforları Formu*" olarak adlandırılan bu formun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine yönelik demografik bilgiler; ikinci bölümünde ise sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi sürecine yönelik algılarını belirleyebilmek amacıyla oluşturulan "*İlk Okuma Yazma Öğretimi... 'ya benzer; Çünkü ...*" ifadeleri yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın amacı, gönüllü katılım onayı ve demografik bilgileri içeren yazılı bir form oluşturulmuştur. Bu form, sınıf öğretmenliği lisans programı 3. ve 4. sınıf düzeylerindeki tüm öğretmen adaylarına yüz yüze ortamda ulaştırılmıştır. Formların doldurulmasının ardından araştırmacı tarafından çalışmaya gönüllü olarak katılım onayı veren sınıf öğretmeni adayları tespit edilmiş ve çalışma grubuna dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları ile araştırma öncesinde yüz yüze görüşülmüş ve çalışmanın amacı araştırmacı tarafından tekrar açıklanmıştır. Bu görüşmenin ardından öğretmen adaylarına "*Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazmaya Yönelik Algılarına İlişkin Metaforları Formu*" yüz yüze ortamda yazılı bir biçimde dağıtılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının formda ürettikleri metaforlar ve bu metaforlara ilişkin nedenler Word programı aracılığıyla tablolaştırılıp bir araya getirilerek yazılı bir doküman haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizindeki temel amaç, veri toplama sürecinde elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik oluşturmuş oldukları metaforlar, *“metaforların nedenleri ve bu nedenlerde kastedilmek istenilen derinlemesine anlama ulaşılarak”* ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Nedenleriyle birlikte incelenen metaforlara ilişkin oluşturulan kodlar, *“Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç”, “Sabır ve Emek Gerektiren, Zorlu, Aşamaları Olan Bir Süreç”, “Yeni Bir Ürün Elde Edilen Süreç” ve “Aydınlatıp-Yol Gösteren Bir Kılavuz”* temaları olmak üzere 4 ana tema altında toplanmıştır. İlk okuma yazma öğretimi sürecinin farklı yönlerine odaklanan ve bu sürece değişik bakış açılarıyla yaklaşan sınıf öğretmeni adaylarının ifadeleri, bu temaların oluşmasını sağlamış ve ifadeler bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla betimsel bir biçimde sunulmuştur. Böylece araştırmanın güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları metaforlar, nedenleri göz önünde bulundurularak araştırmacı ve bir sınıf eğitimi alan uzmanı tarafından temaların altına birbirlerinden bağımsız bir şekilde analiz edilerek yerleştirilmiştir. Gerçekleştirilen iki analiz sonucunda Miles ve Huberman (1994) tarafından oluşturulan *“Güvenilirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)”* formülü uygulanmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyumun %89 olduğu görülmüştür. Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenilirlik düzeyinin %70 ve üzeri olması gerekmektedir. Çalışmadan elde edilen güvenilirlik değeri (%89), kritik değer (%70) ile karşılaştırıldığında; bu araştırmadan elde edilen sonuçların güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Görüş ayrılıklarının olduğu metaforlar, araştırmacı ve sınıf eğitimi alan uzmanı ile birlikte gerçekleştirilen yüz yüze toplantılar aracılığıyla yeniden değerlendirilmiştir. Bu toplantılarda araştırmacı ve alan uzmanı ile birlikte fikir ayrılıkları tartışılmış ve ilgili kod araştırmacı ve alan uzmanının da üzerinde hemfikir olduğu tema kapsamına alınmıştır.

Etik Kurul

Bu araştırma ile ilgili 24.09.2021 tarihinde Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı’na başvurulmuş; 11.10.2021-69933 tarih ve sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik metaforik algıları tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Metaforları

Tema	Metaforlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
"Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç"	"Anahtar", "Bina İnşa Etmek", "Bir İnşaatın Temelini Atmak", "İletişim Kurmak", "Temel İnşa Etmek", "Toprak", "Ateş", "Anne", "Ay", "Merdivenin İlk Basamağı", "Anahtar", "İnşaat Temeli", "Okyanus", "Güneş", "Hayata Atılan İlk Adım", "Domino Taşı", "Bir Evin Temeli", "Bir Binanın En Temeli", "Yeniden Hayata Gelmek", "Örgü Örmek", "Ayakkabı Bağcığı", "Gece ve Gündüz", "Binanın Temeli", "Tohum", "Bina Kurmak", "Attığımız İlk Adım", "Gemi", "Anahtar", "Bir İnşaatın Temeli", "Güneş", "Aydınlanma", "Gülün Tomurcuk Hali", "Merdiven Basamakları", "İlk Adım Atma", "Bir Çocuğa Bisiklet Kullanmayı Öğretmek", "Yemek Yemek-Su İçmek", "Bir Binaya Temel Atmak", "Yeniden Doğmak", "Yola Çıkmak", "Gömlek İliklemek", "Doğan Güneş", "Basamağın İlk Adımları", "Bağımsızlık", "Aydınlanma", "Binanın Temeli", "Sağlam Bir Adım", "Başlangıç Noktası", "Binanın Temeli", "Güneş", "Bir İnşaatın Zeminini (Temeli)", "Filizlenmemiş Bir Fidan", "Bir Binanın Temeli", "Yeniden Doğmak", "Bir İnşaatın Temelini Atmak",	54	40.09
"Sabır ve Emek Gerektiren, Zorlu, Aşamaları Olan Bir Süreç"	"Çiçek Yetiştirmek", "Bitki Yetiştirmek", "Enstrüman Çalmak", "Doğa", "Bir Cinayeti Çözmek", "Bir Dağı Aşmak", "Bir Kuşun Uçmayı Öğrenmesi", "Merdiven Basamaklarından İnip-Çıkma", "Bambu Bitkisi", "İlk Kez Anne Olmak", "Buzdağı", "Bir Bina İnşa Etmek", "Denizde Yüzme Öğrenmek", "Merdiven Çıkmak", "Merdivenli Kaykay", "Bir Binanın Merdivenleri", "Tren Vagonları", "Toprağı İşlemek", "Uzay Boşluğu", "Bir Fidanı Toprağa Ekip Büyütmek", "Deniz ve Okyanuslara", "Yürümeyi Öğrenmek", "Bisiklet Sürmek", "Engelli Koşu Atlama", "Zaman", "Merdiven Çıkmak", "Halı Dokumak", "Bahçıvan", "Bir Bebeğin Yürümeyi Öğrenmesi", "Doğum Yapmak", "Bisiklet Sürmek", "Hamilelik", "Tohum", "Salıncağa Binmek", "Fidan Dikmek", "Tek Başına Çalışılan Bir Binanın Temellerini Atmak", "Kumda Yürümek", "Örgü Örmek", "İlme Atmak", "Bir Meyvenin Büyümesi", "Sevgili", "Tünel", "Fıkra Okumak"	43	39.09
"Yeni Bir Ürün Elde Edilen Süreç"	"Yemek Yapmak", "Lego", "Yeni Dikilen Bir Fidan", "Ağaç Fidanı", "Bir Tırtılın Kelebeğe Dönüşmesi", "Makyaj Yapmak", "Toprağa Ekilen Tohum", "Bitki", "Beyaz Bir Kâğıt"	9	8.18

<i>"Aydınlatıp-Yol Gösteren Bir Kılavuz"</i>	<i>"El Feneri", "Pusul", "Harflerin Kullanım Kılavuzu", "Yol Haritası"</i>	4	3.63
TOPLAM		110	100

Tablo 2’de sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik oluşturmuş oldukları metaforlar ve bu metaforların bir araya geldikleri temalara yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik oluşturdukları metaforlar, doğrudan alıntılarda örnekleri yer alan metaforların nedenleri çerçevesinde incelenmiş ve *"Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç"*, *"Sabır ve Emek Gerektiren, Zorlu, Aşamaları Olan Bir Süreç"*, *"Yeni Bir Ürün Elde Edilen Süreç"* ve *"Aydınlatıp-Yol Gösteren Bir Kılavuz"* olmak üzere 4 ana tema altında toplanmıştır. Tablo 2’de bu temalara ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde en yüksek frekans değerinin *"Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç"* ($f=54$; %40.09) temasına ait olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, gelecekte okuma yazma öğretimi gerçekleştirecek olan sınıf öğretmeni adaylarının, ilk okuma yazma öğretimini *"bireylerin gelecekları için önemli bir temel"* ve aynı zamanda *"bireylerin akademik yaşantılarındaki en temel ihtiyaç"* olarak algıladıklarını gösterir niteliktedir.

Araştırma grubunda yer alan katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının %39.09’u ($f=43$) ilk okuma yazma öğretimini *"Sabır ve Emek Gerektiren, Zorlu, Aşamaları Olan Bir Süreç"* olarak; %8.18’i ($f=9$) ise *"Yeni Bir Ürün Elde Edilen Süreç"* olarak algılamaktadır. Öğretmen adaylarının %3.63’ü ($f=4$) ise ilk okuma yazma öğretimini bireyleri *"Aydınlatıp-Yol Gösteren Bir Kılavuz"* olarak nitelendirmektedirler. Elde edilen sonuçlar, ilerleyen yıllar içerisinde okuma yazma öğretimi sürecini bizzat deneyimleyecek olan sınıf öğretmeni adaylarının okuma yazma öğretimine yönelik algılarının çeşitlilik gösterdiğini ve birbirinden farklılaştığını göstermektedir. Okuma yazma öğretimini birbirinden farklı algılayan öğretmen adaylarının; gelecekte, okuma yazma öğretimini gerçekleştirdikleri süreci de birbirinden farklı olarak yönetecekleri ve sürece farklı bakış açılarıyla yön verebilecekleri düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik oluşturdukları metaforlara ilişkin alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

"Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç" Teması:

Yemek Yemek-Su İçmek Metaforu: *"Bir bireyin yemek yemesi hayatını daha rahat yaşayabilmesi için ne kadar önemliyse aynı şekilde ilk okuma yazma öğretimi de çocuğun toplum içinde yaşayışını o derece etkiler (K1)."*

Başlangıç Noktası Metaforu: *"İlk okuma yazma öğretimi ile hayata başlangıç noktasından adım atarız. Bu adım sayesinde yeni süreç ve dönemlere başlarız (K5)."*

Bina İnşa Etme Metaforu: *"Binaları oluşturmak için öncelikle temel atılır ve tek tek bütün duvarlar örülür ve bina son halini alır. Bu derste de öğretmen bina inşa eder gibi öğrenciye sıfırdan okuma yazma öğretir (K7)."*

Güneş Metaforu: *"Güneş bizi nasıl aydınlatıyorsa okuma yazma öğretimi de bireyleri öyle aydınlatır. Çünkü okuma yazma kendini geliştirmek için önemli bir adımdır (K9)."*

Hayata Atılan İlk Adım Metaforu: *"Öğrenci artık kendini ifade etmeye ve hayata daha etkili bir biçimde dahil olmaya başlar (K11)."*

Bir Evin Temeli Metaforu: *“Bir evin temeli ne kadar sağlamla ev de o kadar sağlam olur. İlk okuma yazma öğretimi ne kadar iyi öğretilirse öğrencinin gelecekteki eğitim hayatı da o kadar sağlam olur (K14).”*

Anahtar Metaforu: *“Nasıl ki anahtar kişinin ulaşmak istediği kapıları açarsa ilk okuma yazma öğretimi de bilgiye ulaşma kapısının ilk anahtarıdır (K15).”*

Yola Çıkma Metaforu: *“İlk okuma yazma öğretimi her şeyin başıdır. Yola çıkmadan bir şeyleri başaramayız. Temelde ilk okuma yazma bulunur (K18).”*

Bir Çocuğa Bisiklet Kullanmayı Öğretme Metaforu: *“Çocuğa heves ettiği eylemi gerçekleştirmesine yardım etmiş oluruz. Bisikletin semerinden tutan o el de çocuğu hayata başlatan öğretmendir (K21).”*

Anahtar Metaforu: *“Çünkü diğer dersleri anlamak ve okumak için gereklidir (K22).”*

Gemi Metaforu: *“Çünkü ilk okuma yazma öğretimi hayatı sürdürebilmemiz için bir araca benzemektedir (K24).”*

Gülün Tomurcuk Hâli Metaforu: *“İlk okuma yazma öğretimi de eğitimin ilk adımı olur. Tomurcukta gülün ilk aşamasıdır. Yeni bilgiler eklendikçe o tomurcuk büyür ve gül haline gelir. İlk okuma yazmada da harfler eklendikçe tamamlanır ve o tomurcuk gül haline ulaşır (K25).”*

İlk Adım Atma Metaforu: *“Çocuk o yaşlarda öğrendiği yürüme eğitimiyle hayatını sürdürür ve ömür boyu kullanır. İlk okuma yazma öğretimi de bireyin hayat boyu ihtiyaç duyduğu kullandığı becerilerdir. İki eylem de başta doğru öğrenildiği gibi devam eder (K27).”*

Gömlek İlikleme Metaforu: *“Gömleği en baştan doğru ve sırasına göre iliklememiz gerekir. Gömleği en baştan yanlış iliklersen diğerleri de yanlış bir şekilde devam eder. Onun için ilk okuma yazma öğretimi de okulun başı olduğu için onu doğru ve iyi bir şekilde tutmak gerekir (K29).”*

Doğan Güneş Metaforu: *“İlk okuma yazma hayata atılan ilk adımdır. Güneşin gecenin karanlığını aydınlattığı gibi çocukların kitap okumaya, fikirlerini yazmaya açılan dünyalarını da aydınlatır (K30).”*

Bağımsızlık Metaforu: *“İnsanın yanında her zaman ona yardımcı olacak biri yoktur. İlk okuma yazma öğretimiyle insan öğrenmeli, kendi kendine karar alabilecek ve kararları uygulayabilecek duruma gelmelidir (K33).”*

Yeniden Hayata Gelme Metaforu: *“Okuma yazma öğrenildiğinde hayata yeni bir pencereden bakılır. Bu da beraberinde yeni öğrenmeler, yeni bir yaşam ve farklılıkları bizlere getirir (K35).”*

Binanın Temeli Metaforu: *“Binayı ayakta tutan temelidir. Binanın temeli ne kadar iyi atılmışsa bina o kadar sağlam olur. Öğrenci için de ilk okuma yazma bir temel oluşturur. Bu temel ne kadar iyi atılırsa öğrenci o kadar iyi olur (K36).”*

Bir İnşaatın Temelini Atma: *“İlk okuma yazma öğretimi bireyin akademik hayatının ilk yapıtaşını oluşturur. Okuma-yazma eğitimi ne kadar doğru verilirse birey eğitim hayatında o kadar iyi yol alır (K39).”*

Ateş Metaforu: *“İlk okuma yazma öğretimi olmadan hayatta bir düzen oturtulamaz. Hayatı daha anlamlı yaşamak için en gerekli beceridir (K40).”*

Anne Metaforu: “Nasıl ki bir anne çocuğun ilk karşılaştığı ve her şeyin ilklerini öğreten, öğrenmesine yardımcı olan biriye ilk okuma yazma öğretimi de çocuğun okul hayatında ilk karşılaştığı ve sonraki karşılaşacağı her durumun buna bağlı olduğu bir şeydir (K41).”

Ay Metaforu: “İlk okuma yazmayı öğrendiğimiz zaman hayatımızın bütün senelerinde kullanıyoruz. Böylece ay gibi aydınlık bir geleceğe sahip olmamızı sağlıyor. Ay gibi bizi aydınlatır (K43).”

Anahtar Metaforu: “İnsan her ne kadar da doğumla hayata gelse de bence birey hayat kapılarını okuma ve yazma ile açar. Bu yüzden ilk okuma ve yazma hayatın anahtarıdır (K44).”

İnşaat Temeli Metaforu: “Temel olmadan binayı inşa edemeyiz. İlk okuma yazma öğretimi olmadan diğer disiplinler öğrenilemez (K46).”

Okyanus Metaforu: “İlk okuma yazma öğrenildiği zaman tıpkı bir okyanusun derinliklerinde saklı olan güzellikleri fark edebilmek gibi öğrenci etrafını keşfeder (K47).”

Domino Taşı Metaforu: “Dominoda her şey birbirine bağlıdır ve birinin zemininin düzgün olmaması veya yıkılması diğerlerini etkiler (K48).”

Örgü Örne Metaforu: “Baştan bir kere yanlış yapılıncaya başa dönmek zordur. İlk baştan doğru adımlar atılmalıdır (K49).”

Binanın Temeli Metaforu: “Eğer bu aşamada öğrenci eksik kalırsa ya da iyi bir şekilde öğrenemezse diğer öğretim hayatı boyunca sorunlar yaşar (K50).”

Ayakkabı Bağcığı Metaforu: “Ayakkabı bağcığı yanlış bağlanmaya başlarsa düğüm olur. İlk okuma yazma öğretimi de çok önemlidir. İlk onunla başlanır. Bu yüzden benzer (K51).”

Toprak Metaforu: “Her katmanı renk renk ve her katmanında çeşitli yararlı besinler bulunan bir toprak gibi ilk okuma yazmada ilerledikçe meyvelerini aldığımız bir topraktır. Toprağın horizonu gibi eğitimin kökü de ilk okuma yazmadır. Eğitimi meydana getiren şey okuma yazmadır (K52).”

Gece ve Gündüz Metaforu: “Okuma-yazma bilmeyen bir birey günlük hayatındaki basit faaliyetlerde dahi yönerge, tablo, tabela okuyamayacağı için çevreye bakışı, bilen birine göre daha karanlıktır (K54).”

“Sabır ve Emek Gerektiren, Zorlu, Aşamaları Olan Bir Süreç” Teması:

Merdivenli Kaykay Metaforu: “Merdivenleri çıkmak öğrenci ve öğretmen için ne kadar zor olsa da öğrenip de kaykaydan kayılması keyifli ve kolay bir hal alır (K56).”

Bambu Bitkisi: “Bambu bitkisi çok emek isteyen, devamlı su ve güneş isteyen bitkidir. Filizlenmesi 5 yıl sürmektedir. Temeli sağlamlaştıktan sonra hızlı bir şekilde büyüyerek göklere uzanmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi de tıpkı bambu gibi sağlam bir temel ister. Daha sonra uzayıp gider (K57).”

Bir Binanın Merdivenleri Metaforu: “İlk okuma yazma öğretimi zorlu, aşamaları olan ve zorlayıcı bir süreçtir. Yorucudur. Fakat o basamakları birer birer çıktığımızda sonuçta amaca ulaşırız (K58).”

Toprağı İşleme Metaforu: “Verimini alabilmek için bir toprağın öncelikle işlenmesi gerekir. Gerekli emekler verilince o topraktan çok güzel ürünler alabiliriz. İlk okuma yazma öğretimi de bu sürece benzemektedir. Ne kadar iyi emek verirsek o topraktan çok güzel emekler alırız (K59).”

Yürümeyi Öğrenme Metaforu: “Yürümeyi öğrenmek de okuma yazma öğretimi gibi aşamalı bir şekilde ilerler. Önce emeklersin ardından yürür ve koşarsın. Okuma yazmayı öğrendikten sonra var olan bilgileri edinip kendini geliştirmek gibi (K60).”

Dağ Metaforu: “İlk okuma yazmayı öğretmeye başladığımızda ilk başta zirve bize uzak gelebilir ama adım adım ilerleyince zirveye ulaşırız (K62).”

Enstrüman Çalma Metaforu: “Başta kolay görünür. Öğrenmeye başladıkça akıl karıştırıcı olmaya başlar. Sabır işidir. O keyfi bir kere aldıktan sonra farklı bir pencereden bakmaya başladığını fark edersin. Kendini ifade etmenin en güzel yoludur (K63).”

Bir Dağı Aşma Metaforu: “O dağı aşmak kolay değildir. Karşınıza bazı engeller çıkar. Yeri gelir pes edersin, yeri gelir karıştırırsın. Ama doğru yöntemi, tekniği bulduğun zaman o dağı aşarsın. O dağı aştığın zaman sık sık o dağı aşmak istersin (K65).”

Bir Cinayeti Çözmek: “İlk okuma yazma öğretiminde harfleri adım adım öğretiyoruz. Cinayetler de çözülürken adım adım çözüme kavuşuyor. Sıfırdan başlayarak adım adım öğretiyoruz (K67).”

Fıkra Okuma Metaforu: “Fıkra okurken ilgiyi belli noktalara çekmeli, heyecanlandırmalı ve fıkradan bir sonuç çıkarmalı (K68).”

Sevgili Metaforu: “İlgilenmezsen öğretemezsin, elinden kaçır. İlgilenirsen başarılı olursun (K69).”

Tünel Metaforu: “Başta karanlık ve görülmeyen olup okuma-yazma öğrenildikçe sonu aydınlık olan bir kapı aralar (K70).”

Tren Vagonları Metaforu: “İlk okuma yazma öğretiminde bir harf nasıl aşama aşama öğretiliyorsa tren vagonlarının her biri de farklı bir bölüm ile ilgilidir (K72).”

Uzay Boşluğu Metaforu: “İlk okuma yazmayı öğretecek olduğumuz öğrenciler hiçbir şey bilmezken biz her şeyi biliyor olacağız ve onlara bunu aktarabilmek için onların gözünden bakmamız, onlarla birlikte bilmiyormuşçasına öğrenmeliyiz. Sanki bir gezegenin orada olduğunu bildiğimiz halde ona ulaşamamış gibi (K73).”

Doğum Yapma Metaforu: “İlk okuma yazma öğretimi bireylerin adeta hayata tekrar gelmesine benzer. Bu süreci doğum yapmaya benzetmem hem zorluğu açısından hem hayata yeni bir başlangıç olması açısından kaynaklıdır (K74).”

Zaman Metaforu: “Sabırla, emekle öğrenilip ince ince işlenmesi gerekir. Bu sebeple zaman benzer (K76).”

Halı Dokuma Metaforu: “İnce işçilik ve işi bilmeyi gerektirir. Herkes halı dokuyamadığı gibi okuma-yazma da öğretemez. Okuma yazma öğretiminin ilmine sahip olmak gerekir (K78).”

Deniz ve Okyanus Metaforu: “İçerisinde yaşayan popülasyonlar belirli bir uyumu simgeler ve tüm bu uyum keşfedilmeye her zaman açık ve gizemlerle doludur (K79).”

Bisiklet Sürme Metaforu: “Yönünü bilip, pedalı çevirdikçe yol alırsın. İlk okuma yazma öğretimi de böyledir. Sabırla, gayretle aşama aşama öğretim sağlanır (K80).”

Engelli Koşu Atlama Metaforu: “Öğrenci ilk okumaya başladığında doğal olarak zorlanacaktır. Tam okumayı hallettikleri zaman yazma çıkıyor ve bu da onlara engel olarak karşılına çıkıyor. Bu yüzden de okuma yazma öğretimi engelli koşuya benzer (K82).”

Kumda Yürüme Metaforu: “Kumda yürümek enerji ister ve insanı yorar. Ama yürüdükçe insan keyif alır ve eğlenir (K84).”

Örgü Örmek Metaforu: “İlmek ilmek işlersin. Sonucunda bir ürün ortaya çıkar. Bir ilmek kaçırırsan ürün tamamlanmaz (K85).”

Denizde Yüzme Öğrenmek Metaforu: “İlk okuma yazma yavaş yavaş ve aşamalı bir şekilde öğrenilen bir beceridir. İlgi ve zaman gereklidir. Tıpkı büyük bir denizde sıfırdan yüzme öğrenmeye çalışmak gibi (K86).”

Buzdağı Metaforu: “Buzdağında zirveye ulaşabilmek için buzdağının görünmeyen kısmını da göz önünde bulundurmak gerekir. İlk okuma yazmada zirveye ulaşabilmek için tüm zorlukların aşılması gerekir. Buzdağının görünmeyen kısmı görünen kısmından daha büyüktür. İlk okuma yazma da benim için buzdağının görünmeyen kısmını belirtir (K87).”

Bir Kuşun Uçmayı Öğrenmesi Metaforu: “Zordur, emek sabır, disiplin ve defalarca deneme yapmak gerektirir. Ancak tüm zorluklardan sonra başarı gelir. Bu başarı bir kuş için kanat ne ifade ediyorsa insan için de onu ifade eder (K88).”

Tek Başına Çalışılan Bir Binanın Temellerini Atmak Metaforu: “Bir bina bir öğretmenin o dönemdeki öğrencilerine benziyor. O dönemdeki öğrencilerine benziyor. Tek başmasınız çünkü tasarlayan mimarı da sizsiniz, sahada çalışmanı da sizsiniz, her tuğlasını atan da sizsiniz, bir sonraki katların sağlamlığı da size bağlı (K90).”

Merdiven Basamaklarından İnip-Çıkma Metaforu: “Bu sürecin iki boyutu vardır. Basamakları çıkarken takılmak ve inerken düşme ihtimali gibi süreci yıpratıcı aşamaları vardır (K91).”

Salıncağa Binmek Metaforu: “Bir çocuk ya da içindeki çocuğu kaybetmemiş bir yetişkin salıncağa bineceği ilk anlarda tedirgindir. Fakat deneyimledikçe tadına varır, eğlenir ve daha fazlasını yapabilecek gücü bulur (K92).”

Hamilelik Metaforu: “Süreç boyunca umut dolu zor anlar yaşanır. Sürecin sonunda ise dünyaya yeni bir canlı katılır. Okuma yazma öğretimi sonunda ise topluma yeni bir birey kazandırılır (K93).”

Bir Bina İnşa Etme Metaforu: “Bina inşası için mevcut materyaller vardır. Bu mevcut materyalleri kullanarak hedeflenen yapı belirli plan ve aşamalar dahilinde inşa edilir. İlk okuma yazma öğretimindeki öğrenciler bina inşasındaki materyallere benzer. Öğrencilere bir plan ve aşamalar dahilinde ilk okuma yazma öğretilir. Bina inşasındaki temel ve başlangıç aşaması kadar ilk okuma yazma öğretiminde de temel, plan ve aşamalar önemlidir (K96).”

“Yeni Bir Ürün Elde Edilen Süreç” Teması:

Yemek Yapma Metaforu: “Öğrenci ilk okuma yazmadan önceden bağdaştıramadığı, tek başına anlam ifade etmeyen harfleri ilerleyen zamanlarda birleştirmeyi öğrenecek ve anlamsız gelen harfler toplama bir anlam ifade etmeye başlayacaktır. Bunu yemeğe uyarladığımızda önümüzde patates, patlıcan ve bir sürü çeşit sebze olduğunu düşünelim. Hiçbiri tek başına bir yemek oluşturmaz fakat hepsinin birleşmesi ortaya lezzetli bir “türlü” yemeğini ortaya çıkaracaktır (K98).”

Lego Metaforu: “Legonun parçalarını nasıl birleştirip bir bütün, bir şekil oluşturuyorsak; harfleri de birleştirip kelimelere, cümlelere dönüştürüyoruz (K100).”

Makyaj Yapma Metaforu: “Her bir malzemeyle yüzün ayrı her bir yeri farklı olarak boyanır ve sonunda bütüne bakıldığında güzel bir çalışma ortaya çıkar. İlk okuma yazmada da sesler ayrı ayrı öğrenilir ve en son kelime, cümle oluşturularak bir bütün sağlanır (K101).”

Ağaç Fidanı Metaforu: “Okuma yazma eğitimin en başıdır. Onun gelişip, büyümesi ve ileri de meyve verecek hâle gelmesi ilkökul öğrencilerinin eğitim sürecini anımsatır (K102).”

Bir Tırtılın Kelebeğe Dönüşmesi: “İlk okuma yazma öğretimi çocukların dil gelişimi, konuşma ve yazma becerileri gibi birçok konuda atak yaşamasına ve kabuk değiştirmesine neden olur. Gelişim alanlarında önemli bir adımdır (K103).”

Toprağa Ekilen Tohum Metaforu: “İlk okuma yazma öğretiminden sonra kazanılan beceriyle kişi kendini daha fazla geliştirir ve tohum çınara dönüşür (K104).”

Yeni Dikilen Bir Fidan Metaforu: “Toprağa yeni dikilen fidan gibi çocuk da okula önce ilk okuma yazma öğretimiyle başlar ve yıllar geçtikçe yeşerip ağaç olur (K106).”

“Aydınlatıp-Yol Gösteren Bir Kılavuz” Teması:

El Feneri Metaforu: “Çocukların hayatı öğrenme yolculuğunda ve eğitim-öğretim yaşantısında önüne çıkan engelleri çözmesinde yolunu aydınlatır. Öğretmenin bu yolculukta etkili bir rehberlik sunması gerekir (K107).”

Pusula Metaforu: “Dünya üzerinde aklın sınırlarını aşacak boyutta bir bilgi kirliliği mevcut ve bu kirlilikte kaybolmak ya da yolunu bulamamak oldukça mümkün (K108).”

Harflerin Kullanım Kılavuzu Metaforu: “Öğretmenler, öğrencilere okuma-yazma öğretirken belli şemaları kullanır. Bu şemaları kullanmak ve uygulamak için ilk önce teknikleri ve nasıl uygulayacağını bu derste öğrenir. Bu yüzden öğretmenler harflerin kullanım kılavuzuna bakarak öğrenir, öğretir (K109).”

Yol Haritası Metaforu: “Öğrencinin bu sürecin sonunda okuryazar haline gelmesi beklenir. Bu süreçte olan aşamalarda istenilen davranışlarda yol gösterme niteliğine sahiptir (K110).”

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Oluşturdukları Temalar

Tema	Cinsiyet				Sınıf Düzeyi			
	Kadın (f)	Yüzde (%)	Erkek	Yüzde (%)	3. Sınıf (f)	Yüzde (%)	4. Sınıf (f)	Yüzde (%)
“Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç”	43	79.62	11	20.38	28	51.85	26	48.15
“Sabır ve Emek Gerektiren, Zorlu, Aşamaları Olan Bir Süreç”	34	79.06	9	20.94	20	46.51	23	53.49
“Yeni Bir Ürün Elde Edilen Süreç”	9	100	0	0	4	44.44	5	55.56
“Aydınlatıp-Yol Gösteren Bir Kılavuz”	1	25	3	75	1	25	3	75

Tablo 3'te sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre oluşan temalara yer verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde farklı sınıf düzeyinde ve cinsiyetteki sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik metaforlarının farklı temalar altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının metaforlarının en çok "Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç" teması altında toplandığı görülmektedir. Adayların ilk okuma yazma öğretimine yönelik metaforları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde de 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının metaforlarının en çok "Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç" teması altında toplandığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara yönelik olarak öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimini bireylerin hem akademik hem de gündelik yaşamlarının temellerini atan bir ihtiyaç olarak algıladıkları ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının metaforları hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi değişkenine incelendiğinde; "Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç" temasının ardından metaforlar her iki değişken kapsamında da en çok "Sabır ve Emek Gerektiren, Zorlu, Aşamaları Olan Bir Süreç" teması altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretiminin çeşitli aşamaları olduğunun farkında oldukları; bu öğretim sürecinin emek ve sabır gerektiren zorlu bir süreç olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular, gerçekleştirilen ilgili araştırmalar çerçevesinde tartışılarak sonuçlara ulaşılmış ve sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik oluşturdukları metaforların "Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç", "Sabır ve Emek Gerektiren, Zorlu, Aşamaları Olan Bir Süreç", "Yeni Bir Ürün Elde Edilen Süreç" ve "Aydınlatıp-Yol Gösteren Bir Kılavuz" temaları altında toplandığı görülmüştür. Oluşan her bir tema incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi sürecinin farklı bir yönüne vurgu yaptıkları söylenebilir. Bu çerçevede ilgili literatürde var olan ilk okuma yazma öğretimine yönelik tanımlar (Akyol, 2018; Göçer, 2016; Cemaloğlu, 2001; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005) sınıf öğretmeni adaylarının algılarıyla birlikte yeniden ifade edilebilir. Bu doğrultuda "ilk okuma yazma öğretiminin; sabır ve emek gerektiren aşamaları barındıran, bir çıktısı olan, bireylerin geleceklerinin ve akademik yaşamlarının temel bir ihtiyacı olmakla birlikte onların yaşamlarını aydınlatarak yol gösteren bir süreç" olduğu tanımı yapılabilir. Öğretmen adaylarının algıları çerçevesinde oluşturulan bu tanım incelendiğinde süreç, ürün, ihtiyaç ve rehber kavramlarının ön planda yer aldığı söylenebilir. İlk okuma yazma öğretimine yönelik oluşturulan bu tanım sürecin aşamalardan oluşması, sürecin sonunda bazı becerilerin edinilmesi (ürün çıktısı) ve en temel akademik kazanımları içermesi bakımından alan yazındaki diğer tanımlarla örtüşmekle birlikte; bireylerin yaşamları boyunca yol göstererek onları aydınlatacak bir rehber olmasını vurgulaması bakımından da diğerlerinden ayrılmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik oluşturdukları metaforlar en çok "Geleceğin Temelleri ve En Temel Akademik İhtiyaç" teması altında toplanmıştır ($f=54$; %40.09). Aynı zamanda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre de incelendiğinde öğretmen adaylarının metaforlarının en çok bu tema altında toplandığı görülmektedir. Elde

edilen bu bulgu, sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretiminin bireylerin gündelik, sosyal ve akademik yaşamları üzerindeki rolünün bilincinde olduklarını ve ilk okuma yazma öğretimi süreci sonunda edinilen okuma-yazma becerilerini temel bir akademik gereklilik olarak algıladıklarını gösterir niteliktedir. Shaw ve Mahlios (2008) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında aday öğretmenlerin ilk okuma yazmayı temel olarak gördüklerine yönelik metaforlar oluşturduklarını belirlemişlerdir. Karakuş ve Özçetin'in (2016) yaptıkları araştırma sonuçlarında da Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisine yönelik geliştirdikleri metaforlar en çok ihtiyaç-gereklilik kategorisi altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçların bu bakımdan alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Göçer'e (2016) göre de ilk okuma yazma öğretimi döneminde kazanılan temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar eğitimin ilk ve önemli adımları olarak nitelendirilmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının %39.09'unun ($f=43$) oluşturduğu metaforlar ise "*Sabır ve Emek Gerektiren, Zorlu, Aşamaları Olan Bir Süreç*" teması altında toplanmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi lisans dersini almış olduklarından bu öğretim sürecinin birbirini takip eden aşamalarının olduğunu kavramış olduklarını gösterir niteliktedir. MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da ilk okuma yazma öğretiminin "hazırlık, başlama ve ilerleme, bağımsız okuma yazma" olmak üzere 3 aşamada gerçekleştirileceği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları bu sürecin zor olduğunu da vurgulamışlardır. Susar Kırmızı ve Çelik (2015) ilkökul öğrencilerinin de ilk okuma yazmayı öğrenme sürecini "*bisiklete binme*" metaforuyla açıklayarak bu sürecin zor olduğunu vurguladıklarını fakat sürecin sonunda bu zorluğun mutluluğa dönüştüğünü ifade ettiklerini belirlemişlerdir. Shaw ve Mahlios'un (2011) ilkökul öğretmeni adaylarıyla okuma-yazma ve okuma-yazma öğretimi sürecine yönelik yaptıkları metafor çalışmaları sonucunda da parçalar/bileşenler temasının -okuma yazmanın karmaşık ve aşamalardan oluştuğu görüşü- araştırmada ön plana çıkan ve en baskın tema olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adayları bakımından değerlendirildiğinde bu durum henüz meslek hayatına atılmamış, ilk okuma yazma öğretimi sürecini deneyimlememiş ve bu süreci yalnızca teorik olan bilen aday öğretmenlerin, sürece yönelik olarak muhtemel öz-yeterlik inancı geliştirmemiş olmalarıyla açıklanabilir. Çünkü Atıcı'ya (2000) göre öğretmen öz-yeterlikleri, öğretme işleminin doğru, başarılı ve verimli gerçekleştirilebilmesi amacıyla gerekli olan beceri ve davranışları sergileyebilmelerine yönelik olan inançları olarak ifade edilmektedir (Akt. Kurt, 2012).

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları metaforların %8.18'i ($f=9$) "*Yeni Bir Ürün Elde Edilen Süreç*" teması altında toplanmıştır. Elde edilen bu bulgunun Ulusoy'un (2013) çalışmasında sınıf öğretmeni adayları tarafından okumaya yönelik oluşturulan metaforların "parça-bütün" kategorisi ve Bozpolat'ın (2015) çalışmasında Türkçe öğretmenleri tarafından okuma yönelik oluşturulan metaforların toplandığı "parçaların birleştirilmesi" kategorisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Örneğin; Ulusoy (2013) çalışmasında okuma, şifreyi çözmek, zincir gibi benzetmelerle ifade edilirken; Bozpolat'ın (2015) çalışmasında okuma, bulmaca, puzzle gibi nesnelere benzetilerek ifade edilmiştir. Bu çalışmada da ilk okuma yazma öğretimi süreci sonunda parça-bütün ilişkisi çerçevesinde değerlendirilebilecek ve ortaya yeni bir ürünün konduğunu ifade edebilecek lego, yemek yapma, makyaj gibi metaforlar ortaya konulmuştur.

Öğretmen adaylarının metaforlarının %3.63'ü ($f=4$) ise "Aydınlatıp-Yol Gösteren Bir Kılavuz" teması altında toplanmıştır. Bu bulgu, Bozpolat (2015) ve Karakuş ve Özçetin'in (2016) Türkçe öğretmeni adaylarıyla okuma becerisine yönelik oluşturdukları metaforlara ilişkin kategorilerle benzerlik göstermektedir. Bozpolat'ın (2015) çalışmasında "Yol gösterici olarak okuma" kategorisi kapsamında okuma becerisi, rehber ve öğretmene benzetilirken; Karakuş ve Özçetin (2016) araştırmaları sonucunda da Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi için ay, güneş, harita, pusula gibi metaforlar oluşturdukları görülmüştür. Bu çalışma kapsamında ise ilk okuma yazma öğretimi "aydınlatıp-yol gösteren bir kılavuz" teması altında toplanan *el feneri, pusula, harflerin kullanım kılavuzu* ve *yol haritasına* benzetilmiştir.

Metaforlar gözle görülmeyen zihinsel imgelerin, algıların somutlaştırılarak ifade edilmesine olanak sağlayan önemli araçlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının da ilk okuma yazma öğretimine yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları, öğretmenliğe başlayıp bu süreci deneyimledikleri süreçten sonra boylamsal çalışmalarla takip edilebilir. Bu çalışmalarla birlikte okuma yazma öğretimi sürecine yönelik öğretmen algıları, hizmet öncesi ve sonrası olmak üzere karşılaştırılabilir. Sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının sürece yönelik algıları ülke çapında büyük örneklemeler üzerinden ortaya konulabilir. Böylece ulusal çapta bu sürece yönelik genel algı ortaya çıkarılmaya çalışılabilir. Çalışma grubuna eğitimin diğer paydaşları (ilkokul öğrencileri, çocuğu ilkokula devam eden ebeveynler, okuma yazma öğretimi üzerine çalışmalar yürüten akademisyenler) dâhil edilebilir. Öğretmen adayları sürecin zorluğuna yönelik algılarının değiştirilmesi amacıyla, öğretmenlik yaptıkları süreçte birinci sınıfları okutacakları eğitim-öğretim yılı başlamadan önce seminer çalışmalarına dahil edilebilir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında ilk okuma yazma öğretimi dersini yürütmekte olan öğretim elemanlarının da okuma yazma öğretimi süreci öğretimini aşamalarına uygun, bu aşamalara yönelik etkinlik ve uygulamalara ağırlık vererek gerçekleştirmesinin; adayların ilk okuma yazma öğretimi sürecine yönelik algılarını olumlu katkı yapacağı ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(11), 313-340.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- De Guerrero, M. C., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Egan, K. (2008). *The future of education: Reimagining our schools from the ground up*. New Haven: Keystone Typesetting.

- Ghoting, S. N. & Martin-Diaz, P. (2006). Early literacy storytimes @ your library: partnering with caregivers for success. Chicago: American Library Association.
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş N. ve Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(40), 387-404.
- Karaman, G. (2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kırmızı S. F. ve Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilkokuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(10), 793-816.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Köksal, Ç., Erginer, E. & Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar: bir metafor analizi çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 133-156. DOI: 10.19129/sbad.46
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nartgün, Ş. S., & Özen, R. (2015). Investigating pedagogical formation students' opinions about ideal teacher, teaching profession, curriculum, responsibility, public personnel selection examination (ppse) and employment: A metaphor study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174(12), 2674-2683.
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Norton, E.S. & Wolf, M. (2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 427-452. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviri Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Rakhlin, N., Cardoso-Matins C. & Grigorenko, E.L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414.
- Saydam, E. N. (2020). Birinci sınıfta okuma-yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Scarborough, H. S. (2001). Handbook of early literacy research. In S. B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice* (pp. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- Shaw, D. M., & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29, 31-60.

- Shaw, D. M., & Mahlios, M. (2011). Literacy metaphors of pre-service teachers: Do they change after instruction? Which metaphors are stable? How do they connect to theories? *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37, 77-92.
- Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35-50.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy and behaviour skills. *Developmental Psychology*, 41, 225-234.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-18.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2019) Lisans Atlası. (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=108810068> 02.10.2021 tarihinde erişilmiştir).
- YÖK (2020) Lisans Atlası (<https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=108810068> 02.10.2021 tarihinde erişilmiştir).
- YÖK (2021). Lisans Atlası. (Web: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans.php?y=108810068> 02.10.2021 tarihinde erişilmiştir).
- YÖK (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 01.10.2021 tarihinde erişilmiştir).
- Wang, Y., Yin, L. & McBride, C. (2015). Unique predictors of early reading and writing: A one-year longitudinal study of Chinese kindergartens. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 51-59.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 84-106

Ortaokul Öğretmenleri Model Oluşturma Etkinlikleri Tasarım Prensiplerini Derslerinde Nasıl Kullanıyorlar?

Zeynep ARSLAN¹

Barış DURAN²

Merve ÇELENLİ³

Zehra TAŞPINAR-ŞENER⁴

Özet

Model Oluşturma Etkinlikleri Tasarım Prensipleri, 21. yy. bireylerinin sahip olması gereken önemli becerileri içermektedir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin söz konusu prensipleri sınıflarında nasıl ele aldıklarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, nitel araştırma yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen 7 ortaokul matematik öğretmeni ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, tüm prensipler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ifadelerinden Gerçeklik, Model Oluşturma, Genelleme ve Etkili Prototip Prensiplerini doğrudan kullanmayı mevcut müfredattaki kazanımları öğrencilere daha iyi aktarabilmek, daha anlamlı hale getirebilmek amacıyla bir araç olarak kullandıkları, Yapıyı Belgeleme ve Öz Değerlendirme Prensiplerini de sınıfta etkili bir şekilde kullanamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler Model Oluşturma Etkinlik Prensiplerini önem sırasına almakta sıkıntı yaşasalar da en çok önemli gördükleri prensipleri, Gerçeklik, Genelleme ve Öz Değerlendirme olarak sıralarken, Model Oluşturma Prensipleri çok geride kalmıştır.

Anahtar Kelimeler

Matematik Öğretimi
Öğretmen Görüşleri
Model Oluşturma Etkinlikleri
Prensipleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.11.2021

Kabul Tarihi: 11.05.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹Arş. Gör. İstanbul Medipol Üniversitesi, zeynep.arslan1@medipol.edu.tr, 0000-0001-5135-8246

²Öğr. Milli Eğitim Müdürlüğü, barissdrn@gmail.com, 0000-0003-2461-8203

³Öğr. Milli Eğitim Müdürlüğü, Celenlimerve@gmail.com, 0000-0002-1011-9625

⁴Dr.Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, taspinar@yildiz.edu.tr, 0000-0001-8914-784X

How do Secondary School Teachers Use the Principles of Model Eliciting Activities in their teaching?

Zeynep ARSLAN¹Barış DURAN²Merve ÇELENLİ³Zehra TAŞPINAR-ŞENER⁴

Abstract

Principles For Designing Model-Eliciting Activities includes important skills that 21st century individuals should have. The present study tested how the middle school mathematics teachers dealt these principles in their classrooms. For this purpose, determined by incidental sampling with 7 middle school mathematics teachers individual interviews were conducted. As a result of the study when all the principles generally evaluated from mathematic teachers' statements, teachers do not directly use the Reality, Model Eliciting, Generalization and Effective Prototype Principle. Teachers use it as a tool in order to better transfer the achievements in the current curriculum to the students and make them more meaningful and also it has been detected that they could not use effectively Construct Documentation Principle and Self-Assessment Principle in the classroom. Even though teachers have trouble prioritizing, they most care principles are Reality, Generalization, Self-Assessment.

Keywords

Teaching Mathematics
Teacher Opinions
Principles of Model Building
Activities

About Article

Sending Date: 29.11.2021

Acceptance Date: 11.05.2022

Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Matematik eğitiminin temel amaçları, kişiye günlük hayatında karşısına çıkabilecek problemlerin üstesinden gelmek için gerekli beceriyi kazandırmak, problem çözmeyi öğretmek ve uygun düşünme becerisi kazandırmak olarak düşünülebilir (Altun, 2015). Gerçek hayat durumundaki problemleri ve aralarındaki ilişkileri matematiksel olarak ifade etmeye çalışma ve örüntüler ile ortaya çıkarma süreci matematiksel modelleme olarak belirtilmiştir (Verschaffel, Greer ve De Corte, 2002). Bu bağlamda, matematiksel modellemenin gerçek hayat ile matematik arasında bir köprü görevi gördüğü ve popüler bir konu olduğu bilinmektedir (Blum ve Borromeo Ferri, 2009). PISA ve TIMSS sınavlarından sonra ön plana çıkan 'matematik okuryazarlığı' tanımı da matematiksel modellemeyi işaret etmektedir. Nitekim, matematik okuryazarlığı; "Bireyin düşünen, üreten ve eleştiren bir vatandaş olarak bugün karşılaştığı ve gelecekte karşılaşıacağı sorunların çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak, içinde yaşadığı dünyada matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesi" olarak tanımlanmıştır (Programme for International Student Assessment [PISA], 2015). Öğrencilerin birer matematik okuryazarı olabilmesi için, öğretmenlerin buna uygun bir sınıf ortamı oluşturması beklenir. Tüm bu nedenlerle,

matematiksel modelleme, birçok gelişmiş ülkenin (Singapur, Hong-Kong, Güney Kore vb.) öğretim programlarında veya eğitim standartlarında yer almaktadır (Common Core State Standards Initiative [CCSSI], 2010; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Ayrıca, matematiksel modelleme kavramı günümüzde çok değişik disiplinlerde de önemli rollere sahiptir. Matematiksel modellemeye artan bu ilgi, hesap makineleri ve bilgisayarlar gibi güçlü elektronik araçların varlığıyla desteklenmiş ve hızlanmıştır (Silver, Greefrad, 2010). Sonuç olarak, etrafımızdaki dünyayı anlama, mevcut sorunlarla başa çıkma veya gelecekteki mesleklere hazırlık için, matematiksel modellemenin önemi gün geçtikçe artmaktadır (Blum, Galbraith, Henn & Niss, 2007).

Ancak bu önemine rağmen, matematiksel modellemenin öğretim ortamlarında istenilen seviyede kullanılmadığı da bilinmektedir (Blum ve Borromeo Ferri, 2009). Nitekim yapılan uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında da öğrencilerin gerçek dünya ile bağlantılı sorulardaki yeterliklerinin düşük olduğu bilinmektedir (OECD; 2013; 2015). Matematiksel modellemeye yönelik teori ve pratik arasındaki farkın en önemli nedenleri olarak öğretmenlerin bu konuda deneyimsiz olmaları, modellemenin öğretmen ve öğrencilere zor gelmesi gösterilmektedir (bkz., Blum ve Borromeo Ferri, 2009; Frejd, 2012). Bu bağlamda, matematiksel modellemenin ne şekilde sınıflara entegre edilmesi gerektiği önemli hale gelmiştir. Literatüre bakıldığında, matematiksel modellemeye yönelik etkinlikler içerisinde, model ve modelleme perspektifi kurucularından Lesh ve Doerr (2003)'ün çok katlı öğretim deneyimleri sonucu ortaya çıkardığı Model Oluşturma Etkinlikleri (MOE), öğretmenlerin, araştırmacıların ve öğrencilerin bir araya gelerek, sınıf ortamında yapılan uygulamalar sonucu ortaya çıkmasından dolayı göze çarpmaktadır.

MOE'nin felsefi yapısı, Piaget, Vygotsky gibi modern felsefecilerle birlikte, bireyin yaşamına etki eden tüm değişkenlerin eğitimin içinde olması gerektiğini savunan Dewey gibi Amerikan pragmatistlerine kadar dayanmaktadır (bkz., Lesh & Doerr, 2003; Lesh & Sriraman, 2005). MOE'nin ortaya çıkış süreci diğer modelleme etkinliklerinden ayrılır. Zira MOE, 15 haftalık çok katlı öğretim deneyi olarak adlandırılan bir süreçte, öğrencilerin farklı problem çözme durumlarında modeller kurdukları, öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin arttırılması için etkinlikler oluşturmaya yönelik modeller geliştirdikleri ve araştırmacıların da bu etkileşim içerisinde öğretmen ve öğrencilerin gelişimlerine odaklandıkları bir araştırma çerçevesinde ortaya çıkmıştır (bkz., Lesh & Kelly, 2000). Sonuç olarak, ideal bir sınıf ortamında, tasarlanan etkinliklerin amacına uygun olabilmesi için de altı tane prensip tanımlanmıştır (Lesh vd., 2000). Bu prensipler, aşağıda açıklanmıştır.

Model Oluşturma Prensibi

Bu prensipte, etkinlikteki problem durumuna cevap olarak, bir yapı, açıklama ve gerekçeli bir tahmin geliştirmesi beklenir. Bu prensibin varlığını tespit edebilmek için; 'Problem durumu öğrencileri bir model geliştirmeleri ihtiyacını duydukları bir duruma sokuyor mu?' sorusuna cevap aranır. Geleneksel ders kitaplarında, genellikle başkaları tarafından formüle edilen bir soruya cevap üretmek amaçlanırken, MOE'de öğrenciler problem durumuna cevap olabilecek bir modeli kendileri oluşturmaya çalışırlar (Chamberlin ve Moon, 2009; Lesh vd., 2000). Buradaki modeller; çeşitli elemanlar, grafikler, ilişkiler, örüntüler vs. olabilir. Öğrenciler bu modelleri geliştirerek mevcut duruma bir gerekçe sunmalıdırlar (Lesh vd., 2000). Genel anlamda, Model Oluşturma Prensibi, gerçek hayatta

karşılığı olan bir durumun veya problemin, öğrenciler tarafından matematik içerisine aktarılıp, matematiğin soyut dünyası içerisinde bir çözüm bularak, bulduğu çözüm ile de gerçek duruma bir açıklama sunması olarak tanımlanabilir (Chamberlin ve Moon, 2009; Lesh ve Doerr, 2003; Lesh vd., 2000).

Gerçeklik Prensibi

Anlamlılık Prensibi olarak da adlandırılabilir. Bu prensibe göre etkinlikler gerçek veya gerçeğe yakın verilere dayanan, anlamlı veya bireylerin günlük yaşamıyla ilişkili olmalıdır (Chamberlin, 2006; Lesh ve diğerleri, 2000). Buradaki gerçeklikten kasıt, durumun gerçek dünyada bir karşılığı olmasından ziyade, öğrencilerin zihinlerinde canlandırabileceği bir durum olmasıdır. Ayrıca, Gerçeklik Prensibi, farklı kültürlerde yaşayan öğrencilere göre de değişiklikler gösterebilir. Örneğin, bir grubun günlük hayatlarında sürekli karşılaştıkları ya da onlara anlamlı gelen bir durum, farklı bir grup için geçerli olmayabilir (Chamberlin, 2010).

Öz Değerlendirme Prensibi

Bu prensibe göre öğrencilerin, öğretmenlerinin görüşlerini almadan kendi çözüm yaklaşımlarının uygunluğunu ve etkililiğini değerlendirebilmeleri gerekmektedir. (Lesh ve Doerr, 2003). Dolayısıyla, öğrenciler problemde çözüme ulaştıklarının farkına varmalı ve öğretmenlerinden çözümün doğru olup olmadığı veya tamamlanıp tamamlanmadığı hakkında yardım alma isteği duymamalıdır. Bu prensip, 'Öğrenciler problemler için elde ettikleri çözümün doğruluğu- yanlışlığı hakkında kendileri karar verebiliyor mu?' sorusunu cevaplar (Lesh vd., 2000; Chamberlin ve Moon, 2009).

Yapıyı Belgelendirme Prensibi

Model Açığa Çıkarma veya Model Belgeleme Prensibi olarak da adlandırılmaktadır (Yoon, 2006). Bu prensip, "Öğrencilerin verdikleri cevaplar, onların bir problemde verilenler, amaçlar veya problemin çözümüne ilişkin olası çözüm yolları hakkında nasıl düşündüklerini açığa çıkarabilecek nitelikte midir?" sorusunu cevaplar. Dolayısıyla, etkili MOEler öğrencilerin mümkün olduğunca düşünme süreçlerini dışsallaştırmaya teşvik etmelidir. Bunun için de öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarını sağlamak önemlidir. Nitekim, grup çalışmaları, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde etkili bir yol iken, öğretmenler için de öğrencilerin ne düşündüklerini tespit etmeleri açısından önemli bir süreci oluşturmaktadır (Lesh vd., 2000).

Genelleme Prensibi

Genelleme prensibi, "Elde edilen model sadece onu geliştiren kişi için mi kullanışlıdır yoksa başka durumlar için de genelleştirilebilir mi?" sorusuna yanıt verir. Bu prensibi sağlayan problemler, öğrencilerin kişisel ve o probleme özel bir araç geliştirmenin ötesinde, genel düşünme yolları geliştirmeye gitme ihtiyacı ile karşı karşıya getirir (Lesh vd., 2000). Elde edilen modeller, benzer durumlarda yeniden kullanılabilir özellikte olmalıdır.

Etkili Prototip Prensibi

Bu prensip, öğrencilerin, problem çözümünden uzun bir ara geçse bile, benzer bir durumla karşılaştıklarında yapısal olarak benzer bir düşünme sürecini elde edip edemeyeceklerine odaklanır. "Elde edilen çözüm, diğer benzer durumları yorumlamak için etkili bir metafor veya prototip sağlıyor mu?" sorusuna cevap arar (Doerr ve English, 2003). Lesh vd. (2000), bu prensibin, okul yılları boyunca sınıfın kültürü haline gelmesi gerektiğini,

öğretmenlerin daha önce çözdüğü problemleri hatırlatarak, o problemlerdeki düşünme biçimlerini tekrar gündeme getirerek öğrencilerin hatırlamalarını sağlamaya çalışmaları gerektiğini bildirmişlerdir.

Yukarıda adı geçen prensipler, bir model oluşturma etkinliğinin sahip olması gereken özellikler olarak belirlenmiştir (Lesh vd., 2000). Bu özelliklerin her biri incelendiğinde, yaşadığımız çağda bireylerin başarılı olabilmeleri için edinmeleri gereken becerileri de barındırdığı söylenebilir. Örneğin Gerçeklik Prensibi, 2018 yılında günümüz ihtiyaçları da göz önüne alınarak revize edilen Matematik Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen; 'öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmeye, matematiksel düşünme tarzını uygulayarak ve geliştirerek matematiksel yetkinlik kazanmaları' (MEB, 2018) amacıyla örtüşmektedir. Lesh vd. (2000), MOE'lerin altında yatan felsefeyi yine günümüzde kabul gören Dienes Teorisiyle örtüştüğünü belirtmişlerdir. Dienes teorisi, matematik öğretiminin her öğrenciye ulaşabilmek için, öğrenci merkezli, çoklu somut materyallerin kullanıldığı, aktivitelerin keşifle sonuçlandığı bir düzenle gerçekleştirilmesini savunur. (Fossa, 2003). Buna göre, her öğrencinin farklı dünyalar ve farklı anlama kapasitelerine sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle, olabildiğince farklı bağlamların sınıf ortamlarında ele alınması önerilmektedir. Dolayısıyla, Gerçeklik Prensibi bu yönüyle de sınıf ortamında mutlaka olması gereken bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Model Oluşturma Prensibi, Gerçeklik Prensibi ile amaçlanan farklı bağlamlar ve durumlarda, öğrencinin öğrendiği matematiği kullanarak bir çözüm üretmesini, bir sistem kurmasını sağlamaktadır. Nitekim, soyut olan matematiğin daha sistemli hale getirilmesinde en etkili aracı, model oluşturma olduğu bilinmektedir (Burkhardt, 2006). Günümüzde gerçekleştirilen tüm keşifler, karmaşık durumların sistemli hale getirilerek bir model oluşturulması ile gerçekleşmektedir. Benzer şekilde 'Genelleme' Prensibi ise, tüm hayatımızı etkileyen algoritmaları oluşturma sürecine yardımcı olabilecek bir değişkendir. Karmaşık ve dağınık veriler, çeşitli ve kullanışlı algoritmalar yoluyla modellenerek yaşamımızı kolay hale getirmektedirler. Dolayısıyla, sınıf içerisine Genelleme Prensibine sahip etkinliklerle günümüz teknolojisine yenilikler katabilecek bireyler yetiştirmenin temelleri atılabilir. 'Yapıyı Belgeleme' Prensibi ile, öğrencilerin grup çalışması yapabilmeleri sağlanır ve kendilerini, ne düşündüklerini ifade etmeleri açısından önemlidir. 'Öz Değerlendirme' Prensibi ile, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme becerileri pekiştirilerek, kendilerini daha iyi tanımaları, eksikliklerini fark edebilmeleri ve böylelikle sürekli gelişime açık olmaları sağlanabilir. Lesh vd. (2000), iyi bir şirketin çalışanlarının, işlerinin kalitelerini yargılayamazlarsa, kaliteli bir ürün çıkaramayacaklarını bildirir ve benzer bir düşünce yapısıyla, bu prensibin okullarda da olması gerektiğini savunur. Dolayısıyla tüm bu prensiplerin doğru bir şekilde sınıf ortamına entegre edilmesi, 21. yy. becerilerinin gelişimine olanak sağlayan, çağın gerektirdiği bilgi ve donanımına sahip bireylerin yetişmesinde rol oynayacağı açıktır. Bu bağlamda sınıf içinde bu prensiplerin ne kadarının yer aldığı bilinmemektedir. Bir diğer yandan, Türkiye'de yapılan çalışmalar da diğer ülkelerde olduğu gibi, öğretmenlerin matematiksel modellemenin anlam ve öneminden genellikle habersiz olduklarını ve bu konuda yeterli deneyimlerinin olmadığını da göstermektedir (Akgün ve diğerleri, 2013; Bal, 2008; Özpolat ve diğerleri, 2007). Sınıf ortamında bireysel ve grup olarak modelleme etkinliklerine başvurulduğunda, öğrencilerin iletişim becerisi ve takım çalışması yapabilmesi üzerinde olumlu etkileri vardır. Matematiksel modellemenin sınıf ortamına uygulanabilmesi için, öncelikle öğretmenlerin bu etkinlik prensiplerini sınıf ortamında kullanıyor olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, söz konusu prensiplerin sınıf

ortamında ne şekilde kullanıldığı, bu prensiplere yönelik yapılan uygulamaların belirlenmesi, prensiplerin ve matematiksel modellemenin sınıf ortamına entegre edilmesinde bizlere ipuçları sağlayacaktır. Bu bağlamda, çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Matematik öğretmenlerinin, sınıflarında MOE Prensiplerine yönelik yaptıkları uygulamalar nelerdir?

Matematik öğretmenleri, MOE Prensiplerinin sınıf ortamında kullanılmasına yönelik hangi prensipleri daha önemli görmektedir?

YÖNTEM

Bu araştırma devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, matematiksel MOE Prensiplerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olup durum çalışması türünde nitel bir araştırmadır.

Katılımcılar

Bu araştırmaya İstanbul'da iki farklı devlet okulunda görev yapmakta olan 7 matematik öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar pandemi sürecinin olumsuz etkilerinden dolayı kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilmiştir. Gönüllülük prensibi ile çalışmaya katılan katılımcıların özellikleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo1. Katılımcıların Özellikleri

Cinsiyet	Eğitim Verdiği Sınıflar	Meslek Yılı	Lisansüstü Eğitimi	Çalıştığı Okulun Özellikleri
Ö1 Erkek	5-8	9	Yok	Ortaokul
Ö2 Erkek	5-8	10	Yapıyor	Ortaokul
Ö3 Erkek	5-8	9	Yok	Ortaokul
Ö4 Erkek	5-8	21	Yok	Ortaokul
Ö5 Kadın	5-8	8	Yok	Ortaokul
Ö6 Kadın	5-8	8	Yapıyor	Ortaokul
Ö7 Erkek	5-8	15	Yapıyor	Ortaokul

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, her prensibe yönelik üçer soru yer almaktadır. Görüşmeler öncesi öğretmenlere matematiksel modelleme ve model oluşturma etkinlikleri, prensipleri hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Görüşmeler pandemi sürecinden dolayı çevrimiçi ortamda gerçekleşmiş, ortalama 40-45 dk sürmüştür. Tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar, çalışmanın yazarları tarafından dinlenerek transkript edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile veriler belli temalara göre özetlenir ve yorumlanır; içerik analizinde yapılan işlem ise, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği biçimde organize etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buna göre, bu çalışmada öncelikle betimsel analiz ile, MOE Prensiplerini esas alan altı temayı içeren bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra her tema içerisinde, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar içerik analizine tabi tutularak kodlar ve bu kodların birleştirilmesi ile elde edilen kategoriler haline getirilmiştir. Kodlar oluşturulurken, üç veya daha fazla öğretmenin söylemleri çalışmaya dahil edilmiş, çok az sayıda kalan yalnız bir veya iki öğretmenin ifade ettiği kodlar kapsam dışında bırakılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla, görüşme formu hazırlanırken, öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, her prensibe yönelik sorulabilecek sorular, yazarlar ile birlikte matematiksel modelleme alanına yönelik çalışmaları bulunan yüksek lisansını tamamlamış üç uzman katılımcının da dahil olmasıyla bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu yazarlar tarafından ön inceleme yapıldıktan sonra, bir öğretmen ve matematiksel modelleme üzerine doktora yapmış bir uzmanın görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Bunun dışında, çalışmaya katılan öğretmenlerin gönüllülük prensibine göre soruları cevaplamasına, böylelikle mevcut durumu tam olarak yansıtmalarına özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla ise, bulgular kısmında, her kodun karşısında bir veya iki tane örnek alıntılar aktarılmıştır.

Araştırmanın Etik Kurul İzinleri

Bu çalışmada “Yüksek Öğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Araştırmanın etik kurul izin bilgileri aşağıda sunulmuştur.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi ve belge sayı numarası: 20.10.2021 ve 2021/08

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarında MOE Prensiplerine yönelik yaptıkları uygulamalar, altı ayrı tema halinde incelenmiştir. Buna göre, ‘Gerçeklik’ teması altında yer alan kategori, kod ve öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Tema-1 Gerçeklik Prensipleri

Kategoriler	Kodlar	Örnek İfadeler
Gerçek Hayattan Örnekler Verme	Konunun İyi Anlaşılması İçin	Ö-3 En basitlerinden örneğin pozitif ve negatif sayıları işlerken bizim tam sayılar olarak ifade ettiğimiz konuları işlerken, öğrencilere borç alacak verecek olarak yaklaştığımızda...
	Matematiğin Önemini	Ö-1: Günlük hayatta nerede kullanılabileceğini veya daha ileride meslek sahibi olduklarında öğrenecekleri

	Vurgulamak İçin	şeyin ne işe yarayacağını anlatmaya çalışıyoruz.
	Dikkat Çekmek İçin	Ö-4: Konunun başındaki örneklerde. Mesela hacim konusunu anlatacağım çocukların günümüzde çok fazla oynadığı rubik küpü örnek veriyorum. “Küpü tamamlayan var mı?” veya “En hızlı kaç sn de tamamlayabilirsiniz?” gibi sorularla dikkatlerini çekmiş oluyorum.
Anlamlılık	İlgi ve Yeteneklerine Göre Farklı Bağlamlar	Ö-2 Hatta bazen müfredatın dışına bile çıkabiliyoruz şu an sayma pulları öneriliyor. Fakat sayma pulları Gerçeklik Prensibine yani çocuk hayatın hiçbir yerinde kullanmadığı için o şekilde anlattığımızda daha zor algılıyor. Çocuklar bunun yerine borç alacak verecekle ilgili örnekler verdiğimizde konuyu anlaması daha iyi daha hızlı oluyor. Ö-5 Mesela sınıftaki öğrencilerin isimlerini kullanmaya çalışıyorum, onların hayatlarından sorular yapmaya çalışıyorum.
	Basitten Karmaşığa	Ö-1 Başlangıçta kolay daha sonra daha kompleks problemlere doğru gitmeye çalışıyorum zaman elverdiğince.
Sınırlayan Etkenler	Sınavlar ve Kalabalık	Ö-4 Yani bu çocukları modern kuramlarla yetiştirmemizi isteniyor fakat oldukça geleneksel bir sınavla da lise hayatına veya üniversite hayatına hazırlıyoruz. Dolayısıyla bu da seçtiğimiz sorularda gerçeklik prensibinden ziyade sınava yönelik sorular üzerinden hareket ediyoruz. Ö-3 Sınıflar kalabalık olduğu için uygulamaya göre pek bir şey yapamıyorum.

Öğretmenlerin ‘Gerçeklik’ Prensibi kapsamında yaptıkları sınıf içi uygulamalarına yönelik ifadelerine bakıldığında, “Gerçek Hayattan Örnekler Verme” kategorisinde, öğretmenlerin derslerinde o konunun gerçek hayattaki kullanım alanlarına yönelik konuşmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ifadelerinden, dersin başında genellikle mevcut konu ile gerçek hayattaki kullanım alanlarının ilişkilendirildiğini, böylelikle öğrencilerin matematiğin değerli ve öğrenilmesi gereken bir ders olarak görmelerini sağlamaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

“Anlamlılık” kategorisinde, öğrencilerin konuyu daha iyi anlayabilmeleri amacıyla öğrencilerin ilgi ve alakalarına uygun örnekler vermeye çalıştıkları, böylelikle konuyu anlamlandırarak kalıcı öğrenmeyi sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Aynı zamanda, öğrencilerin ilgilerini çekebilmek ve derse adapte olmalarını sağlamak amacıyla da öğrencilerin kendi hayal dünyasından örnekler vermeye çalıştıkları söylenebilir.

“Sınırlayan etkenler” kategorisinde ise, öğretmenlerin aslında daha çok gerçek durumlara yönelik çalışmalar yapmak istedikleri, fakat karşılaştıkları bazı sıkıntılardan dolayı bunu arzu ettikleri gibi gerçekleştiremediklerine yönelik ifadeler yer almaktadır.

Tablo 3. Tema-2 Öz Değerlendirme Prensipleri

Kategoriler	Kodlar	Örnek İfadeler
Bireysel Farklılıklar	Öğrenci seviyesi	Ö-1 Öğrencilerin seviyelerine göre farklılık gösterebiliyor. Bu çocukların dikkat seviyesiyle alakalı bir şeydir. Yani ilgi alanları ile alakalı bir şey. Öğrenciler yaptıklarını sınav haricinde kendi kendilerine değerlendirebiliyorlar doğru veya yanlış yaptıklarını. Ö-7 Tabii hepsi yapsa zaten başarı yüzde yüz olur ama tabii bütün öğrenciler bunu yapamıyorlar.
Öğretmenin Kullandığı Teknikler	Tahtada Soru Çözdürme	Ö-2 Yani öğrenci özellikle tahtada soru çözerken bununla karşılaşıyoruz. Soruyu çözdüğü zaman, yanlış yaptığında kendisi anlayıp silip tekrar çözmeye başlayabiliyor. Bu da bence öz değerlendirme olabilir. Tabii ki arkadaşların yaptıkları hataları fark ettikleri zamanlar çok oluyor özellikle yine sınıf ortamında buna çok şahit oluyorum. Mesela öğrenci tahtada soru çözerken hata yaptığında bunu arkadaşları fark edebiliyor.
	Basit ve Benzer Problemler Çözme	Ö-1: “Aaa ben doğru şey buldum, yanlış şeyi buldum” veya çok farklı bir noktaya gittiyse sorunun türünü değiştirip daha basitleştirip işte düşünce akışını oradan ele alıp devam edebilmesi için sorular yöneltiyorum. Mesela kesirler ile ilgili bir problemde çocuğun kafası karışıyorsa kesirlerle ilgili problemlerden çıkıp benzer bir problemi doğal sayılarda kurup, sorarak çocuğun “işte bak burada bunu yapıyorum. O zaman burada da bunu yapmalıyım” şeklinde ilişki kurmasını sağlamaya çalışıyorum. Kendi kendini değerlendirebilsinler diye vakit elverdiğince.
	İpuçları Verme	Ö-4: Küçük ipuçları veya tekrar kontrol etmesini sağlayarak hatasını fark etmesine yardımcı olmaya çalışıyorum.
Bulunan Çözümleri Farklı Durumlara Uyarlayabilme (Genelleme ile Bağlantı)	Ö-1 “Şöyle bir soru yaz, bak bakalım burada da işe yarıyor mu?” “Şöyle bir soru yaz bak bakalım burada da işe yarıyor mu?” Bu şekilde öğrencilerin kendi buldukları ya da aslında var olan ama benim anlatmadığım kendi fark ettikleri yöntemleri denemelerini ve o yöntemleri kullanmalarını istiyorum. Çünkü kendinizin fark ettiği bir yöntem başka birinin size öğrettiği yöntemden daha kalıcı oluyor. Ondan ötürü özellikle bu konuda öğrencileri desteklemeye çalışıyorum ama burada her bulunan farklı yöntem fazla da desteklediğimizde böyle bir sıkıntı ortaya çıkıyor. Çocuklar farklı bir yöntem bulmak için kendilerini çok zorluyor ama bunu herkesin yapabileceği bir şey değil.	

Özellikle bizim dersimizde hani alakalı alakasız şeyler ortaya çıkmaya başladı. Burada da dediğim gibi çocukların kendi değerlendirme metotlarını ortaya koymamız gerekiyor.

Öğretmenlerin Öz Değerlendirmeye Yönelik Pozitif Tutumu	Farklı Yöntemler	<p>Ö-3 Yani öğretmenler bu konuda hakikaten matematikçiler çok açığız yani farklı yollara çok açığız ... hakikaten şunu da söyleyebiliriz bazı öğrenciler bizim görmediğimiz şeyleri bile görebiliyor. Kareköklü sayılarda mesela örüntülerle ilgili bir kuralı bulup art arda sayıların karesini bulmakla alakalı benim bilmediğim bir yol bulan bir öğrenci oldu bu sene.</p> <p>Ö-4: Çocukların farklı bir yol ile çözüme ulaşmaları onlar için de olumlu oluyor. Öz güvenlerini artırdığını düşünüyorum.</p>
---	------------------	--

'Öz değerlendirme' temasına ait kodlara bakıldığında, öğretmenlerin, öğrencilerinin öz değerlendirme yapabilmelerinde bireysel farklılıkların önemli olduğunu belirttikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre matematiğe ilgisi olan öğrencilerin daha çok öz değerlendirme yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında, öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeleri için sınıfta uyguladıkları teknikler; öğrencilere tahtada soru çözdürme, problemi basitleştirme, ipuçları verme, öğrenciye biraz zaman verme, öğrencilerin buldukları farklı çözümlerin farklı durumlarda da işe yarayıp yaramadığını sorgulatma olarak sıralanabilir. Son olarak, öğretmenlerin öz değerlendirme prensibine son derece olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

Tablo 4. Tema- 3 Yapıyı Belgeleme Prensibi

Kategoriler	Kodlar	Örnek İfadeler
Grup Çalışması Eksikliği	Hazırbulunuşluk	<p>Ö-1 Hani bunun için biraz daha bu bilinçte bu kültürle yetişmiş çocukları ele almamız gerekiyor. Biz çocukları beşinci sınıftan da almıyoruz çoğu zaman aldığımızda da bunu bilinci yaratabileceğiniz ortamları yaratmak aslında çok sıkıntılı.</p> <p>Ö-6 Açıkçası çok fazla grup çalışması yapılmıyor. Hatta çok fazla değil hemen hemen hiç yapılmıyor diyebilirim. Çünkü çok anlamıyorlar, grup çalışmasında çatışma oluyor. Alışık değiller böyle bir şeye. Bireysel daha verimli gidiyor.</p>
	Zaman	<p>Ö-5: Asıl problem bence zaman gibi geliyor bu konuda.</p> <p>Ö-7 Okulda mesela şöyle bir sınavlar ortak sınavlar oluyor, süre önemli, geri kalmak istemedim. Eğer bunu yaparsam geri kalacağımı falan düşündüm. Yani aynı yerde olmamız işte veliler açısından da sıkıntı oluyor. Bunlar birazcık bazen zaman kaybettiriyor gibi, belki de öyle değil ama yine de sistem öyle değil yani o çocuk tamam mantığını kavratacak kavriyor ama sonrasında soru çözmesi için de zaman gerekiyor. Aileler test kitaplarının çözülmesini de istiyor. Yani hepsini bir arada yapmak için daha uzun ve daha az bir kazanıma ihtiyacımız var diye düşünüyorum.</p>

	Kalabalık Sınıflar	Ö-2 Grup çalışması konusunda çok uygulama yaptığım söylenemez. Grup çalışmasında özellikle sınıf mevcudundan dolayı grup sayısı çok oluyor. Grup sayısı çok olduğu için de düzensizlik, kargaşa, gürültü ortamı oluşuyor. Sınıfta böyle sıkıntılar oluşuyor. Bizim okullarda sınıf mevcutları 40'ın üzerinde.
	Problem Türleri	Ö-1 Ama dediğim gibi ben öyle çok extrem problemler üzerinde genellikle böyle çözüm tartışması olur. Bizim okulda çözebileceğimiz zamanın bize elverdiği problemlerde hani böyle uçuk kaçık değişik yollar kullanmak mümkün olmayacağı için bu şekilde bir kargaşa ortamı oluşmuyor.
Öğretmen Kontrolü	Beyin Fırtınası	Ö-1 Nasıl bir çalışma yapıyorum mesela bir konu üzerinde beyin fırtınası yaptırıyorum çocuklara. İlgili soruları soruyorum kendi düşüncelerini aktarıyorlar. Birbirlerinden öğrendiği bilgilerin üstüne katıp devamını getirmeye çalışıyorlar. Bu süreçte de onlara işte yönlendirmeler yapıyorum mesela "bir arkadaşınız şöyle düşündü böyle bir eksiği olabilir mi?" ya da işte "böyle düşünmüş siz ne düşünüyorsunuz?" şeklinde.
	Soru-Cevap	Ö-3 Biraz fazla despot bir yaklaşım oluyor süreci de ben yönettiğim için ama kargaşa çıkmasına ya da bir adaletsizliğin çıkmasına engel olduğumu düşünüyorum. Herkese aynı süreleri veriyorum ve sorulan soruları cevaplama olarak belli süreler veriyorum...Burada da belli bir kuralımız oluyor tabii ki soruyu cevaplayan kişi tekrardan soru soramaz. Soru sorulduğunda amaç öncelikle soruyu cevaplamak. Cevap verdi hemen ardından bir soru sormasına izin vermiyoruz. Soru cevap soru cevap çünkü belli bir süre sonra kargaşaya doğru gitmeye başlıyor.
	Akran Öğrenmesi	Ö-2 Ama şöyle çalışmalarım vardı mesela sınıfta konu anlatımı, öğretmen ve öğrenci rol model çalışması yaparak bunu yaptım bu da bi çalışma tabii bunu disiplinli bir şekilde değil hani. Gönüllülük esas alarak işte öğrenciler arasında birbirlerine öğretmen öğrenci ilişkisi kurup hem kendi aralarında daha iyi akran eğitiminin daha önemli olduğunu hep düşünmüşümdür. Hatta böyle görüşen çocuklar oluyor ailecek görüşenler de oluyor onlarda birilerine gidince. Hani bu birbirini çalıştırsınlar falan teşvik etmişim. Bundan bayağı fazla da iyi dönüt almışım ama şu an uzaktan eğitim sürecinde bunu yapamadım zaten. Hani bunu yapsam herhalde sıkıntılı olur. İşlem bile başlatılabilir çocukları kaynaştırdığım için ama. Eğitim öğretim devam ederken bunu hep yaptım. Bütün yani bütün akran eğitimini çok destekledim bu şekilde çalışmalar yaptım.

'Yapıyı Belgeleme' Prensibine yönelik tema incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencileriyle grup çalışmaları yapmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenleri de öğrencilerin hazırbulunuşluğu, zaman, kalabalık sınıf ortamı ve kullanılan problem türlerinin grup çalışmasına çok da uygun olmaması olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, Yapıyı Belgeleme Prensibine yönelik, öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmaları amacıyla kullandıkları teknikler, öğretmen kontrolünde, beyin fırtınası ve soru-cevap tekniğini kullanmak olmuştur. Son olarak, öğretmenler grup çalışması yapmasalar bile akran öğrenmesini teşvik ederek, öğrencilerin birbirlerinden öğrenebildiklerini bildirmişlerdir.

Tablo 5. Tema- 4 Model Oluşturma Prensiibi

Kategoriler	Kodlar	Örnek İfadeler
Kullanılan Modeller	Örüntüler-Kurallar	Ö6: Yani evet tabii ki de var. Çocuk bunu anlatınca mesela atıyorum örüntüde gösterim yani örnekle yapınca onun kuralını dökabiliyor. Bunları zaten öğretiyoruz ama dediğim gibi genelde öğretmenin desteğiyle olan şeyler oluyor genelde. Gözlemlediğim kadarıyla yani öğretmen desteklemese işte yani önemli kısmın üstünde durmasa derste fark etmeyecek (...)Çarpanlara ayırma, üçgenler zaten geometride herşey zaten ispatlı oluyor yoksa hiçbir anlam ifade etmiyor onun dışında çarpanlara ayırmada da yine öyle yani.
	Şekiller-Geometri	Ö-2 Onun dışında yine geometride özellikle prizmalar konusunda model kullanmaya çalışıyorum. Bu durumlarda öğrencinin daha iyi kavramasını bekliyorum. Ö-4 Örneğin kesirler konusunda hemen bir daire veya dikdörtgen çizip onu parçalayabiliyorlar. Ö-7 Mesela ya şu an şey çokgenleri anlatıyorum. Mesela çokgenlerde atıyorum köşegen sayısı vesaire hepsinin formüle döküp işlemi yapılır. Ama hepsinin nereden geldiğini tek tek anlatıyorum mesela. İşte açların nasıl toplandığını vesaire konuda özellikle geometride daha çok anlatıyorum.
Modelleme Sürecindeki Sıkıntılar	Gerçek Durum-Matematiksell eştirme	Ö-2 Öğrenciler günlük hayattaki konuları matematik konularına aktarırken tabii ki sıkıntılar yaşayabiliyorlar. Mesela bu sıkıntılar şöyle de olabiliyor; matematiksel düşünme becerisi tam oluşmadığı için öğrenci bunu yorumlarken zorlanabiliyor. Zorlandığı için çalışmasını yarıda bırakabiliyor.
	Soyut Matematik-Anlamlandırma	Ö-4 Mesela daha soyut olan konularda zorlanıyorlar. İşte sayılar konusu bunlardan biri yaş büyüdükçe gerçi sayıları biraz daha somutlaştırabiliyorlar. Fakat diğer sefer soyut kavramlar soyut konular karşılıklarına çıkıyor. En çok zorlukla karşılaştıkları bence dediğim gibi hayatlarında daha az karşılıklarına çıkan daha soyut olan konular.

Ekstra Matematiksel Bilgi

Ö-2: Örneğin prizmalarda alan hacim formüllerinde öğrencinin matematiksel seviyesi iyi değilse haliyle bu işlemlerde zorlanabiliyor ve modele dönüştürürken zorlanabiliyor, yapamayabiliyor. Yani daha çok öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksikliklerinden dolayı bir zorlanma oluyor.

Ö-3 Tabi yine burada şunları da söylemek gerekiyor bu dediklerimizi yapabilen bir sınıfın yüzde 10 ya da 20 si olsun en fazla. Çünkü hakikaten şu an MEB’de de en büyük sıkıntımız da bu herhalde umutsuz bir grup var 8.sınıfa gelmiş doğru düzgün işlem yapamayan bir çocuğa özdeşlik anlatmaya çalışıyoruz. Bu çocuk toplama çıkarma kabiliyeti bile tam yok iken gidipte bir şeyleri modellemesini, grafikte göstermesini, formülle göstermesini beklememiz mucize oluyor.

‘Model oluşturma’ Prensibi kapsamındaki sınıf içi uygulamalara yönelik ifadelerle bakıldığında, öğretmenler, matematik dersi içerisinde yer alan formüllerin nereden geldiklerini ispatlamaya, öğrenciler tarafından anlamlandırılmış olmasına dikkat etmektedirler. Bunun için de çeşitli modeller kullanmaktadırlar. Bunun dışında öğretmenlere modelleme süreci hakkında bilgi verildikten sonra, öğretmenlerin bu süreçte hem gerçek durumdan matematiğe geçişte hem de matematiğin gerçek durumdaki karşılığını bulmada zorluk yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca matematiksel bilgilerinin eksik olması ile de sorunlar yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 6. Tema- 5 Genelleme Prensibi

Kategoriler	Kodlar	Örnek İfadeler
Genelleme Yapılan Konular	Geometri	Ö-4 Hacim, alan formüllerini oluştururken kullanıyorum. Ö-2 En son yaşadığım 7. Sınıf öğrencilerimden şöyle bir örnek vereyim; örneğin çokgenlerin iç açıları toplamını bulurken üçgen örneğini vererek öğrencinin kendisi bulmasına biraz daha teşvik ediyorum.
	Örüntüler-İlişkiler	Ö-1 Mesela örüntü bilgisi olabilir veya üslü sayılarla ilgili mesela negatif sayıların tek ve çift kuvvetleri ile ilgili işte pozitif, negatiftir kısmı ile ilgili. İşte atıyorum (-2)’nin onuncu kuvvetine kadar yazıyorum ve diyorum ki “bu niye böyle oldu?” veya 10’un kuvvetleri ile ilgili yazıyorum işte. $10^1=10$, $10^2=100$. Ondan sonra oradaki kuvvet ve 0 sayısı arasında bir ilişki bulmalarını bekliyorum... Bu genellemeler çocukların ürettiği modeller değil aslında. Var olan temel bilgiler oluyor ama sonuçta çocuk onu kendi bulduğu için onun için genelleme bilgisi ve tekrar kullanılabilir bir bilgi olarak karşısına çıkıyor.
Genellemenin Yapıldığı Yerler	Formülün Anlamını Ortaya Çıkarma	Ö-7 Direk formülü vermeyi hiçbir zaman yapmadım. Yani matematik zaten ezber bir ders değil kesinlikle. Yani her konuda muhakkak o konuyla ilgili açıklamaları genellemeleri nereden geldiğini hep göstermek zorundayız zaten. Yoksa

		konuyu açıklayıp öyle yapsak yani hiç kimseye faydamız olmaz hocam.
	Soru Sayısını Arttırma	Ö-3 Tabi önceki sorulara bakarak ondan örnek alarak yani bunu böyle çözmüştük bu da böyle çözülecek gibi genellemeye gidilebiliyor. Yani benzer sorularda bu oluyor genelde. Yani bunu algılayabilmeleri için daha çok benzere yönelik soruları arka arkaya çözmeye yani benzer soruların arka arkaya çözülmesini örnek alıyorum. En azından bunu görebilmeleri açısından mesela birincide algılamadı anlattım ikincide algılamadı üçüncü ya da dördüncüde bunu algılıyorlar zaten. Bu şöyle ilkinde ben anlatırken ilk soruyu sorarım genellemeyi daha çok ikinci üçüncü sorularda genelde yapıyorum.
Bireysel Farklılıklar	Genellemeler	Ö-2 Bazı öğrenciler bulamıyor tabi ki. Öğrenci kendisi böyle bir genellemeye ulaştığında tabii ki hem bilgisi daha kalıcı oluyor hem de daha iyi öğrenmiş oluyor. Ö-7 Yani özellikle genellemeler kısmında fark edemeyen öğrencilere söz hakkı verdiğim zaman işte adım adım yada soru cevap şeklinde ilerleyebiliyoruz. Onlar da fark edebiliyorlar ama destek olmadan yapamazlar.
Yaşanan Sıkıntılar	Problem Türleri	Ö-2 Genellenebilir olmasına her zaman dikkat ettiğim söylenemez. Ders kitaplarındaki sorular zaten pek de genelleme yapmaya imkân vermiyor, yani belli bir sistematik içinde gitmiyor. O nedenle her zaman yaptığım söylenemez. Ö-5 Böyle şimdi düşününce aslında çok dikkat etmediğimi düşündüm. Genelleme yapılabilir bir soru olup olmasına. Yalnız kullandığım sorular içinde genellenebilir olanlar için de bu şekilde bir yola başvurdum.
	Sınavlar-Sistem	Ö-3 Maalesef bunun için çok fazla zaman ayıramıyorum ben kendi adıma söylüyorum. Çünkü garip bir sistemde şey yapıyoruz. Bize bir müfredat verilmiş her zaman bir şeyler öğretmemiz gerekiyor çocuklara ama o müfredatta ufak boşluklar verilmiş. Bireysel farklar olabilir bazı öğrenciler geç öğrenebilir diyorlar aynı bu genelleme sorusunu sorduğunuz gibi. Şimdi tabi benim burada var olan zamanda bir şeyleri tam anlatabilmem için belli bir miktar zaman verme şansım var. Ben zaman verme kısmını genellikle az önce bahsettiğim gibi genelleme kısmında kullandığım için bu genellemeyi keşfetmeden öğrenciler için yaptığınız ne dersiniz bunu bir de kendim anlatıyorum.

'Genelleme' Prensibine ait tema incelendiğinde; "Genelleme Yapılan Konular" kategorisinde, öğretmenler, geometri konularının öğretiminde ve örüntüler- ilişkiler öğrenme alanlarında genelleme çalışmalarına daha çok yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin matematiksel bağıntıları oluşturabildiklerini ya da bu bağıntılar arasındaki

ilişkileri ortaya çıkarabildiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde küçük yönlendirmelerle öğrencilerin genellemelerle bazı matematiksel formüllere de ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Ancak bazı matematik konularında öğrencilerin gerekli ön bilgilere sahip olmamaları nedeniyle genellemelere ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

“Genellenmenin Yapıldığı Yerler” kategorisinde, öğretmenler, matematiksel formüllerin anlamını ortaya çıkarmak için etkinlikler yaptıklarını, bu sayede öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında yaptıkları genellemelerle aynı formüle kendilerinin de ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çözülen soru sayısının artması öğrencilerin genelleme yapabilmelerini kolaylaştırdığını bu amaçla benzer sorularla bu süreci desteklediklerini de belirtmişlerdir.

“Bireysel Farklılıklar” kategorisinde, öğrencilerin matematiksel çıkarımlar yaparak genellemelere ulaşmalarının kalıcı öğrenmenin sağlanmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise tek başlarına genellemelere ulaşamadıklarını ancak öğretmen desteği ile bunun mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

“Yaşanan Sıkıntılar” kategorisinde, öğretmenler, ders kitaplarının öğrencilere genelleme yapmalarına imkân vermediğini, bu konuda kitapların çok yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca matematik müfredatının bu tür çalışmalar için yeterince uygun olmadığını, yapılan merkezi sınavlar nedeniyle zaman sıkıntısı yaşadıklarını, sınıflardaki heterojen yapı nedeniyle bireysel farklılıkların çok olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 7. Tema-6: Etkili Prototip Prensi

Kategoriler	Kodlar	Örnek İfadeler
Müfredatın Sarmal Yapısı	Tekrar Eden Konular	Ö-1 Bizim yapmamız çok da gerekli değil. Neden değil? Çünkü matematik müfredatına baktığımızda konular zaten sürekli kendini tekrarlayan sarmal şeklinde ilerliyor. 5. sınıfta öğrendikleri bir şey 6'da 7'de ve 8'de tekrar tekrar karşlarına çıkabiliyor. Ö-3 Bu konuda herhalde branşımızın bir avantajı var çünkü hani matematik fazla sarmal bir ders yani her türlü konuya geri dönüşümüz olabiliyor. O yüzden hani bizim dersimiz de oldukça fazla kullanıyoruz.
Hatırlatma-İlişki Kurma	Örnek Verme	Ö-3 Yukarıdan aşağıya üç sıra olan soldan sağa doğru beş sıra olan bir dikdörtgen çiziyorum sonra bunun içini birim kareleri ayırıyorum yani 15 tane birim kare olduğunu göstermeye çalışıyorum. Sonra buradaki kareleri tek tek sayabileceğimiz gibi yukarıdan aşağıya üç sıra var soldan sağa beş sıra var bu ikisini çarparak da bulabiliriz diyorum ve sonrasında diyorum ki tüm dikdörtgenlerin alanı kısa kenarla uzun kenarı çarparak da bulabiliriz. Onları anlattıktan sonra örneğin sekizinci sınıfa geçti çocuk üzerinden zaman geçti cebirsel ifadeler konusunda bu sefer bir dikdörtgen var karşısında ama kenarları $(x+3)$ ile $(2x+5)$ hani burada işte “Çocuklar dikdörtgenin alanı neydi?” dediğimizde unutan öğrenciler için geçmişte kullandığımız bir örneği aktarıp oradan hatırlamaya çalışmalarını

istiyoruz.

‘Etkili Prototip’ Prensibine ait tema incelendiğinde; “Müfredatın Sarmal Yapısı” kategorisinde, öğretmenler, matematik müfredatının sarmal yapıda olduğunu, bütün konuların birbiri ile ilişkili olduğunu, öğrencilerin önceki bilgi ve tecrübelerini sürekli hatırlamak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu durumun bir avantaj olduğunu yeri geldikçe geçmiş yıllardaki konulara geri dönebildiklerini ve bu sayede daha önceki yıllarda geliştirdikleri çözüm yöntemlerini sürekli kullanmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

“Hatırlatma- İlişki Kurma” kategorisinde ise öğrencilerin geçmiş yıllarda öğrendikleri konular ile yeni öğrendikleri konular arasında ilişki kurduklarını yani eski bilgilerin yeni duruma transferinin söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda konuların birbiri ile bağlantılı olduğunu bu nedenle önceki öğrenmelerin hatırlatılması gerektiği belirtmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenler, öğrencilerin geçmiş deneyim ve tecrübelerini yeri geldikçe benzer durumlarda kullanmalarını teşvik etmektedirler. Daha önce işlenen konuları veya çözülen problemlerdeki yöntemleri hatırlatmaya çalışmaktadırlar.

2.Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hangi prensipleri daha önemli bulduklarına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. Öğretmenlerin önem sırasına koydukları prensipler en çok önemli olandan (6 puan) en aza (1 puan) sıralanmıştır. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin prensiplere verdikleri puanlama verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Prensiplere Verdiği Puanlar

	Gerçeklik	Öz değerlendirme	Genelleme	Yapıyı Belgeleme	Model Oluşturma	Etkili Prototip
Ö-1	6	5	4	3	2	1
Ö-2	6	5	4	1	3	2
Ö-3	5	2	4	6	1	3
Ö-4	6	3	5	4	2	1
Ö-5	6	2	3	5	4	1
Ö-6	5	6	4	3	2	1
Ö-7	6	3	5	2	1	4
Toplam	41	31	35	26	18	17

Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin en yüksek puanları Gerçeklik, Öz Değerlendirme ve Genelleme Prensiplerine verdikleri görülmektedir. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin prensipleri önem sırasına koymakta zorlandıkları, aslında hepsinin çok önemli olduğunu ve sınıf ortamında mutlaka olması gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca belirli bir sıralama yaptıktan sonra fikirlerini değiştirip tekrar düzenleme

yapmışlardır. Öğretmenlerin prensiplerin önemi konusunda kararsız olmalarından dolayı, her bir prensibin puanı ve diğer puanlar arasındaki ilişki yerine, en çok puanlanan prensiplerin neler olduğuna odaklanılmıştır. Buna göre, Gerçeklik Prensibi, diğer prensiplere göre daha önemli görülmüştür. Gerçeklik Prensibini, Öz Değerlendirme ve Genelleme Prensibi izlemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin, derslerinde MOE Prensiplerini nasıl kullandıkları ortaya konmuştur. Sonuçlar MOE'nin prensiplerine göre incelenmiştir.

Gerçeklik Prensibi

Gerçeklik Prensibine dayalı, 'Gerçek Hayattan Örnekler Verme', 'Anlamlılık' ve 'Sınırlayan Etkenler' olmak üzere 3 farklı kategori oluşturulmuştur. Öğretmenler, konunun iyi anlaşılması için, matematiğin önemini vurgulamak için ve dikkat çekmek için gerçek hayattan örnekler verdiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca, Anlamlılık kategorisinde, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurdıkları ve basitten karmaşığa doğru konuyu anlattıklarını bildirmişlerdir.

Literatüre bakıldığında, matematiksel modellemenin amaç ve araç olarak farklı kullanım biçimlerinin olduğu bilinmektedir (Julie, 2002). Bu çalışmaya bakıldığında ise, öğretmenlerin Gerçeklik Prensibini, hedeflenen kazanımların daha iyi anlaşılması için bir araç olarak kullandıkları söylenebilir. Bir diğer deyişle, öğretmenlerin temel amacı, verilen kazanımları uygun biçimde verebilmek iken, bu hedef doğrultusunda Gerçeklik Prensibini kullanmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin, dikkat çekmek için gerçek hayat durumlarından yararlanmaları ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun örnekler vermeye çalışmaları, öğrencilerinin duyuşsal özelliklerine önem verdikleri söylenebilir. Nitekim, öğrencilerin başarılarında bilişsel boyutun yanında, duyuşsal boyutun da önemli olduğu bilinmektedir (Seah & Wong, 2012). Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmek için de Gerçeklik Prensibini kullandıkları söylenebilir.

Eric (2010) ve Maaß (2011) de çalışmalarında öğrencilerin MOE'ni ilgi çekici buldukları ve bu etkinlikler sayesinde matematik ve gerçek hayat arasındaki bağlantıyı daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bonotto (2001) çalışmasında ise dördüncü sınıf öğrencileriyle yeni bir matematiksel bilgiyi yapılandırma (ondalık sayılarda çarpmanın algoritması), öğrencilerin günlük yaşamlarında sürekli içli dışlı oldukları nesnelerin kullanımının etkisini araştırmıştır. Bu verilerle paralel olarak bu çalışma sonucunda toplanan verilerden günlük hayattan örneklerle ve etkinliklerle dikkatlerini çekince matematiğin gerçekten ne kadar önemli olduğunu anlamalarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz Değerlendirme Prensibi

MOE'de öğrencilerden problem durumunu kendi kişisel anlamlandırmalarına dayalı olarak yorumladıkları, bu yorumlamalarını test ettikleri ve yeniden gözden geçirdikleri bir dizi modelleme döngüsünden geçmeleri beklenir (Lesh ve Zawojewski, 2007). Burada öz değerlendirme yapabilmek, elde edilen çözümün gerçek durumlarda karşılığının olup olmadığı hakkında bir muhakeme ile mümkündür. Oysa yalnızca iki öğretmen gerçek

hayatla ilişki kurduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinde bireysel farklılıkların önemli olduğu bildirilmiştir. Literatürde de bireysel farklılıkların modelleme öğretimi ve öğrenimini planlamada, tek ve normatif bir araç ortaya koymayı zorlaştırdığı bildirilmektedir (Borromeo Ferri 2007; Lesh ve Doerr 2012). Bu bağlamda, öğretmenler de farklı metotlarla (tahtada soru çözme, basit ve benzer problemler çözme, zaman verme vb) öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamaya çalıştıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilere akranları ile öğrenme fırsatı vererek, fikirlerine farklı bakış açıları katarak sosyal anlamda iletişim kurma, matematiksel dili kullanma ve öz değerlendirme becerileri kazandırabilirler (Biembengut ve Hein, 2010; Lesh, 1985). Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin birbirleriyle değil de öğretmenle iletişimi sağlayarak, öğrencilere söz hakkı vererek, onları tahtada soru çözmelerini sağlayarak ve öğretmenin bazı yönlendirmeleri ile öz değerlendirme yapıldığı ortaya çıkmıştır. Blum ve Borromeo-Ferri (2009) matematiksel modellemenin öğrenciler tarafından özel olarak öğrenilmesi gerektiğini ve özellikle öğretmenin rehberliği ile öğrencinin bağımsızlığı arasında kalıcı bir denge sağlanarak diğer gerekli kriterlerin de sağlanması durumunda modellemenin öğrenilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada, çözümün doğru ve yanlışlığının öğrenciden çok öğretmen yönetiminde olduğu, yönlendirmenin olması gerekenden daha fazla yapıldığı söylenebilir.

Yapıyı Belgeleme Prensibi

MOE'nin sosyal etkileşim için çok uygun olduğu, bu etkinliklerin grup çalışması şeklinde yapılmasını gerektirir (Zawojewski ve diğ., 2003). Lesh vd, (2000), öğrencilerin düşüncelerini doğal olarak yansıtılmalarının bir yolunun da grup çalışmaları olduğunu bildirmişlerdir. Fakat bu çalışmada öğretmenler sınıflarında grup çalışmaları yapamadıklarını belirtmişlerdir. Zaman sıkıntısı, sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin hazırbulunuşlarının olmaması gibi nedenlerle grup çalışmaları yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Yine de elde edilen verilere göre grup çalışmasını uygulayamamasalar bile akran değerlendirmesini çoğunlukla teşvik ettiklerine ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere benzer olarak da akran değerlendirmesinin grup dinamikleri üzerinde olumlu etkiye yol açtığı, bu sayede öğretmen ya da akademisyenin daha az grup uyumsuzlukları ile uğraşmak zorunda kaldığı belirtilmektedir (Bushell, 2006; Loddington, 2008). Buna ek olarak da öğretmenlerin kontrolü elinde tutarak sınıf içerisinde beyin fırtınası yapabilmeleri için gerekli ortamı hazırladıklarına ulaşılmıştır. Fakat soru cevap kısmında zamanın yetmemesi ve kargaşa çıkmasını engellemek için istedikleri derinliğe inmediklerini ifade etmişlerdir.

Model Oluşturma Prensibi

Öğretmenlerin Model Oluşturma Prensibini örüntüler, bazı matematiksel kurallar, şekiller ve geometri alanlarında kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ifadelerinden, soyut konuların öğretiminde çeşitli materyaller ile konuyu somutlaştırmaya çalıştıkları, karmaşık ve soyut kavramları görselleştirdikleri görülmüştür. Oysa Model Oluşturma Prensibi, öğrencilerin problem durumuna çözüm olabilecek bir model oluşturmalarını içermektedir (Lesh vd., 2000; Lesh & Doerr, 2003). Fakat öğretmenlerin ifadelerinden, modellemeyi konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak için bir araç olarak gördükleri söylenebilir.

'Modelleme Sürecinde Yaşadıkları Sıkıntılar' kategorisinde ise, öğrencilere gerçek durum ile matematik arasında ilişki kurulan durumlarda yaşanan zorluklar ortaya konmuştur. Buna göre, öğretmenler, öğrencilerin gerçek durumu matematiksel olarak ifade etmekte zorlandıklarını, metinde geçen ifadeler hakkında yorum yapamadıklarını söylemişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin, soyut konuları anlamakta güçlük çektiklerini, gerçek yaşamda karşılaşmadıkları konuları anlamlandıramadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı konuların ekstra matematiksel bilgi gerektirdiğini, ön bilgilerinde eksiklik olan öğrencilerin bu konularda zorlandıklarını, özellikle temel işlem becerilerine sahip olmayan öğrencilerin üst düzey matematiksel beceri gerektiren işlemlerde başarılı olamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında hem gerçek durumdan matematikselleştirme hem de matematiksel durumun gerçek duruma aktarılması sırasında öğrencilerin zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Modelleme süreci ile ilgili yapılan çalışmalarda da öğrencilerin modelleme problemleri çözerken matematiksel kavramları gerçek dünya durumları ile ilişkilendirmelerinde sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Kehle ve Lester, 2003; Manouchehri ve Lewis, 2017; Verschaffel ve De Corte, 1997). Bu çalışmada, modelleme problemleri kullanılsa bile, matematiksel kavramların gerçek durumlarla ilişkilendirildiği problemlerde zorluklar yaşandığı bildirilmiştir. Matematiksel modelleme problemlerinin gerçek durumları içeren diğer problemlerden farkı, modelleme problemlerinin daha açık uçlu, verilenlerin kesin bir şekilde ifade edilmediği türden olmasıdır (Borromeo Ferri, 2018). Tıpkı gerçek yaşamda olduğu gibi, modelleme problemlerinde, birçok varsayım yapılarak farklı çözümler elde edilebilir (Burkhardt, 2006). Bu durumda, gerçek durumlar içeren problemlerde zorluk yaşayan öğrencilerin, modelleme problemleri ile karşılaştıklarında çok daha zorlanacakları öngörülebilir.

Genelleme Prensibi

Genelleme Prensibine yönelik ifadelerle bakıldığında da Model Oluşturma Prensibine benzer bir şekilde, öğretmenlerin örüntüler ve geometri alanlarında daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Burada müfredat içerisinde var olan örüntülerden genel terimi bulma ve geometride kenar sayısı- köşe sayısı gibi genellemelere varabilmek için, öğretmenlerin Genelleme Prensibini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Model Oluşturma Prensibinde, Genelleme Prensibi öğrencilerin oluşturdukları modelleri farklı- yeni durumlara da genelleyebilmelerini içerir (Lesh ve Doerr, 2003). Öğretmenlerin ifadelerinden ise, Modelleme ve Genelleme Prensipleri, kazanımlar içerisinde var olan konuların daha iyi anlaşılması için modellerle gösterim ve genellemelerin nasıl oluştuğunu anlatmanın mevcut olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin ifadelerinden, bazı öğrencilerin kendi kendilerine uğraşarak genellemelere ulaştıklarını fakat, mevcut müfredat yapısı ve sınavlardan dolayı genellenebilir düşünme yapısına çok da odaklanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Etkili Prototip Prensibi

Etkili Prototip Prensibi için ise, öğretmenler, müfredatın bu prensip göz önünde bulundurularak yapılandırıldığını, sarmal yapı sayesinde öğrencilerin sürekli eski bilgilerini kullandıklarını bildirmişlerdir.

Tüm prensipler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin Gerçeklik, Model Oluşturma, Genelleme ve Etkili Prototip Prensiplerini doğrudan kullanmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ifadelerinden bu prensipleri, mevcut müfredattaki kazanımları

öğrencilere daha iyi aktarabilmek, daha anlamlı hale getirebilmek amacıyla bir araç olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Yapıyı Belgeleme ve Öz Değerlendirme Prensiplerini de sınıfta etkili bir şekilde kullanamadıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin en çok önemli gördükleri prensipler; Gerçeklik, Genelleme ve Öz Değerlendirme olarak sıralanırken, Model Oluşturma Prensipleri çok geride kalmıştır. Oysa matematiksel modellemenin en önemli prensibinin öğrencilerin bir model oluşturmalarını sağlamak olduğu bildirilmiştir (Lesh vd., 2000). Lesh ve Doerr (2003) matematik öğretiminin 4 farklı amacının olabileceğini bildirmiştir: Davranışsal Hedefler (Behavioral Objectives), Süreç Hedefleri (Process Objectives), Duyuşsal Hedefler (Affective Objectives) ve Bilişsel Hedeflerdir (Cognitive Objectives). Davranışsal hedefler, öğretim programındaki kazanımların öğrencilere kazandırılmasını içerir. Süreç hedeflerinde, problem çözme süreçlerine odaklanılır. Farklı problem çözme stratejilerinin öğretimi ve öğrencilerin öğrendikleri stratejilerle rutin olmayan problemleri çözmeleri esastır. Duyuşsal hedefler, derse karşı inanç, tutum, motivasyon duygu ve değerleri temsil etmektedir. Bilişsel hedefler ise, karmaşık sistemleri tanımlamak, açıklamak için kullanılan modeller ve kavramsal sistemleridir (Lesh ve Yoon, 2007; Lesh, Zawojewski, Carmona, 2003). MOE Prensipleri, ilk olarak karmaşık durumların matematik kullanılarak açıklanmasını amaçlamaktadır. Yani bilişsel hedefler ön plana alınarak oluşturulmuştur (Lesh ve Doerr, 2003). Fakat bu çalışmaya bakıldığında, öğretmenlerin dört prensibi (Gerçeklik, Model Oluşturma, Genelleme, Etkili Prototip) davranışsal ve duyuşsal hedefler doğrultusunda kullandıkları söylenebilir. Bir diğer deyişle, bu prensipler kazanımların daha iyi anlaşılması amacıyla ve öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekmek amacıyla kullanılmaktadır: Gerçeklik Prensipleri matematiğin zaten karmaşık olan yapısını öğrencilerin anlayabileceği şekilde anlamlandırma- örneklendirme ve ilgilerini çekme amacıyla kullanılmıştır. Model Oluşturma ve Genelleme Prensipleri, matematik içinde yer alan kural ve formüllerin şekil ve grafiklerle açıklanması, anlamlandırılması amacıyla kullanılmıştır. Etkili Prototip Prensipleri eski öğrenmelerin hatırlanması ile yeni öğrenmenin kolaylaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Oysa bilişsel hedeflerde tam tersi bir mantık söz konusudur. Burada karmaşık olan matematik değil, durumlardır. Gerçeklik Prensipleri açısından bakıldığında, hayattaki kaoslar, sıkıntılar, karmaşık yapıların her biri bir karmaşık durumdur ve bu durumlara matematik aracılığı ile bir çözüm yolu metodu- modeli üretilebilir. Örneğin sıradan insanların üniversite sonrası doğrudan işe girmek mi, yoksa lisansüstü eğitime girmenin mi daha mantıklı olduğu gerçek ve karmaşık bir durumdur. Benzer şekilde, Watson kardeşlerin DNA'nın sarmal yapısını modellemeden önce DNA'nın nasıl tarif edileceği de benzer karmaşık bir durumdur (Burkhardt, 2006). Model Oluşturma Prensipleri açısından bakıldığında, bu sorulara verilecek cevapların her biri ise, birer modeldir. Etkili Prototip Prensipleri açısından bakıldığında, Watson kardeşlerin bulduğu DNA modelinin hala kullanışlı olması onların genellenebilir ve etkili bir prototip geliştirdiklerinin bir göstergesidir. Ya da başka bir bilim insanı Franklin'in X ışını resimlerinden esinlenerek sarmal yapı kullanmaları da (Burkhardt, 2006) Etkili Prototip Prensipleri adı altında değerlendirilebilir. Dolayısıyla burada, bir bilim insanının düşünce yapısındaki sürecin sınıf ortamında uygulanması hedeflenmiştir. Bu bağlamda, Lesh ve Doerr (2003), geleneksel olarak düzenlenen Purdue Üniversitesi'nin 21. yy. Kavramsal Araçları Merkezi (TCCT) araştırmacıları, bilişsel hedeflerin tüm hedeflerden daha öncelikli olduğunu bildirmişlerdir. TCCT araştırmacıları, teknoloji temelli bilgi çağında, okul ötesindeki başarı için temel olarak ihtiyaç duyulabilecek yeteneklerin doğası, buna yönelik problem çözme durumlarının yapısı hakkında çalışmalar yapmaktadırlar ve bu bağlamda istenen sürecin gerçekleşebilmesi için veli, öğretmen, toplum liderleri ve politika yapıcılarının anlayış ve desteklerinin nasıl

sağlanacağı yönünde araştırmalar yapmaktadırlar. TCCT araştırmasına katılan önde gelen bilim adamları, gelecek bin yılda başarı için en çok ihtiyaç duyulacak olanın, bilişsel hedefler olduğunu öne sürmektedirler (Lesh, Zawojewski, Carmona, 2003). Dolayısıyla, öğretmenlerin davranışsal hedefler yerine bilişsel hedeflere odaklanmaları gerektiği söylenebilir. Fakat yine öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında, özellikle Yapıyı Belgeleme ve Öz Değerlendirme Prensiplerinin önemli olduğunu ve sınıfta kullanılması gerektiğini bildirmişlerdir. Sınıfların kalabalık oluşu, müfredatı yetiştirme gibi farklı nedenlerle etkili bir şekilde kullanamadıklarını bildirmişlerdir. Bu durumda, öğretmenlerin müfredatı öğrencilere aktarma konusunda normatif bir yapının olduğu ve öğretmenlerin isteseler bile bu yapının dışına çıkamadıkları söylenebilir. Prensiplerin tümünün sınıfta etkili bir şekilde kullanılması için, öğretmenlerden önce, müfredat yapısı, kazanımlar, ölçme-değerlendirme biçimleri, öğretmen eğitim ve öğrenme ortamları gibi tüm bileşenlerin bir arada düşünülerek bilişsel hedeflerin ön planda olduğu tasarımlar ve araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda, Matematik dersi öğretim programı da prensipler açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z., & Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 1-34.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Biembengut, M. S., & Hein, N. (2010). Mathematical modeling: Implications for Teaching. In R. Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines, & A. Hurford (Eds.). *Modeling students' mathematical modeling competencies*. ICTMA 13 Springer.
- Blum, W., & Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45-58.
- Blum, W., Galbraith, P., Henn, H.-W., & Niss, M. (2007). Introduction. *Modelling and Applications in Mathematics Education. The 14th ICMI Study*. Springer.
- Bushell, G. (2006). Moderation of peer assessment in group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 91-108.
- Chamberlin, S. A. (2010). Mathematical problems that optimize learning for academically advanced students in grades k-6. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 52-25.
- Chamberlin, M. (2006). Design principles for teacher investigations of student work. *Mathematics Teacher Education and Development*, 6, 52-65.
- Chamberlin, S. A., & Moon, S. M. (2009). How does the problem based learning approach compare to the model-eliciting activity approach in mathematics? *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 9(3), 78-105
- Common Core State Standards Initiative (CCSSI) (2010). *Common Core State Standards for Mathematics*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers. http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Math_Standards.pdf
- Dede, A., Güzel, E. (2014), Model oluşturma etkinlikleri: Kuramsal yapısı ve bir örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 95-111.
- Doerr, H., & English, L. D. (2003). A Modeling perspective on students' mathematical reasoning about data. *Journal of Research in Mathematics Education*, 34(2), 110-136.

- Eric, C. C. M. (2010). Tracing primary 6 students' model development within the mathematical modelling process, *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(3), 40-57.
- English, L. D. (2009). Promoting interdisciplinarity through mathematical modelling. *ZDM*, 41(1), 161-181.
- Fossa, A. J. (2003). On the ancestry of Z. P. Dienes's theory of mathematics education. *Revista Brasileira de História da Matemática*, 3(6), 79-81.
- Frejd, P. (2012). Teachers' conceptions of mathematical modelling at Swedish Upper Secondary school. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(5), 17-40.
- Julie, C. (2002). Making relevance in mathematics teacher education. In I. Vakalis, D. Hughes Hallett, D. Quinney & C. Kourouniotis (Compilers). *Proceedings of 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics*. New York: Wiley
- Lesh, R. (1985). Processes, skills, and abilities needed to use mathematics in everyday situations. *Education and Urban Society*, 17(4), 439-446.
- Lesh, R., & Doerr, H. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh & H. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspective on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching*. Routledge
- Lesh, R. & Kelly, A. (2000). Multitiered teaching experiments. *Handbook of research design in mathematics and science education*. Routledge
- Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., & Post, T., (2000) Principles for Developing Thought-Revealing Activities for Students and Teachers. In A. Kelly, R. Lesh (Eds.), *Research Design in Mathematics and Science Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Lesh, R., & Sriraman, B. (2005). Mathematics education as a design science. *ZDM*, 37(6), 490-505.
- Lesh, R., & Yoon, C. (2007). What is Distinctive in (Our Views about) Models & Modelling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching? In *Modelling and applications in mathematics education*. Springer.
- Lesh, R., & Zawojewski, J. S. (2007). Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Loddington, S. (2008). Peer assessment of group work: A review of the literature. The WebPA project, eLearning Capital Programme.
- Maaß, K. (2011). Identifying drivers for mathematical modelling – a commentary. In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri ve G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling*. Springer.
- MEB. (2015). PISA 2015 uluslararası öğrenci değerlendirme programı ulusal raporu. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics.
- Manouchehri, A., & Lewis, S. T. (2017). Reconciling intuitions and conventional knowledge: The challenge of teaching and learning mathematical modelling. In *Mathematical Modelling and Applications*. Springer.

- OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, OECD Publishing.
- OECD. (2015). OECD PISA Technical report.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y., & Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174(1), 206-213.
- Siller, H. S., & Greefrath, G. (2010). Mathematical modelling in class regarding to technology. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne and F. Arzarello, CERME 6, Proceedings of the sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (pp. 108-117). Lyon: Service des publications, INRP.
- Sriraman B. (2005). Conceptualizing the notion of model eliciting, Fourth Congress of the European. Soc
- Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2002). Everyday knowledge and mathematical modeling of school word problems. In K. P. Gravemeijer, R. Lehrer, H. J. van Oers, & L. Verschaffel (Eds.), *Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education* (pp. 171-195). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Yoon, C. (2006). A Conceptual Analysis of the Models and Modeling Characterization of Model-Eliciting Activities as "Thought-Revealing Activities". (Yayımlanmamış doktora tezi).
<http://search.proquest.com/openview/2cf4b851b7aaca866cacacf1296fed9b/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Zawojewski, S. J., Lesh, R., & English, L. (2003). A models and modeling perspective on the role of small group learning activities. R. Lesh ve H. M. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism: A models and modeling perspective on mathematics problem solving, learning ve teaching içinde*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Effect of Using Culturally Responsive and Differentiated Concept Cartoons on Students' Academic Success and Attitude in Science Teaching*

Çağdaş ÇETİNKAYA¹

Fatma GÖK²

Ahmet YALKIN³

Abstract

Effect of using of culturally responsive and differentiated concept cartoons (CRDCCs) in science teaching on students' academic achievement in 'Our World, Moon and Our Source of Life: Sun' unit and attitudes toward astronomy were inspected in this study. The study has been conducted in quasi-experimental designs. Study group of the research includes 80 voluntary 6th graders selected from two different schools in Akçakale province. '6th Class Our World, Moon and Our Source of Life: Sun Achievement Test' and 'Astronomy Attitude Scale' were utilized to determine academic achievement and attitude levels of students, respectively. CRDCCs supported lectures have lasted for 4 weeks. To collect data, only attitude scale at the beginning and both attitude and achievement tests were applied at the end of the study. To observe whether treatment and control group scores differ from each other, Independent Samples T Test and Covariance Analysis were applied respectively. In addition, data was analyzed according to various variables to be able to draw a profile of the study group. Findings revealed that group scores are differentiated in treatment group's favor. As a result, CRDCCs are effective instructional tools to increase academic achievement in regarding unit and develop positive attitudes toward astronomy.

Keywords

Multicultural Education
Concept Cartoons
Astronomy
Academic Achievement
Attitude

Article Info

Sending Date: 09.12.2021

Acceptance Date: 12.04.2022

Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

* This article was reproduced from the first authors master's dissertation.

¹MSc., Ministry of National Education, cagceti@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1140-9947

²Assoc. Prof. Dr., Akdeniz University, fatmagok@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1515-1568

³MSc., Tarsus University, yalkin66@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1914-4608

Fen Öğretiminde Kültüre Duyarlı ve Farklılaştırılmış Kavram Karikatürleri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi

Çağdaş ÇETİNKAYA¹Fatma GÖK²Ahmet YALKIN³

Öz

Bu çalışmada fen öğretiminde kültüre duyarlı ve farklılaştırılmış kavram karikatürleri kullanımının öğrencilerin 'Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş' ünitesindeki akademik başarılarına ve astronomiye yönelik tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma yarı deneysel desenler çerçevesinde, akademik başarıya olan etki son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desende, astronomiye ilişkin tutumlara etki ise öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Akçakaledeki farklı iki okuldan seçilen 80 gönüllü 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları '6. Sınıf Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş Ünitesi Başarı Testi' ile astronomiye yönelik tutumları ise 'Astronomi Tutum Ölçeği' kullanılarak belirlenmiştir. Geliştirilen kavram karikatürleri ile işlenen dersler 4 hafta sürmüştür. Araştırma verileri araştırmanın başlangıcında tutum ölçeği, sonunda ise hem başarı testi hem tutum ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Gruplar arasında akademik başarının anlamlı farklılaşp farklılaşmadığının ortaya çıkarılması için bağımsız örneklem için T testi, grup tutumlarına ilişkin farklılaşmanın incelenmesi için kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun genel bir profilinin çizilebilmesi açısından elde edilen puanlar çeşitli değişkenler çerçevesinde - *Cinsiyet, Anne Eğitim Durumu ve Baba Eğitim Durumu* incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grup puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede farklılaştığı gözlenmiştir. Buna göre çokkültürlü eğitim anlayışı çerçevesinde hazırlanmış kavram karikatürlerinin bahsedilen üniteye ilişkin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve astronomiye yönelik olumlu tutum geliştirebilmelerinde etkili bir öğretim aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak; akademik kazanımlar ve akademik başarı değişkenleri için; akran ilişkileri, kampüs etkinliklerine katılım ve algılanan İngilizce yeterlik düzeyi ortak anlamlı değişkenler olarak ortaya çıkmaktadır. Kampüs etkinliklerine katılım ise tüm sonuç değişkenleri için anlamlı bir yordayıcıdır.

Anahtar Kelimeler

Çokkültürlü eğitim
Kavram karikatürleri
Astronomi
Akademik başarı
Tutum

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.12.2022

Kabul Tarihi: 12.04.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

¹Uzm., Millî Eğitim Bakanlığı, cagceti@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1140-9947

²Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, fatmagok@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1515-1568

³Uzm., Tarsus Üniversitesi, yalkin66@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1914-4608

INTRODUCTION

In today's world many societies have unique mosaic structure comprising various cultural, religious and ethnic elements. The Republic of Turkey is a relatively young state has been founded upon some remnants of Ottoman Empire lands which was also contains different national and cultural minorities. Being heir of an empire makes Turkey a multicultural state and its youth leads to the fact that adequate attention is not still paid to educational efforts as much as prosperous countries do. Since population is getting diversified day by day in Turkey, one of the most prioritized topics in national education is integration of minorities into the society. Although more attention is paid to minorities after mass civil migration from Syria, there are still other people who should be at focus of interest.

Akçakale is a Turkish border town between Turkey and Syria where almost all citizens are Arab originated. Although they identify themselves as Arab, in fact, they grow up in a culture which is a mix of Turkish and dominantly Arab, so none of these cultures can be fully or meaningfully embraced by these people. Therefore, this situation primarily brings about cultural clashes more than a harmony in any piece of life and this study focuses educational side of the issue.

People in Akçakale have their own, mostly Arabic, traditional lifestyle. Hence children grow up in an environment where they communicate via a special language which is also mixture of Turkish and Arabic like their cultures. As some children even encounter Turkish for the first time at schools where the official medium of instruction is Turkish, cultural distinction between home and school begins to appear. According to García (2005) this difference is important to meet effectively educational needs of bilingual students and provide a dynamic understanding about variables affecting student learning. When The fact that students in Akçakale have nearly the lowest academic success in national high-stakes tests is taken into the consideration, it can be said that some educational interventions are inevitable to ameliorate academic success of the students.

In this context, this study aimed to examine the effect of using a special kind of concept cartoons such as culturally responsive and differentiated concept cartoons (CRDCCs) on academic achievement and attitude towards astronomy in a selected unit. Culturally responsive and differentiated concept cartoons are newly introduced tools which arise from incorporation of multiculturalism and constructivism in education.

Literature Review

The relationship of multiculturalism with education stems from the fact that each child is an individual, awareness of individual differences and respect for different cultures. Variety in ethnic structure of a society creates gap in integration of minorities into society (Erbaş, 2019) and to fill it, notion of multicultural education is used by researchers. Multicultural education is defined as ideas and approaches reflecting educational side of multiculturalism and affirming multicultural policies in education (Başarır, Sarı & Çetin, 2014; Yazıcı, Başol & Toprak, 2009). According to Au (2009), multicultural education is basically to help students by considering their ethnic diversity as an opportunity for their education, to bring them in knowledge, skills, and behaviors to carry out diverse educational activities and to reshape schools accordingly.

Banks and Banks (1995) mention four approaches – *contributions, additive, transformative and social action* depending on their degree of intervention to curriculum. The contributions approach predicts the minimum level of changes or interventions in the curriculum, whereas the social action approach predicts the most radical changes. In contributions approach, accordingly, various societal and cultural elements like celebrity characters, special days, holidays, and events improve teaching by contributing the curriculum. Before additive approach, Banks and Banks (1993) mentioned infusion approach that is highly similar to additive approach and foresees making the curriculum multiculturally fit by adding material to whole curriculum or extending scope of material as much as possible. Similarly, additive approach recovers teaching via adding content, materials, ideas, themes, and perspectives without changing its fundamental schema. It is basic to not change dramatically main structure of curriculum in contributions, infusion, and additive approaches. Furthermore, these are referred as instrumental approaches because they do not intend to radical changes in curriculum. In contrast, alterations in curriculum and teaching implications are foreseen in transformative approach to encourage student empowerment and to increase readiness to social action. At the end, in social action approach which is based on transformation, teachers and students are expected to be more participatory manner to create a social action (Johnson, 2002).

In Akçakale, as mentioned before, there is a gap between mainstream and home cultures. To illustrate this, various use of words and sayings in different locations of Turkey where almost all citizens Arab originated are given in Table 1.

Table 1. Several Words and Sayings in Different Forms and Locations

English	Turkish (Mainstream Language)	Modern Standard Arabic	Local Language (Kozan)	Local Language (Akçakale)
Sun	Güneş	Şems	Şems	Şems
Moon	Ay	Kamer	Emer	Gumar
Sky	Gökyüzü	Semâ	Semâ	Essimi
Star	Yıldız	Necm	Necme	Necm
Mountain	Dağ	Cebel	Cebel	Cibel(e)
Hill	Tepe	Kimme	Telle	Teppi
Night	Gece	Leyl	Leyl	Lel
Morning	Gündüz	Nehâr	Nehâr	Nihâr
Noon	Öğle	Zuhr	Duhr	Zuhur/Duhur
Evening	Akşam	Işâ'	Işâ	Mıgrib
Morning	Sabah	Sabâh	Sabh	Subih
Tomorrow	Yarın	Çâden	Bukra	Beçir
Yesterday	Dün	Emr(bârih)	Bârih	Elbârih
Week	Hafta	Usbû'	Usbû'	Haftı
Past	Geçmiş	Mazî	Mazî	Feyit
Future	Gelecek	Kâdim	Câyi	Diyiciy
Before	Önce	Kabl	Ebl	Evvalfel
After	Sonra	Ba'd	Ba'deyn*	Ugub
How old are you?	Kaç yaşındasınız?	Kem umruk?	Kiddâş umruk	İşked umrak?
See you later	Görüşmek üzere	İle'l-likâ	Neltekı	İnsufbadni
What time is it?	Saat kaç?	Kemi's-sâa?	Kiddâş sâah?	Essae işged?

Table 1 shows that large differences in spoken language can be seen even in close quarters. According to Diaz and Klinger (1991) language plays an important role in cognitive development. Children whom their native language is not the same with school language are disadvantageous in terms of cognitive maturing. They have difficulty to make shifts between home and school concepts which directly affects academic success of the students. This idea is corroborated by García (2005) by stating that if students' native culture/language is rejected or omitted in the class, their cognitive growth and related academic achievement will be limited. It is the fact, which is easily attainable from national resources that, on the other hand, Akçakale reveals constant academic insufficiency in national exams.

Astronomy education in Turkey starts from the 3rd grade and, in curriculum, astronomy related subjects last until 8th grade with an increasing content. Science education curriculum has been updated lastly in 2013 and 2018 by Turkish Ministry of National Education. One of the changes appearing with this renewal is that astronomy subjects are placed in first unit of the science classes. Previously, astronomy related topics was taught in the final units. Although no scientific study was encountered in literature articulating what factors that push curriculum makers to do this change are, it will be reasonable to assume that this update is due to decreasing motivation and academic achievement toward astronomy caused by relaxation coming with end of the academic year. As stated by Saraç (2017) wide spectrum of astronomy-related studies for example identification of understanding level and misconceptions, conceptual change processes, mental models about earth and universe, also student attitudes and views towards astronomy, academic achievement in science education were performed.

Concept cartoons which are products of integration of constructivist understanding into science education, can be used as motivation enhancer leading minimization of classroom problems (Kabapınar, 2005), and eventually, increase academic achievement (Altunkara, 2013; Atasoy & Ergin, 2017; Atasoy, Tekbıyık, & Gülay, 2013; Balım, İnel, & Evrekli, 2008; Balım et al., 2015; Chen, Ku, & Ho, 2009; Çelik & Gündoğdu, 2016; Dereli, 2008; Durmaz, 2007; Durualp, 2006; Özüredi, 2009; Özyılmaz-Akamca & Hamurcu, 2009; Yılmaz, 2013). Some properties of contemporary concept cartoons are identified by Naylor and Keogh (2013).

- They include everyday situations instead of giving scientific facts directly which leads more student engagement with science without fear. Since everyday situations are geographical and cultural free, concept cartoons can be used in a wide range of countries.
- They present at least one scientific idea that brings more challenge especially for high achieving students.
- They have additional blank speech bubble which can be used as a trigger to hearten students to explore alternative ideas by implying that there may be another acceptable idea.
- Student language is used in background text. Familiarity increases usage ways of concept cartoons in the classroom.
- All ideas are equally reasonable in concept cartoons. Minimized contextual clues like facial expressions or wording statements are offered by researchers.

- Common misconceptions are included in concept cartoons. Researchers set forth that concept cartoons are effective tools in eradication of misconceptions when they are used properly.
- They consist conceivable ideas which stem from research evidence about students' ideas at different ages.

Purpose

When the extant literature is reviewed it can be said that pedagogy, curriculum, educational policies, teacher education and materials related to multicultural environment are mostly studied topics in multicultural education. Two of them, curriculum, and teacher education, intersect each other at the emphasis on inclusion of new materials to education. The lack of research presently available on more sophisticated tools warrants further research on academic achievement and attitudes of multicultural students.

The aim in this study is to inspect effect of using of culturally CRDCCs in science teaching on 6th grade students' academic achievement in 'Our World, Moon and Our Source of Life: Sun' unit and attitudes toward astronomy. This study is guided by the following research questions:

- 1) Does use of CRDCCs in science teaching create significant difference between groups' academic achievement scores?
- 2) Does use of CRDCCs in science teaching create significant difference between groups' attitude scores towards astronomy?
- 3) Does students' academic achievement scores differ in terms of their gender?
- 4) Does students' attitude scores towards astronomy differ in terms of their gender?
- 5) Does students' academic achievement and attitude scores towards astronomy differ in terms of their parents' educational background?

METHOD

Research Pattern

The study has been conducted in quasi-experimental designs; The Matching-Only Posttest-Only Control Group Design for academic achievement, The Matching-Only Pretest-Posttest Control Group Design for attitudes of students. Experimental designs are not easy to implicate and powerful way to attest cause-and-effect relationship among variables (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011). Study groups were matched according to students' cumulative science scores in first school term and the most successful ones are invited to join the study. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel (2009) stated that even if randomization never can be replaced by matching, it is a good alternative when randomization is not available.

Study Group

The study was performed by attendance of 80 consented students, 40 students for each of treatment and control groups. The study group comprises 27 female and 53 male 6th graders from two different villages of Akçakale.

Data Collection Tools

Achievement test

The tool was developed by Karamustafaoğlu and Tutar (2016) to assess to what extent objectives of 'Our World, Moon and Our Source of Life: Sun' unit are attained by students. The objectives for regarding unit are:

Students will be able to;

- Compare Shapes and sizes of the Earth, Sun, and Moon thanks to the model they formed.
- Explain the model represents the Earth's layered structure and compares these layers according to their specifications.
- By expressing that the moon rotates around itself and it orbits the Earth, form and present the model which represents these motions.
- Express phases of the moon and links reasons for them to orbital motion of the moon around the earth.

Pilot study was conducted in Amasya with 288 7th grade students because final students who took science course with aforementioned objectives are momentarily 7th graders in item development process. After the pilot study and statistical item analyses, the test finalized with 27 items after removal of 5 of them. KR-20 value regarding the test was calculated as .78.

Astronomy attitude scale

Türk and Kalkan (2015) developed the scale to discover 7th grade students' attitudes towards astronomy, subjects related to astronomy, the relationship between astronomy and daily life and their attitudes towards the studies conducted. Sample of the study includes 302 7th grade students from Black Sea Region of Turkey. Exploratory factor analysis was utilized to end the scale. Calculated internal consistency coefficient value for Cronbach Alpha is .91. With five sub-scales, it has 5-point Likert 27 items of which factor loadings changes between .52 and .77.

Personal information form

It was used to collect data regarding independent variables of the study which are gender, educational status of parents.

Preparation and use of CCRDs

A comprehensive literature review for student misconceptions about treatment unit was conducted to generate alternative ideas in concept cartoons. In creation stage of concept cartoons, contemporary criteria set forth by Naylor and Keogh (2013) were adopted. All texts, to put in speech bubbles, were translated from original language to indigenous form via simultaneous cooperation and interactive when needed, of 3 Turkish-Language teachers who are familiar with Akçakale environment from their childhood. CRDCCs reached the latest version after proper professional graphic manipulations. CRDCCs have been used for 4 weeks in treatment group within the framework lesson plans prepared according to 5E teaching model. Only astronomy attitude scale at the beginning, both the attitude scale and the achievement test at the end of the data collection process have been administrated.

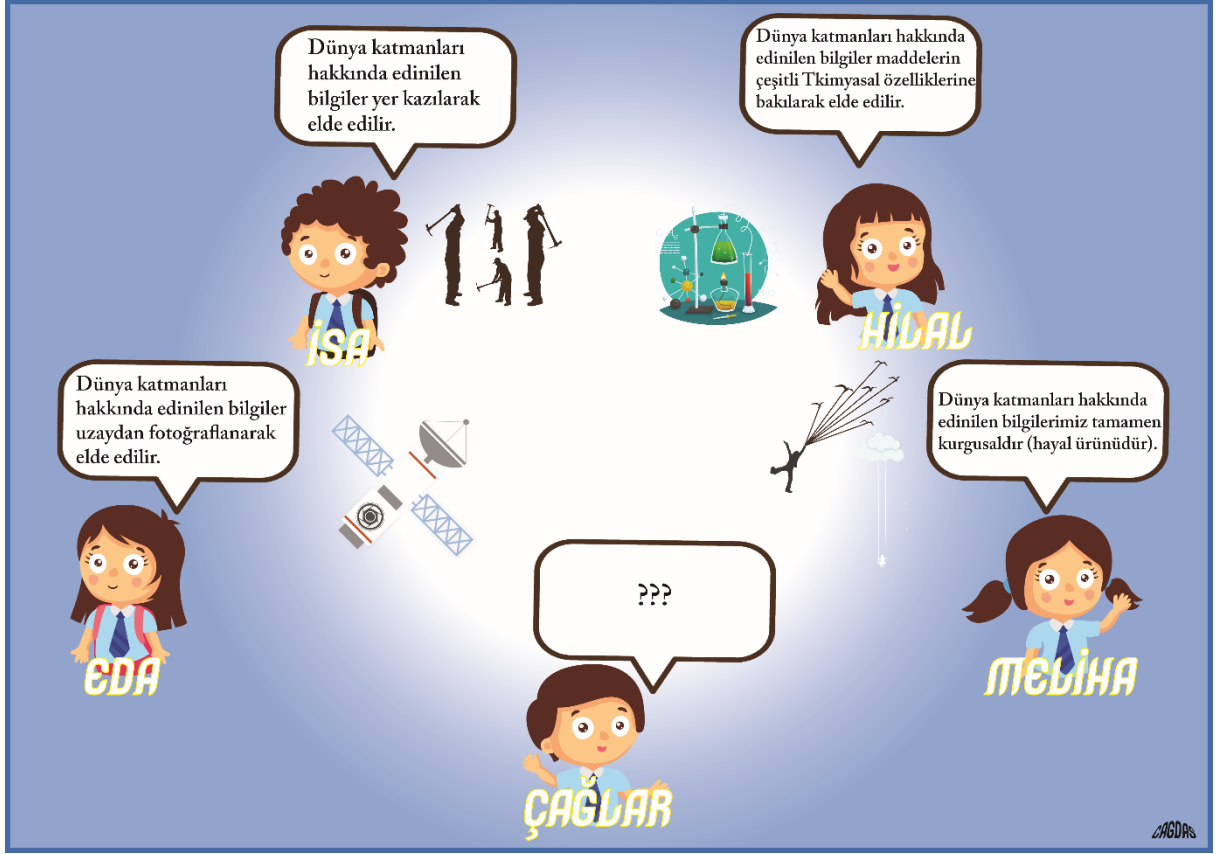


Figure 1. Turkish Concept Cartoon Sample

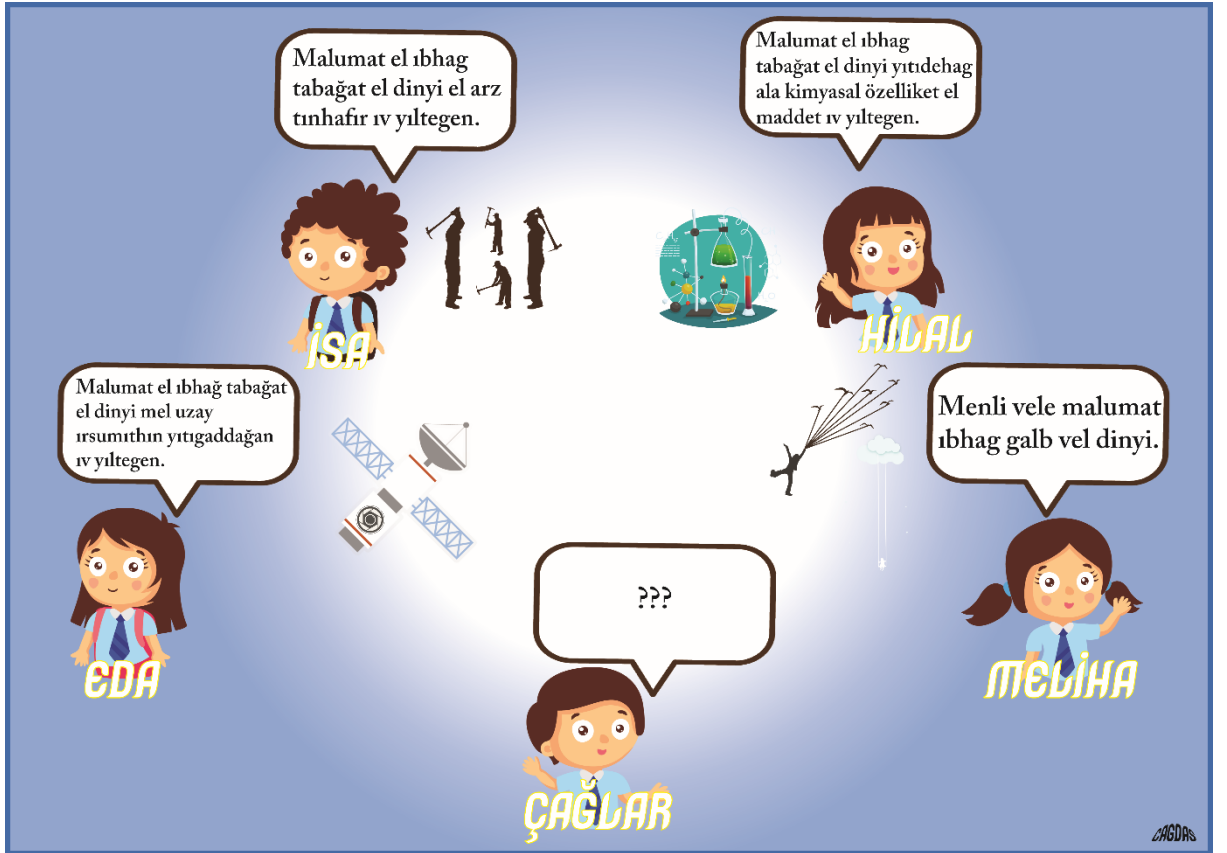


Figure 2. Arabic Concept Cartoon Sample

Data analyses

In educational research, effect of independent variable on treatment group can be investigated with pre-test post-test comparative designs. ANOVA or repeated measures ANOVA is generally used in analysis of such designs. The main aim in ANOVA is to examine effect of independent variable together with dependent variable (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003) but use of pre-test scores as covariable in ANCOVA provides researchers with more trustworthy and informative results. With this regard, independent samples T test for difference in groups' average scores on achievement test, analysis of covariance (ANCOVA) for change with time in groups' attitudes towards astronomy, and independent samples T test or one-way analysis of variance (one-way ANOVA) for data related to dependent variables were conducted.

FINDINGS

For the first question of the study, achievement test means for control and treatment groups were compared using independent samples T test.

Table 2. Independent Samples T Test Results of Groups in Terms of Academic Achievement

Group	M	SD	t	p	η^2
Control	12.52	7.79	2.087	.04	.05
Treatment	15.97	6.96			

Results indicate that the mean achievement score obtained by control group was 12.52 ($M=12.52$, $SD=7.79$), while the mean achievement score obtained by treatment group was 15.97 ($M = 15.97$, $SD = 6.96$). Difference between these two means was significant [$t(78)=2.087$, $p<.05$, $\eta^2=.05$]. As it is seen, achievement mean score for treatment group was higher and calculated effect size was small.

For the second question, ANCOVA was conducted to compare the effectiveness of treatment while controlling for pre-test scores.

Table 3. ANCOVA Results of Groups in Terms of Attitude Towards Astronomy

Variance Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	ω^2
Pre-test	6726.61	1	6726.61	94.72	.00	.02
Group	324.390	1	324.39	4.56	.03	
Error	5468.139	77	71.01			
Corrected Total	12245.95	79				

It was seen that assumptions are met after Levene's test and normality examinations. There was a significant difference [$F(1, 77)=4.57$, $p<.05$, $\omega^2=.02$]. Mean score of treatment group ($M=91.07$, $SD=14.01$) attitude towards astronomy is higher than control group's have ($M=89.47$, $SD=10.78$) according to multiple comparison Bonferroni test. Calculated omega-squared value revealed that effect size was small.

For the third question, academic achievement of students was inspected according to gender.

Table 4. Independent Samples T Test Results of Genders in Terms of Academic Achievement

Group	M	SD	t	p	η^2
Male	13.96	7.48	.475	.64	-
Female	14.81	7.78			

Independent samples T test results showed that female students are more successful than males however there is no significant difference between mean scores of them [$t(78)=.47$, $p>.05$].

For the fourth and fifth questions, one-way ANOVAs was conducted separately to demonstrate whether student academic achievement and attitude scores differ according to their parents' educational status.

Table 5. One way ANOVA Results of Parents' Educational Status in Terms of Academic Achievement and Attitude Towards Astronomy

		Father					Mother						
		n	M	SD	F	s	p	n	M	SD	F	s	p
Academic Achievement	IL	8	14	8.65	2.39	4.75	.58	49	12.9	7.7	1.95	3.76	.12
	PS	18	11.5	7.6				15	16.7	7.54			
	MS	39	14.1	7.33				14	17	6.35			
	HS	13	19.4	5.48				-	-	-			
	UN-H	2	10.5	9.19				2	10.1	3.53			
Attitude Towards Astronomy	IL	8	90.5	9.18	.78	4.75	.54	49	88	10.89	1.99	3.76	.12
	PS	18	87.2	11.4				15	93.8	11.32			
	MS	39	89.6	12.89				14	92.2	16.89			
	HS	13	94.2	14.74				-	-	-			
	UN-H	2	99	5.65				2	104.5	12.02			

IL: Illiterate, PS: Primary School, MS: Middle School, HS: High School, UN-H: University and Higher.

Table 5 shows that there is also no significant difference among educational levels of fathers [$F(4,75)=2.39$, $p>.05$] and mothers [$F(3,76)=1.95$, $p>.05$] for academic achievement, and of fathers [$F(4,75)=.78$, $p>.05$] and mothers [$F(3,76)=1.99$, $p>.05$] for attitude towards astronomy; therefore no post hoc test was proceeded. Indication of educational status of parents with numbers, on the other hand, was found valuable to put in this study for researchers to make further predictions.

DISCUSSION, CONCLUSION & SUGGESTIONS

This paper reports effects of an educational intervention in a place where different cultures meet that is supposed to lead to academic failure and low level of positive attitude towards astronomy.

Within the frame of first research question, it is seen that the success of 6th grade students in Akçakale is increased by the inclusion of CRDCCs into lectures. The affirmative effect of the treatment on academic success can be discussed from two different aspects. Firstly, it can stem from culturally responsive nature of the study; any kind of endeavors that have been developed and conducted within the framework of multicultural understanding raise student performance in educational environments. Korn (2002), for instance, alleges that students develop common identity in an environment where their cultural needs are taken into consideration and met, which paves the way to academic flourish at the end. Ware (2006) mentions biological origin based cultural responsiveness and corroborates it by stating that African American teachers have unique and culturally specific teaching styles that increase the academic achievement of students of the same origin. According to Shibuya (2011) disclosure of high academic success provided by language support for foreign students result

in positive ethnic identity development. Secondly, it is true to say that improvement in academic status of the students is attributed to buttress of lectures with concept cartoons. In Turkey, many studies (Altunkara, 2013; Atasoy and Ergin, 2017; Atasoy et al., 2013; Balım et al., 2008, 2015; Çelik and Gündoğdu, 2016; Dereli, 2008; Durmaz, 2007; Durualp, 2006; Özüredi, 2009; Özyılmaz-Akamca and Hamurcu, 2009; Yılmaz, 2013) shared wide range of the same derivation. Statistical differentiation between control and treatment group scores reveal that concept cartoons can be utilized to promote academic success, however, use of them as a sole tool may not be sufficient, more sophistication like creating them in multicultural understanding is required to change the effect size from low to high.

In addition, use of CRDCCs in science teaching facilitates students' positive attitude development towards astronomy. Though several studies (e.g., Dereli, 2008; Kaptan & İzgi, 2014) share similar outcome, no study has been encountered in literature revealing direct relationship between use of concept cartoons and positive attitude development. At this point, we offer another kind of relational model among variables instead of comparing with other studies in literature. In this model, effects of stimuli on behavior are mediated by various transformation processes where mediators describe how external physical events take on internal psychological significance (Sarıçam & Çetinkaya, 2017). According to our explanation, academic achievement or positive attitude development may play a mediator role in escalation of each other. That is to say, at the end of the treatment process, students' academic achievement may be increased, fully or partially, by positive attitude development or vice versa. Students may feel like 'I can understand astronomy or astronomy related concepts' as long as they obtain higher scores.

Within the frame of second research question, findings were analyzed in terms of students' gender and educational status of their parents, namely the final educational degree they achieved. It is worthy to notify that this was made not only because of making comparisons but drawing an educational profile of the parents of the study group. Firstly, although there is no significant difference in academic achievement and attitude scores according to the gender, it is seen that females are more prospering. It is not merely inborn disposition bringing about this outcome, environmental or cultural conditions have also grim effects. Active participation of the women in business life is dramatically low, they spend their most of the time caring their children and daily routines. Attending school and pursuing a professional career may be perceived as a way of escaping this type of living. From this aspect, our research reinforces the idea stated by Credé & Kuncel (2008) that academic success and positive attitude are good predictors of each other. Secondly, according to educational level of the parent, no significant differences were found in academic achievement and attitude mean scores. Although a systematic pattern of change based on educational level were not obtained, attitude scores noticeably increase with graduation degree of the parents. A vast amount of attention should be paid to the proportion of higher school graduate parents at this point. The better part of mothers is illiterate, almost half of fathers are middle school graduates and a small proportion are university graduates. Families having relatively low education levels may be the reason for the lack of attitude towards astronomy. Parallely, students whose at least one of their parents is university graduate surpass the sample's average achievement score. This is another revelation that academic success can be related with student attitude.

All in all, CRDCCs have been found to be an effective teaching tool in increasing students' academic achievement and developing positive attitudes towards the unit taught. In

addition, although gender-based differentiation is not observed in academic achievement and attitude towards astronomy, girls seem more successful and more inclined to develop positive attitudes. Educational levels of parents are also not a distinguishing variable of academic achievement and attitude. Finally, low education level stands out when the parent profile of students considered in Akçakale's village schools.

Various suggestions for further research and implications have been presented based on the findings. Though teaching materials prepared in local language were used, data could only be collected by the tools in Turkish. Developing and using valid and reliable measurement tools in the local language will provide healthier results. In addition, randomization can be made to create more powerful designed research. Awareness programs may be organized primarily for teachers working in regions where culturally diverse students are concentrated. Thanks to this way, if possible, they may be provided with in-service training about preparation and effective use of concept cartoons. Although the concept cartoons used in the study are prepared by using professional graphic design programs, it is believed that addressing more senses in teaching increases the permanence of information and facilitates its recall. For this reason, improving the design skills of teachers who will prepare concept cartoons that will appeal to as many senses as possible can be provided with various in-service training programs.

REFERENCES

- Altunkara, S. (2013). *The effect of conceptual understanding developed in ecology concept cartoons*. (Unpublished master's dissertation). Dokuz Eylül university, İzmir.
- Atasoy, Ş., & Ergin, S. (2017). The effect of concept cartoon-embedded worksheets on grade 9 students' conceptual understanding of Newton's Laws of Motion. *Research in Science & Technological Education*, 35(1), 58-73.
- Atasoy, Ş., Tekbiyık, A., & Gülay, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin ses kavramını anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 176-196.
- Au, W. (2009). *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice* (1st ed.). Milwaukee, Wis: Rethinking Schools.
- Balım, A. G., İnel, D., & Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerisi algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (1993). *Multicultural education: Issues and Perspectives* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*, 43(3), 152-158.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Examination of teachers' perceptions of multicultural education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, B., & Gündoğdu, K. (2016). The effect of using humor and concept cartoons in high school ICT lesson on students' achievement, retention, attitude and anxiety. *Computers & Education*, 103, 144-157.

- Chen, W. C., Ku, C. H., & Ho, Y. C. (2009). Applying the strategy of concept cartoon argument instruction to empower the children's argumentation ability in a remote elementary science courseroom. In Holland, Amsterdam: 13th European Conference for Research on Learning and Instruction.
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on psychological science*, 3(6), 425-453.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, 209-240.
- Dereli, M. (2008). *The effects of teaching the integers subject by cartoon to the students? mathematical success*. (Unpublished master's dissertation). Marmara university, İstanbul.
- Diaz, R. M., & Klinger, C. (1991). Towards an exploratory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystock (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 140-185). New York: Cambridge University Press.
- Durmaz, B. (2007). *The effects of the concept cartoons to the success of the students and sensory features in the constructivist science teaching (Muğla provincial, Administrative District sample)*. (Muğla ili merkez ilçe örneği). (Unpublished master's dissertation). Muğla university, Muğla.
- Durualp, E. (2006). *The Usage of caricature in teaching social studies at junior high school*. (Unpublished master's dissertation). Gazi university, Ankara.
- Erbaş, Y. H. (2019). A qualitative case study of multicultural education in Turkey: Definitions of multiculturalism and multicultural education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23-43.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- García, E. E. (2005). *Teaching and learning in two languages: Bilingualism and schooling in the United States*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, H. (2002). An ecological perspective on preparing teachers for multicultural classrooms. *Rethinking multicultural education*, 80-96.
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(1), 135-146.
- Kaptan, F., & İzgi, Ü. (2014). The effect of use concept cartoons attitudes of first grade elementary students towards science and technology course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2307-2311.
- Karamustafaoğlu, S., & Tutar, M. (2016). 6. Sınıf Dünya'mız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş Ünitesi'ne yönelik bir başarı testi geliştirme. *Pegem Atf İndeksi*, 303-320.
- Korn, C. (2002). Introduction: cultural transitions and curricular transformations. *Rethinking Multicultural Education: Case Studies in Cultural Transition*, 1-11.
- Naylor, S., & Keogh, B. (2013). Concept Cartoons: what have we learnt?. *Journal of Turkish Science Education*, 10(1), 3-11.

- Özüredi, Ö. (2009). *The effects of the using concept cartoons in elementary education 7th grade science and technology lesson, in 'food chain' subject of human and environment unit on students' academic achievements.* (Unpublished master's dissertation). Celal Bayar university, Manisa.
- Özyılmaz-Akamca, G. & Hamurcu, H. (2009). Analojiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitimi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1186-1206.
- Saraç, H. (2017). Temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin dünya ve evren konularına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-36.
- Sarıçam, H., & Çetinkaya, Ç. (2018). Exploring revenge as a mediator between bullying and victimisation in gifted and talented students. *Current Issues in Personality Psychology*, 6(2), 102-111.
- Shibuya, M. (2011). Intercultural education in Japan: Foreign children and their education. In C. A. Grant & A. Portra (Eds.). *Intercultural and multicultural education: enhancing global interconnectedness* (pp. 110-123). New York: Routledge.
- Türk, C., & Kalkan, H. (2015). Astronomy attitude scale: Development, validity and reliability. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 23-50.
- Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education*, 41(4), 427-456.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yılmaz, T. (2013). *The effect of the science stories supported with concept cartoons on the students' academic achievement, attitudes and motivations.* (Unpublished master's dissertation). Celal Bayar University, Manisa.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 121-131

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Erkan AYDIN*

Özet

Üstbiliş, bireyin bilişsel süreçlerini, önceki ve sonraki öğrenmelerini, deneyimlerini temel alıp planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarını kullanarak öğrenme sürecini yönetebilmesidir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin lisans döneminde bu beceriye yönelik farkındalık kazanmaları önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf seviyesi, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın örneklemini 156 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak daha önce Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilişötesi Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu, sınıf seviyesi değişkeni açısından farklılık gösterdiği fakat cinsiyet ve akademik başarı değişkeni açısından farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Üstbilişsel Farkındalık
Türkçe Eğitimi
Öğretmen Adayı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.01.2022

Kabul Tarihi: 09.04.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

* Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0002-6452-6058

Examination of Turkish Teacher Candidates' Metacognitive Awareness Levels

Erkan AYDIN*

Abstract

Metacognition is the ability of an individual to manage the learning process by using the stages of planning, monitoring, and evaluation based on cognitive processes, previous and subsequent learning, experiences. For this reason, Turkish teachers need to gain awareness of this skill during the undergraduate period. In this direction, it was aimed to examine the metacognitive awareness levels of Turkish teacher candidates according to the variables of grade level, gender, and academic achievement. In this context, the sample of the study consists of 156 Turkish teacher candidates. The "Metacognitive Awareness Inventory", which was previously developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted into Turkish by Akin, Abaci and Cetin (2007), was used as a data collection tool in the research. The analysis of the obtained data was done with independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). According to the results of the study, it was found that the metacognitive awareness of the pre-service teachers studying in the Department of Turkish Education was at a good level, differed in terms of grade-level variable, but did not differ in terms of gender and academic achievement variable.

Keywords

Metacognitive Awareness
Turkish Education
Teacher Candidate

About Article

Sending Date: 18.01.2022
Acceptance Date: 09.04.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Günümüzde yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarının kullanıldığı öğrenim süreçlerinde öğrencilerin salt bilgiyi özümsemesi değil aynı zamanda güncel okuryazarlık becerilerini kazanmaları ve bilişsel becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda hedeflenen amaçlardan biri de öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu kazanmasıdır. Ayrıca öğrencilerin bilgiyi ve öğrenme sürecini yapılandırmayı işe koşmaları ve bilişsel süreçlerini etkin kullanma durumuna erişmeleri de hedeflenmektedir (Kalemkuş, 2021). Özellikle bilginin araştırılması ve özümsemesinin önem kazandığı bilgi çağında bilimsel düşünce edinimi, bireyin üstbilişsel becerileri kullanmasını önemli kılmaktadır. Nitekim bilimsel düşünce edinimi üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirmektedir. Bu nedenle önceki bilgilerin yeni bilgilerle bütünleştirilmesi ve bu bilgilerin ilişkilendirilerek yeniden yapılandırılması üstbilgi ile gerçekleşmektedir (Kuhn, 2000).

Farklı disiplinleri de doğrudan ilgilendiren üstbilgi kavramı İngilizcede "metacognition"; Türkçede "yürütücü biliş", "bilişsel farkındalık", "metabilgi", "bilginin bilişi", "bilgi ötesi", "bilgi üstü", "bilgi bilgisi", "öz-düzenleme" ve "yönetici kontrol" olarak farklı isimlerle adlandırılmıştır (Aktürk & Şahin, 2011). Flavell (1976) üstbilgi bireyin hedeflerine

* Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, ORCID: 0000-0002-6452-6058

ulaşmada etkinleştirdiği bilişsel süreçleri izlemesi ve yönetebilmesi; Brown (1980) bireyin tahminde bulunma, plan yapma aşamalarını işe koşarak bilişsel süreçleri bilinçli bir istençle izlemesi ve denetlemesi; Özsoy (2007) ise kişinin kendi bilişsel süreçlerini düzenleme ve yürütebilme yetisi olarak tanımlamıştır. Ayrıca Flavell (1979) daha detaya inerek üstbiliş; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, amaç ve strateji şeklinde sınıflandırmış, üstbilişsel bilgiyi bireyin yaşamsal bilgisi; üstbilişsel deneyimi, bireyin yaşantısından hareketle edindiği bilişsel tecrübeler; üstbilişsel amacı, bireyin bilişsel sürecini yönetmede işe koştuğu eylemler; stratejiyi ise amaca ulaşmada kullanılan teknikler ve adımlar olarak tanımlamıştır. Brown (1980) üstbiliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi, Schraw ve Moshman (1995) üstbilişsel stratejileri; planlama, izleme ve değerlendirme olarak, Brezin (1980) de üstbilişsel stratejileri; planlama, kodlama, gözden geçirme ve değerlendirme şeklinde sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma basamağındaki her aşamada bireyin görev/görevlerine ilişkin tanımlamalar yer almaktadır. Planlama stratejisinde amaç, izleme ve süreçte yaşanabilecek farklılıklara; kodlama stratejisinde zihinde kavramlar arasında bağıntılar kurulmasına; gözden geçirme stratejisinde var olan sorunların ortaya konulması ve çözümüne ilişkin zihinsel eylem; değerlendirme stratejisinde ise öğrenme sürecinin tüm adımlarının değerlendirilmesine vurgu yapılır. O'Malley ve Chamot (1990) dil becerilerinin kullanımında bireyin kullandığı bilişsel (kaynağa bakma, detaylandırma, not alma, çıkarımda bulunma, özet çıkarma, çeviri yapma, sonuç çıkarma) ve üstbilişsel stratejileri (problemi belirleme, planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme) kişinin öğrenme sürecini denetleme ve izleme için işe koştuğu bilişsel eylemler olarak belirtmektedir. En genel ifade ile belirtmek gerekirse üstbilişsel strateji kullanımı bireyin öğrenme sürecinin öncesinde düşünme eylemini işe koşması, öğrenme sürecini planlaması, bu süreci izleyerek kontrol etmesi ve öğrenme sürecini tamamladıktan sonra bu süreci değerlendirmesidir.

Bonds, Bonds ve Peach, (1992) üstbilişsel farkındalığı bireyin bilişsel süreçlerini denetleme, izleme ve değerlendirmesi olarak tanımlar. Breed, Mentz ve Westhuizen (2014) üstbilişsel farkındalığı kişinin nasıl öğreneceğini, öğrenme sürecini nasıl planlayacağını, bilgiyi düzenleme, yapılandırma ve üretme süreçlerinin istenci ve bilincinde olması olarak tanımlar. Schraw (2002) da bu görüş doğrultusunda üstbilişsel farkındalığa sahip öğrencilerin öğrenmelerini planlayabildiklerini, daha fazla strateji ve teknik kullanabildiklerini belirterek öğrencilerin daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesinde stratejilerin üç ana boyut çevresinde şekillendiği görülmektedir. Bunlar üstbilişe ilişkin etkinliklerin oluşturulması, üstbilişsel sürecin öğretmenler tarafından yürütülmesi ve salt sonuca değil sürece yayılan bir yaklaşımın esas alınmasıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin üstbilişe ilişkin farkındalıklarının olması gerekmektedir. Nitekim öğretmen, öğrenme sürecini nitelikli kılma adına üstbiliş temelli öğrenme ortamları oluşturarak süreci bu duruma yönelik düzenlemelidir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının öğretmen olma süreçlerinde, bu becerilerini geliştirmesi ve öğrenme etkinliğini ve aktifliğini arttırmada üstbilişsel farkındalığa sahip olmaları önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Kalemkuş, 2021).

Üstbilişsel beceriye sahip öğrenciler; bilgiyi düzenleme, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme, öğrendiklerini yeniden yapılandırma, en genel ifade ile bilişsel süreçlerini işlevsel kılma ve öğrenmeyi planlama becerisine sahiptirler (Everson & Tabias, 1998). Öğrenme sürecini izleyen, denetleyen ve değerlendiren birey kendi öğrenmelerine yönelik geri dönüş ve kontrollerle bilişsel etkileşimi artırır ve bu zihinsel etkileşim süreci bireyin

üstbilişsel stratejileri kullandığını gösterir (Toit & Kotze, 2009). Karakelle (2012) üstbilisin salt öğrenme odaklı değil öğrencilerin akademik başarıları ve problem çözme becerileri ile ilişkilendirilen bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Nitekim üstbilis ile bilişsel süreci birbirinden farklı kılan yönler bulunmaktadır. Bu yönler öğrenme sürecindeki farklılıkların ortaya konulması, süreç içerisinde not tutulması ve sürecin izlenerek düzeltilmesi olarak göze çarpmaktadır (Melanlıoğlu, 2012).

Günümüz lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin başarılı olmaları öğrenme süreçlerini doğru ve etkin bir şekilde planlama ve bu süreci yürütebilmelerine bağlıdır. Bu durumun gerçekleşmesinde de öğrencilerin bilişsel süreçlerini işe koşmaları bir ön koşuldur. Bu sebeple üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda üstbilişsel farkındalık kazanmalarına yönelik ortamların oluşturulması oldukça önemlidir (Alkan & Açıkıldız, 2020). Bu bilgiler ışığında öğretmen adaylarının lisans düzeyinde üstbilişsel beceriye ilişkin farkındalıklarının sağlanması ve bu beceriyi kullanma ve aktarabilmede uygun zemin oluşturabilecek beceriyi kazanmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin öncelikle öğrencilere üstbilişsel beceriler kazandırmada rol model olmaları gerekmektedir. Ancak bu beceriye sahip öğreticiler öğrencilere bu beceriyi kazandırabilir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel beceri farkındalığına sahip bireylerden oluşması oldukça önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının üstbilişsel beceriye sahip olma düzeylerinin incelenmesi öğretim süreçlerinin nitelikli bir hal almasında önemli bir rol oynamaktadır (Deniz vd., 2014). Bu kapsamda öğretmenlerin üstbilişsel farkındalığın oluşmasında görevleri oldukça önemlidir.

Üstbilis ile ilgili araştırmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Literatürde sınıf, ilköğretim matematik, ortaöğretim matematik, fen bilgisi, biyoloji ve sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Alkan & Açıkıldız, 2020; Baysal vd., 2013; Deniz vd., 2014; Gül vd., 2014; Özturan-Sağırılı vd., 2020).

Literatürde Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelci (2012) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel yeterliklerini çeşitli değişkene göre incelendiği görülmektedir. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet, akademik başarı ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu problemlere yanıt aranacaktır.

- Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri nasıldır?
- Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre değişmekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları akademik başarıya göre değişmekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Bu desen, verimlilik çok yönlülük ve genellenebilir olma özelliklerinden dolayı eğitim alanında kullanılmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010). Ayrıca geçmişte veya şu an var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2018). Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini tespit etmek için tarama modeli kullanılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmada araştırmacının örnekleme daha kolay ulaşılabilmesi için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem; para, işgücü ve zaman yönünden mevcut sınırlılıkları olduğu için örneklemin daha kolay ulaşılabilmesi ve uygulama yapılabilmesi amacıyla seçilmiştir (Büyüköztürk vd. 2016). Bu bağlamda araştırmacının örneklemini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde 2020-2021 öğretim yılında öğrenim gören 156 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Bu adayların 80'i kadın olup 76'sı erkektir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Öğrencilerin Özellikleri	Öğrenci sayısı
Cinsiyet	
Kadın	80
Erkek	76
Toplam	156
Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
1. sınıf	39
2. sınıf	35
3. sınıf	37
4. sınıf	45
Toplam	156

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilişötesi Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Abacı ve diğerlerinin (2007) çalışmasında, ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. 52 maddeden oluşan bu ölçek, 5'li Likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçek, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi adında iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların da kendi içinde "açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme" adlarında sekiz alt boyutu bulunmaktadır. Uyum indeksine bakılan iki temel boyut arasında korelasyon katsayısının 0,95 olduğu tespit edilmiştir. Madde analizi sonucunda bu boyutların madde-test korelasyonlarının 0,35 ile 0,65 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Alt boyutlar için de bu değer 0,93 ile 0,98 arasında değiştiği görülmüştür. Olumsuz maddenin olmadığı ölçekten alınan yüksek puanlar, katılımcıların üstbilişsel farkındalığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarından elde edilen verilerin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değerinin 0,95 olduğu hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri analizleri için betimleyici istatistikler, iki değişken için bağımsız örneklem t-testi ve ikiden fazla değişken içinse tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan analizlerin doğrusallık, eş varyanslılık, normallik ve uç değerlere ilişkin varsayımları test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırma kapsamındaki verinin normal dağılım sergilediği, bağımlı değişkendeki dağılımın doğrusal olduğu, gruplar arasındaki değişim miktarının eşit olduğu ve herhangi bir uç değer olmadığı belirlenmiştir. Varsayımlar sağlandığından veri analizlerine geçilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık seviyelerinin ne olduğunu anlamak için betimsel istatistik yapılmıştır. Bu bağlamda elde edilen verilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Adayların Üstbilişsel Farkındalık Seviyelerinin Betimsel İstatistiği

Ölçek	N	Min.	Max.	Ortalama	ss.	Skewness	Kurtosis
Bilişin Bilgisi	156	44,00	82,00	65,27	8,83	,037	-,941
Bilişin Düzenlemesi	156	85,00	168,00	135,46	17,94	,015	-,972
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	156	130,00	249,00	200,83	26,13	,033	-1,013

Tablo 2’ye bakıldığında katılımcıların üstbilişsel farkındalık ölçeğinin toplamından (Ort.: 200,83), biliş bilgisi alt boyutundan (Ort.: 65,27), bilişin düzenlenmesi alt boyutundan (Ort.: 135,46) puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre katılımcıların ölçeğin toplamından ve alt boyutlarından alabileceği en az ve en çok puanlar göz önüne alındığında, üstbilişsel farkındalıklarının orta seviyenin üstünde, iyi bir seviyeye yakın olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre değişimini anlamak için bağımsız örneklem t testi ile analiz yapılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi

Değişken	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Bilişin Bilgisi	Kadın	80	64,99	154	0,42	0,677
	Erkek	76	65,58			
Bilişin Düzenlemesi	Kadın	80	134,55	154	0,65	0,514
	Erkek	76	136,43			
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	Kadın	80	199,60	154	0,59	0,545
	Erkek	76	202,14			

Not: *p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların üstbiliş bilgilerinin, üstbiliş düzenlemesinin ve üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle kadın ve erkek katılımcıların üstbiliş bilgi, düzenleme ve farkındalıklarının birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarıya göre değişimini anlamak için bağımsız örneklem t testi ile analiz yapılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi

Değişken	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Bilişin Bilgisi	Düşük Başarılı	78	64,74	154	0,75	0,454
	Yüksek Başarılı	78	65,81			
Bilişin Düzenlemesi	Düşük Başarılı	78	134,42	154	0,73	0,469
	Yüksek Başarılı	78	136,51			
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	Düşük Başarılı	78	199,35	154	0,70	0,481
	Yüksek Başarılı	78	202,32			

Not: *p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların üstbiliş bilgilerinin, üstbiliş düzenlemesinin ve üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarıya göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle yüksek ve düşük başarılı öğretmen adaylarının üstbiliş bilgi, düzenleme ve farkındalıklarının birbirine benzer olduğu görülmüştür

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre değişimini test etmek üzere tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans (ANOVA) analizinin sonuçları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Sd	F	p	Fark (Tukey)
Bilişin Bilgisi	1.sınıf	39	68,95	3-152	28,35	0,000*	2 > 1, 2 > 3 2 > 4, 1 > 3 1 > 4
	2.sınıf	35	73,17				
	3.sınıf	37	61,62				
	4.sınıf	45	58,96				
Bilişin Düzenlemesi	1.sınıf	39	141,64	3-152	35,68	0,000*	2 > 1, 2 > 3 2 > 4, 1 > 3 1 > 4
	2.sınıf	35	151,00				
	3.sınıf	37	128,56				
	4.sınıf	45	123,71				
Üstbilişsel Farkındalık Toplam	1.sınıf	39	210,74	3-152	32,98	0,000*	2 > 1, 2 > 3 2 > 4, 1 > 3 1 > 4
	2.sınıf	35	224,22				
	3.sınıf	37	190,10				
	4.sınıf	45	182,88				

Not: *p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların üstbiliş bilgilerinin ve üstbiliş düzenlemesinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. (üstbiliş bilgi için $F_{(3-152)}=28,35$; $p=0,000 < 0,05$; üstbiliş düzenleme için $F_{(3-152)}=35,68$; $p=0,000$; $< 0,05$ ve üstbilişsel farkındalık toplam için $F_{(3-152)}=32,98$; $p=0,000$; $< 0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların gerek ölçeğin toplamından gerekse alt boyutlarından elde edilen bulgulara göre 2. sınıfların 1, 3 ve 4.sınıflardan daha yüksek

üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu ayrıca 1. sınıfların da 3 ve 4. sınıflardan daha yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel bilgisi, düzenlemesi ve farkındalık düzeylerinin iyi bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Baysal ve diğerleri (2013), sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini inceledikleri araştırmalarında sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özsoy ve Günindi (2011) okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında adayların orta-üst düzeyde farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarının yapılan araştırma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak Karasakaloğlu ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel yeterliklerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu yönüyle yapılan çalışmadan farklılaşmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmen adaylarının üstbilişsel düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Farklı alanda öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, Özsoy ve diğerleri (2010) sınıf öğretmeni adaylarının; Deniz ve diğerleri (2014) ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının; Özsoy ve Günindi (2011) okulöncesi öğretmen adaylarının; Alkan & Açıkıldız (2020) sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının; Özturan-Sağırılı ve diğerleri (2020) de sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının üstbilişsel düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu bakımdan Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan araştırmanın sonuçlarıyla farklı öğretmenlik alanlarında yapılan araştırmaların sonuçlarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Ancak Karasakaloğlu ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaştığı; Gül, Köse ve Yılmaz'ın (2014) biyoloji öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmalarında katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlarla farklılaşmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel bilgileri, düzenlemeleri ve farkındalıklarının akademik başarıya göre değişmediği tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen adaylarının akademik başarılarının üstbilişsel farkındalıklarını olumlu etkilediği görülmektedir. Bu yönüyle araştırmadan elde edilen sonuçlar diğer çalışmalarla farklılaşmaktadır. Buna göre Alkan ve Açıkıldız (2020) akademik başarının üstbilişsel farkındalıklarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Onlara göre yüksek başarı üstbilişsel farkındalıklarını daha iyi etkilemektedir. Özturan-Sağırılı ve diğerleri (2020) de farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik başarılarının yüksek olmasının üstbilişsel farkındalıklarını olumlu etkilediğini tespit etmiştir. Araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, alanyazında yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özsoy ve Günindi (2011), okulöncesi öğretmeni adaylarının; Baysal ve diğerleri (2013), sınıf öğretmeni adaylarının; Gül ve diğerleri (2014) ise

biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf değişkeni açısından anlamlı olarak değiştiğini elde etmişlerdir. Araştırmada, 2. sınıfların diğer sınıflardan daha yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Özsoy ve Günindi (2011), 4. sınıfların diğer sınıflara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları; Baysal ve diğerleri (2013), 4. sınıfların 1. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu; Gül ve diğerleri (2014) ise üst sınıflara doğru bir artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır. Buna göre Özsoy ve diğerleri (2010) sınıf öğretmeni adaylarının; Deniz ve diğerleri (2014) ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının; Alkan ve Açıkyıldız (2020) farklı öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının; Özturan-Sağır ve diğerleri (2020) ise yine farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre birtakım öneriler sunulmuştur.

- Öğretmen adaylarında üstbilişsel farkındalığın oluşması adına lisans düzeyinde konuyla ilgili seminer vb. etkinliklerle farkındalık oluşturulabilir.
- Üstbilişsel farkındalık, uygun ders içeriği ve ortamla tüm bölümlerde öğrencilere kazandırılabilir.
- Tüm üniversiteleri kapsayan bir proje kapsamında öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri araştırılabilir.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde üstbilişin önemine ilişkin çalışmalar yapılarak bu becerilerin doğru ve etkin kullanımı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Aktürk, A. & O., Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 383- 407.
- Alkan, S. & Açıkyıldız, G. (2020). Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 43-63. <https://doi.org/10.35675/befdergi.478133>
- Baysal, Z. N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., & Malbeleş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 68-81.
- Bonds, C. W., Bonds, L. G. & Peach, W. (1992). Metacognition: developing independence in learning. *Clearing House*, 66 (1), 56-59. <https://doi.org/10.1080/00098655.1992.9955930>
- Breed, B., Mentz, E. & Westhuizen, G. (2014). A Metacognitive Approach to Pair Programming: Influence on Metacognitive Awareness. *The Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-60. <https://doi.org/10.14204/ejrep.32.13104>
- Brezin, M. J. (1980). Cognitive monitoring: from learning theory to instructional applications. *Educational Communications and Technology Journal*, 28, 227-242. https://www.jstor.org/stable/30218049?seq=1#metadata_info_tab_content
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (Hillsdale, NJ: Erlbaum).

- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. & İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Everson, H. T., & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26, 65-79.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive & cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gül, Ş., Köse, E. Ö., & Yılmaz, S. S. (2014). Biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 83-91.
- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: Üstbilgi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471-495. Doi: 10.33418/ataunikkefd.795640
- Karakelle, S. (2012). Üstbilgi farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-248.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. & Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilgi yeterlilikleri [Turkish prospective teachers' reading strategies, critical thinking attitudes and metacognitive competencies]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilgi stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üst bilgi stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* {Yayınlanmamış doktora tezi}. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Prospective preschool teachers' metacognitive awareness. *Elementary Education Online*, 10(2), 430-440.
- Özsoy, G., ve Çakıroğlu, A., ve Kuruyer, H. G., ve Özsoy, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özturan-Sağırılı, M., Baş, F. & Bekdemir, M. (2020). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilgi farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 1-22. <https://doi.org/10.35675/befdergi.464806>
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, Vol. 7, No. 4.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman, (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 3-16). Springer.

- Schraw, G., & Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-470.
- Toit, S.& Kotze, G. (2009). Metacognitive strategies in the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras, 70*, 57-67. Doi: 10.16916/aded.436344

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 132-145

Öğretmen Adaylarının “Özel Öğrenme Güçlüğü” Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Mehmet İNCE¹

Şule FIRAT DURDUKOCA²

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) kavramına yönelik bilişsel yapılarını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Araştırma verileri bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 117 öğretmen adayından toplanmıştır. Elde edilen veriler listelenerek frekans değerleri hesaplanmıştır. Anahtar kavram ile ilişkilendirilen kelimeler arasındaki anlamsal ilişkiler dikkate alınarak elde edilen veriler gruplandırılmıştır. Gruplara uygun kategori adlandırmaları yapılarak frekans değerleri ile bulgular tablolaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları toplam 13 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, ÖÖG Çeşitleri, Eğitimsel İhtiyaçlar, Bilişsel Gelişim, Tanılama/Yerleştirme, ÖÖG Tanımı, Duyu-Davranış Sorunları, Toplumsal Bakış Açısı, Sosyal-Duygusal Gelişim, ÖÖG Tanılama Modeli, ÖÖG Nedenleri, Eğitimle İlgili Sorunlar, Dil Gelişimi, Popüler Kültür şeklindedir. Ayrıca öğretmen adaylarının belirttiği kelimelerden en yüksek frekans değerine sahip olan kelimeler, disleksi, disgrafi, diskalkuli, normal zekâ ve özel eğitimidir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının ÖÖG kavramı ile ilgili geçerli ilişkilendirme yaptıkları söylenebilir. Sonuç olarak kelime ilişkilendirme testinin öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını ortaya çıkardığı ve kavram yanılgılarını belirlemede etkili bir teknik olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçları alanyazın ile ilişkilendirilerek tartışılmış ve ileriye yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Özel öğrenme güçlüğü
Öğretmen adayı
Kelime ilişkilendirme testi
Bilişsel yapı
Özel eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.02.2022

Kabul Tarihi: 09.04.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, mehmetince17@gmail.com, 0000-0003-0849-9101

² Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, drsulefirat@gmail.com, 0000-0001-8864-3243

Examination of Pre-service Teachers' Cognitive Structures for the Concept of " Specific Learning Disability"

Mehmet İNCE¹Şule FIRAT DURDUKOCA²

Abstract

The aim of this research is to determine the cognitive structures of teacher candidates regarding the concept of Specific Learning Disability (SLD). For this purpose, the word association test was used as a data collection tool in the study, which was carried out using the scanning model. The data of the study were collected from 117 teacher candidates studying at a state university. Frequency values were calculated by listing the obtained data. The data obtained were grouped by considering the semantic relationships between the words associated with the key concept. Appropriate category names were made for the groups and frequency values and findings were tabulated. The findings of the research were gathered under 13 categories in total. These categories are SLD Types, Educational Needs, Cognitive Development, Identification /Placement, SLD Definition, Sensory-Behavioral Problems, Social Perspective, Social-Emotional Development, SLD Diagnostic Model, SLD Causes, Educational Problems, Language Development, Popular Culture. In addition, the words with the highest frequency value among the words stated by the pre-service teachers are dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, normal intelligence and special education. According to these results, it can be said that pre-service teachers make valid associations with the concept of SLD. As a result, it was seen that the word association test revealed the cognitive structures of pre-service teachers and was an effective technique in identifying misconceptions. The results of the research were discussed in relation to the literature and suggestions for the future were included.

Keywords

Specific learning disability
Teacher candidate
Word association test
Cognitive structures
Special education

About Article

Sending Date: 09.02.2022
Acceptance Date: 09.04.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Gelişimin kalıtım ve çevre ürünü olması nedeniyle her birey, bir diğerinden farklıdır. Her bireyin bedensel, duygusal, sosyal vb. alanlarda kendilerine özgü yapısı, işlevi, öğrenme özellikleri ve hızı mevcuttur. Bireysel farklılıklar belirli sınırlar içerisinde olduğu sürece bireyler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak farklılıklar büyük ölçülerde olduğunda, genellikle genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve bu bireyler özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar (Kırcacalı-İftar, 1998).

¹ Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, mehmetince17@gmail.com, 0000-0003-0849-9101

² Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, drsulefirat@gmail.com, 0000-0001-8864-3243

Özel eğitim; “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Özel eğitim, yetersizliğin engele dönüşmesini önleyerek yetersizlik yaşayan bireylerin toplumda bağımsız aynı zamanda toplumla iç içe, üretken ve çeşitli becerilerle donatılmış olmasını sağlayan bir eğitim hizmetidir. Bu hizmetten yararlanacak olan bireyler; zihinsel, işitme, görme, bedensel yetersizliği olan, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü yaşayan, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler şeklinde sınıflandırılmaktadırlar. Kısaca özel eğitim belirli bir gereksinime veya yetersizliğe ilişkin tanı almış bireylere sunulan eğitim hizmetlerini kapsamaktadır (MEB, 2010).

Özel eğitim hizmetlerinden yararlanacak olan bireylerden biri de yukarıda ifade edildiği gibi Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) yaşayan bireylerdir. Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalar incelendiğinde ÖÖG'nin dili anlama, kullanma (dinleme, konuşma, okuma, yazma) veya aritmetik becerilerinden herhangi birinde/birkaçında gerilik, bozukluk ya da gecikmiş gelişme anlamına geldiği tespit edilmiştir. Bu sorunların nedeninin ise; görme, işitme, bedensel, zihinsel, duygusal problemlerden, olumsuz çevresel faktörlerden değil (Ali & Rafi, 2016) merkezi sinir sisteminde yaşanan işlevsel bozukluklardan kaynaklandığı (Interagency Committee On Learning Disabilities, 1987) tahmin edilmektedir. Bu bozukluk; algı, kavramsallaştırma, dil, hafıza, dikkat, dürtü, motor işlev kontrolündeki çeşitli bozulma kombinasyonları ile kendini gösterebilmektedir (Sharma, 2004).

ÖÖG tanısı alan bireylerin özellikleri şöyle ifade edilmektedir (Hammill, 1990; Sorrenti vd., 2019; Ali & Rafi, 2016; Sakallı-Gümüş, 2013; Deniz vd., 2020; Şahin & Akoğlu, 2011): **Normal zekâya sahip olma:** ÖÖG tipik olarak normal zekâya sahip bireylerde görülmektedir. **Yaşam boyunca var olma:** ÖÖG doğuştandır ve yaşam boyu devam eder. **Başarısızlık:** Yapılan tüm incelemelerde ÖÖG tanısı alan bireylerin başarısızlık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak bu bireylerde başarısızlık durumu heterojen özellikler göstermekte, bireyler başarı çelişkileri yaşamaktadırlar. Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk önemli okuma sorunları yaşayabilirken bir diğeri hiçbir şekilde okuma sorunu yaşamayabilir fakat yazılı anlatımda önemli güçlükler yaşayabilir. **Konuşulan dille ilgili yaşanan problemler:** Gecikmiş konuşma veya konuşma gelişiminde yavaşlık, söz diziminde güçlükler yaşama, anlamlı ve kurallı cümleleri oluşturacak kelimeleri düzenleyememe, hafızalarında var olan kelimeleri hatırlamada güçlük çekme, bu bireylerin dille ilgili yaşadıkları problemlerdendir. **Akademik problemler:** Dikkatsizlik, yavaş çalışma veya yapılacak işleri, çalışmalarını, ödevleri aceleye getirme, sık sık yönergeleri karıştırma, yapılacak işleri kötü organize etme, bir problemin farklı çözüm yolları olabileceğine yönelik esnek olmayan düşünce yapısına sahip olma, akademik beceriler açısından ÖÖG tanısı alan bireylerin özellikleri olarak ifade edilmektedir. **Zayıf özbakım ve motor becerileri problemleri:** ÖÖG yaşayan bireylerde büyük-küçük kas motor koordinasyonu ve yönelimle ilgili güçlükler gözlemlenmektedir. Bu bireylerde sakarlık görülür, el tercihleri gecikir. **Sosyal-Duygusal problemler:** ÖÖG tanısı alan bireylerde uyum sorunları, davranışsal problemler, agresiflik, dikkat eksikliği, hiperaktivite, içe kapanıklık, dağınıklık, ilgisizlik, kızgınlık, düşmanlık, asosyallik, benlik saygısının düşüklüğü gibi problemler tespit edilmiştir.

ÖÖG, formal eğitim yaşantısı ile yakından ilişkili bir yetersizlik türü olup, genelde tanı okul döneminde konulmaktadır (Deniz vd., 2020). O nedenle öğretmenlerin bu yetersizliği yaşayan öğrencilerin birtakım özel becerileri hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir. Okul yaşantısı sırasında edinilen veya gelişen özelliklere dayalı olarak ÖÖG, “disleksi” (okuma alanında güçlük), “disgrafi” (yazma alanında güçlük) ve “diskalkuli” (matematik alanında güçlük) olmak üzere üç farklı kategoriye ayrılmaktadır.

Disleksi; kelimeleri tanıyarak doğru ve akıcı okuma, heceleme ilgili zorluklar, harfleri dizisel ve sözdizimsel olarak hatalı okuma ile karakterize edilmektedir. Bu bireylerin kelime dağarcıkları yaşitlarına göre yetersiz olup, okuduğunu anlama ve okunan metindeki olayları, karakterleri tanımlama da önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Fletcher, 2009; Lyon vd., 2003; International Dyslexia Association [IDA], 2002). Disgrafi; kalemi doğru kullanamama, yazma hızında yavaşlık ve okunaksız el yazısı ile karakterize edilmektedir. Disgrafi tanısı alan bireylerde görülen genel özellikler şöyledir: Harfleri yazarken boyutlarında düzensizlik oluşturma, yazarken çizi ve kenar boşluklarını kullanamama veya yanlış kullanma, büyük ve küçük harfleri karıştırma, noktalama ve imla hataları yapma, hece bölme hataları yapma, okunaksız yazı yazma, yazarken kelimeler arasında boşluk bırakmama veya olması gerekenden fazla boşluk bırakma (Feder & Majnemer, 2007; Richards, 1998). Diskalkuli ise aritmetik becerilerinin gelişimini ve performansını etkileyen spesifik ve kalıcı öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Diskalkulili bireyler; yaşitlarından ve zekâlarından beklenen düzeyde akademik olarak (matematikte) performans gösterememekte, basit hesaplar yapmada ve matematiksel problemleri çözmede zorlanmakta, rakamları, matematiksel sembolleri, şekilleri ve uzaydaki konulmasını anlamada güçlükler yaşamakta, çoğu zaman rakamları tersine çevirmekte, zamanı hesaplamada/söylemede, tahminde bulunmada, yön bulmada ciddi zorluklar yaşamaktadırlar. (Looi & Kadosh, 2017; Pandey & Agarwal, 2014).

ÖÖG tanısı olan bireyler özel eğitim hizmetlerinden yararlananlar içerisinde en büyük kategoriye oluşturmaktadırlar (Cottrell, 2014). Amerika Birleşik Devletleri’nde ÖÖG’li olan çocukların tüm özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler içindeki oranı yaklaşık %39’dur (Melekoğlu & Yıldız, 2020). Bugün Türkiye’de 2021-2022 eğitim-öğretim yılı kapsamında 425.816 özel gereksinimli öğrenci örgün eğitim hizmetlerinden yararlanmakta (MEB, 2021). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında eğitim alan tüm özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler içinde ÖÖG tanısı alanlarının oranının %6 olduğu ifade edilmektedir. Oranın ülkemizde düşük görülmesinin önemli nedenlerinden biri tanılama sürecindeki eksikliklerdir (Melekoğlu & Yıldız, 2020). Özel eğitimin yalnızca okul yöneticileri ve politika yapıcılar arasında değil aynı zamanda çocuğun öğrenme ihtiyaçlarının uygulanmasında ve değerlendirilmesinde ön saflarda yer alan öğretmenler ve ebeveynler arasında da ayrılmaz bir bütün olduğunu belirten Francisco ve diğerleri (2020), öğretmenlerin birçoğunun, özellikle genel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli bireyler ve özellikleri hakkında ve mevzuatla ilgili sınırlı bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. ÖÖG özel eğitim literatüründe sıklıkla rastlanan yetersizlik türü olması nedeniyle öğretmenlerin bu tanıyı alan öğrencilere yönelik net ve doğru bir fikre sahip olmaları önemlidir. O halde hizmet öncesi eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmen adaylarının; özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin nasıl başarılı bir şekilde tespit edebileceklerini, bu öğrencilere yönelik nasıl bireyselleştirilmiş öğretim programları hazırlayacaklarını, öğretim sürecinde ne tür uyarlamalar yapabileceklerini, bu öğrencilerini nasıl motive edebileceklerini kısaca genel anlamda yaşamlarını nasıl iyileştirebileceklerine yönelik bilgi ve becerilerle donatılmış

olmaları önemlidir. Bu amaçla Öğretmen Yetiştirme Lisans Öğretim Programlarında Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Anne-Baba Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Özel Öğrenme Güçlükleri gibi dersler yer almaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018). Öğretmen adaylarının bu dersleri almaları kadar ÖÖG kavramını bilişsel olarak nasıl yapılandırdıklarının belirlenmesi de önemlidir. Özel gereksinimli olma, insan olmanın bir parçası olduğundan (Dünya Sağlık Örgütü, 2011) her öğretmenin özel gereksinime ilişkin geçerliğini koruyan kuramsal bilgiden haberdar olması gerekmektedir. Öğretmenlerin ne düşündükleri, neye inandıkları ve ne yaptıkları öğretme-öğrenme türlerini şekillendireceğinden öğretmenlerin bir kavrama yönelik bilişsel yapılarını anlamak, eğitimsel etkinliği arttırmada önemli katkılar sağlayacaktır (Gürkan, 2019). Bu bağlamda araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü kavramına yönelik bilişsel yapılarını tespit etmektir. Araştırma, öğretmen adaylarının ilgili kavrama yönelik bilişsel yapılarını incelemeye yönelik yapılması açısından önem taşımakta ayrıca hizmet öncesi süreçte (varsa) eksikliklerin tespit edilmesi açısından da önemli geribildirimler sağlayacağı beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada da farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının “özel öğrenme güçlüğü” kavramına yönelik bilişsel yapıları değiştirilme amacı güdülmeyen olduğu gibi betimlenmesi yoluna gidilmiştir. Araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmaya konu olan bireyi, olguyu, olayı, nesneyi kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan, var olan durumu mevcut biçimi ile betimleyen tarama modeli (Karasar, 2009), bu özelliği nedeniyle eğitim alanında en yaygın kullanılan modeldir (Büyüköztürk vd., 2010).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, öğretmen adaylarının özel eğitim kapsamında dersler almış olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı (ABD) öğrencileri seçmeli “Anne-Baba Eğitimi” ve Özel Öğrenme Güçlükleri”, Okul Öncesi Eğitimi ABD öğrencileri ise “Kapsayıcı Eğitim” derslerini almışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu bu iki ABD’de öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılarak toplanmıştır. Carl Junk tarafından bilinçaltındaki karmaşaları keşfetmek amacıyla geliştirilen KİT (Schultz & Schultz, 2000), psikolojide deneklerin kişiliklerini değerlendirmek (Spiteri, 2005), eğitimde ise öğrenenlerin bilgi ve bilişsel yapıları arasındaki ilişkiyi incelemek, belirli bir içerikle ilgili bilgi düzeylerini tespit etmek, uzun süreli hafızalarının yapısı ve işleyişine dair içgörü geliştirmek (Derman & Eilks, 2016), uzun süreli hafızada kavramlar arası bağlantının yeterince kurulup kurulmadığını veya kurulan bağın anlamlılığını tespit edilebilmek amacıyla kullanılmaktadır (Bahar vd. 1999). Bu araştırmada katılımcı öğretmen adaylarına KİT’i tamamlamaları için “özel öğrenme güçlüğü” kelime grubu anahtar kavram olarak verilmiştir. Anahtar kavramın

altına, ilişkili olduğu düşünülen kavramlar istenilen cevap sayısı kadar yani beş kere alt alta yazılacak şekilde KİT hazırlanmıştır. Cevap sayısının beş olarak belirlenmesinin nedeni zincirleme yanıt riskini önlemektir. Öğrenenlere cevapları yazmaları için ortalama 30 saniye süre tanınmış, gerekli açıklamalar ve örneklendirmeler yapılarak test uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Kit analizine cevap olarak sunulan kelime/kavramların listesi yapılarak başlanmış, ardından frekans değerleri belirlenmiştir. Anahtar kavramla ilişkilendirilen kelime/kavramlar, aralarındaki anlamsal ilişkiler dikkate alınarak bir araya getirilmiş ve gruplandırılmış, gruplara uygun kategori adlandırmaları yapabilmek için özel öğrenme güçlüğü alanında literatürde yer alan çeşitli kaynaklar (Akın & Özmen, 2020; Bender, 2014; Güngörmüş Özkardeş, 2013; Melekoğlu, 2019; Öz, 2020; Özmen, 2017; Salman vd., 2016) incelenmiştir. Bu süreçte; bir kez tekrar edilen ve anahtar kavramın özelliği dışında yazılan kavramlar (örneğin hayalperest, takıntılı davranışlar, tekrarlayıcı davranışlar...) değerlendirmeye alınmamıştır. Bu gerekçelerle toplam 31 kelime/kavram kategorilere dahil edilmemiştir. Son olarak tüm kavramlar için satırda kategorilerin sütunda kelime/kavramların olduğu frekans tablosu oluşturulmuş, bu tablodan yararlanılarak kavram haritası hazırlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının geçerliğini arttırmak için veri analizi sürecinde; kavramsal kategorilerin oluşturulması aşamasında hangi kaynaklardan yararlanıldığı ve kategorilerin nasıl oluşturulduğu açıklanmıştır (Daymon & Holloway, 2003). Araştırmalar arası tutarlılık sağlamak amacıyla literatür detaylıca incelenmiş, araştırmalardaki benzer ve farklı bulgular belirlenmeye çalışılmış ve araştırmanın tartışma kısmı bu doğrultuda zenginleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama ve kategorileştirme süreci yapılmış, ortaya çıkan kod ve kategoriler karşılaştırılarak veri analizine son şekli verilmiştir. Bu kapsamda Miles & Huberman (1994) tarafından geliştirilen [görüş birliği / (görüş birliği+ görüş ayrılığı) *100] formül kullanılmış, kodlayıcılar arası ortalama güvenirliliğin %98 olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖÖG kavramına yönelik bilişsel yapılarını gösteren veri analizi sonuçlarında, kavrama yönelik üretilen cevap sayılarının kategorilere dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. ÖÖG kavramına yönelik KİT analizi sonuçları

Kategoriler	Kavramlar	Frekans
ÖÖG Çeşitleri	Disleksi (97), disgrafi (84), diskalkuli (82), dispraksi (19)	282
Eğitimsel ihtiyaçlar	Özel eğitim (49), bireyselleştirilmiş eğitim (43), pekiştirici (24), akademik destek (21), psikolojik danışma ve rehberlik [PDR] (18), erken tanı (15), özel eğitim öğretmeni (15), okul (6), motivasyon (3), farklılaştırılmış öğretim (2)	196
Bilişsel Gelişim	Normal zekâ (68), algılamada güçlük (21), öğrenmede güçlük (19), zayıf hafıza (16), anlamada güçlük (15), akademik başarısızlık (13), odaklanamama (12), öğrenme türü (4) kavramsal sorunlar (2)	166
Tanımlama/yerleştirme	Rehberlik ve Araştırma merkezi [RAM] (36), kaynaştırma (25), aile (19), DSM (8), testler (8), tanı (6), WISC-R (2), değerlendirme (2), ÇÖZGER (2)	108

ÖÖG tanımı	Gelişimsel farklılık (39), özel öğrenci (13), engelli (13)	65
Duyu-Davranış Sorunları	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu [DEHB] (42), duyu-davranış bozuklukları (8), kaygı (2), fiziksel yetersizlik (2)	54
Toplumsal Bakış Açısı	Yaşamsal zorluk (22), dışlanma (6), eksiklik (4), farkındalık (4), bozukluk (3), önyargı (2), empati (2), iş birliği (2)	45
Sosyal -Duygusal Gelişim	İletişim gücü (20), uyum sorunları (9), yalnızlık (4), depresyon (4), duygusal zekâ (2), duygusallık (2)	41
ÖÖG Tanılama Modeli	Müdahaleye tepki modeli (16), tutarsızlık modeli (6), IQ-başarı uyumsuzluğu (4)	30
ÖÖG Nedenleri	Afazi (19), genetik (5), işlevsel farklılıklar (2)	26
Eğitimle İlgili Sorunlar	Çaba (11), sabır (5), mücadele (3), karmaşa (2)	21
Dil Gelişimi	Konuşma bozukluğu (3), dinleme bozukluğu (2), dil bozukluğu (2)	7
Popüler Kültür	“Her Çocuk Özeldir” filmi (3), Tom Cruise (2)	5

Tablo 1’e göre katılımcı öğretmen adaylarının ÖÖG anahtar kavramıyla ilişkili olarak ifade ettikleri kavramlar/kelimeler toplam 13 kategoride toplanmıştır. Sonuç olarak anahtar kavrama ilişkin birbirinden farklı 68, toplam 99 yanıt kelime/kavram tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların yoğun olarak “özel öğrenme gücü çeşitleri” kategorisinde toplandığı görülmektedir. Bu kategoride adaylar dört öğrenme gücü türü (disleksi=97, disgrafi =84, diskalkuli=82 ve dispraksi=19) üzerine odaklanmışlardır.

Öğretmen adaylarının anahtar kavrama yönelik verdikleri yanıtların ikinci sırada yoğunlaştıkları kategori ise “eğitimsel ihtiyaçlar” (f=196) kategorisidir. Bu kapsamda katılımcıların ifade ettikleri ilişkilendirmelerin çoğunlukla; *Özel Eğitim, Bireyselleştirilmiş Eğitim, Pekiştirme, Akademik Destek, PDR, Erken Tanı ve Özel Eğitim Öğretmeni* kelime/kavramlarında olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride 1 kez tekrar eden ve bu nedenle araştırmaya dâhil edilmeyen kelimeler ise *Sınıf ve Çocuk Psikiyatrisi* şeklinde tespit edilmiştir. Tablo 1’e göre üçüncü sırada yer alan kategori “bilişsel gelişim” (f=166) kategorisidir. Bu kategoride anahtar kavramla ilişkilendirilen kelime/kavramların; *Normal Zekâ, Algılamada Güçlük, Öğrenmede Güçlük, Zayıf Hafıza, Anlamada Güçlük, Akademik Başarısızlık, Odaklanamama ve Kavramsal Sorunlar* olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu kategoride yer alan ancak frekans değerinin 1 olması nedeniyle analize dahil edilmeyen kelime/kavramlar ise *Genelleme ve Üstbilis* şeklinde sıralanmıştır. “Tanılama/Yerleştirme” kategorisinde ise birbirinden farklı 9, toplam 108 kelime/kavram üretilmiştir. Anahtar kavramla sıklıkla ilişkilendirilen ilk üç kavram; *RAM, Kaynaştırma ve Aile* kavramlarıdır. Bu kategoride frekans değeri 1 olması nedeniyle değerlendirmeye alınmayan kelimeler ise *Tıbbi Muayene ve Evde Eğitim* olarak tespit edilmiştir.

Frekans değerinin 1 olan ve bu nedenle analize dâhil edilmeyen kavramlar ve ilişkilendirildikleri kategoriler şöyle sıralanmaktadır: *Sosyal-Duygusal Gelişim* kategorisinde *Özgüvensizlik, Sevgi ve İlgili kelimeleri*; *ÖÖG Nedenleri* kategorisinde *Çevresel Faktörler, Nörobiyolojik, Doğruştan ve Beyin* kelimeleri; *Toplumsal Bakış Açısı* kategorisinde *Hassasiyet, Acıma, Muhtaç*

ve Problem kelimeleri, Popüler Kültür kategorisinde ise “Aslı Enver” ve “Yerdeki Yıldızlar” Filmi kelimeleri.

Araştırmanın anahtar kavramının özelliği dışında olması gerekçesi ile Tablo 1’e dâhil edilmeyen kelime/kavramlar ise şöyledir: *Kendini Koruma Güçlüğü, Hayalperest, Takıntılı Davranışlar, Tekrarlayıcı Davranışlar, Belirtiler, Farklı Terminoloji, Yaratıcı Fikirler, Özgün Kişilikler, Oyun, Yavaş, Yaş, Bağımlılık.*

Tablo 2’de katılımcı öğretmen adaylarının anahtar kavrama ilişkin verdikleri ortak yanıtların öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı frekans değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adayları tarafından üretilen ortak yanıtların ABD’ye göre dağılımı

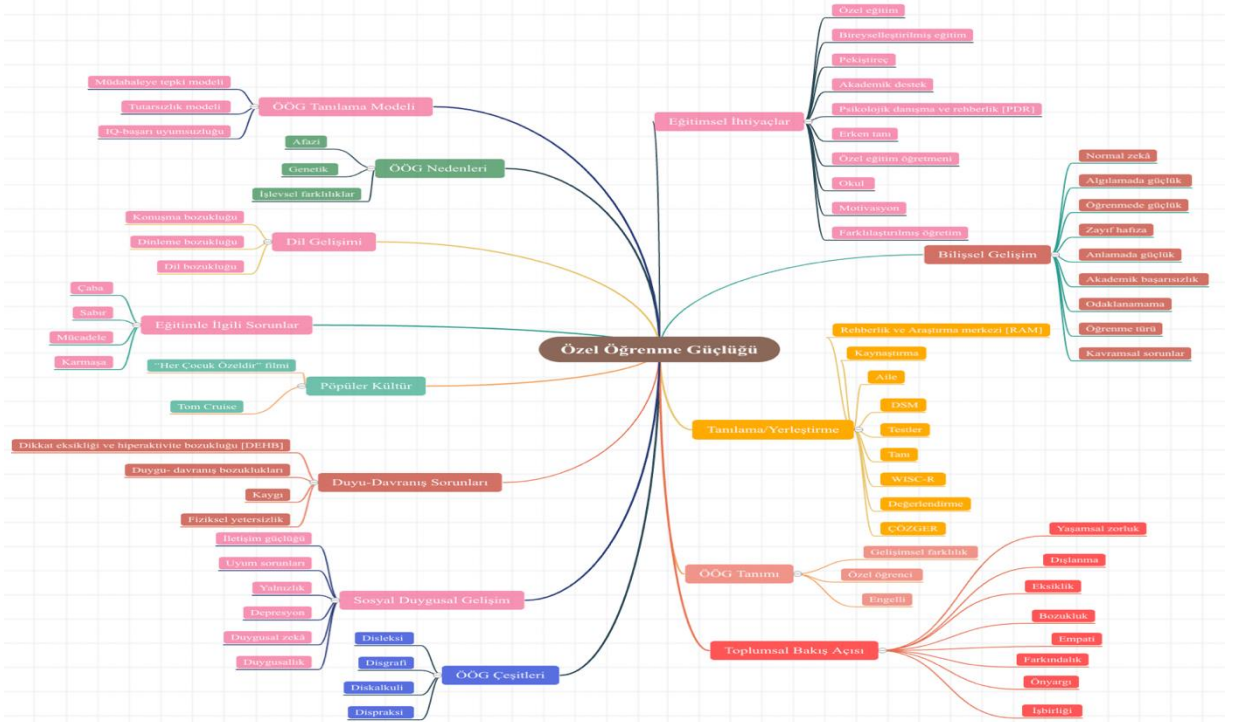
Kategori	Bölüm	Kavramlar	Frekans
ÖÖG Çeşitleri	PDR	Disleksi	83
	Okulöncesi		14
	PDR	Disgrafi	76
	Okulöncesi		8
	PDR	Diskalkuli	75
Okulöncesi	7		
Eğitimsel ihtiyaçlar	PDR	Özel eğitim	42
	Okulöncesi		7
	PDR	Erken tanı	14
	Okulöncesi		1
	PDR	Özel eğitim öğretmeni	10
	Okulöncesi		5
	PDR	Okul	5
	Okulöncesi		1
	PDR	PDR	13
	Okulöncesi		5
Bilişsel gelişim	PDR	Normal zekâ	51
	Okulöncesi		17
	PDR	Algılamada güçlük	14
	Okulöncesi		7
	PDR	Anlamada güçlük	10
	Okulöncesi		5
	PDR	Öğrenmede güçlük	10
	Okulöncesi		9
	PDR	Odaklanamama	9
Okulöncesi	3		
Tanıma/yerleştirme	PDR	Aile	15
	Okulöncesi		4
ÖÖG tanımı	PDR	Gelişimsel farklılık	14
	Okulöncesi		25
	PDR	Engelli	11
	Okulöncesi		2
Duyu-Davranış Sorunları	PDR	DEHB	32
	Okulöncesi		10
	PDR	İletişim güçlüğü	12

Sosyal-duygusal gelişim	Okulöncesi		8
ÖÖG nedenleri	PDR	Afazi	17
	Okulöncesi		2

Tablo 2 katılımcılardan PDR Anabilim Dalı'nda öğrenim gören adayların ÖÖG anahtar kavramına yönelik sıklıkla ÖÖG türleri kategorisinde yanıt kelime/kavram ürettiklerini, Okul Öncesi Eğitimi ABD'nda öğrenim gören adayların ise sıklıkla ÖÖG tanımı kategorisinde yanıt ürettiklerini göstermektedir. Her iki ABD öğrencilerince anahtar kavramla en çok ilişkilendirilen yanıtların eğitimsel ihtiyaçlar ve bilişsel gelişim kategorilerinde olduğu tespit edilmiştir. Toplam 13 kavramsal kategorinin 8'inde her iki bölümdeki öğretmen adaylarınca üretilen ortak yanıtlar bulunmaktadır.

Şekil 1'de katılımcı öğretmen adaylarının "özel öğrenme güçlüğü" anahtar kavramıyla ilişkili olarak ifade ettikleri kavramlar/kelimelere ait kavram haritası sunulmuştur.

Şekil 1. Öğretmen adaylarının "ÖÖG" kavramına ilişkin cevaplarının kavram haritası



SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla "ÖÖG" kavramı konusundaki bilişsel yapılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma sonunda zengin veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda kelime ilişkilendirme testi ile elde edilen veriler toplam 13 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; ÖÖG Çeşitleri, Eğitimsel İhtiyaçlar, Bilişsel Gelişim, Tanılama/Yerleştirme, ÖÖG Tanımı, Duyu-Davranış Sorunları, Toplumsal Bakış Açısı, Sosyal-Duygusal Gelişim, ÖÖG Tanılama Modeli, ÖÖG Nedenleri, Eğitimle İlgili Sorunlar, Dil Gelişimi, Popüler Kültür şeklindedir. Bu kategoriler öğretmen adaylarının ÖÖG kavramına ilişkin bilgilerinin oldukça geniş bir bakış açısıyla ifade ettiklerini göstermektedir. Kategoriler incelendiğinde ÖÖG'ye ilişkin, disleksi, disgrafi, diskalkuli, dispraksi, özel eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim, akademik destek, psikolojik danışma ve rehberlik, erken tanı, özel

eğitim öğretmeni, okul, motivasyon, farklılaştırılmış öğretim, normal zekâ, öğrenmede güçlük, akademik başarısızlık, öğrenme türü, kavramsal sorunlar, RAM, kaynaştırma, DSM, testler, WISC-R, ÇÖZGER, işbirliği, müdahaleye tepki modeli, tutarsızlık modeli, IQ-başarı uyumsuzluğu, afazi, çaba, mücadele gibi kavramlar öğretmen adaylarının öğrenmelerinin anlamlı olduğunu göstermesi açısından oldukça anlamlıdır. Çünkü öğretmen adaylarının ortaya koydukları görüşler ÖÖG kavramını zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını anlamak ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için gereklidir. Başarılı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kavramlar arası ilişkilerin çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Birçok soyut kavramla ilgili bilişsel yapının oluşturulmasında bu ilişkilerin anlaşılması önem taşımaktadır (Kaya & Akış, 2015). Bu bağlamda öğretmen adaylarının belirttikleri kavramlardan hareketle öğrenmelerinin anlamlı olduğuna işaret ettiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ÖÖG yaşayan öğrencilere ilişkin öğrenmelerinin anlamlı olması mesleki yaşamlarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Altındağ-Kumaş & Ergül (2017)'ün vurguladığı gibi öğretmenlerin ÖÖG'ye sahip öğrencilere yönelik başarı beklentilerinin düşük olması, yaşadıkları güçlükleri nedeniyle hata yapma olasılıkları noktasında önyargıya sahip olmaları ile ilişkilidir. Bu anlamda ÖÖG ile ilgili bilişsel yapıların hizmet öncesi dönemde zenginleştirilmesi öğretmen adaylarının mesleğe başladığı yıllardaki önyargılardan uzaklaşmalarına katkı sağlayabilir. Cooney & Shealy (1997)'nin belirttiği üzere ÖÖG yaşayan öğrencilere gerekli desteklerin sağlanabilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde ÖÖG'ye ilişkin öğrenmeleri, sağlayacakları destek açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının ÖÖG'ye ilişkin disleksi, disgrafi, diskalkuli, dispraksi gibi ÖÖG'nin çeşitlerine yönelik kelimeler yazmaları farklı öğrenme güçlükleri olduğunu bildiklerini göstermesi açısından anlamlıdır. Fırat & Koçak (2018) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin ortaya koydukları tanımların yüzeysel olduğunu ve çok az sayıda öğretmenin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama gibi güçlük yaşadığı yönüne dikkat çektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda araştırmanın yapıldığı grubun farklı öğrenme güçlüğü türlerine ilişkin kavramlara sahip olduğunu göstermesi açısından önemli bir bulgudur.

Bu araştırmanın önemli bir özelliği de seçilen öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde okutulan Özel Eğitim dersine ek olarak seçmeli derslerden PDR ABD'de Anne-Baba Eğitimi ve Özel Öğrenme Güçlükleri ve Okul Öncesi Eğitimi ABD'de ise Kapsayıcı Eğitim derslerini alan öğretmen adaylarından seçilmiş olmasıdır. Çünkü gerek ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenler ve öğretmen adayları aldıkları eğitimin ÖÖG'ye yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve müdahaleleri kullanmada yeterli olmadıklarını göstermektedir (Birol & Aksoy Zor, 2018; Çoğaltay & Çetin, 2020; DeSimone & Parmar, 2006; Kuruyer & Çakıroğlu, 2017; Fırat & Koçak, 2018; Özkubak vd., 2021; Subban & Sharma, 2006). Susam & Bayrakçı (2021) ise araştırmalarında katılımcı sınıf öğretmenlerinden çoğunluğunun ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi açısından kendilerini yeterli bulduklarını, bu öğrencilerin eğitimi için hizmetçi eğitimlerden faydalanarak ÖÖG konusunda mesleki yeterliliklerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden kendini kısmen yetersiz bulan ve yetersiz hisseden öğretmenler ise ÖÖG hakkında bilgi eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının özel eğitim dersine ek olarak özel eğitim ile ilgili seçmeli dersler

de almaları ÖÖG'ye ilişkin kavramlar arasındaki ilişkiyi daha iyi kurabildiklerine olanak sağlayabilir.

Alanyazında yapılan bir araştırmada Başar & Göncü (2018) Kelime İlişkilendirme Testi ve Öğrenme Güçlüğü Bilgi Testi aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yürüttükleri müdahale çalışmalarının sonucunda katılımcı öğretmenlerin kavram yanlışlarının büyük oranda giderildiği ve anahtar kavramla ilişkilendirilen kelime sayısında da artış olduğunu tespit etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim sonrasında ürettikleri kelimelerden zekâ, çaba, odaklanma, unutkanlık, dil bozukluğu, dinleme bozukluğu, Her Çocuk Özeldir Filmi gibi birçok kelimenin bu araştırmada elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca Başar & Göncü (2018)'nin anahtar kelime olarak verdikleri disleksi, disgrafi, diskalkuli ve dikkat eksikliği kelimeleri bu araştırmada en yüksek frekans değerine sahip olan kelimelerdir.

Ülkemizde özel eğitim kategorileri ile ilgili sayılar veriler resmi olarak yayınlanmamasına rağmen ÖÖG yaşayan öğrencilerin kaynaştırma yoluyla genel eğitim ortamlarında eğitim gördükleri bilinmektedir. Salman ve diğerlerine (2016) göre ÖÖG yaşayan öğrencilerin sayıları oldukça fazladır. Hatta her sınıfta en az bir öğrenci ÖÖG yaşamaktadır. Bu bağlamda bu öğrencilerin eğitim hayatları boyunca zorluklarla başa çıkabilmesinin yolu nitelikli eğitimden geçmektedir. Sınıf ortamında bu öğrencilere müdahale edecek nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Yetiştirilecek bu öğretmenlerin öğrenmelerinin anlamlı olması için kavramlar arasındaki ilişkilerin anlaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına verilecek derslerde bu kavramların üzerinde durularak dersler şekillenmelidir.

Sonuç olarak bu araştırmada özel eğitim dersine ek olarak Anne-Baba Eğitimi, Özel Öğrenme Güçlükleri ve Kapsayıcı Eğitim derslerini alan öğretmen adaylarının öğrenmelerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca Özel Eğitim dersine ek olarak alınan bu seçmeli derslerin bir etkisinin olup olmadığını daha net belirlemek adına ileriki araştırmalarda eğitim fakültelerinin diğer bölümleri ile benzer bir araştırma yürütülebilir. ÖÖG, Zihinsel Yetersizlik, Otizm gibi farklı özel gereksinimli bireylere yönelik bilişsel yapıları tespit için aynı çalışma tekrarlanabilir. Farklı araştırma yöntemleri ile araştırma tekrarlanabilir. Uygulamaya yönelik ise halihazırda eğitim gören öğretmen adaylarına verilen derslere ilaveten öğrenme güçlükleri, BEP, aile eğitimi gibi özel eğitim ile ilgili dersler eklenebilir. Görev yapan öğretmenlere yönelik ise özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitimler, konferans ve seminerler verilebilir. STK'lar ile iş birliği yapılarak görev yapan öğretmenlere özel eğitim desteği sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ali, S. & Rafi, M. (2016). Learning disabilities: Characteristics and instructional approaches. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)* 3(4), 111-115. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0304013>
- Altındağ Kumaş, Ö., & Ergül, C. (2017). Öğrenme güçlüğü ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki hatalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 167-190. <https://doi.org/10.19171/uefad.323405>

- Akın, U., & Özmen, E. R. (2020). Öğrenme güçlüğünün tanınması ve karşılaşılan sorunlar. A. Ataman & E. R. Özmen (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (ss. 21-35). Vize Akademik.
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Biröl, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>
- Cottrell, M. J. (2014). *The definition, identification, and cause of specific learning disabilities: A literature review*. All Graduate Plan B and other Reports. 434. <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/434>
- Cooney, T. J., & Shealy, B. E. (1997). On understanding the structure of teachers' beliefs and their relationship to change. In E. Fennema & B. S. Nelson (Eds.), *Mathematics teachers in transition* (pp. 87-109). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Deniz, E. M., Hamarta, E. & Akdeniz, S. (2020). Öğrenme güçlüğünün belirtileri. S. Yıldırım-Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlüğleri İçinde* (ss. 49-62). Eğiten Kitap.
- DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 98-110. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x>
- Dünya Sağlık Örgütü (2011). *Dünya Engellilik raporu*. <https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/engelsizuniversite/duyurular/1345/diwnu3i5.pdf>
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Development Medicine and Child Neurology*, 49(4), 312-317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>
- Fırat, T. & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğünün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431461>
- Fletcher, J. M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15(4), <https://doi.org/501-508>. 10.1017/S1355617709090900
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının "eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme" kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 633-645. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2621>
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84. <https://doi.org/10.1177/002221949002300201>
- International Dyslexia Association (2002). *IDA fact sheets on dyslexia and related language-based learning differences: Definition of dyslexia*. www.interdys.org/FactSheets.htm
- Interagency Committee On learning Disabilities (1987). *Learning disabilities*. A report to the U. S. Congress, Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.

- Kaya, B., & Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 557-574. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8166>
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss.1-13). Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1018.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(28), 539-555. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>
- Looi, Y. C. & Kadosh, C. R. (2017). Dyscalculia. Hopkins, B., Geangu, E., Linkenauger, S., Beesley, R. (Edts.). *In The cambridge encyclopedia of child development*. (pp. 5). Cambridge University Press.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Ann. of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2010). *Okullarımızda neden, nasıl, niçin kaynaştırma*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf
- MEB (2021). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/21*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf
- Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (ss. 1-32). Vize Akademik.
- Melekoğlu, A. M. & Yıldız, G. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler “aileler için rehber kitapçık”* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102620_OYRENME_GU_CLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Öz, A. Ş. (2020). Bir özel eğitim kategorisi olarak öğrenme güçlüğü. A. Ataman & E. R. Özmen (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (ss. 21-35). Vize Akademik.
- Özkubat, U., Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746>
- Özmen, E. R. (2017). Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar (I. Kitap). E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti*. Eğiten Kitap.
- Pandey, S. ve Agarwal, S. (2014). Dyscalculia: A specific learning disability among children. *International Journal of Advanced Scientific and Technical Research*, 4(2), 912-918.
- Richards, R. (1998). *The writing dilemma: Understanding dysgraphia*. Richards Educational Therapy Center.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176. <https://doi.org/10.5606/fng.btd.2016.031>
- Sakallı- Gümüş, S. (2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 81-97). Vize Yayıncılık.
- Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their nonlearning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140. <https://doi.org/10.2307/1593664>
- Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda, A. V., Scopelliti, G., Orecchio, S., & Filippello, P. (2019). The predicting role of school Learned helplessness in internalizing and externalizing

- problems. An exploratory study in students with Specific Learning Disorder. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(2), 1-14. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2019.7.2035>
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Susam, B., & Bayrakçı, M. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-56.
- Şahin, S. & Akoğlu, G. G. (2011). Öğrenme güçlükleri olan çocuklar ve eğitimleri. Baykoç, N. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (ss. 253-270). Eğiten Kitap.
- YÖK (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 146-170

Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımıyla İlgili Araştırmaların Eğilimleri

Sedat MADEN*

Nidanur DURMAZ**

Aleyna SAYAL***

Özet

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı üzerine yazılmış makale ve tezleri farklı yönlerden değerlendirmek ve genel eğilimi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye’de 2005-2020 yılları arasında yayınlanmış makale ve tezler ile sınırlandırılmıştır. Örneklem için YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin, Google Akademik ve DergiPark veri tabanlarından tarama yapılmış ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yardımı ile veriler toplanmıştır. Ulaşılan veriler kontrol listeleri halinde kayıt altına alınmış, içerik analize ile incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, 2005 ile 2020 yılları arasında Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili 67 makale ve 55’i yüksek lisans, 10’u doktora tezi olmak üzere 65 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2007-2011 yılları arasında düzenli bir dağılımın olduğu 2013 yılından itibaren düzensiz bir seyir izlendiği görülmüştür. Lisansüstü tezlerle oranla makalelerin çoğunlukta olduğu ve en çok yüksek lisans düzeyinde tez üretildiği saptanmıştır. Bu çalışmaların üniversitelere dağılımında ilk sırada Gazi Üniversitesi yer almıştır. Yapılan araştırmalarda en sık başvurulan yöntemin nicel modellerden deneysel yöntem olduğu sonucuna ulaşılmış ve öğrenme alanlarından dil becerilerinin gelişimine ağırlık verilmiş, doğrudan dinleme becerisini konu edinen bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır.

Anahtar Kelimeler

Drama
Türkçe öğretimi
Yöntem
Eğilim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.02.2022

Kabul Tarihi: 25.04.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

* Prof.Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedatmaden@bayburt.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8024-8182

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, nddrmzzz@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1985-931X

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, sayalaleyna1@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5213-376X

Trends of Researches on the Use of Drama Method in Turkish Teaching

Sedat MADEN*

Nidanur DURMAZ**

Aleyna SAYAL***

Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the articles and theses written on the use of drama method in Turkish teaching from different aspects and to reveal the general trend. The research is limited to articles and theses published between 2005-2020 in Turkey. For the sample, a search was made from YÖK National Thesis Center, TR Index, Google Academic and DergiPark databases. Data were collected through document analysis, one of the qualitative research methods. The obtained data were recorded as checklists and subjected to content analysis and review. As a result of the research, between 2005 and 2020, 67 articles and 55 master's and 10 doctoral dissertations on the use of drama method in Turkish teaching were reached. When the distribution of these studies by years is examined, it is seen that there is a regular distribution between the years 2007-2011. It has been determined that the articles are in the majority compared to the postgraduate theses and the theses are mostly produced at the master's level. Gazi University ranked first in the distribution of these studies to universities. In the researches, it was concluded that the most frequently used method is the experimental method among the quantitative models. Emphasis is placed on the development of language skills, one of the learning areas. However, no study has been found that deals with the direct listening skill.

Keywords

Drama
Turkish teaching
Method
Trend

About Article

Sending Date: 13.02.2022

Acceptance Date: 25.04.2022

Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Türkçe öğretimi, anlama ve anlatma becerilerini geliştirme etkinliklerini bünyesinde barındırır. Bu bakımdan Türkçe öğretiminin temel amacı öğrencileri bu becerileri zihinsel ve sosyal açıdan destekleyerek etkili iletişim becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmektir. Uygulamada olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bu amaç doğrultusunda "öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak" (MEB, 2019, s.8) şekilde

* Prof.Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedatmaden@bayburt.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8024-8182

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, nddrmzzz@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1985-931X

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, sayalaleyna1@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5213-376X

yapılandırıldığı görülmektedir. Diğer disiplinlerde olduğu gibi Türkçe dersinde de yukarıda ifade edilen amaçlara ulaşmak çeşitli yöntem ve teknikler işe koşulmaktadır.

2005 yılından bu yana Türkçe öğretiminde öğrenciyi merkeze alan model ve yaklaşımlar esas alınmaktadır. Bu yaklaşımlar doğrultusunda öğrencinin ön bilgi ve deneyimden hareket eden bir öğrenme-öğretme ortamının tasarlanması konusunda Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Zira öğrencinin derste aktif katılım sergileyebileceği, zihinsel, sosyal ve duyuşsal açıdan kendini tam ifade edebileceği yöntem ve tekniklerden yararlanılması önem kazanmıştır. Dil öğretimi tek yönlü, doğrusal ve durağan bir süreç değildir. Aksine dil becerileri sürekli gelişen bir döngü ile iletişim ortamında kullanılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde öğrenci özelliklerine ve dil becerilerine uygun farklı yöntemlerin işe koşulması gereklidir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren, onu zihinsel, fiziksel ve duyuşsal anlamda sürecin içine sokan, iş birliği ve özerk davranmasına imkân tanıyan, çok yönlü araç ve ortam sunan, her aşamada iletişim kabiliyetini geliştiren yöntemlerden biri olan drama bu noktada dikkat çekmektedir.

Drama Eski Yunan'da yaşamak anlamına gelen dran kelimesinden türemiş bir sözcüktür (Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015). Türkçede tam karşılığı olmamakla birlikte *-miş gibi yapmak* eylemiyle tanımlanmakta ve yaşamın bir provası, oyun süreci gibi ifadelerle anılmaktadır (Maden, 2010a). Drama başlı başına bir öğrenme alanı olarak sanat alanında ya da bir konunun öğrenimini kolaylaştırmak için yöntem olarak eğitimde kendine yer bulmaktadır (Genç, 2005). Rol yapma ve problem çözme yolları ile öğrenmeyi kolaylaştıran, bireyin motivasyonunu artırarak odaklanma, iş birliği, yaratıcı düşünme, etkili iletişim gibi beceriler kazandıran özelliklere sahiptir (Güven, 2012). Özellikle Türkçe öğretimi ile ilişkisi incelendiğinde dramanın amaç ve kazanımları yukarıda da bahsi geçen amaçlar ile birebir örtüşmektedir. Bu bakımdan drama bir öğretim yöntemi olarak dört temel dil becerisinin ve dil bilgisi kurallarının eğitiminde yadsınamaz bir öneme sahiptir. Drama yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunması bakımından Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminde birçok üstünlüğü beraberinde getirmektedir. Nitekim "teorik bilgi yığınından ziyade becerilerin kazandırılmasına ağırlık veren Türkçe öğretimi için drama gibi yaparak uygulayarak beceri ve davranış kazandıran bir yöntem gereklidir. Türkçe öğretimi tek boyutlu bir alan değildir. Drama, dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin kazanımı ve gelişimine yönelik bütünlük uygulamalar içeren bir özelliktir." (Dinç ve Maden, 2017, s.458). San'a (1996, s.149) göre drama "rol oynama doğaçlama, tiyatro ya da drama ait çeşitli tekniklerinden yararlanarak, bireylerin bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, kimi zaman da soyut bir kavramı ya da davranışı, deneyim, gözlem, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği 'oyunsu' süreçlerde bir grup çalışması içinde anlamlandırması, canlandırmasıdır." Eğitimde drama, çocukların kendilerini daha kolay ifade edebildiği, üstlendikleri farklı roller ile empati kurma becerisini geliştirdiği, okudukları metinleri daha kolay anlayıp, yeni metin oluşturarak ya da yeni bir ürün ortaya koyarak yaratıcılıklarını destekleyen bir yöntemdir.

Türkiye'de eğitimde dramaya yönelik ilgi 1980'li yıllardan sonra başlamış ve "Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon" adlı seminer ile çalışmalar hız kazanmıştır (Özbeğ ve Sarıkaya, 2019). Ancak dramanın eğitimde yer alması ve yöntem üzerine yapılan çalışmalar bu tarihten öncesine dayanmaktadır. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitimde ve okulda tiyatro anlayışı ile dramanın öğretim sürecinde yer almaya başladığı söylenebilir. Nitekim Baltacıoğlu'nun *Öz Tiyatro* anlayışı oyunun öğrenciler ile geliştirilmesi, salt metne

bağlı kalınmaması, oyuncu-seyirci ayrımının olmaması, mekân sınırlandırmasının olmaması, faaliyet sonunda oyuncu ve seyircilerin gösterim hakkında yorum ve eleştiriler yapması gibi özellikleriyle dramaya yakın bir uygulamayı temel almıştır (Maden, 2010b). Ancak gerçek manada bir öğretim yöntemi olarak drama, Cumhuriyet Döneminde 1926 tarihli İlköğretim Programı'nda yer almıştır. İzleyen süreçte dramanın temsil olarak canlandırma biçiminde özellikle Türkçe, Tarih, Beden Eğitimi gibi disiplinlerle ilişkilendirilmesi önerilmiştir. Daha sonra 1943 yılında Selahattin Çoruh doğrudan öğretmenlere uygulama örnekleri gösteren ve bir ilk olma özelliği taşıyan "Okullarda Dramatizasyon" adlı bir kitap yazmıştır. Bu kitabı, Emin Özdemir'in 1965 yılında yayımladığı bir kitapçık izlemiştir. "Uygulamalı Dramatizasyon" adlı kitapçıkta, dramatizasyonun taklit gücünü geliştiren doğal bir öğrenme yolu olduğu ifade edilmiştir (Adıgüzel, 2008). Dramatizasyon adı ile daha önceki Türkçe öğretim programlarında karşılaşılan bu yöntem, 2005 yılında uygulamaya konulan İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda yöntem ve teknikler arasında yerini almıştır.

Dramanın gerekliliğine ve faydasına ilişkin oluşan farkındalık ile birlikte birçok alanda bu yöntemin kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılmış ve literatüre kazandırılmıştır. Türkçe eğitimi alanında yapılanlara; Türkçe öğretiminde drama (Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dramanın kullanımı (Arslan ve Gürsoy, 2008; Kardağ ve Göçer, 2018; Oktay, 2017; Sarıçoban, 2004), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama ve tiyatro (Zeyrek, 2020), drama etkinliklerinin konuşma becerisi ve kaygısına etkisi (Kardaş, 2020; Kardaş ve Akın, 2019; Kardaş ve Koç, 2017), iki dilli öğrencilerin konuşma kaygıları üzerinde rol oynama tekniğinin etkisi (Kaya ve Kardaş, 2020), dramanın konuşma ve dinleme becerilerinin desteklenmesindeki önemi (Kempe, 2003), yaratıcı dramanın okuduğunu anlama becerisine etkisi (DuPont, 2010), dramanın ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarına etkisi (Samuels, 2002), Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanma düzeyleri (Maden, 2010c; Asar ve Mete, 2019) ve Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına ilişkin algıları (Çoban ve Çeçen, 2013), drama liderliği (Kara, 2014), zarf konusunun drama ile öğretimi (Şimşek, Topal, Maden ve Şahin, 2010), yaratıcı drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisi (Erdoğan, 2018; Kardaş, 2016; Memiş, Sever ve Bozkurt, 2016; Susar, 2007; Susar, 2008) ile ilgili araştırmalar örnek verilebilir. Bunlarla birlikte drama yöntemini konu alan araştırmaların bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiği çalışmalara alanyazından ulaşılabilmektedir. Konuyla ilgili olarak yaratıcı drama temelli makaleleri (Kortmaz, 2017), Türkiye'de yapılan drama çalışmalarının etkililiğini (Özbey, 2017), Türkiye'de yaratıcı drama üzerine yapılan çalışmaları (Calp ve Seçkin, 2019), ilkökul düzeyinde drama yönteminin kullanımını konu alan makale ve tezleri (Şahin, Girgin ve Özgeçen, 2021) inceleyen içerik analizleri ile drama ile ilgili metaforlara (Gündoğan ve Ergenekon, 2019), yaratıcı drama liderinin sahip olması gereken özelliklere (Kasapoğlu, 2019) yönelik araştırmalar da literatüre kazandırılmıştır. Türkçe eğitimi ile ilgili ise sadece 2012 yılına kadar yayınlanmış eserlere dair kaynakça çalışması (Kara, 2014) ve Türkçe eğitimi konularını temel alan drama ile ilgili lisansüstü tezleri inceleyen (Aytaş ve Özcan, 2019) araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca Eski'nin (2019) ana dili ve yabancı dil eğitimi drama kullanımıyla ilgili tezler ile ilgili araştırması da Türkçe öğretimi çalışmalarını kapsamına almıştır. Buna karşın Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış tez ve makaleleri bütüncül bir bakış açısı ile ele alan bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı üzerine 2005 ile 2020 yılları arasında hazırlanmış makale ve lisansüstü tezleri tespit etmek, farklı yönlerden değerlendirmek ve genel eğilimi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışmada aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretiminde drama ile ilgili 2005-2020 yıllarında hazırlanmış çalışmaların (tez ve makaleler) yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe öğretiminde drama ile ilgili 2005-2020 yıllarında hazırlanmış lisansüstü tezlerin program türüne (yüksek lisans/doktora) göre dağılımı nasıldır?
3. Türkçe öğretiminde drama ile ilgili 2005-2020 yıllarında hazırlanmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Türkçe öğretiminde drama ile ilgili 2005-2020 yıllarında hazırlanmış çalışmaların (tez ve makaleler) araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Türkçe öğretiminde drama ile ilgili 2005-2020 yıllarında hazırlanmış çalışmaların (tez ve makaleler) araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Türkçe öğretiminde drama ile ilgili 2005-2020 yıllarında hazırlanmış çalışmaların (tez ve makaleler) öğrenme alanına göre dağılımı nasıldır?
7. Türkçe öğretiminde drama ile ilgili 2005-2020 yıllarında hazırlanmış çalışmaların (tez ve makaleler) konularına göre dağılımı nasıldır?
8. Türkçe öğretiminde drama ile ilgili 2005-2020 yıllarında yazılan tez ve makalelerin çalışma grubuna/örnekleme göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2006, s.187) çalışmasına göre doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır ve hangi dokümanların önemli olduğu araştırma problemi ile yakından ilgilidir." Dolayısıyla bu çalışmada drama ile ilgili yayınlanmış olan çalışmaların analizini yaparak genel bir görüş ortaya koymak amaçlandığı için doküman incelemesi kullanılmıştır.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme oluşturulurken amaçsal örneklemin alt başlıklarından biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütlere göre ortaya konan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.112). Buna göre araştırmanın birinci ölçütünü drama yönteminin Türkçe eğitiminde kullanımı, ikinci ölçütünü tez ve makalelerin 2005-2020 yılları arasında yayınlanmış olması ve üçüncü ölçütünü Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve Google Akademik veritabanlarında yer alan çalışmalar oluşturmuştur. Drama yönteminin sadece Türkçe öğretimi üzerindeki uygulama ve etkisini araştıran tez ve makalelerin ele alınması bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda tarama sonucunda toplam 508 lisansüstü teze erişilmiştir. Bunlardan 442 lisansüstü tezin Türkçe öğretimi içeriğine sahip olmadığı görülmüştür. Belirlenen ölçütlere göre 67 makale ve 65 lisansüstü tez çalışma

kapsamına alınmıştır. İki tez erişime açık olmadığından kapsam dışında bırakılmıştır. Bahsedilen ölçütler doğrultusunda 132 çalışma belirlenmiş ve örnekleme alınmıştır.

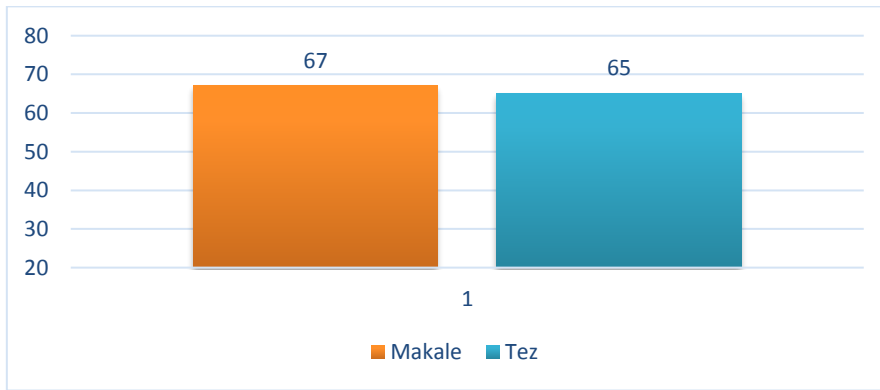
Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veri toplama ve analiz süreci beraber yürütülmüştür. Verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Analiz aşamasında ise içerik analizi yöntemi kullanılarak bulgular incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2006, s.227) tanımlamasına göre içerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Temelde, toplanan veriler belirli temalar altında sınıflandırılarak okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenir ve yorumlanır. Veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulduğu için betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. "Verilerin analizi bölümü genel anlamıyla üç aşamadan oluşur. Birinci aşamada araştırmacı verileri hazırlar ve organize eder. İkinci aşamada, kodlama süreci neticesinde toplanan ve organize edilen veriler belirlenen temalar içerisine indirgenir ve kodlar oluşturulur. Bu süreç tamamen verilerin tekrar tekrar okunması ve veriler hakkında bir fikir sahibi olunabilmesi için araştırmacının notlar almasını içerir. Analizin sonucunda da veriler tablolar, figürler ve tartışmalar ile birlikte sunulur" (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s.44). Bu bilgiler doğrultusunda öncelikle lisansüstü tezler için YÖK Ulusal Tez Merkezinden, makaleler için DergiPark, Google Akademik, TR Dizin arama motorları *Türkçe öğretiminde drama, yaratıcı drama ve dil becerileri, drama ve dil becerileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama* anahtar kelimeleri ile taranmıştır. Anahtar kelimeler kullanılarak toplamda 65 tez ve 67 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmacılar ve uzman ortak görüşü ile oluşturulan yıl dağılımı, araştırma yöntem ve desenleri, öğrenme alanları, konu, araştırma yapılan üniversite başlıklarını içeren bir kontrol listesi tablosu hazırlanarak veriler tabloya kaydedilmiş ve yorumlanmaya hazır hâle getirilmiştir.

BULGULAR

Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili 132 çalışma incelenerek ulaşılan bulgular aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Türkçe öğretiminde drama yöntemini kullanımı ile ilgili çalışmalara ilişkin bulgular

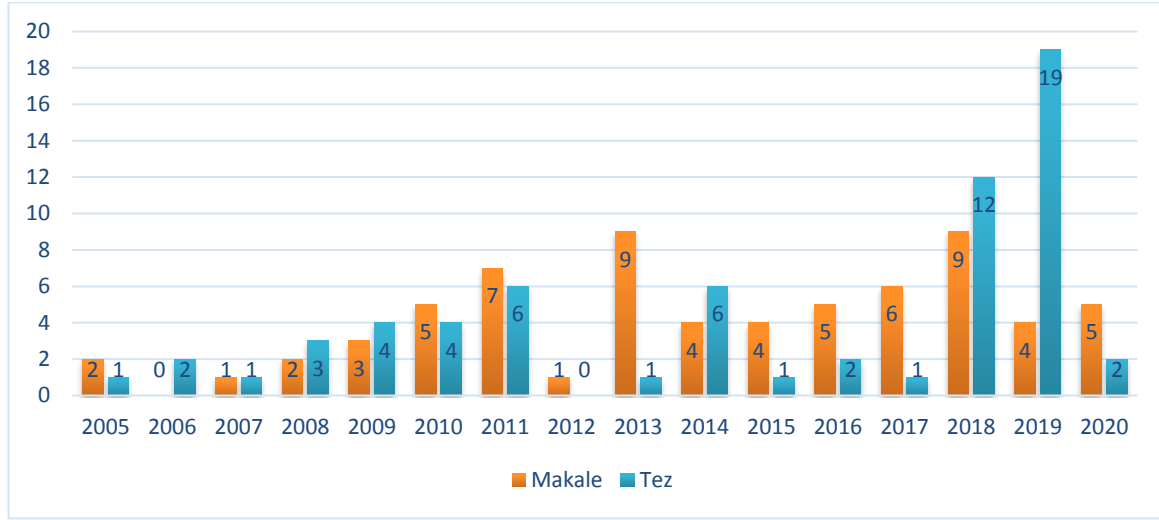


Grafik 1. Dramayla ilgili araştırmalara ilişkin bulgular

Grafik 1'e göre, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili, 2005-2020 yılları arasında, toplam 132 çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Bunlardan 67'si makale, 65'i tezlerden oluşmaktadır. Buradan hareketle, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımına dair bilimsel makale çalışmalarında yoğunluğun ve eğilimin olduğu

görülmektedir. Ancak lisansüstü tez çalışmaları da bilimsel makale çalışmalarına yakın sayıdadır. Dolayısıyla konuyla ilgili her iki türde de bilimsel araştırmalar yapılmıştır.

Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili çalışmaların yıllara dağılımı



Grafik 2. Dramayla ilgili makale ve tezlerin yıllara dağılımı

Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili tezler en fazla 2018 ve 2019; makaleler ise 2011, 2013 ve 2018 yıllarında hazırlanmıştır. Buna karşın 2012 yılında tez, 2006 yılında makale hazırlanmamıştır. Grafik 2 incelendiğinde, 2007-2011 yılları arasında düzenli bir artış yaşandığı tespit edilmiştir. 2012 yılından sonra ise artış eğiliminde bir düzensizlik olduğu belirlenmiştir. Ancak tez ve makale sayılarındaki yoğunluğun en fazla 2013 yılından sonra olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretiminde drama yöntemini kullanımı ile ilgili lisansüstü tezlerin program türlerine dağılımı

Tablo 1. Drama üzerine yapılan lisansüstü tezlerin program türlerine göre dağılımı

Lisansüstü Program	<i>f</i>	%
Yüksek lisans	55	0,85
Doktora	10	0,15
Toplam	65	100

Tablo 1'e göre, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili en fazla yüksek lisans programında tezin hazırlandığı görülmektedir. Doktora programında da 10 farklı lisansüstü çalışmanın hazırlandığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretiminde drama yöntemini kullanımı ile ilgili lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Tablo 2. Drama üzerine yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite adı	<i>f</i>	%
Hacettepe Üniversitesi	1	0,02
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,02

Eskişehir Anadolu Üniversitesi	1	0,02
Düzce Üniversitesi	1	0,02
Fırat Üniversitesi	1	0,02
Uşak Üniversitesi	1	0,02
İstanbul Üniversitesi	1	0,02
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1	0,02
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	0,02
Marmara Üniversitesi	1	0,02
Siirt Üniversitesi	1	0,02
Akdeniz Üniversitesi	1	0,02
Niğde Üniversitesi	1	0,02
Muğla Üniversitesi	1	0,02
Sakarya Üniversitesi	1	0,02
Çukurova Üniversitesi	2	0,03
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	0,03
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	0,03
Bartın Üniversitesi	2	0,03
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	2	0,03
Selçuk Üniversitesi	3	0,05
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	0,05
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	4	0,06
Ankara Üniversitesi	4	0,06
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	0,06
Atatürk Üniversitesi	6	0,09
Gazi Üniversitesi	16	0,25
Toplam	65	100

Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili 27 farklı üniversitede lisansüstü tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Tablo 2'ye göre en fazla tez sırasıyla Gazi Üniversitesi ($f=16$), Atatürk Üniversitesi ($f=6$), Dokuz Eylül Üniversitesi ($f=4$), Ankara Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinde ($f=4$) hazırlanmıştır. Bununla birlikte, Selçuk Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 3; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesinde 2 lisansüstü tez hazırlanmıştır. Buna karşın 15 üniversitede yalnızca 1 lisansüstü tezin hazırlandığı görülmektedir.

Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili lisansüstü araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Tablo 3. Drama üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri

Araştırma Yöntemi	Makale	Tez	f	%
Nicel	32	36	68	51,52
Nitel	17	12	29	21,97
Karma	10	15	25	18,94
Belirtilmemiş	8	2	10	7,58
Toplam	67	65	132	100

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili çalışmalarda daha çok nicel yöntemin ($f=68$) tercih edildiği görülmektedir. Nicel modelleri kullanan çalışmalardan 32'si makale, 36'sı lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Bu çalışmalardan karma desenle hazırlanmış 25, nitel desenle hazırlanmış 29 ve deseni belirtilmemiş olan 10 çalışmanın olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretiminde drama yöntemini kullanımı ile ilgili çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı

Tablo 4. Drama üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri

	Araştırma Desenleri	Makale	Tez	F	%
Nicel	Deneysel	22	33	55	41,67
	Tarama	9	2	11	8,33
	Split-plot	-	1	1	0,76
Nitel	Durum Çalışması	2	4	6	4,55
	Eylem Araştırması	3	3	6	4,55
	Doküman	10	1	11	
	İncelemesi				8,33
	Betimsel	-	4	4	3,03
	Gömülü Teori	2	-	2	1,52
	Olgubilim	2	-	2	1,52
Karma	Deneysel-Doküman	5	-	5	
	İncelemesi				3,79
	Deneysel- Olgubilim	4	12	16	12,12
	Deneysel-Durum	-	1	1	
	Çalışması				0,76
	Deneysel-Gözlem	-	1	1	0,76
Tarama-Olgubilim	-	1	1	0,76	
Belirtilmemiş		8	2	10	7,58
Toplam		67	65	132	100

Tablo 4'e göre, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili en çok nicel desenlerin kullanıldığı belirlenmiştir. En çok tercih edilen nicel desenin ise, deneysel desen ($f=55$) olduğu tespit edilmiştir. Deneysel desen kullanılan çalışmaların 22'si makale, 33'ü tezlerden oluşmaktadır. Nicel yöntemle hazırlanan diğer çalışmaların 11'i tarama, 1'i split-plot desenden oluşmaktadır. Bununla birlikte en çok tercih edilen bir diğer yöntem ise karma yöntemdir. Bu yöntemde en fazla deneysel-olgubilim desenlerinin ($f=16$) kullanıldığı görülmüştür. Deneysel-olgubilim deseninin 4'ünü makaleler, 12'sini tezler oluşturmaktadır. Bunu takiben 5'i deneysel-doküman analizi, 1'i deneysel-durum çalışması, 1'i deneysel-gözlem ve 1'i tarama-olgubilim deseninden oluşan toplam 24 çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda ise veriler daha çok görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanmaktadır. Burada en fazla tercih edilen desen, doküman incelemesidir ($f=11$). Ardından sırası ile 6 durum çalışması ve eylem araştırması, 4 betimsel, 2 gömülü teori ve olgubilim deseniyle hazırlanmış çalışmaların olduğu görülmektedir. Deseni belirtilmeyen 10 çalışmanın olduğu da Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili hazırlanan araştırmalarda deneysel desenin daha fazla kullanılması, uygulamalı çalışmalara yer verildiğini göstermektedir. Deneysel çalışmalarla drama yönteminin; dil becerilerinin gelişimine etkisi, görüş, tutum, kaygı, başarı gibi boyutlarının incelenmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımına dair yeni uygulama örneklerini üretmek amacıyla bu desene eğilimin arttığı değerlendirilebilir.

Türkçe öğretiminde drama yöntemini kullanımı ile ilgili çalışmaların öğrenme alanlarına göre dağılımı

Tablo 5. Drama üzerine yapılan çalışmaların öğrenme alanlarına göre dağılımı

Öğrenme alanı	Makale	Tez	F	%
Okuma	8	18	26	19,70
Konuşma	10	4	14	10,61
Yazma	11	11	22	16,67
Okuma-Yazma	-	5	5	3,79
Konuşma-Yazma	-	1	1	0,76
Dinleme-Konuşma	1	1	2	1,52
Dil Becerileri	18	14	32	24,24
Dil Bilgisi	3	3	6	4,55
YDOTÖ	4	3	7	5,30
Dil Bilgisi-Dil	-	1	1	
Becerileri				0,76
Öğretmen Yetiştirme	12	4	16	12,12
Toplam	67	65	132	100

Tablo 5'e göre, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili dil becerilerini ($f=32$) ele alan çalışmaların daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalardan 18'i makale, 14'ü tez şeklinde hazırlanmıştır. Temel dil becerilerinden olan okuma ($f=26$), yazma ($f=22$) ve konuşma becerisi ($f=14$) ile ilgili toplamda 62 çalışmanın olduğu görülmüştür. Ardından öğretmen yetiştirmeye ($f=16$) yönelik çalışmalar gelmektedir. Temel dil becerilerini geliştirmek için öğrencinin süreç içerisinde aktif olması gerekmektedir. Bunun için en etkili yöntemlerden biri de dramadır. Tablo 5'e göre dil becerilerine yönelik çalışmaların fazla olması da bu nedenden kaynaklanmaktadır. Doğrudan dinleme becerisine yönelik bir çalışma olmaması dikkat çekicidir. Öğretmen görüşleri, öz yeterlilikleri, öğretmen adaylarının bu yöntem hakkındaki tespitleri alana katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte, dil bilgisi ($f=6$), YDOTÖ ($f=7$), okuma-yazma ($f=5$), konuşma-yazma ve dil bilgisi-dil becerileri ($f=1$) ile ilgili çalışma yapıldığı belirlenmiştir.

Türkçe öğretiminde drama yöntemini kullanımı ile ilgili çalışmaların konularına göre dağılımı

Tablo 6. Drama üzerine yapılan çalışmaların konularına göre dağılımı

Konu	Makale	Tez	F	%
Okuma	5	7	12	9,09
Konuşma	11	7	18	13,64

Yazma	4	5	9	6,82
Yaratıcı Yazma	7	5	12	9,09
Okuma ve Yazma	-	5	5	3,79
Konuşma ve Yazma	-	1	1	0,76
Dinleme ve Konuşma	1	-	1	0,76
Dil Becerilerini	-	8	8	
Geliştirme/Kazandırma				6,06
Söz Varlığı	2	6	8	6,06
Dil Bilgisi	2	4	6	4,55
Drama Yönteminin Kullanımı (Akademik başarı, program, metin, faydaları, liderlik, sorunlar)	10	9	19	14,39
Etkinlik	6	2	8	6,06
Öğretmen Öz Yeterliliği	11	3	14	10,61
Derse Yönelik Tutum	5	2	7	5,30
Kültür Aktarımı	-	1	1	0,76
İletişim Becerileri (Öğretmen Adayları)	2	-	2	1,52
Değer Eğitimi	1	-	1	0,76
Toplam	67	65	132	100

Tablo 6'ya göre, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde en fazla drama yönteminin Türkçe dersinde kullanımı ve konuşma becerisinin ($f=18$) ele alındığı görülmüştür.

Drama yönteminin kullanımı üzerine 10 makale (Kara, 2009; Maden, 2011 gibi) ve 9 tezin (Altıntaş, 2010; Erşan, 2014 gibi) hazırlandığı belirlenmiştir. Konuşma becerisine yönelik 11 makale (Karadağ ve Göçer, 2018; Kardaş ve Akın, 2019 gibi) ve 7 tezin (Sivrioğlu, 2014; Öztürk, 2017 gibi) hazırlanmış olduğu saptanmıştır. Öğretmen öz yeterliliği ($f=14$) üzerine yapılan çalışmaların da oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu konuda en fazla makalenin (Maden, 2010; Şahin ve Yeşilyurt, 2014 gibi) hazırlandığı ancak tezlerde de (Tutuman, 2011; Aslan, 2014 gibi) ele alındığı belirlenmiştir. Dört temel dil becerisinden olan okuma ($f=12$), yazma ($f=9$) becerileri de çeşitli çalışmalara konu olmuştur. Okuma becerisini ele alan 5 makale (Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner, 2018; Burgul Adıgüzel ve Süslü, 2017 gibi); 7 tez (Çöklü Özkan, 2018; Topalca, 2019 gibi) hazırlanmıştır. Dinleme becerisinin tek başına ele alındığı bir çalışma belirlenmemiş olup dinleme ve konuşmanın (Sevim ve Turan, 2017) birlikte kullanıldığı 1 makale tespit edilmiştir. Üzerinde en az çalışılan konular ise makale ve tezlerde farklılık göstermektedir. Bazı konular yalnızca makaleler de bazıları ise yalnızca tezlerde incelenmiştir. Makalelerde en az işlenen konular arasında değer eğitimi de (Batur ve Şaşmaz, 2018) bulunurken tezlerde ise anlatım becerileri (konuşma-yazma) (Aykaç, 2011), kültür aktarımı (Açıkgöz, 2019) ve akran zorbalığı (Kantar, 2019) yer almaktadır. Dil becerileri geliştirme/kazandırma, söz varlığı, etkinlik ($f=8$); dil bilgisi ($f=6$); okuma ve yazma ($f=5$); iletişim becerilerine ($f=2$) yönelik de çalışmalar hazırlanmıştır.

Türkçe öğretiminde drama yöntemini kullanımı ile ilgili çalışmaların örnekleme göre dağılımı

Tablo 7. Drama üzerine yapılan çalışmaların örnekleme göre dağılımı

Örneklem	Makale	Tez	f
Anasınıfı	0	1	1
İlkokul	2	0	2
2. sınıf	1	0	1
3. sınıf	3	4	7
4. sınıf	11	8	19
5. sınıf	2	3	5
6. sınıf	7	8	15
7. sınıf	5	10	15
8. sınıf	3	1	4
4-5. sınıf	0	1	1
4-5-6. sınıf	0	1	1
6-7-8. sınıf	2	2	4
Yabancı Öğrenci	4	6	10
Lise	0	6	6
Özel Eğitim	0	2	2
Öğretmen adayları	9	2	11
Öğretmen	9	3	12

Tablo 7 incelendiğinde, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili hazırlanan çalışmalarda en sık çalışılan örneklem 4. sınıf düzeyi ($f=19$) olmuştur. Bunu takiben 6 ve 7. sınıf ($f=15$), öğretmen ($f=12$), öğretmen yetiştirme ($f=11$), yabancı öğrenci ($f=10$), 3. sınıf ($f=7$), lise ($f=6$) ve 5. sınıf düzeyinde ($f=5$) çalışma olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim ve ilkökul seviyesinde ($f=2$) çalışmanın hazırlandığı görülmüştür. En az çalışma ise 2. sınıf düzeyinde, 4-5. sınıf, 4-5-6. sınıf düzeylerinde ($f=1$) yapılmıştır. Bunların dışındaki alanyazın derleme ve doküman incelemeye dair 9 makale ve 7 lisansüstü tezde örneklem yer almamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2005-2020 yılları arasında, Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili hazırlanmış lisansüstü tez ve makalelerin incelenmesini konu alan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada Türkçe öğretiminde drama yöntemi ile ilgili 67 makale, 65 lisansüstü tezin hazırlandığı görülmüştür. Verilere göre en fazla makalenin 2013 ve 2018 yıllarında ($f=9$), tezin ise 2019 yılında ($f=19$) hazırlanmış olduğu tespit edilmiştir. 2019 yılında tez sayısında belirgin bir artışın olmasında yıl içerisinde Türkçe öğretimi çalışmalarının genelinde bir artışın olmasından kaynaklanmaktadır. Eyüp (2020), Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2020), Demir (2021), Şentürk ve Yazar'ın (2021) yapmış olduğu Türkçe eğitime yönelik çalışmalarda da en fazla araştırmanın 2019 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, Türkçe öğretiminde dramanın yönteminin kullanımı ile ilgili her yıl en az bir çalışmanın hazırlandığını göstermektedir. Ancak 2006 yılında makale ve 2012 yılında ise

tez hazırlanmadığı görülmüştür. Bunlarla birlikte lisansüstü çalışmaların en fazla yüksek lisans ($f=55$) programında hazırlandığı belirlenmiştir. Bunu takiben doktora programı ($f=10$) gelmektedir. Yapılan tezlerin en fazla yüksek lisans çalışması olmasının nedeni Türkiye’de açılan yüksek lisans programlarının fazla olması ve bu programlara katılan öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkçe eğitimi alanında açılan doktora programlarının az sayıda olması da bu durum üzerinde etkilidir. Keşaplı’nın (2019) yaratıcı dramının kullanıldığı Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü çalışmaları incelediği araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Batur ve Akdeniz’in (2020) değerler eğitimi, Ceran ve arkadaşlarının (2018) okuma eğitimi, Özçakmak’ın (2017) Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezleri incelediği çalışmalarda da bu sonucu destekler nitelikte olan bulgular olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili 27 farklı üniversitede tez hazırlandığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili en fazla çalışma Gazi Üniversitesi’nde tamamlanmıştır. Bu sonuç Türkçe eğitimi alanında en eski programların bu üniversitede bulunması ve aynı üniversitede Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde açılan Drama Eğitimi lisansüstü programının olması ile açıklanabilir. Eski’nin (2019) Türkiye’de dramayla dil eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmaları ele aldığı çalışmasında da Gazi Üniversitesi’nin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Yine Şerif ve Karagöz’ün (2019) Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir çalışmasında da Web of Science veritabanında en çok yayını bulunan kurumun Gazi Üniversitesi olduğunu belirlemiştir.

Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili hazırlanmış çalışmalarda en fazla nicel yöntemin ($f=68$) kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla nitel ($f=29$) ve karma ($f=25$) yöntemler takip etmektedir. Yöntemi belirtilmemiş olan 10 çalışmanın olduğu da görülmektedir. Eski’nin (2019) drama ve dil eğitimi üzerine yaptığı çalışmada da en çok nicel modelin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç drama yönteminin dil becerilerinin geliştirilmesine katkısının uygulamalı çalışmalarla sınındığını göstermektedir. Nicel araştırma modeli kullanılarak hazırlanmış çalışmalarda en fazla deneysel desenin ($f=55$) kullanıldığı görülmüştür. Aytaş ve Özcan’ın (2019) eğitim konulu drama çalışmaları üzerine yaptığı incelemede ise araştırmacıların ilk yıllarda genel olarak betimsel analiz çalışmalarını tercih ettikleri Türkçe eğitimi alanında ise daha çok nicel modellenmiş deneysel çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Keşaplı’nın (2019) araştırmasında da deneysel desenin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Varışoğlu ve arkadaşlarının (2013) Türkçe eğitimi araştırmalarındaki eğilimleri konu edindiği çalışmasında da nicel modelin Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalarda tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalarda deneysel desen daha çok drama yönteminin duyuşsal unsurlara (tutum, ilgi, motivasyon vb.) etkisini ortaya koymak için kullanılmıştır.

Araştırmanın öğrenme alanlarına dağılımla ilgili bulguları incelendiğinde, en fazla dil becerileri üzerine ($f=32$) yoğunlaştığı görülmüştür. Mutlu’nun (2018) Ana Dili Eğitimi Dergisi’nde yayınlanan araştırmaları incelediği çalışmasında da karma beceri alanları daha çok tercih edilmiştir. Boyacı ve Demirkol’un (2018) Türkçe eğitimine yönelik doktora tezlerini incelediği çalışmasında da temel dil becerileri ilk sırada yer almaktadır. Ancak bu çalışma becerileri tek tek almak yerine hepsini bir başlık altında toplamıştır. Drama yönteminin okuma ($f=26$), yazma ($f=22$) ve konuşma ($f=14$) becerilerine yönelik etkileri de en çok çalışılan konu olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dört temel dil becerisinin önem kazanması ve çocukların yaparak yaşayarak bu becerileri geliştirmelerine imkân

sunması açısından drama yöntemi kullanışlı bir yöntem olarak görülmektedir. Drama yönteminin dinleme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmanın olmaması dikkat çeken bir detaydır. İncelenen çalışmalar içinde konuşma becerisine yönelik çalışmaların az, dinleme becerisine yönelik çalışmanın olmamasının veri toplama zorluğundan ve verilerin analiz edilmesinde yaşanan güçlüklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Özdemir (2018) okuma becerisine yönelik lisansüstü araştırmaların eğilimlerini incelediği çalışmasında Türkçe eğitimi alanında okuma becerisine yönelik 146 teze ulaştığını ifade etmiştir. Tok ve Potur (2015) ise 2010-2014 yılları arasında yayınlanan yazma becerisine yönelik akademik çalışmaların eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında, yazma becerisine yönelik 126 yüksek lisans ve 38 doktora tezine ulaşmışlardır. Potur ve Yıldız (2016) 2011-2015 yılları arasında sadece konuşma becerisine yönelik 14 yüksek lisans ve 10 doktora olmak üzere 24 lisansüstü tez tespit etmişlerdir. Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme becerisine yönelik 1998-2013 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında dinleme becerisine yönelik 14 teze ulaşmışlardır. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) ve Bozkurt ve Uzun (2015)'un hazırlamış olduğu çalışmalarda da dinleme becerisinin çok az çalışılan bir konu olduğu tespit edilmiştir. Sevim ve İşcan (2012), 2005-2010 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında hazırlanmış yüksek lisans tezlerinde kullanılan anahtar kelimelerle ilgili yaptığı çalışmasında benzer şekilde temel dil becerisiyle ilgili olan tezlerin okuma ve yazma alanlarında yoğunlaştığı, konuşma ve dinleme alanlarının ise ihmal edildiği sonucuna ulaşmıştır. Genel toplama bakıldığında öğretmen yetiştirmeye ($f=16$) yönelik çalışmalarında üzerinde en çok durulan konular arasında olduğu belirlenmiştir. Varışoğlu ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında araştırma sonuçlarına yakın bir veri elde edilmiştir. Şahin ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında ise daha az bir bulguya ulaşılmıştır. Gündoğdu ve arkadaşlarının (2015) öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makaleleri incelediği araştırmasında, Türkçe öğretmenleri ile ilgili 3 çalışmanın yapıldığını belirlemiştir. Kuzu ve Çam (2019) öğretmen yeterliliği ve niteliği üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaları incelemiş, Türkçe öğretmenleri ile ilgili 2 çalışmanın olduğunu tespit etmiştir. Konu alanı dağılımı incelendiğinde en çok drama yönteminin kullanımı ($f=19$) daha sonra ise konuşma eğitiminde drama ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Konuşma becerisinin geliştirilmesine dair araştırmalarda en fazla işlenen konulardan biri drama yöntemidir (Cin Şeker, 2020; Potur ve Yıldız, 2016). Bu bulgu elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Ardından akademik başarı, program, metin, faydaları, liderlik, sorunlar gibi konular üzerine Aytaş ve Özcan'ın (2019) tezlerle ilgili çalışması da ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Bu çalışmalar ile drama yönteminin sorunları, gerekliliği, faydaları, programda ele alınışı ve akademik başarıya etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili çalışmaların örneklem düzeyi bakımından bir çeşitlilik olduğu gözlemlenmiştir. En fazla 4. sınıf ($f=19$) düzeyinde çalışma grubunun olduğu belirlenmiştir. Coşkun, Özçakmak ve Balcı'nın (2012) Türkçe eğitimindeki eğilimleri incelediği araştırmasında, örneklem düzeyinin daha çok ilköğretim I. kademe olduğu belirlenmiştir. Ancak bu çalışmada sınıf düzeyi yerine ilköğretim ve ortaokul ayrımı yapılırsa daha çok ortaokul düzeyinde örneklemle çalışıldığı görülmektedir. Dolayısıyla çalışma ile Balcı ve arkadaşlarının araştırmasının sonuçları örtüşmemektedir. Maden (2020) tarafından akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelendiği çalışmada da 4. sınıf düzeyinin örneklem olarak tercih edildiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, 2005-2020 yılları arasında Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili 67 makale, 55 yüksek lisans ve 10 doktora olmak üzere toplam 132 çalışmanın hazırlandığı tespit edilmiştir. Makale ve tezlerde 2007- 2011 arasında düzenli bir artış seyrederken 2013 yılı itibariyle dengesiz bir seyir izlenmiştir. Tezler en çok 2019 yılında, makaleler ise 2013 ve 2018 yıllarında hazırlanmıştır. Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili daha çok bilimsel makalelerin hazırlandığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerin çoğunlukla yüksek lisans programlarında hazırlandığı, doktora çalışmalarının az olduğu belirlenmiştir. En çok lisansüstü çalışmanın Gazi Üniversitesi'nde hazırlandığı görülmüştür. Öğrenme alanlarına dağılım incelendiğinde, en çok (karma) dil becerilerine yönelik çalışmaların yapıldığı anlaşılmıştır. Konu alanına bakıldığında ise konuşma becerisi ve drama yönteminin kullanımı (akademik başarı, program, metin, faydaları, liderlik, sorunlar) ile ilgili çalışmalara ağırlık verildiği görülmüştür. Makalelerin ve tezlerin yöntem bölümlerinde ise nicel modellerin ön planda olduğu bununla birlikte deneysel desenin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitel modellerde ön planda olan desen ise, doküman incelemesidir. Ayrıca incelenen çalışmalarda örneklem düzeyini daha çok 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Araştırma sonuçları drama yönteminin dinleme eğitiminde kullanımı ile ilgili çalışmaların olmadığını göstermektedir. Gelecek çalışmalarda dinleme becerisini geliştirmeye yönelik drama çalışmaları yapılmasına ağırlık verilmelidir. Ayrıca drama yönteminin öğretmen ve öğretmen adayları tarafından uygulanabilirlik düzeyi ve nasıl algılandığına dair araştırmalar da artırılabilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yöntemi uygulama konusundaki öz yeterlilikleri, algıları ve yaşadıkları sorunlara dönük çalışmalar öğretmen yetiştirme alanına yol gösterici olacaktır.
2. İncelenen çalışmalarda drama senaryolarını içeren uygulama süreci kısımlarına dair açıklamalar yeterli değildir. Bu nedenle, drama yöntemini ele alan çalışmalarda uygulama süreci daha detaylı yer almalıdır. Böylelikle drama yönteminin öğretmenler tarafından Türkçe dersi içerisinde daha kolay uygulanabilmesine fırsat verilecektir.
3. Lisansüstü tez sayıları karşılaştırıldığında doktora programında oldukça az sayıda tezin hazırlandığı belirlenmiştir. Doktora düzeyindeki çalışmalar teşvik edilmeli ve Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımına yönelik daha nitelikli çalışmaların üretilmesi sağlanmalıdır.
4. Öğretmen görüşlerinden yola çıkıldığında Türkçe eğitiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili ortak kanı, lisans eğitimi süresinde drama yöntemine yönelik uygulamaların kısıtlı olmasıdır. Bu durumu önleyebilmek için lisans düzeyinde Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi dışında drama, yaratıcı drama, eğitimde drama gibi seçmeli derslere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramanın rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50.
- Adıgüzel, F. B. ve Süslü, G. (2017). "Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?" çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.
- Altıntaş, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin işlenişine yönelik hazırlanan drama yönelimi eğitim programının istenen davranışları kazandırmaya etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-124.
- Asar, A. ve Mete, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin drama kullanım durumları (Zonguldak ili örneği). *Turkish Studies*, 14(3), 321-334.
- Aslan, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilik algılarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi Sinop ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 19-35.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. ve Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 235-255.
- Batur, Z. ve Şaşmaz, E. (2018). Devlet tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatro oyunlarında değer eğitimi ve bu oyunların Türkçe öğretimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2518-2550.
- Batur, Z. ve Akdeniz, T. (2020). Değerler eğitimiyle ilgili yapılan tezler üzerine bir inceleme: Türkçe eğitimi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 1-11.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Bozkurt, B. ve Uzun, N. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler. *Journal of Language Education and Research*, 1(2).
- Calp, Ş. ve Seçgin, M. (2019). Türkiye'de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 365-388.
- Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Cin Şeker, Z. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: betimsel analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 128-140.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. Ed. Yılmaz, E. ve diğ., *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar içinde* s.204-212. PegemA Yayıncılık.
- Çoban, A. ve Çeçen, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına ilişkin algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 334-353.

- Çöklü Özkan, E. (2018). *Türkçe dersinde yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. T. (2021). Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 543-560.
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 12(2), 117-140.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- DuPont, S. (2010). The effectiveness of creative drama as an instructional strategy to enhance the reading comprehension skills of fifth-grade remedial readers. *Reading Research and Instruction*, 31(3), 41-52.
- Erdoğan, T., Erdoğan Ö. ve Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.
- Erşan, E. (2014). *Beşinci ve altıncı sınıf drama dersi öğretim programının değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eski, B. (2019). Türkiye’de dramayla dil eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 53-64.
- Eyüp, B. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: bir içerik analizi (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 536-558.
- Genç, H. (2010). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 89-104.
- Gündoğan, A. ve Ergenekon, E. (2019). “Drama hayattır” bir metefor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1777-1786.
- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R. ve Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.
- Güler, A., Halicioğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yay.
- Güven, A. (2016). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 52-62.
- Kantar, E. (2019). *Metin türlerine dayalı yaratıcı drama etkinliklerinin akran zorbalığı algısına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, Ö. T. (2009). Türkçe derslerini yaşamla buluşturan yöntem drama. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(11), 16-19.
- Kara, Ö.T. (2014). Drama lideri olarak Türkçe öğretmeni. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 339-360.
- Karadağ, B. F. ve Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 7(11), 431-446.
- Kardaş, N. ve Akın, E. (2019). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 91-113.
- Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı drama’nın öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 598-604.

- Kardaş, M. N. (2020). Drama etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-59.
- Kardaş, M. N. ve Koç, R. (2017). Effect of drama intruction method on students Turkish verbal skillsand speech anxiety. *International Journal of Progressive Education*, 13, 64-78.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 126-140.
- Kasapoğlu, H. (2019). Etkili bir yaratıcı drama liderinin sahip olması gereken özellikler: Katılımcı görüşlerinin nitel analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 106-122.
- Kazu, İ. ve Çam, H. (2019). Öğretmen yeterliği ve nitelikleri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1349-1367.
- Keşaplı, G. (2019). Yaratıcı dramayla planlanmış Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki lisansüstü çalışmalara genel bir bakış. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 77-94.
- Kempe, A. (2003). The role of drama in the teaching of speaking and listening as the basis for social capital. *Research in Drama Education*, 8(1), 65-78.
- Kortmaz, A. (2017). *Yaratıcı drama kavramı ile temellendirilmiş makalelerin içerik analizi ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa
- Kurudayıoğlu, M. ve Özden, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543-558.
- Maden, S. (2010a). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 503-519.
- Maden, S. (2010b). Türkiye’de çocuk tiyatrosu düşüncesi ve öz tiyatro, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 234-246.
- Maden, S. (2010c). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Maden, S. ve Dinç, A. (2017). Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Memiş, A., Sever, E. ve Bozkurt, M. (2016). Yaratıcı yazma ve yaratıcı drama yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 1685-1702.
- Mutlu, H. H. (2018). Ana dili eğitimi dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1196-1209.
- Oktay, Z. (2017). Halk eğitim merkezlerinde Araplara Türkçe konuşma öğretiminde yöntem ve teknikler: Ankara Keçiören halk eğitim merkezi örnekleme. *Turkish Studies*, 12(34), 297-305.
- Özbey, Ö.F. (2017). *Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özbey, Ö. ve Sarıkaya, R. (2019). Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (Özel sayı), 231-253.

- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.
- Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Potur, Ö ve Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18), 27-40.
- Samuels, S. (2002), *A dramatic approach to enhancing reading comprehension skills in the elementary classroom (Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- Sarıçoban, A. (2004). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dramanın kullanılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, (14), 13-32.
- Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 7(1), 1863-1873.
- Sevim, O. ve Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama başarısına etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (29), 59-71.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 95-109.
- Şahin, E., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Şahin, A. ve Yeşilyurt, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 253-261.
- Şahin, Ç., Girgin, D. ve Özgeçen, Ö. (2021). Türkiye’de ilkökul kademesinde drama alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 774-787.
- Şentürk, C. ve Yazar, İ. (2021). Türkçe öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(4), 258-276.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of Science Veri Tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 213-231.
- Şimşek, T., Topal, Y., Maden, S. ve Şahin, A. (2010). İlköğretim 2. kademe Türkçe dersinde zarf (belirteç) konusunun drama yöntemi kullanılarak öğretimi. *Milli Eğitim*, 39(186), 106-120.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010- 2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.

- Toplaca, S. (2019). *Drama yönteminin dislekside ses bilgisel farkındalık becerisine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tutuman, O.Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767- 1781.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (5. baskı). Seçkin Yay.
- Zeyrek, S. (2020). Dil öğretimi çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde tiyatro ve drama. *Journal of Interdisciplinary Education*, 2(2), 81-101.

İncelenen / örneklemedeki makale ve tezler

Makaleler

- Ortaş Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (STÖY) dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(29), 465-482.
- Topsakal, C. (2005). Prizren eğitim fakültesi Türkçe sınıf öğretmenliği bölümünde yaratıcı yazma uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(3), 639-654.
- Kırmızı Susar, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama başarısına etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (29), 59-71.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127.
- Kırmızı Susar, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 95-109.
- Aykaç, M. (2009). Türkçe ders kitaplarında önerilen yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanabilirliği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 19-34.
- Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramanın kullanılması ve bir uygulama örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 151-163.
- Kara, Ö. T. (2009). Türkçe derslerinin yaşamla buluşturan bir yöntem "drama". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (111), 16-19.
- Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*, 5(3), 1898-1920.
- Şimşek, T. ve Topal, Y. (2010). Türkçe eğitiminde drama ve özgün uygulama örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 277-297.
- Şimşek, T., Topal, Y., Maden, S. ve Şahin, A. (2010). İlköğretim II. kademe Türkçe dersinde zarf (belirteç) konusunun drama yöntemi kullanılarak öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 106-12.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 503-519.
- Arslan, A., Şahin, A., Şahin, E. ve Akçay, A. (2011). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 234-247.
- Kara, Ö. T. (2011). Dramayla öykü oluşturma yönteminin Türkçe dersi ikinci kademe öğrencilerinin tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 239-253.
- Kara, Ö. T. (2011). Türkçe Dersinde Dramayla öykü oluşturma yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 146-164.
- Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 6(12), 23-38.
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38.
- Maden, S. (2011). Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili yaşanan sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 107-122.

- Özkan, B., Şahbaz, N., M. ve Tüfekçioğlu, B. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının "tiyatro ve drama uygulamaları dersi"ne yönelik görüşleri üzerine bir inceleme. *e- Journal Of New Worlds Sciences Academy*, 6(4), 2436-2445.
- Güven, A. Z. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 52-62.
- Eyüp, B. ve Kırbasoğlu Kılıç, L. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 799-820.
- Katranacı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ve Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminden yararlanmaya yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 26-45.
- Kara, Ö. T. (2013). Dramayla oluşturulmuş öykülerin Türkçe eğitiminde kullanılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 659-699.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Türkel, A. (2013). Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ortaokul 8. sınıf örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-11.
- Çoban, A. ve Çeçen, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına ilişkin algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 334-353.
- Sevim, O. ve Erem, N. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 975-992.
- Doğan, B. ve Özberk, E.H. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının tiyatro ve drama dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 253-263.
- Tutumun, O. ve Yıldız Demirtaş, V. (2013). Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1).
- Kara, Ö. T. (2014). Drama lideri olarak Türkçe öğretmeni. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 339-360.
- Erkan, G. ve Aykaç, M. (2014). Samed Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisine ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 600-610.
- Aykaç, M. ve Çakır İlhan, A. (2014). Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 209-234.
- Şahin, A. ve Yeşilyurt, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 253-261.
- Kurudayıoğlu, M., Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115.
- Bulut, P. (2015). İlkokul öğrencilerine dil bilgisi öğretiminde bir yöntem önerisi: yaratıcı drama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 719-725.
- Avcı, Y. (2015). Türkçe ders kitaplarında drama etkinlikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 201-210.
- Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı dramanın öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 598-604.
- Metinnam, Ö. ve Erdoğan, T. (2016). İlkokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmede yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 65-82.
- Yıldırım, M. ve Erdoğan, T. (2016). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Teke, S. ve Gedizli, M. (2016). Drama technique in teaching pronouns in Turkish / Türkçe zamirlerin öğretiminde drama tekniği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1056-1066.
- Memiş, A., Sever, E. ve Bozkurt, M. (2016). Yaratıcı yazma ve yaratıcı drama yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 16(3), 1685-1702.
- Kardaş, M. N. ve Koç, R. (2017). Effect of Drama Instruction Method on Students Turkish Verbal Skills and Speech Anxiety. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 64-78.
- Adıgüzel, F. B. ve Süslü, G. (2017). "Yaratıcı dramayla kitap kurdu olunur mu?" çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve ilgisi kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.
- Maden, S. ve Dinç, A. (2017). Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500.
- Sevim, O. ve Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13.
- Oktay, Z. (2017). Halk eğitim merkezlerinde Araçlara Türkçe konuşma öğretiminde yöntem ve teknikler: Ankara Keçiören halk eğitim merkezi örnekleme. *Turkish Studies*, 12(34), 297-305.

- Çer, E. (2017). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 379-400.
- Özkan Çöklü, E. (2018). Okuduğunu anlamada yaratıcı dramanın etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 342-368.
- Tanrıkulu, F. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2572-2590.
- Arpağ, M. (2018). Yaratıcı dramanın şiir yazmaya yönelik etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 569-590.
- Batur, Z. ve Yavaşca, H. (2018). Dinle atasözünü oyna öğren sözünü: atasözü öğretimi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(2), 93-117.
- Erdogan, T., Erdoğan, Ö. ve Uzuner, F. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.
- Terzioğlu Ünveren, İ. (2018). Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 652-669.
- Karadağ, B. ve Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 431-446.
- Batur, Z. ve Şaşmaz, E. (2018). Devlet tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatro oyunlarında değer eğitimi ve bu oyunların Türkçe öğretimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2518-2550.
- Şengül, Ö. ve Ünal, F. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1149-1161.
- Kardaş, N. (2019). 7. sınıf öğrencilerinin drama etkinliklerine ilişkin görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(30), 779-790.
- Kardaş, N. ve Akın, E. (2019). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 91-113.
- Asar, A. ve Mete, F. (2019). 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin drama kullanım durumları (Zonguldak ili örneği). *Turkish Studies- Educational Sciences*, 14(3), 321-334.
- Sulak, S. ve Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1118-1139.
- Kardaş, N. (2020). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-59.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 126-140.
- Kudak, H. ve Akın, E. (2020). 2023 Eğitim vizyon belgesiyle oluşturulan drama ve eleştirel düşünce atölyelerinin Türkçe dersi akademik başarıları üzerine etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 58-74.
- Peker, Ş. ve Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 131-166.
- Zeyrek, S. (2020). Dil öğretimi çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde tiyatro ve drama. *Journal of Interdisciplinary Education*, 2(2), 81-101.
- Tezler*
- Yaman, B. (2005). *Eğitimde drama yöntemi ile Türkçe öğretiminin iki dilli olan ve olmayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademe 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Sönmez, K. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarında yaratıcı drama yoluyla işlenebilecek metinlerin çözümlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil öğretiminde drama yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, B. (2008). *Anasınıfı Türkçe dil etkinliklerinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatisasyon yönteminin etkililik düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Koç, K. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde dramatisasyonla yaratıcı dramanın karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- İşleyen, E. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk edebiyatı dersinde drama yönteminin öğrencilerin ders başarısına katkısı (Ankara ili – Akyurt ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut hikâyeleri örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Altıntaş, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin işlenişine yönelik hazırlanan drama yönelimi eğitim programının istenen davranışları kazandırmaya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çıbık, S. (2010). *Oyunlaştırma yoluyla işlenen şiirlerde parçalarıüstü birimlerin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Tutumun, O.Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı uygulama yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: İlköğretim 8. sınıf örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yeşilyurt, E. (2011). *6. sınıflarda yapım eklerinin öğretimine yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanel, Ö. (2011). *Ortaöğretim onuncu sınıf dil ve anlatım dersinin drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin ders tutumlarına, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nurses, G. (2014). *7. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrenci başarısına etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aslan, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Erşan, E. (2014). *Beşinci ve altıncı sınıf drama dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçarsalan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pektaş, E. (2016). *Ortaöğretim 10. sınıf Türk edebiyatı dersinde Türk halk hikâyelerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Gönen Kayacan, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp sözlerin kazandırılmasında yaratıcı dramanın etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, T. G. (2018). *Hikayesi olan deyimlerin drama yöntemiyle öğretilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Arpağ, M. (2018). *Yaratıcı drama yöntemi ile kelime hazinesini geliştirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Çöklü Özkan, E. (2018). *Türkçe dersinde yaratıcı dramanın okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzioğlu Ünveren, I. (2018). *Dramanın yazma becerisi üzerindeki etkisi (Temel eğitim I. kademe 3. sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, A. (2018). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli izlençe önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçpınar, M. Y. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin kelime öğrenimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uludağ, M. (2018). *Edebi sanatların öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Öz, K. (2018). *Drama ile yapılandırılmış sözlü anlatım derslerinin konuşmaya yönelik tutuma ve öz yeterlik algısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kılıç, Ü. (2018). *9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çakan, Ü. (2019). *Türk dili ve edebiyatı dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saylan, M. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramanın rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkgöz, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramanın rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Emen, F. B. (2019). *Yaratıcı drama ile mitoloji öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kantar, E. (2019). *Metin türlerine dayalı yaratıcı drama etkinliklerinin akran zorbalığı algısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Topalca, S. (2019). *Drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilek, B. (2019). *Türkçe ders kitaplarında yer alan dramatik etkinlikler üzerine bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, Y. (2019). *Disleksi teşhisi konmuş öğrencilere drama ile okuma yazma öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, D. (2019). *Tek kişilik oyunlar/ mono drama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uçar, Y. (2019). *Adana il merkezindeki Türkçe öğretmenlerinin drama teknikleri üzerine görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ergüder, S. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazmaya yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Demir, S. (2019). *Murathan Mungan otobiyografisinin yaratıcı drama yoluyla incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikbaş, L. A. (2019). *Christine Nöstlinger'in seçilmiş kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çınar, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dramatisasyon yöntemi ile fiil öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- İsbir Abrekoğlu, B. (2019). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Duman Yegen, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Doğan, N. (2020). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin sesli okumalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Çam Türkan, Ç. (2020). *6. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrencilerin sosyal beceri ve derse karşı tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 171-188

Rokeach'ın Değer Sınıflaması'na göre Sosyal Bilgiler Ders Kitapları: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türkiye Örneği

Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN¹
Derya BEKİROĞLU²

Özet

Bu araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan değerler ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında eşdeğer nitelikte olan öğrenme alanlarındaki değerlerin Rokeach'ın değer sınıflamasına göre incelenmesidir. Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması araştırma desenindedir. Araştırmanın çalışma grubunu KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Ben", "Ailem", "Yaşadığım Çevre" adlı üniteler ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "birey ve toplum", "Kültür ve Miras", "İnsanlar, yerler ve Çevreler" adlı öğrenme alanları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri doküman inceleme yöntemi ile elde edilmiştir. Veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulguları şu sonuçları ortaya çıkarmıştır. Kuzey Kıbrıs 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ve Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ilgili ünite ve öğrenme alanlarındaki değerlerin Rokeach'ın değer sınıflamasına göre "araçsal değerler" türünde toplandığı, her iki ülkenin ilgili ünite ve öğrenme alanlarında en sık vurgulanan ve ortak değerlerin "kabiliyetli, yardımsever, sorumluluk, sevgi, saygı, rahat bir yaşam" değerleri olduğu görülmüştür. Ayrıca, Rokeach'ın değer sınıflamasında yer almayan "birlik ve beraberlik, vatansever, egemenlik değerlerinin Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında; özgüven, sadakat, güvenilir, uzlaşmacı, çevreye duyarlı" değerlerinin KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında vurgulandığı görülmüştür. Bu doğrultuda her iki ülkenin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında vurgulanan değerlerin Rokeach'ın değer sınıflamasıyla kısmen uyumlu olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Değer
Sosyal Bilgiler
Kuzey Kıbrıs
Türkiye
Rokeachdeğer sınıflaması

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.02.2022
Kabul Tarihi: 11.05.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, nur.utkur@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2062-5430

² Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, drybkr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5322-8290

Social Studies Textbooks According to Rokeach's Value Classification: The Case of the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) and Turkey

Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN¹
Derya BEKİROĞLU²

Abstract

This paper aims to investigate the values in the TRNC 4th Grade Social Studies textbook and the values in the learning areas that are equivalent in the Turkey 4th Grade Social Studies textbook, according to Rokeach's value classification. The research is a qualitative study and has a case study research design. The study group of the research consists of the units named "Me", "My Family", "The Environment I Live In" in the TRNC 4th Grade Social Studies textbook and "individual and society", "Culture and Heritage", "People, places and environments" in the Turkey 4th Grade Social Studies textbook. The data of the research were collected by document review. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. The findings of the study revealed the following results, The values in the TRNC 4th grade Social Studies textbook and Turkey's 4th grade Social Studies related learning areas are grouped as "instrumental values" according to Rokeach's value classification, and the most frequently emphasized values in the relevant unit and learning areas of both countries are "capable, helpful, responsible, love, respect, a comfortable life" common values. Also, the values of "unity and solidarity, patriotism, sovereignty", which are not included in Rokeach's value classification, are in Turkey 4th grade Social Studies textbook; self-confidence, loyalty, reliable, compromise friendly" values were emphasized in the TRNC 4th Grade Social Studies textbook. In this regard, it may be said that the values emphasized in the Social Studies textbooks of both countries are partially compatible with Rokeach's value classification.

Keywords

Value
Social Studies
Northern Cyprus
Turkey
Rokeach value classification

About Article

Sending Date: 15.02.2022
Acceptance Date: 11.05.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Değer kavramının farklı disiplinler tarafından incelenmesi onun tanımını ve kapsamını zenginleştirmiştir. Değer, bireyin kişilerin niteliklerini, arzularını, ihtiyaçlarını değerlendirirken başvurduğu bir kriterdir (Güngör, 1998). Rokeach (1973) değeri çeşitli durumlarda davranışların yol göstericileri şeklinde tanımlamıştır (akt. Hanel, Litzellacher ve

¹ Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, nur.utkur@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2062-5430

² Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, drybkr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5322-8290

Maio, 2018, s.3). Değer, davranışlar üzerinde etkili inanç ve eylemlerdir (Turan ve Aktan, 2008). Değer ile ilgili yapılan tanımlarda çoğunlukla inanç, tutum, geçmişten gelen belirli standartlar, eğilimler vurgulanmaktadır (Mehmedoğlu, 2006). Bu doğrultuda değerlerin toplumsal olarak içselleştirilme sürecinden geçmesi onu değerli kılar. Değerler duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlardan oluşur. Duygusal boyut, istenilen veya istenilmeyen, iyi veya kötü gibi duyuşsal verilen tepkiler; bilişsel boyut, değerlerin anlaşılması ve ona ulaşma için verilen uğraş; davranışsal boyut, davranışa dönüşmesinde etkilidir (Rokeach, 1979).

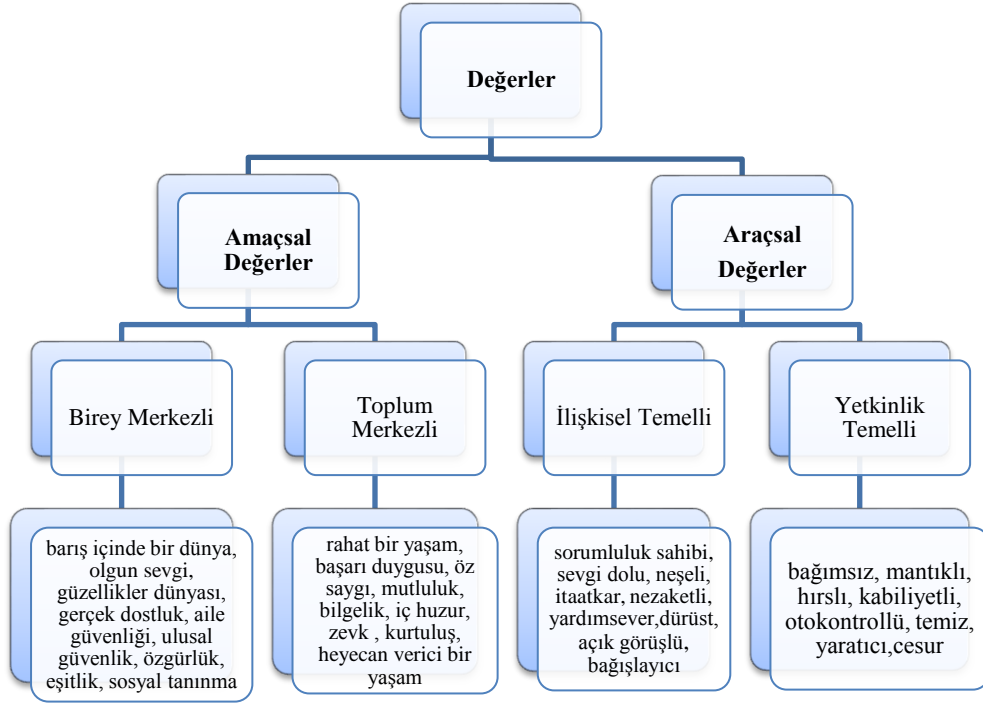
Davranışlar üzerinde etkisi olan değerler üzerinde farklı tanımlamalar yapılmış olsa da değerlerin ortak özellikleri vardır (Sağlam, 2021).

- Değerler istenilen durum ve davranışlardır.
- Değerlerin inanç sistemi vardır.
- Değerlerde önem sırası vardır.
- Değerlerin duyuşsal ve bilişsel yönü vardır. Toplumda çoğunlukla kabul edilebilir, arzu edilebilir, insanlar için ideal olduğuna inanılan davranışlardır.
- Değerler kültürel yapıda büyür ve toplumsal rollerin gelişmesinde etkilidir.

Değerlerin sınıflandırılması konusunda da alanyazında ortak bir sınıflama yoktur. Değerlerin teorik olarak ilk sınıflandırılmasına Spranger (1928) "İnsan Tipleri" adlı kitabında yer vermiştir. Spranger'in sınıflamasında 6 tip insan, 6 tip değeri yansıtır. Bunlar "estetik değerler, ekonomik değerler, politik değerler, bilimsel değerler, sosyal değerler, dini değerler" dir (akt. Puenti, AwkardveTesh, 1994, s. 8-10).

Rokeach (1973) değerleri toplumsal, kültürel, davranışlar ve kişilik psikolojine göre temellendirmiştir. Değerleri amaç ve araçsal değerler şeklinde her değer sınıflamasında 18 değer yer aldığı iki kategoride sınıflandırmıştır. Rokeach (1973)'e göre değerler hem süreklilik hem değişkenlik özelliğine sahiptir. Değerlerin değişkenlik özelliği toplumsal ve bireysel ilerleme için gereklidir. Değerlerin sürekliliği yine toplumun ilerlemesine yardımcı olacaktır. Ayrıca değerler kişiden kişiye, toplumdan topluma ve bireyin deneyimine göre görecelidir (Mayton, Ball-Rokeach ve Loges, 1994).

Rokeach'ın (1973) değer sınıflamasına göre değerler "amaçsal değerler" ve "araçsal değerler" olarak ikiye ayrılmıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi amaçsal değerlerin altında 18 değer; araçsal değerlerin altında 18 değer yer almıştır. Bu değerler birbirleriyle ilişkili bir yapıdadır. Amaçsal değerler, kişinin yaşam amacında nihai isteklerine ulaşma; araçsal değerler bu isteklere ulaştırabilecek yardımcı değerlerdir. Amaçsal değerler, birey ve toplum merkezli değerler olarak ikiye ayrılmıştır. Bunlardan "barış içinde bir dünya", "olgun sevgi", "güzellikler dünyası", "gerçek dostluk", "aile güvenliği", "ulusal güvenlik", "özgürlük", "eşitlik", "sosyal tanınma" amaçsal değerlerin toplumsal değerleri; "rahat bir yaşam", "başarı duygusu", "öz saygı", "mutluluk", "bilgelik", "iç huzur", "zevk", "kurtuluş", "heyecan verici bir yaşam" amaçsal değerlerin bireysel değerleridir. Araçsal değerlerin ilişkiler değerleri "sorumluluk sahibi", "sevgi dolu", "neşeli", "itaatkâr", "nezaketli", "yardımsever", "dürüst", "açık görüşlü", "bağışlayıcı"; araçsal değerlerin yetkinlik değerleri "özgür", "mantıklı", "hırslı", "kabiliyetli", "otokontrollü", "temiz", "yaratıcı", "cesur" dur (Rokeach, 1973, s.174).



Şekil 1.Rokeach'a göre Değerler ve Sınıflandırılması (Rokeach, 1973, s. 174).

Değerlerin neler olduğu ve özellikleri kadar önemli bir konuda onların aktarılmasıdır. Değerler çoğunlukla nesilden nesile aile bireyleri ve toplumsal hayat vasıtasıyla aktarılırken, günümüzde yaşanan hızlı değişimler, değerlerin eğitimler aracılığıyla öğrenilebilir yönünü ortaya çıkarmıştır. Okullar artık derslerde değer temelli programların rehberliğinde değerlerin kazandırıldığı eğitim yerleri olmuşlardır. Halstead ve Taylor'a (2000) göre okulların değer aktarımında önemli yönleri vardır. Toplumda mevcut olan değerlerin gelişimini aktararak çocuğun kendini geliştirmesine, değerlerini zenginleştirmesine yardım eder. Temel eğitim seviyesinde 4. sınıf düzeyinden itibaren okutulan Sosyal Bilgiler dersi, öğrencinin toplumsal bir kimlik kazanmasına yardımcı olan, değerlerin kazandırıldığı bir derstir. Sosyal Bilgiler dersinin tarih, coğrafya dışında bir diğer temel konusu vatandaşlık bilgilerinin aktarımıdır. Bu aktarım Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde bireye "bilgi, davranış ve değer" kazandırma vasıtasıyla gerçekleştirilir (Kan, 2010). Bu doğrultuda insan ve onu yaşadığı toplumu konu alan Sosyal Bilgiler (Doğanay, 2002) öğretim programlarında toplumsallaşmayı bilgi, kavram ve değerler doğrultusunda öğrenciye kazandırır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında değerler ile ilgili şu önemli özellikler yer almıştır;

- Değerler, toplumsal ve bireysel benimsenmiş birleştirici olgulardır.
- Değerler, inançlardır. Bu inançlar bireyin ve toplumun daha iyileşmesi yönündedir.
- Değerler, bilişsel yönünün yanında, duygu ve heyecan barındırırlar.
- Değerler, bireyin davranışını yönlendiren güdülerdir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Bireyi toplumsallaştırırken iyi yönde gelişimini değerler ile destekleyen Sosyal Bilgiler derslerinde ders kitapları değerlerin yer aldığı temel kaynaklardır. Bu açıdan ders kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi önem arz etmektedir. Alan yazında "Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik" ders kitaplarında yer alan değerlerin incelendiği çalışmalar

(Doğan ve Gülüşen, 2014; Faiz ve Karasu-Avcı, 2018; Fırat ve Mocan, 2014; Keskin, 2015; Kırmızı, 2014; Şahin, 2018; Türkben, 2019; Yılar, 2016; Yıldırım, 2017) ile Türkiye - Fransa, Türkiye - Romanya Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki değerlerin karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar (Bektaş ve Zabun, 2019; Şentürk ve Aktaş, 2015); İnnalı, Pehlivan ve Aydın (2017) tarafından KKTC Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin incelendiği çalışma mevcuttur. Her iki ülkenin Türkiye Cumhuriyeti, ortak dil ve kültürel benzerliğe sahip olmaları, her iki ülkenin ders kitaplarının değerler açısından incelenmesini teşvik etmiştir. Kuzey Kıbrıs Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler “kendine değer verme”, “sorumluluk”, “saygı”, “farklılıklara karşı hoş görü”, “sevgi”, “çevreyi koruma”, “vatan sevgisi”, “kültürel duyarlılık”, kültürel hoşgörü”, “gönüllü hizmet”, “demokrasiye önemseme”, “bilinçli tüketim”, “çevrenin korunması gerektiğine inanma”, “bilimi önemseme”, “doğayı korumayı önemseme”, “kültürel farklılıklara karşı hoşgörü”, “insane hak ve özgürlüklerine karşı saygı”, “dayanışma”, “ayrımcılığı ret etme”, “akıl yürütmeye saygı duyma”, “demokrasiye inanma”, “doğal kaynakların korunması gerektiğine inanma”, “sürdürülebilir gelişmeye inanma”, “sosyal adalete inanma”, “dayanışmaya inanma”, “barışa inanma”, “bilinçli tüketime inanma”, “bilim insanlarına saygı duyma”, “aidiyet duygusu geliştirme” (KKTCMEVK, 2016). Türkiye Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan değerler ise şu şekildedir; “Adalet”, “Aile birliğine önem verme”, “Bağımsızlık”, “Barış”, “Bilimsellik”, “Çalışkanlık”, “Dayanışma”, “Duyarlılık”, “Dürüstlük”, “Estetik”, “Eşitlik”, “Özgürlük”, “Saygı”, “Sevgi”, “Sorumluluk”, “Tasarruf”, “Vatanseverlik”, “Yardımseverlik” (MEB, 2018). Alan yazında Türkiye ve KKTC Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerlerin incelendiği herhangi bir çalışmanın mevcut olmaması, her iki ülkenin Sosyal Bilgiler ders kitaplarını değerler açısından karşılaştırmalı olarak inceleyen ilk çalışma olmasından dolayı bu araştırmanın önemli ve alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 4. sınıfs Sosyal Bilgiler ders kitabı ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan değerlerin Rokeach’ın Değer Sınıflamasına göre incelenmesidir. Bu amaçla araştırmanın alt amaçları şu şekildedir;

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan;

1. Üniteler ve öğrenme alanları nelerdir?
2. Ünite ve öğrenme alanlarında yer alan değer dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel bir çalışma olup araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, verilerin toplanması, organize edilmesi, yorumlanması gibi ayrıntılardan oluşan sistematik desen türlerinden biridir (Merriam, 1998). Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ilgili ünite ve öğrenme alanları Rokeach’ın (1973) değer sınıflandırmasına göre detaylı bir şekilde incelenmiş var olan durumu gösteren veriler elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Buarştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından hazırlanmış ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ile Türkiye Cumhuriyeti

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Başkanlığı tarafından hazırlanan Tuna yayınları 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem türlerinden, ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubuna bu ülkeler ve ders kitaplarının seçilmesinde benzer ünite ve öğrenme alanlarının olması ölçüt alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi belgeler, yazılı kaynaklar, resmi yazışmalargibi bağlamı koruyan ve kaydeden belgeleri ve alıntılarını içerir (Patton, 2018). 2021-2022 eğitim öğretim dönemi ilkokullar için KKTC Milli Eğitim yayınları tarafından yayınlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim Terbiye dairesi resmi internet sitesinden Tuna yayınları tarafından yayınlanan Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına ise Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) üzerinden erişilmiştir. Kitaplara erişim sağlandıktan sonra her iki ülkenin ders kitapları incelenmiş ve KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının tamamı, Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının ise Kuzey Kıbrıs'a eşdeğer öğrenme alanları analiz edilmeye başlanmıştır.

Veri Analizi

Doküman inceleme yoluyla elde edilen veriler Rokeach Değer Sınıflaması'na göre betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz yönteminde amaç elde edilen verilerin organize bir şekilde sunulması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Böylelikle elde edilen bulgular ilk olarak, ilgili her ünite ve öğrenme alanlarını tanıtan tablo şeklinde, sonra bu ünite ve öğrenme alanlarında kavramsal olarak geçen ve metinlerde anlatımsal olarak ifade edilen değer türleri Rokeach'ın değer sınıflaması temel alınarak frekans tablosuna aktarılmıştır. Son olarak doğrudan geçen değerler ile metinlerde anlatımsal olarak aktarılan değerler görsel olarak sunulmuştur. Ardındanguvenirliği sağlayabilmek için Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görevyapmakta olan doktoralı iki öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Güvenirliğinsağlanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenirlilikformülü kullanılmıştır. Araştırmacılar ve diğer öğretim elemanlarının kodlamaları birbirleriyle karşılaştırılmış, MilesveHuberman'ın (1994) kodlayıcı güvenirlilikformülü kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlararasındaki analizin uyum, "Güvenirlilik= Uzlaşma Sayısı/ Uzlaşma Sayısı + Uzlaşmama Sayısı"formülüne göre hesaplanmıştır. Araştırmacılar ve uzmanlar arası kodlayıcı güvenirliliği, 1. araştırma sorusu için 0.94 ve 2. araştırma sorusu için 0.96 olarak tespit edilmiştir. İki araştırma sorusunun analizlerinin güvenirlilik katsayısı ortalaması ise 0.95 çıktığından, bu çalışmada kullanılan veri toplama aracının analizi güvenilir olarak kabul edilebilmektedir. Dolayısıyla yapılan kodlamaların inandırıcılığı ortaya konulmuştur.

BULGULAR

Ünite ve öğrenme alanları

Elde edilen verilerin sonucunda KKTC ve Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ünite ve öğrenme alanı içerikleri Tablo 1 ve 2'de sunulmuştur.

Tablo 1.Kuzey Kıbrıs (KKTC) 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ünite içerikleri

"Ben" adlı 1. ünitenin konuları	"Ben" adlı 1. ünitenin kavramları
Birey Özelliklerim, Birey Farklılıklarımız, Duygu ve Düşüncelerim, Kişisel Tarihim	Birey özellik, Farklılık, Soyağacı, Duygu ve Düşünce
"Ailem" adlı 2. ünitenin konuları	"Ailem" adlı 2. ünitenin kavramları
Ailem, Aileler Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar, Ailede İş Bölümü, Dünyanın Farklı Ülkelerindeki Aileler, Ailede Demokrasi ve İletişim, Eğitim Ailede Başlar, Ailem, Aileler Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar, Ailede İş Bölümü, Dünyanın Farklı Ülkelerindeki Aileler	Aile, Akrabalık, Kültür, Dayanışma, Kronoloji, İşbölümü, Aile Bütçesi, Devlet, Eğitim
"Yaşadığım Çevre" adlı 3. ünitenin konuları	"Yaşadığım çevre" adlı 3. ünitenin kavramları
Evimizin Adresi, Yakın Çevrem, Yönler, Çevremizde Ulaşım, Yaşadığım Çevreye Karşı Sorumluluklarım, Okul Hayatım, Yaşadığımız Yerin Tarihi, Yaşadığım Yerdeki Kültüre ve Ekonomik Değişim, Yaşadığım Yerin Yönetimi, Bilim ve Teknolojinin hayatımdaki Yeri	Kroki, Yön, Doğal güzellik, Kişisel gelişim, Toplum gelişim, Hak, Sorumluluk, Kültür, Ekonomik etkinlik, Yerel yönetim

Tablo 1'e göre Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Sosyal Bilgiler ders kitabı "Ben" adlı 1. üniteye 6 konu ve 7 kavrama yer verilmiştir. Konular "Birey özelliklerim", "Birey Farklılıklarımız", "duygu ve düşüncelerim", "kişisel tarihim", "resmi kimliğim", "kişisel ihtiyaçlarım"; Kavramlar, "Birey özellik", "farklılık", "soyağacı", "duygu ve düşünce", "kişisel ihtiyaç", "resmi kimlik" tir.

"Ailem" adlı 2. üniteye 6 konu ve 9 kavrama yer verilmiştir. Konular "Ailem", "aileler arasındaki benzerlik ve farklılıklar", "ailede iş bölümü", "dünyanın farklı ülkelerindeki aileler", "ailede demokrasi ve iletişim", "eğitim ailede başlar"; Kavramlar, "Aile", "akrabalık", "kültür", "dayanışma", "kronoloji", "işbölümü", "aile bütçesi", "devlet", "eğitim" dir. "

"Yaşadığım Çevrem" adlı 3. üniteye 11 konu ve 11 kavrama yer verilmiştir. Konular "evimizin adresi yakın çevrem", "yönler", "çevremizde ulaşım", "yaşadığım çevreye karşı sorumluluklarım", "okul hayatım", "yaşadığımız yerin tarihi", "yaşadığım yerdeki kültürel değişim", "yaşadığım yerdeki ekonomik değişim", "yaşadığım yerin yönetimi"; kavramlar "kroki", "yön", "ulaşım", "doğal güzellik", "kişisel gelişim", "toplum gelişim", "hak", "sorumluluk", "kültür", "ekonomik etkinlik", "yerel yönetim" dir.

Tablo 2. Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders Kitabı Öğrenme Alanı İçerikleri

" Birey ve Toplum" adlı 1. öğrenme alanı konuları
Herkesin bir kimliği var
Herkesin bir öyküsü var
Nelerden hoşlanıyorum? Neleri yapabilirim?
Onun yerinde olsaydım
Farkındayım, Farklılıklara saygılıyım
"Kültür ve Miras" adlı 2. öğrenme alanı konuları
Ailemin tarihi
Milli kültür öğelerimiz
Geçmişten bugüne çocuk oyunları
Bir Kahramanlık Destanı: Milli Mücadele
Ailemin tarihi

Tablo 3'e göre Kuzey Kıbrıs 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Ben" adlı 1. ünite'de en çok araçsal değer türlerinden yetkinlik temelli " kabiliyetli" değerine yer verilmiştir. İkinci sırada amaçsal değerlerden toplum merkezli mutluluk ve araçsal değer türlerinden ilişkisel temelli sevgi dolu değerleri 4 kez, üçüncü sırada amaçsal değer türlerinden toplum merkezli saygı zevk değerleri 2'şer kez geçmiştir. Araçsal değer türlerinden ilişkisel temelli sorumluluk ve amaçsal değer türlerinden sosyal tanınma, toplumsal temelli heyecan verici bir hayat, rahat bir yaşam; birey merkezli aile güvenliği ve ulusal güvenlik değerleri 1 kez geçmiştir. Bu ünite de toplam 24 kez değer vurgusu yapılmıştır.

Tablo 4. Türkiye "Birey ve Toplum" Adlı 1. öğrenme Alanında Yer Alan Değerler.

Değer Türü	Tipi	Değer	Frekans (f)	
Araçsal değer	Yetkinlik Temelli	Kabiliyetli	10	
		Yardımselik	6	
		Sevgi dolu	4	
	İlişkisel Temelli	Nezaketli	2	
		Bağışlayıcı	2	
		Dürüst	1	
		Sorumluluk	1	
		Toplum Merkezli	Saygı	5
			Mutluluk	4
Başarı hissi	3			
Birey Merkezli	Özgürlük		1	
	Bilgelik		1	
Toplum Merkezli	Heyecan verici bir hayat	1		
	Zevk	1		
Toplam			38	

Tablo 4'te görüldüğü üzere Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Birey ve Toplum" adlı öğrenme alanında toplam 38 kez değer vurgusu yapılmıştır. Öğrenme alanında yer alan değerlerin ilk sırasında araçsal değer türlerin yetkinlik temelli "kabiliyetli" değeri gelmiştir. Toplam 10 kez "kabiliyetli" değerine vurgu yapılmıştır. Sırasıyla, araçsal değer türlerinden ilişkisel temelli "yardımselik" değeri 6 kez, amaçsal değer türlerinden toplum merkezli "saygı" değeri 5 kez, amaçsal değer türlerinden toplum merkezli "mutluluk" 4 kez; araçsal değer türlerin ilişkisel temelli "sevgi dolu" değeri 4 kez; amaçsal değer türlerinden, toplum merkezli "başarı hissi" değeri 3 kez; araçsal değer türlerinden ilişkisel temelli "nezaketli ve bağışlayıcı " değerleri 2'şer kez; araçsal değer türlerin ilişkisel temelli "dürüst ve sorumluluk sahibi" 1'er kez; amaçsal değer türlerinden toplum merkezli "bilgelik ve heyecan verici bir yaşam" değerleri 1'er kez; amaçsal değer türlerin birey ve toplum merkezli "özgürlük ve zevk" değerlerine 1'er kez yer verilmiştir. Her iki ülkenin 1. ünite ve öğrenme alanında yer alan değerlerin vurgulanma sayısında farklılık olmasına rağmen, ilk sırada gelen değer türleri aynıdır. KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Ben" adlı 1. ünite de 24 kez, Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Birey ve Toplum" adlı 1. öğrenme alanında 38 kez değer vurgusu yapılmıştır. Bununla birlikte, her iki ülkenin ilk ünite ve öğrenme alanında ilk sırada araçsal değer türlerinden birey temelli "kabiliyetli" değeri ilk sırada gelmiştir. "Mutluluk, zevk, sorumluluk, heyecan verici bir hayat, saygı, sevgi dolu" değerleri her iki ülkenin ilk ünitesinde yer alan değerlerdir. Farklılıklar ise şöyledir; "Sosyal tanınma, aile güvenliği, ulusal güvenlik" KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 1. ünite yer alırken; "nezaketli, bilgelik, özgürlük, dürüst" değerleri Türkiye 4. sınıf

Sosyal Bilgiler ders kitabında yer almıştır. Her iki ülkenin 1. ünite ve öğrenme alanlarında en çok yer alan değerlerin ders kitaplarında yer verilme durumları Şekil 2 ve 3’de gösterilmiştir.



Merhaba benim adım Sevilay. 10 yaşındayım. Kahverengi gözlü, esmer tenli, kumral ve dalgalı saçlarım var. Kilom 30, boyum 135 santimetredir. Arkadaşlarıma göre boyum biraz kısa olsa da, fiziksel özelliklerimi bilerek ve kabullenerek aktivitelere katılıyorum. Böylece daha mutlu oluyorum. Folklor oynamayı, spor yapmayı, müzik dinlemeyi, yabancı dil kurslarına gitmeyi çok seviyorum. Derslerime çalıştıktan sonra bilgisayarda araştırma yapar, yatacak vakit de kitap okurum. Hayvanları çok seviyorum. Evimizde iki köpeğimiz var. Çevreme karşı duyarlı, arkadaş canlısı biriyim. Bu özelliğim sayesinde birçok arkadaşım var.

Şekil 2. Kuzey Kıbrıs Sosyal Bilgiler 4. sınıf Ders Kitabı 1. Ünite (Üçışık-Erbilen vd., 2021 s.12).

Şekil 2’de KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “ben” adlı 1. Ünite ve değerlere bir çocuğun kendi dilinden bireysel özelliklerini anlattığı bir paragrafta yer verilmiştir. Çocuk ilk olarak fiziksel özelliklerini anlatmış ve bu özelliklerini bildiğini, kabul ettiğini ve severek aktivitelere katıldığını ve mutluluk duyduğunu belirtmiştir. İlgili paragrafta vurgulanan değerler “mutluluk, zevk, kabiliyetli”dir. Bununla birlikte Rokeach’ın değer sınıflamasında yer almayan “arkadaş canlısı ve çevreye karşı duyarlı” değerlerine yer verilmiştir.

Merhaba, kendini nasıl tanıtmak istersin?

Ben April Deniz. 13 yaşındayım. 5 yaşından beri resim yapıyorum.

İnsanın yetenekleri 5-6 yaşlarında ortaya çıkıyor. Beş yaşındaki hâlini hatırlıyor musun? Nasıl bir çocuktun?

Biraz hatırlıyorum. İlk resimlerimi sulu boyalarla yapmaya başladım. Daha sonra teyzemin aldığı pastel boyalarla resim yapmak beni heyecanlandırdı. Denediğim her yeni boya resim yapma coşkumu ve heyecanımı güçlendirdi.

Hayalimdeki olayları resmediyordum. Ailem resimlerimi çok beğeniyordu. O kadar büyük bir zevkle resim yapıyordum ki annem bana kâğıt yetiştiremiyordu. Çevremde karmaşık ve renkli şeyleri görünce hayal dünyam coşuyordu.

Bir gün ağaçları mor renkli yaptım. O gün bir resim öğretmeni “Ağaçlar hiç mor olur mu?” dedi. Ben de “Hayalimdeki ağaçlar mor.” dedim.

Şekil 3. Türkiye Sosyal Bilgiler 4. sınıf Ders Kitabı 1. öğrenme Alanı (Tüysüz, 2019 s.20).

Şekil 3’te görüldüğü gibi Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler derskitabı ilk öğrenme alanında değerlere bir çocuğun kendini, zevk ve aktivite, kabiliyetini anlattığı paragrafta yerilmiştir. Çocuk, resim yapma yeteneğinin kendisinde uyandırdığı coşku ve hazzı paylaşmıştır. Paragrafta vurgulanan “kabiliyetli ve heyecan verici bir hayat” değerleridir.

Kuzey Kıbrıs 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “ailem” adlı 2. ünite ve Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “kültür ve miras” adlı 2. öğrenme alanında yer alan değerler

Elde edilen verilerin sonucunda KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Ailem” adlı 2. ünite ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “ Kültür ve Miras” adlı 2. ünite de yer alan değerler Tablo 5 ve 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5. KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı “Ailem” Adlı 2. ünite de Yer Alan Değerler

Değer Türü	Tipi	Değer	Frekans (f)
Araçsal Değer	İlişkisel Temelli	Yardımsesver	14
		Sorumluluk	8
		Sevgi dolu	6
		Nezaketli	2
Amaçsal Değer	Toplum Merkezli	Mutluluk	6
		Başarı duygusu	3
		Aile Güvenliği	2
		Rahat bir yaşam	2
		Heyecan verici bir yaşam	1
		Birey Merkezli	Bariş içinde bir dünya
Toplam			45

Tablo 5'e göre Kuzey Kıbrıs (KKTC) 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Ailem” adlı 2. ünite’de en çok araçsal değer türlerinden ilişkisel temelli “yardımsesverlik” değerine yer verilmiştir. Onu sırasıyla, araçsal değer türlerin ilişkisel temelli “sorumluluk” değeri 8 kez; araçsal değer türlerin ilişkisel temelli “sevgi dolu” ve amaçsal değer türlerinden toplum merkezli “mutluluk” değerleri 6 kez; amaçsal değer türlerinden toplum merkezli başarı duygusu değeri; araçsal değer türlerinden “nezaketli, aile güvenliği, rahat bir yaşam” değerlerine 2’şer kez; amaçsal değer türlerinden toplum merkezli “heyecan verici bir yaşam” ve birey merkezli “barış içinde bir dünya” değerlerine 1’er kez vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte Rokeach’ın değer sınıflamasında yer almayan değerlerden 2. Ünite de “sadakat, demokratik, güvenilir”, değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı “Kültür ve Miras” adlı 2. öğrenme alanında Yer Alan Değerler

Değer Türü	Tipi	Değer	Frekans f
Araçsal Değer	İlişkisel Temelli	Yardımsesver	5
	Yetkinlik Temelli	Kabiliyetli	1
	İlişkisel Temelli	Sevgi dolu	1
		Nezaketli	1
		Neşeli	1
		Hoşgörülü	1
Amaçsal Değer	Toplum Merkezi	Kurtuluş	3
	Birey Merkezli	Bariş içinde bir yaşam	2
	Toplum Merkezli	Saygı	1
Mutluluk		1	
Başarı hissi		1	
Birey Merkezli		Özgürlük	1
Amaçsal Değer	Toplum Merkezli	Zevk	1
Toplam			20

Tablo 6’da görüldüğü gibi Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Kültür ve Miras” adlı 2. öğrenme alanında yer alan değerler sırasıyla şu şekildedir; ilk sırada araçsal değer türlerinden ilişkisel temelli “yardımsesver” değeri gelmiştir. Sırasıyla amaçsal değer türlerinden toplum merkezli “kurtuluş” değeri 3 kez; amaçsal değer türlerinden birey merkezli “barış içinde bir dünya” değeri 2 kez vurgulanmıştır. Araçsal değer türlerin yetkinlik temelli “kabiliyetli” değeri; amaçsal değer türlerinden toplum merkezli “saygı,

mutluluk, zevk ve başarı hissi” değerleri; amaçsal değer türlerinden birey merkezli “özgürlük” değeri; araçsal değer türlerin ilişkisel temelli “neşeli ve hoşgörülü” değerine 1’er kez yer verilmiştir. Bununla birlikte Rokeach’ın değer sınıflamasında yer almayan “birlik ve beraberlik, vatanseverlik, egemenlik, özgüven” değerlerine ünite de sıklıkla vurgu yapılmıştır. Kuzey Kıbrıs 4. Sosyal bilgiler ders kitabı 2. ünite “Ailem” ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler “Kültür ve Miras” 2. ünite de yer alan değerler değerlerin vurgulanma sayısı açısından farklıdır. KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 45 kez değer vurgusu yapılırken; Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 20 kez değer vurgusu yapılmıştır. Her iki ülkenin ilk sırada araçsal değer türlerin ilişkisel temelli “yardımsever” değeri gelmiştir. “Başarı duygusu, nezaketli, mutluluk, sevgi dolu, barış içinde bir dünya” değerleri her iki ülkenin 2. ünitesinde yer verilen değerlerdir. Farklılıklar ise şu şekildedir; “Kurtuluş, özgürlük, kabiliyetli, zevk, saygı” değerlerine Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler 2. ünite de yer almışken; “aile güvenliği, rahat bir dünya, heyecan bir yaşam” KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 2. ünitesinde yer verilmiştir. Her iki ülkenin 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 2. ünite ve öğrenme alanlarında geçen değerlerin görsel vurgularına Şekil 4 ve 5’te yer verilmiştir.

Aile bireyleri aile içi işleri paylaştıkları gibi, üzüntülerini ve sevinçlerini de paylaşırlar. Aile bireylerinin başarısı aileyi mutlu, başarısızlığı ise mutsuz eder. Bu durum, ailedeki dayanışmanın en güzel örneğidir. Sevinçlerin aile bireyleriyle paylaşılması aile mutluluğunu artırır. Üzüntülere ortak olunması ise sorunları azaltır. Her iki durum aile bireylerini birbirine bağlar.

Ailede anne-babalar sadece kendi aralarında değil, çocuklarını da işin içine katmak, onlara sorumluluklar vermek, onlara güven duymak yoluyla yetenek gelişimini artırmış olur. Öte yandan çocuklarına belirli sorumluluklar vermeyen aileler demokratik bir aile ortamı oluşturulamaz.



Şekil 4. Kuzey Kıbrıs Sosyal Bilgiler 4. sınıf Ders kitabı 2. ünite (Üçışık-Erbilen vd., 2021, s.52).

Şekil 4’te görüldüğü üzere KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Ailem” adlı 2. ünite de aile kavramı, ailenin manevi bağları, “mutluluk, yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk” değerlerinin öneminden bahsedilerek bu değerlere vurgu yapılmıştır.

Bayramlarda küçükler büyüklerin ellerinden öperken büyükler de onlara çeşitli hediyeler verirler. Bu güzel geleneklerimiz aile bireyleri arasındaki saygıyı, aile birliğini ve akrabalık bağlarını güçlendirir. Küçüklerin de kendilerini büyükler gibi önemli ve değerli hissetmelerini sağlar.

Bayram günlerinde herkes daha güler yüzlü ve hoşgörülü olur. Öfke ve kırgınlıklar unutulur. Bu nedenle bizim kültürümüzde bayram denildiğinde akla en çok dargınların barışması gelir.



Şekil 5. Türkiye Sosyal Bilgiler 4. sınıf Ders kitabı 2. ünite (Tüysüz, 2019, s.43).

Şekil 5’de görüldüğü gibi Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “kültür ve miras” adlı 2. ünite de aile için bayramlaşma süreci, milli bayramın önemini içeren konuda “saygı, barış, dayanışma ve hoşgörülü” olma değerleri işlenmiştir.

Kuzey Kıbrıs 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Yaşadığım Çevre” adlı 3. ünite ve Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “İnsanlar, yerler ve çevreler” adlı 3. öğrenme alanında yer alan değerler

Elde edilen verilerin sonucunda KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Yaşadığım Çevre” adlı 3. ünite ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “İnsanlar, yerler ve çevreler” adlı 3. öğrenme alanında yer alan değerler Tablo 7 ve 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7. KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Yaşadığım Çevre” adlı 3. ünite de yer alan değerler

Değer Türü	Tipi	Değer	Frekans (f)
Amaçsal Değer	Toplum Merkezli	Rahat bir yaşam	9
		Saygı	7
		Zevk	5
	Birey Merkezli	Eşitlik	3
	Toplum Merkezli	Mutluluk	3
Araçsal Değer	İlişkisel Temelli	Sorumluluk	8
		Yardımsaver	7
		Hoşgörülü	4
Toplam			46

Tablo 7’ye göre Kuzey Kıbrıs (KKTC) 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “Yaşadığım Çevrem” adlı 3. ünite’de en çok amaçsal değer türlerinden toplum merkezli rahat bir yaşam değerine yer verilmiştir. Sırasıyla araçsal değer türlerinden sorumluluk değeri 8 kez; araçsal değer türlerinden ilişkisel temelli yardımsaver ve amaçsal değer türlerinden toplum merkezli saygı değerleri 7’şer kez; amaçsal değer türlerinde toplum merkezli saygı değeri zevk 5 kez; araçsal değer türlerinden ilişkisel temelli hoşgörülü 4 kez; amaçsal değer türlerinden birey merkezli eşitlik ve toplum merkezli mutluluk 3’er kez; araçsal değer türlerinden ilişkisel temelli neşeli 2 kez vurgulanmıştır. Bununla birlikte Rokeach’ın değer sınıflamasında yer almayan değerlerden 3. ünite de “uzlaşmacı”, “demokratik” değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 8. Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı “İnsanlar, yerler ve çevreler” adlı 3. öğrenme alanında Yer Alan Değerler

Değer Türü	Tipi	Değer	Frekans (f)
Amaçsal Değer	Toplum Merkezli	Rahat bir yaşam	1
		Saygı	1
		Heyecan verici bir yaşam	1
Araçsal Değer	İlişkisel Temelli	Yardımsaver	1
		Sevgi dolu	1
		Hoşgörülü	1
Toplam			6

Tablo 8’deki gibi Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “İnsanlar, yerler ve çevreler” adlı 3. ünite de eşit sıklıkta vurgulanmış toplam 6 değere yer verilmiştir. Bunlar

amaçsal değer türlerinden toplum merkezli “rahat bir yaşam, saygı, heyecan verici bir yaşam; araçsal değer türlerinden ilişkisel temelli yardımsever ve hoşgörülü değeridir.

Her iki ülkenin 3. ünitesinde yer alan değerlerin vurgulanma sayısında farklılıklar görülmüştür. KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “yaşadığım çevre” adlı üniteye toplam 48 kez değer vurgusu yapılırken; Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 6 kez yapılmıştır. Bununla birlikte her iki ülkenin 3. ünitelerinde benzer değerler şunlardır; rahat bir yaşam, yardımsever, hoşgörülü, saygı değerleridir. Farklılıklar ise şunlardır; eşitlik, mutluluk, neşeli, sorumluluk değerleri KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 3. üniteye yer alırken; bu değerler Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 3. üniteye yer almamıştır. Her iki ülkenin 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 3. ünitelerinde geçen değerlerin görsel vurgularına Şekil 6 ve 7’de yer verilmiştir.



Şekil 6. Türkiye Sosyal Bilgiler 4. sınıf Ders kitabı 3. ünite (Tüysüz, 2019 s.72).

Şekil 6’da gösterildiği gibi Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “insanlar, yerler ve çevreler” adlı 3. üniteye doğa ve çevreye karşı sevgi dolu ve duyarlı olma değerlerinin vurgulandığı değerler yer almıştır.

Genel olarak çevre sorunları, başta insanlar olmak üzere tüm hayvan ve bitkilerin yaşadıkları hayat ortamının doğal yapısını tahrip etmektedir. Bu tahribat yaşamın yoğun olduğu alanlarda daha hızlı, yaşam ve yerleşimin olduğu bölgelerde daha yavaş olmaktadır. Bozulan bu doğal hayat çevre üzerinde yaşayan tüm canlıların yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir. İnsanlar kendilerine daha rahat ve ferah yaşam koşulları sağlamak için doğal olarak çevreye zarar vermektedirler.



Şekil 7. KKTC Sosyal Bilgiler 4. sınıf Ders kitabı 3. ünite (Üçışık- Erbilien vd., 2021, s.79)

Şekil 7’de görüldüğü üzere “Yaşadığım Çevre” adlı üniteye yer alan kişinin acil durum ihtiyacında yapması ve bilmesi gerekenler ile çevreye karşı duyarlı olma ve daha iyi ve

sağlıklı bir yaşama koşullarına sahip olma bilinci temelinde işlenen konularda daha rahat ve ferah bir yaşam değerlerine vurgu yapılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan değerler Rokeach'ın (1973) sınıflamasına göre incelenmiştir. Araştırmanın ilk alt amacı olarak her iki ülkenin değerlerin analiz edileceği ünite içeriklerinin incelendiği bulgulara göre KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 3 ünitenin yer aldığı; Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında konuların ünite olarak değil de öğrenme alanlarını içeren konulardan oluştuğu görülmüştür. Sonuç olarak KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Ben", "Ailem" ve "Yaşadığım Çevre" adlı ünitelerin içerikleri ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "İnsanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanlarında yer alan konuların eşdeğer nitelikte olduğu tespit edilmiştir. KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında toplam 22 konu, Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ilgili öğrenme alanlarında toplam 15 konu yer aldığı görülmüştür. Konu sayılarındaki farklılığın sebebi KKTC'nin ünite temelinde; Türkiye'nin ise öğrenme alanları temel alınarak konuların sunulmasındaki farklılıktır.

Araştırmanın ikinci alt amacı olarak KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler "Ben" adlı 1. ünite ve Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Birey ve Toplum" 1. öğrenme alanında yer alan değerler incelenmiş ve sonuç olarak her iki ülkenin 1. ünite ve öğrenme alanında yer alan değerlerin sayısal olarak farklı olduğu fakat en sık geçen değer aynı olduğu görülmüştür. Her iki ülkenin ilk ünite ve öğrenme alanında en çok araçsal değer türlerinden yetkinlik temelli "kabiliyetli" değerinin ilk sırada yer alması, beklenen bir bulgudur. Çünkü ilgili ünite ve öğrenme alanlarında sıklıkla yer alan konular bireyin kendini tanıması ve tanıtması ile ilgilidir. Ayrıca her iki ülkenin ilgili ünite ve öğrenme alanlarında "saygı, sevgi ve mutluluk" değerlerine vurgular yapıldığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu alan yazında ders kitaplarındaki değerleri inceleyen çalışmaların (Çapoğlu ve Okur, 2015; Azizoglu, Gökmenoğlu ve Bozcan, 2018; Kırmızı, 2014; Mutlu ve Dinç, 2019) elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler "Ailem" adlı 2. ünite ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Kültür ve Miras" adlı 2. öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi sonucu her iki ülkenin değer vurgu sayısında farklılıklar varken ilk sırada yer alan değer aynıdır. Araçsal değer türlerinden ilişki temelli "yardımsever" değerinin her iki ülkenin ilgili ünite ve öğrenme alanında en çok vurgulanan değer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu (Kuş, Meray ve Karatekin, 2013; Aktan ve Padem, 2013; İnnalı, Pehlivan ve Aydın, 2017) çalışmalarında Sosyal Bilgiler ders kitaplarını değerler açısından inceledikleri çalışmalarında ve en sık geçen değerlerin "yardımseverlik", "sorumluluk", "dayanışma" değerleri olduğu bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu bulgu alan yazını desteklemesine karşın, Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı "Kültür ve Miras" adlı 2. öğrenme alanında "kurtuluş, egemenlik, özgürlük" değerlerine vurgu yapılması farklılığını ortaya çıkarmıştır. Bu farklılığın nedeni Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı 2. öğrenme alanında tarihsel konulara ağırlık verilmesidir. Ayrıca her iki ülkenin 2. ünite ve öğrenme alanında Rokeach'ın (1973) değer listesinde bulunmayan "birlik ve beraberlik, egemenlik, vatansever, sadakat, demokratik, güvenilir" değerlere yer verildiği görülmüştür. Bu bulgu her iki ülkenin 2. ünite ve öğrenme alanında yer alan değerlerin Rokeach'ın (1973) değer sınıflamasına kısmen uyduğunun göstergesidir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler “Yaşadığım Çevre” adlı 2. ünite ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı “İnsanlar, Çevre ve Yerler” adlı 3. öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi sonucu her iki ülkenin değer vurgu sayısında farklılıklar varken ilk sırada yer alan değer aynıdır. Amaçsal değer türlerinden toplum temelli rahat bir yaşam değeri her iki ülkenin 3. ünite ve öğrenme alanında ilk sırada gelmiştir. Farklılıkların “eşitlik, mutluluk, neşeli, sorumluluk” değerlerine KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında vurgulanması bulgusu, KKTC’nin son ünitesi ve konu dağılımlarının Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına oranla daha fazla olmasından kaynaklı olabilir. Bununla birlikte her iki ülkenin ilgili ünite ve öğrenme alanında Roekach’ın (1973) değer sınıflamasında yer almayan “uzlaşmacı ve demokratik” değerlerine yer verildiği görülmüştür. Sonuç olarak bu çalışmada KKTC 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının ilgili ünite ve öğrenme alanlarında yer alan değerler Rokeach’ın (1973) değer sınıflamasına göre incelenmiştir. Araştırmanın bulguların ulaşılan sonuçlar genel olarak, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan değerlerin vurgulanma sayısında farklılıklar olmasına rağmen benzer nitelikte ve ilkökulda öğrencilere kazandırılacak “kabiliyetli, yardımsever, sorumluluk, sevgi, saygı” değerlerine ders kitaplarında sıkça yer verildiği söylenebilir. Her iki ülkenin 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ilgili ünite ve öğrenme alanlarında yer alan değerler Rokeach’ın (1973) değer sınıflamasına göre “araçsal değerler” türlerinde toplandığı görülmüştür. Rokeach’a (1979) göre araçsal değerler bireyin nihai hayat amacına yani barış, özgürlük, güzel bir dünyada yaşama gibi amaçsal değerlere ulaşma sürecinde sergilediği davranışlardır. Birey bu davranışları kullanarak önce kendini tanır ve içinde yaşadığı toplum veya organizasyonun vaziyetine göre şekillendirerek amacına ulaşır. Bu doğrultuda her iki ülkenin Sosyal Bilgiler ders kitapları ilgili ünite ve öğrenme alanlarında önce bireyin kendisini tanıyabileceği değerlerin kazandırılmasıyla başlamış, sonra bireysel ve toplumsal temelli amaç değerlerin sunulduğu görülmüştür, bu açıdan ders kitaplarının içerikleri ve değerlerin sıralanışı Rokeach’ın (1973) kuramına ve bireye toplumsal bir kimlik kazandırma hedefinde olan Sosyal Bilgiler dersiyle paraleldir denilebilmektedir. Bununla birlikte, her iki ülkenin 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Roekach’ın (1973) değer sınıflamasına yer almayan “birlik ve beraberlik, uzlaşmacı, demokratik, çevreye duyarlı, özgüven, sadakat, vatansever, egemenlik” değerlere yer verilmesi bu sınıflamaya göre her iki ülkenin ders kitabının kısmen uyumlu olduğunu göstermiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar Kuzey Kıbrıs ve Türkiye 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ilgili öğrenme alanlarında yer alan değerlerin Rokeach’ın (1973) değer sınıflamasına temelinde incelenmesiyle sınırlıdır. Bu sınırlılık çerçevesinde, bu araştırmanın sonucu ile ilgili şu ifade edilebilir; her iki ülkenin ders kitabı Rokeach’ın sınıflaması dışında çeşitli değerleri içermektedir. Rokeach’ın (1973) değer sınıflaması literatürde önemli değer sınıflamalarında temel alınmıştır. Her iki ülkenin Sosyal Bilgiler ders kitaplarının diğer öğrenme alan ve üniteleri temel alınarak alan yazında farklı değer sınıflandırması ve değerlerin aktarılma yöntemleri açısından incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aktan, O., ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44–55. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17635>

- Azizoğlu, Ç., Gokmenoglu, T., ve Ünal Bozcan, E. (2018). Çocuk kitaplarında değerler: KKTC'de örtük program bağlamında bir çalışma. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 122-138. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/97>
- Bacanlı, H. (2000). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 597-610. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10376/126981>
- Bektaş, Ö., ve Zabun, E.. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması; Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*. <https://doi.org/10.34234/ded.512221>
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), 163-181. <https://doi.org/10.1002/per.2410080303>
- Candan, D. G., ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). <https://doi.org/10.12780/uusbd283>
- Çapoğlu, E., ve Alpaslan, O. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104. <https://doi.org/10.19126/suje.53194>
- Doğan, B., ve Gülüşen, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/717514>
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. (2. Baskı) içinde (s. 255-286). Pegem.
- Faiz, M., ve Avcı, E. K. (2018). 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları "etkin vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 2(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbyy/issue/38224/428604>
- Fırat, H., ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21495/230444>
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar-Ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme* (2.Baskı). Ötüken Yayınları.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Hanel, P. H., Litzellachner, L. F., & Maio, G. R. (2018). An empirical comparison of human value models. *Frontiers in Psychology*, 9, 1643. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01643>
- İnnalı, H. Ö., Pehlivan, A., ve Aydın, İ. S. (2017). KKTC'de okutulan Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi üzerinden incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(3), 164-180. <http://dergipark.gov.tr/jlere>
- Kan Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 659-674. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8234>
- Kırmızı, F. S. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302396>
- KKTCMEVK, (2016). *Temel eğitim sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı.

- MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4- 5. Sınıflar)*. Milli Eğitim.
- MEB, (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Milli Eğitim.
- Mayton, D. M., Ball-Rokeach, S. J., & Loges, W. E. (1994). Human values and social issues: An introduction. *Journal of Social Issues*, 50(4), 1-8. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01194.x>
- Mehmedoğlu, U. (2006). *Gençlik, değerler ve din: küreselleşme, ahlak ve değerler*. (Ed. Y. Mehmedoğlu ve U. Mehmedoğlu). Litera.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mutlu, H. H., ve Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1048-1062. <https://doi.org/10.16916/aded.593400>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Puente, A. E., Awkard, J., Tesh, T., & Southard, D. (1986). Values of psychology and non psychology majors. *Psychological Reports*, 59(2), 880-882. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.880>
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. Individual and Societal.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sağlam, H. İ. (2021). *Karakter ve değer eğitimi*. 21. Baskı. Pegem A.
- Şahin, Ö., ve Başgül, M. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 90-104. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1890>
- Şahin, T., ve Ersoy, F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558. <https://www.academia.edu/download/33101973/degerleregitimi.pdf>
- Şentürk, L., ve Aktaş, E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29168/312357>
- Turan, S., ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256318>
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526. <https://www.anadiliegitimi.com/en/pub/aded/article/541659>
- Tüysüz, S. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler 4 ders kitabı*. Tuna.
- Üçsık-Erbilen, S., Doğanay, A., Bilir, A., Kaşer, H., ve Tek, F. (2017). *Sosyal Bilgiler 4. sınıf*. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı.
- Yılar, R. (2016). İletildiği değerler açısından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 491-506. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296100>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 189-203

Türkçe ve Türk Kültürü 5-8. Seviye Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi*

Seda ACAR¹

Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ²

Özet

Bu araştırmada, MEB'in Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılmak üzere hazırladığı 5-8. seviye ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada dört ders kitabındaki bilgilendirici ve öyküleyici türde 185 metin Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) okunabilirlik formülleri kullanılarak incelenmiştir. Şiir ve dinleme/izleme metinleri araştırmaya dahil edilmemiştir. Veriler metin türleri ve seviyeler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda tüm seviyelerde bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öyküleyici metinlere göre daha zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç okunabilirlik formülüne göre de en kolay ders kitabı 5. seviyeye aitken en zor ders kitabı 8.seviyeye aittir. Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülleri ile yapılan hesaplamalarda 7.seviye ders kitabının okunabilirliğinin 6.seviye ders kitabından daha kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bezirci-Yılmaz formülüne göre ise ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri sınıf düzeyine paralel olarak zorlaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları
Metin
Okunabilirlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.05.2022

Kabul Tarihi: 27.06.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

*Bu çalışma "Ana Dili Türkçe Ders Kitapları ile İki Dillilere Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Okunabilirlik Yönünden Karşılaştırılması" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, sedaacar6695@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1853-4716

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, neslihankarakush@gmail.com, ORCID:0000-0001-7808-1099

Examining Texts in the Turkish and Turkish Culture Coursebooks for 5-8th Grades in terms of Readability*

Seda ACAR¹
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ²

Abstract

The study aims to determine the readability levels of the texts in the Turkish and Turkish Culture coursebooks prepared by the Ministry of National Education (MNE) for 5-8th grades. In this study, 185 informative and narrative texts in four different coursebooks have been examined by using the readability formulas of Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010), and Bezirci-Yılmaz (2010). Poetry and listening/watching texts are excluded. The data have been analyzed considering text types and grades. The study found that the readability of the informative texts is more complex than that of narrative text for all grades in question. According to the three readability formulas, the 8th-grade coursebook is the most difficult one, while the one for 5th grade constitutes the easiest coursebook. Based on the calculations conducted using the formulas of Ateşman and Çetinkaya-Uzun, the readability of the 7th-grade coursebook is found to be easier than the readability of the 6th-grade coursebook. Finally, it is ascertained that the readability levels of the coursebooks get difficult in parallel to the grade levels according to the Bezirci-Yılmaz's formula.

Keywords

Turkish and Turkish Culture
Coursebooks
Text
Readability

About Article

Sending Date: 05.05.2022
Acceptance Date: 27.06.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi, yeni ulaşım sistemleri ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, eskiden coğrafi olarak uzak ve yabancı kabul edilen toplumların birbiriyle çeşitli siyasi, ticari ve kültürel etkileşimler içerisine girmesini sağlamıştır. Etkileşimler gerek devletler gerekse bireyler boyutunda artarak devam etmektedir. Dünya genelinde artan göç ve göçmen sayısı da bu çok kültürlülük sürecini desteklemektedir. Türkler de önce 1960'ta Almanya'ya, ardından diğer Avrupa ülkelerine misafir işçi olarak göç etmeye başlamıştır. Göç eden ilk kuşak Türkiye'ye geri dönme düşüncesindeyken sonraki kuşaklar bu ülkelerde doğup büyümüş, geri dönme düşüncesi ise yerini kalıcı yerleşmeye bırakmıştır (Yalçın, 2002: 53) Yurt dışına göç süreci ve kalıcı yerleşme kararı beraberinde dil sorununu gündeme getirmiştir. Bugün dünyanın farklı yerlerindeki göçmen Türk çocukları iki dilli olarak yaşamlarını sürdürmek durumundadır. Karaağaç (2011) iki dilliliği bir bireyin ana dili olmayan başka bir dili, o dilin ana dili olarak konuşulup yazıldığı bir yerde öğrenmesi olarak tanımlamaktadır.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, sedaacar6695@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1853-4716

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, neslihankarakush@gmail.com, ORCID:0000-0001-7808-1099

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının buldukları ülkelerin dillerini öğrenerek ilgili topluma entegrasyonun sağlanması bunun yanı sıra Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin bağlarının güçlü tutulması aynı derecede önemlidir. İlkinin yokluğunda her türden sosyal, kültürel ve eğitsel kaynağın kullanımında yerli topluluğa göre dezavantajlı durumda olan içine kapanık bireyler oluşması tehlikesi doğarken ikincisinde ise asimilasyon söz konusu olabilmektedir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkiye ve Türk kültürü ile bağların kopmaması ve Türkçe'yi bir program çerçevesinde en doğru şekilde öğrenebilmeleri nitelikli program ve ders kitaplarının hazırlanmasına ayrıca bunları verimli bir şekilde kullanacak nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesine bağlıdır. (Uçgun, 2015: 515). Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programları hazırlanmıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programları hazırlanırken yurt dışında ikamet eden Türk çocuklarına yönelik Türkçe dil ve kültür eğitimi sağlamak hedeflenmiştir. Ders yabancı devlet okullarında seçmeli olarak ve genellikle birleştirilmiş sınıf düzeninde yürütülmektedir. Derslere katılım için Türk kökenli olma zorunluluğu yoktur. TTK dersleri, isteyen her milletten öğrencinin katılımına açıktır. Dersi yürüten öğretmenlerin kimi Türkiye'den görevlendirilmişken kimi dersin okutulduğu ülkedeki yetkili makamlar tarafından atanmıştır (Yıldız vd. 2021: 46; Karadağ ve Baş, 2019: 10).

Geçen on yılda iki farklı TTK öğretim programı hazırlanmıştır. 2009'da uygulanmaya başlanan eski programın adı "Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı" iken 2018'de hazırlanan yeni programın adı ise "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı"dır. 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren yenilenen program ve ders kitaplarıyla eğitim sürdürülmektedir. Yenilenen öğretim programına göre Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile buldukları ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arası özelliklerini geliştirmek dersin bir diğer amacıdır (MEB, 2018: 2). Program hedef kitlenin yaş ve dil seviyesi dikkate alınarak düzenlenmiştir. Hazırlanan ders kitaplarında ilkökul ve ortaokul düzeyleri temel alınarak sekiz seviye ve tüm seviyelerde işlenmesi öngörülen sekiz tema belirlenmiştir: Ben ve Ailem; Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama; Oyun ve Eğlence; Bayramlar ve Kutlamalar; Gezelim Görelim; Geçmişe Açılan Kapı; Sanat ve Edebiyat; İnsan ve Doğa (MEB, 2018: 3).

Ders kitapları öğretmen ve öğrenci için erişilebilirliği en yüksek kaynaktır. Özbay (2002: 37; akt. Bağcı, Ünal, 2013: 13) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin %94,44 oranında ders kitabına bağlı olarak derslerini işlediklerini tespit etmiştir. Öğretim programlarında genel çerçevesi ve sınırları çizilen konular ders kitabında dinleme/izleme ve okuma metinleri, görseller ve alıştırmalarla somutlaşır. Dil eğitimi yapılırken ana kaynak olarak kullanılan bu kitaplardaki metinlerin Türkçenin anlam zenginliğini ve estetiğini yansıtan, nitelikli ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek bir içeriğe sahip olması önemlidir. Zira öğrencilerin iletişim süreçlerinde gerekli anlama ve anlatma becerilerini edinmeleri nitelikli metin örnekleriyle karşılaştırılması yoluyla sağlanır (Türkben, 2018: 215).

Ders kitaplarındaki metinlerde içerik; anlamlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi gerçeklerle tutarlı olmalı aynı zamanda somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora,

bütünden parçaya/parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, yakından uzağa, olaylardan kavram ve genellemelere doğru yapılandırılmalıdır (Demirel, 2020, 143). Ders kitabı görsel ve yazılı tüm unsurlarıyla öğrencinin okuma ilgisini artıracak şekilde düzenlenmelidir. “Çeşitli ölçümler, hesaplamalar ve analizlerle hem nitelik ve hem nicelik bakımından uygun olduğuna karar verilen metinler, ders kitaplarında yer almalıdır” (Özçetin ve Karakuş, 2020:177). Aksi durumda öğrencinin okuma ve anlamaya yönelik motivasyonu düşecek öğrenci-öğretmen, öğrenci-ders kitabı ve öğrenci-öğrenci etkileşimi olumsuz yönde etkilenecektir (Özcan, 2013:17; Sever, 2003: 9; Bağcı ve Ünal, 2013:13; Çakıroğlu, 2015: 673).

Metin ile okuyucu arasındaki etkileşim okuma ya da dinleme becerisi aracılığıyla gerçekleşir. Hedeflenen kazanımlara ulaşılması ve okuyucu motivasyonunun sağlanması açısından ders kitaplarında yer verilen metinlerin çok karmaşık olmaması gerekmektedir. Şayet metinde zor kelime kullanımı ve karmaşık sözdizimi yoğunsa okuyucu okumanın ilk aşamasında ilgisini kaybeder. Öğrencilerin anlama becerileri de zayıfsa, okumayı monoton bulacaklardır. (Güneş, 2021) bir metinde dilde az kullanılan ve çok heceden oluşan kelime sayısı arttıkça metinde yazılanları tanıma, okuma ve anlamaya harcanan zamanın arttığını belirtir. Akyol (2020) okuma sürecinde kelime tanımaya harcanan sürenin fazla olmasının anlamı bölebileceğini söyleyerek okuma metninin okuyucu düzeyi ile uyumlu olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Okunabilirlik ile metnin sözcük ve cümle uzunluğu gibi nicel özelliklerinden yola çıkılarak güçlüğüyle ilgili bir sonuca ulaşılır (Zorbaz, 2007: 89). Okunabilirlik metnin okur düzeyine uygunluğu hakkında tek belirleyici olmamakla birlikte metnin okunma güçlüğü hakkında ilgili kişi ve kurumlara önemli veriler sağlar. Çalışmalar metnin okunabilirliğinin okuyucu seviyesine uygunluğu arttıkça okuyucu tarafından anlaşılabilirliğinin de arttığını ortaya koymuştur (Temur, 2003; Tosunoğlu ve Özlük, 2011). Güneş (2000: 235) çalışmasında güç metinlerin çocuğun okuma yeteneğini zorladığını, kolay metinlerin ise yeterli ilgiyi çekmediğini belirterek metin seçiminde zorluk derecelerinin dikkate alınması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu noktada hangi metnin hangi okuma düzeyi için daha uygun olduğunun belirlenmesinde objektif bir yaklaşım sağlayan okunabilirlik formülleri işletilir.

“Okunabilirlik formülleri, metnin yapısal özelliklerinden yola çıkarak metinleri okuma zorluklarına veya kolaylıklarına göre tanımlamayı ve sınıflandırmayı amaçlayan kestirim araçlarıdır” (Çetinkaya, 2010: 40). Okunabilirlik formülleri hedeflenen okur kitlesine yönelik hazırlanmış yazılı materyallerde kullanılan sözcük ve cümle özelliklerini dikkate alarak metin ve okur uyumu hakkında bilgi vermektedir. Okunabilirlik formülleri yazmak için değil derecelendirmek için tasarlanmıştır. Okunabilirlik formüllerine göre metin yazılmaz. Metin yazıldıktan sonra okunabilirlik düzeyi belirlenir.

Okunabilirlikle ilgili çalışmalarda kullanılan öne çıkan okunabilirlik formülleri şöyledir: “Flesh Formülü”, “Flesch-Kincaid Formülü”, “Dale-Châll Formülü”, “Gunning Fog Dizini”, “Fry Grafiği”, “Coleman Formülleri” ve “SMOG Formülü” dür.

Flesh (1948), Flesh- Kincaid, formüllerinde hece sayısı, kelime sayısı ve cümle sayısını kullanılmıştır. Ulaşılan değerlere bağlı yedi metin düzeyi belirlenmiştir. Dale-Châll (1948), formülünde ise kelime sayısı, zor kelime sayısı ve cümle sayısı değişkenleri üzerinden hesaplama yapılmıştır. Bu formül başlangıçta 763 kelimedenden oluşan daha sonra 3.000 kelimeye çıkarılan bir kelime listesine sahip olması bakımından diğer formüllerden farklıdır. Hesaplanan okunabilirlik düzey puanına bağlı yedi farklı yaş aralığı tespit edilmiştir. Gunning-Fog Dizini (1952), kelime sayısı, üç ve üzeri heceli kelime sayısı ve cümle sayısı

değişkenlerinin kullanıldığı okunabilirlik formülüdür. Formülde bir metnin ideal okunabilirlik puanı 7-8 olarak kabul edilmiştir. Fry (2002), kelime sayısı ve cümle sayısı değişkenlerinin kullanıldığı grafiğe dayalı bir okunabilirlik formülü geliştirmiştir. Coleman (1965), dört okunabilirlik formülü oluşturmuştur. Formüllerinde cümle sayısı, tek heceli kelime sayısı, zamir sayısı ve edat sayısı değişkenlerini kullanmıştır. McLaughlin (1969), SMOG formülünde diğerlerinden farklı olarak tek bir değişken -üç veya daha fazla heceli kelime sayısı- kullandığı için uygulanması diğer okunabilirlik formüllerine nazaran daha kolaydır. (MEB, 2021: 11-19)

Her dil farklı yapı ve işleyişe sahip olduğu için bir dil için üretilmiş okunabilirlik formülünün orijinal hâliyle başka bir dile uygulanması yoluyla sağlıklı veriler elde edilmesi mümkün değildir. Uyarlama çalışmalarıyla bu formüller başka dillerde de kullanılabilir hâle getirilebilir ya da dilin kendi yapısı dikkate alınarak yeni ve özgün okunabilirlik formülleri üretilebilir.

Ateşman (1997) Flesch'in İngilizce okunabilirlik formülünü Türkçeye uyarlamıştır. Metinden seçilen yüz kelime bir örneklemdeki sözcük ve cümle uzunluğu değerlerini, belirlediği katsayılarla işleme sokarak metnin tamamına yönelik bir okunabilirlik değeri elde etmiştir. Ateşman'ın okunabilirlik formülü ve bu formül sonucunun karşılık geldiği değer aralıklarının okunabilirlik düzeyleri şöyledir:

$$\text{Okunabilirlik sayısı} = 198.825 - 40.175 \times X1 - 2.610 \times X2$$

X1 = hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X2 = kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Tablo 1: Ateşman (1997) Okunabilirlik Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
90-100	Çok Kolay
70-89	Kolay
50-69	Orta Güçlükte
30-49	Zor
1-29	Çok Zor

Ateşman formülüne göre bir metnin okunabilirlik değeri yüze yaklaştıkça metnin okunabilirliği kolaylaşırken sifıra yaklaştıkça zorlaşır.

Çetinkaya (2010) okunabilirlik formülünde metinden alınan yüz kelime bölümdaki toplam hece sayısı, toplam kelime sayısı ve toplam cümle sayısı belirlenir. Toplam hece sayısının toplam kelime sayısına bölünerek ortalama kelime uzunluğu hesaplanır. Toplam kelime sayısının toplam cümle sayısına bölünmesi ile ise ortalama cümle uzunluğuna ulaşılır. Çetinkaya'nın okunabilirlik formülü ve bu formül sonucunun karşılık geldiği değer aralıklarının okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir;

$$\text{OP: } 118.823 - (25.987 \times \text{O.K.U}) - (0.971 \times \text{O.C.U})$$

OP: Okunabilirlik Puanı

OCU: Ortalama Cümle Uzunluğu

OKU: Ortalama Kelime Uzunluğu

Tablo 2: Çetinkaya-Uzun (2010) Okunabilirlik Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Engelli Düzey	10,11 ve 12. Sınıf
35-50	Eğitsel Okuma	8 ve 9.Sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5,6 ve 7. Sınıf

Okunabilirlik puanı yükseldikçe metin okunabilirlik güçlüğü açısından kolaylaşmaktadır.

Bezirci-Yılmaz (2010) okunabilirlik formülü, İngilizce için uygulanan SMOG, Gunning Foy, ARI, FRES, Flesh-Kincaid formüllerinin incelenip Türkçeye uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. Formülde hece sayısı, kelime sayısı, cümle sayısı, üç heceli kelime sayısı, dört heceli kelime sayısı, beş heceli kelime sayısı ve altı heceli kelime sayısı değişkenleri kullanılır. Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülü ve bu formül sonucunun karşılık geldiği değer aralıklarının okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir:

$$\text{Yeni Okunabilirlik Değeri} = \sqrt{OKS \times ((H3 \times 0,84) + (H4 \times 1,5) + (H5 \times 3,5) + (H6 \times 26,25))}$$

OKS: Bir Cümledeki ortalama kelime sayısı = (Toplam kelime sayısı / Toplam cümle sayısı)

H3: Bir cümledeki ortalama üç heceli kelime sayısı = (Toplam üç heceli kelime sayısı / Toplam cümle sayısı)

H4: Bir cümledeki ortalama dört heceli kelime sayısı = (Toplam dört heceli kelime sayısı / Toplam cümle sayısı)

H5: Bir cümledeki ortalama beş heceli kelime sayısı = (Toplam beş heceli kelime sayısı / Toplam cümle sayısı)

H6: Bir cümledeki ortalama altı heceli kelime sayısı = (Toplam altı heceli kelime sayısı / Toplam cümle sayısı)

Tablo 3: Bezirci-Yılmaz (2010) okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik değerleri ve düzeyleri

Yeni Okunabilirlik Değeri	Sınıf Seviyesi
1-8	İlköğretim
9-12	Lise
13-16	Lisans
16+	Akademik

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formüllerinden farklı olarak Bezirci-Yılmaz formülünde okunabilirlik değeri yükseldiğinde metnin karşılık geldiği eğitim düzeyinin de arttığı görülmektedir.

İlgili alanyazında yurt dışında iki dillilere yönelik Türkçe eğitiminin hazırlanan ders ve çalışma kitaplarının okunabilirlik, söz varlığı, öğrenci, öğretmen, veli görüş ve özelliklerine açısından incelendiği çalışmalar (Adıgüzel ve Şen 2018; Aktürkoğlu ve Özaydınlık 2017; Arı, 2015; Arıcı ve Kırkkılıç, 2017; Arıcı, 2020; Ateşal, 2014; Belet Boyacı ve Genç Ersoy, 2015; Belet, 2009; Cemiloğlu ve Şen, 2012; Çakır ve Yıldız 2016; Çakır ve Yıldız, 2016; Çelik ve Gülcü, 2016; Çelik, 2018; Çınar ve İnce, 2015; Erol ve Güner, 2017; İnce, 2011; Kayır, 2018; Korkmaz, 2010; Oksal ve Güner, 2017; Özcan, 2011; Özcan, 2013; Özcan, İnce ve Boztilki, 2010; Özerol, 2016; Rengi ve Polat 2019; Şen, 2011; Şen,2011; Uğur, 2014; Yağimli, 2015; Yıldız ve Öztürk, 2013; Yıldız, 2013) mevcuttur.

Özcan (2013), çalışmasında 2009'da uygulanmaya başlanan "Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı" doğrultusunda hazırlanmış 6.-7.sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının okunabilirliğini Fransa örneği özelinde FOG ve CLOZE testlerini kullanarak ölçmüş ve kitapların ilgili düzey için okunabilir olmaktan çok uzak olduğu görüşüne ulaşmıştır. Ateşal (2014), çalışmasında yine eski öğretim programı dikkate alınarak hazırlanmış 8-10.sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının hedeflenen yaş düzeyine uygunluğunu belirlemeye çalışmıştır. FOG Testi formüllerini kullanarak yaptığı hesaplamalar ile ders kitabının hedef kitlenin düzeyinden çok yüksek olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada ise 2018'de yenilenen "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı" kapsamında hazırlanan 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri incelenecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

MEB tarafından yurt dışındaki iki dillilere Türkçe öğretimi için ayrı öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Programlardaki amaç ve kazanımlara ulaşılabilmesi için ders kitaplarındaki metinler her açıdan hedeflenen öğrenci kitlesine uygun olmalıdır. Ders kitaplarında dinleme/izleme metinleri kısıtlı bir alan kapladığından öğrenci metin ilişkisi çoğu zaman okuma becerisi ile kurulabilmektedir. İşte bu noktada metinlerin okunabilirliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Metinlerin okunabilirlik düzeyi öğrencinin okuma düzeyine uygun olmalıdır.

Bu çalışmada yurt dışında seçmeli olarak okutulan Türkçe ve Türk Kültürü dersi 5-8. seviye kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerine ulaşmak amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik düzeyleri nedir?
2. 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeyleri nedir?
3. 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeyleri arasında bir farklılık var mıdır?
4. 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri arasında seviyeye bağlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili olarak deseni, çalışma nesnelere, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Deseni

5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik güçlüklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel bir tarama çalışmasıdır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2010: 77). "Betimsel çalışmalarda çoğunlukla hipotez

yerine araştırma soruları tercih edilir. Betimsel sorular, bir durumun ne olduğunu betimlemek amacıyla genelde "Nedir?" ifadesi kullanılarak yazılır" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020:28-71).

Çalışma Nesneleri

Çalışmada Türkiye Cumhuriyeti'nin yurt dışındaki temsilcilikleri koordinasyonunda yürütülen Türkçe ve Türk kültürü derslerinde kullanılmak üzere MEB tarafından hazırlanan 5,6,7 ve 8. seviye ders kitaplarındaki okuma metinleri veri olarak kullanılmıştır. Toplam 185 metin incelenmiştir. Dinleme/izleme metinleri ve şiirler kapsam dışında tutulmuştur. Metinlerin tür ve seviyelere göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 4: 5-8. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Sayıları

Seviye	Bilgilendirici Metin Sayısı	Öyküleyici Metin Sayısı	Toplam
5. seviye	21	3	24
6. seviye	51	1	52
7. seviye	49	10	59
8. seviye	49	1	50
TOPLAM	170	15	185

Tüm seviyelerdeki kitaplarda bilgilendirici metinler çoğunluktadır. Ders kitaplarındaki toplam metin sayılarında seviye ile orantılı bir artış yoktur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Çalışmada alan yazındaki Türkçe okunabilirlik çalışmalarında en sık kullanılan formüller olan Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) okunabilirlik formüllerinin kullanımı tercih edilmiştir. Metin Okunabilirlik güçlüklerinin hesaplanması amaçlanan dört ders kitabındaki 185 metin düz yazı hâline getirilerek yazılım programı kullanılarak toplam hece sayısı, toplam kelime sayısı, toplam cümle sayısı, bir heceli kelime sayısı, iki heceli kelime sayısı, üç heceli kelime sayısı, dört heceli kelime sayısı, beş heceli kelime sayısı, altı ve üzeri heceli kelime sayısı değişkenleri açısından analiz edilmiştir.

Bu değişkenler kullanılarak Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülleri ile okunabilirliği hesaplamak için hece olarak ortalama sözcük uzunluğu ve sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu belirlenirken Bezirci-Yılmaz formülü ile okunabilirliği hesaplamak için ise ortalama kelime sayısı, bir cümledeki ortalama üç heceli kelime sayısı, bir cümledeki ortalama dört heceli kelime sayısı, bir cümledeki ortalama beş heceli kelime sayısı ve bir cümledeki ortalama altı heceli kelime sayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) okunabilirlik formülleri kullanılarak hesaplanan okunabilirlik değerleriyle ilgili veriler ve bunların yorumları bulunmaktadır.

Tablo 5: 5-8. Seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz Formüllerine Göre Ortalama Okunabilirlik Değeri ve Düzeyi

Seviye	Ateşman Okunabilirlik Değeri/Düzeyi	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Değeri/Düzeyi	Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Değeri/Düzeyi
5. seviye	71,57 (Kolay)	42,50 (Eğitsel)	11,98 (Lise)
6. seviye	65,29 (Orta)	38,82 (Eğitsel)	13,20 (Lisans)
7. seviye	66,30 (Orta)	39,56 (Eğitsel)	14,21 (Lisans)
8. seviye	57,68 (Orta)	36,22 (Eğitsel)	22,61 (Akademik)

Ateşman formülüne göre 5. seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %5'i çok kolay düzeyde, %57'si kolay düzeyde, %33'ü orta düzeyde, %5'i ise zor düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 71,57 ve kolay düzeydedir.

Ateşman formülüne göre 6. seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %43'ü kolay düzeyde, %55'i orta düzeyde, %2'si ise çok zor düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 65,29 ve orta düzeydedir.

Ateşman formülüne göre 7. seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %2'si çok kolay düzeyde, %37'si kolay düzeyde, %53'ü orta düzeyde, %8'i ise zor düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 66,30 ve orta düzeydedir.

Ateşman formülüne göre 8. seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %12,24'ü kolay düzeyde, %61,22'si orta düzeyde, %22,44'ü ise zor düzeyde, %4,08'i çok zor düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 57,68 ve orta düzeydedir.

Çetinkaya-Uzun formülüne göre 5.seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %5'i bağımsız düzeyde, %81'i eğitsel düzeyde, %14'ü ise engelli düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 42,50 ve eğitsel düzeydedir.

Çetinkaya-Uzun formülüne göre 6.seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %80'i eğitsel düzeyde, %20'si ise engelli düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 38,82 ve eğitsel düzeydedir.

Çetinkaya-Uzun formülüne göre 7. seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %6'sı bağımsız düzeyde, %67'si eğitsel düzeyde, %27'si ise engelli düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 39,56 ve eğitsel düzeydedir.

Çetinkaya-Uzun formülüne göre 8. seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %61'si eğitsel düzeyde, %39'u ise engelli düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 36,22 ve eğitsel düzeydedir.

Bezirci-Yılmaz formülüne göre 5. seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %33,33'ü ilköğretim düzeyinde, %38,09'i lise düzeyinde, %14,28'ü lisans düzeyinde, %14,28'ü ise akademik düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 11,98 ve ise lise düzeyindedir.

Bezirci-Yılmaz formülüne göre 6. seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %20'si ilköğretim düzeyinde, %37'si lise düzeyinde, %18'i lisans düzeyinde, %25'i ise akademik düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 13,20 ve lisans düzeyindedir.

Bezirci-Yılmaz formülüne göre 7. seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %24,49'u ilköğretim düzeyinde, %20,40'ı lise düzeyinde, %16,32'si lisans düzeyinde, %39'u ise akademik düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 14,21 ve ise lisans düzeyindedir.

Bezirci-Yılmaz formülüne göre 8. seviye ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin %10'u lise düzeyinde, %14'ü lisans düzeyinde, %76'sı ise akademik düzeydedir. Ortalama okunabilirlik değeri 22,61 ve akademik düzeydedir.

Tablo 6: 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz Formüllerine Göre Ortalama Okunabilirlik Değeri ve Düzeyi

Seviye	Ateşman Okunabilirlik Değeri/Düzeyi	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Değeri/Düzeyi	Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Değeri/Düzeyi
5. seviye	78,71 (Kolay)	46,39 (Eğitsel)	9,47 (Lise)
6. seviye	90,45 (Çok Kolay)	51,53 (Bağımsız)	3,95 (İlköğretim)
7. seviye	74,36 (Kolay)	43,84 (Eğitsel)	9,66 (Lise)
8. seviye	77,67 (Kolay)	46,65 (Eğitsel)	11,33 (Lise)

Ateşman formülüne göre 5. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %100'ü kolay düzeydedir.

Ateşman formülüne göre 6. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %100'ü çok kolay düzeydedir.

Ateşman formülüne göre 7. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %10'u çok kolay, %60'ı kolay, %30'u ise orta düzeydedir.

Ateşman formülüne göre 8. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %100'ü kolay düzeydedir.

Çetinkaya-Yılmaz formülüne göre 5 seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %100 eğitsel düzeydedir.

Çetinkaya-Uzun formülüne göre 6. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %100'ü bağımsız düzeydedir.

Çetinkaya-Uzun formülüne göre 7. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %10'u bağımsız düzeyde, %90'ı ise eğitsel düzeydedir.

Çetinkaya-Uzun formülüne göre 8. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %100'ü eğitsel düzeydedir.

Bezirci-Yılmaz formülüne göre 5. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %67'si ilköğretim düzeyinde, %33'ü ise lise düzeyindedir.

Bezirci-Yılmaz formülüne göre 6. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %100'ü ilköğretim düzeyindedir.

Bezirci-Yılmaz formülüne göre 7. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %40'ü ilköğretim düzeyinde, %60'ı ise lise düzeyindedir.

Bezirci-Yılmaz formülüne göre 8. seviye ders kitabındaki öyküleyici metinlerin %100'ü lise düzeyindedir.

Tablo 7: Türkçe ve Türk Kültürü 5-8. Seviye Ders Kitaplarının Ateşman Formülüne Göre Okunabilirlik Değerleri ve Okunabilirlik Düzeyleri

Sınıf Seviye	Okunabilirlik Değeri	Okunabilirlik Düzeyi
5.seviye	72,46	Kolay
6.seviye	67,08	Orta Güçlükte
7.seviye	67,66	Orta Güçlükte
8.seviye	58,08	Orta Güçlükte

Tablo 7’de 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının Ateşman okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik değerleri verilmiştir. Buna göre sınıf seviyesi ve okunabilirlik düzeyi birbiri ile orantılı değildir. Okunabilirlik değeri açısından en kolay ders kitabı 5. seviyeye aittir. Onu sırasıyla 7.seviye ders kitabı ve 6. seviye ders kitabı takip etmektedir. Okunabilirlik düzeyi en düşük kitap ise 8. seviye ders kitabıdır.

Tablo 8: Türkçe ve Türk Kültürü 5-8. Seviye Ders Kitaplarının Çetinkaya-Uzun Formülüne Göre Okunabilirlik Değerleri ve Okunabilirlik Düzeyleri

Sınıf Seviye	Okunabilirlik Değeri	Okunabilirlik Düzeyi
5.Seviye	42,99	Eğitsel
6.Seviye	39,83	Eğitsel
7.Seviye	40,29	Eğitsel
8.Seviye	36,43	Eğitsel

Tablo 8’de 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik değerleri verilmiştir. Buna göre sınıf seviyesi ve okunabilirlik düzeyi birbiri ile orantılı değildir. Okunabilirlik değeri açısından en kolay ders kitabı 5. seviyeye aittir. Onu sırasıyla 7. seviye ders kitabı ve 6 seviye ders kitabı takip etmektedir. Okunabilirlik değeri en düşük kitap ise 8. seviye ders kitabıdır. Kitapların tamamı formüle göre 8-9. sınıfa karşılık gelen eğitsel düzeydedir.

Tablo 9: Türkçe ve Türk Kültürü 5-8.Sınıf Kitaplarının Bezirci-Yılmaz Formülüne Göre Okunabilirlik Değerleri ve Okunabilirlik Düzeyleri

Sınıf Seviye	Okunabilirlik Değeri	Okunabilirlik Düzeyi
5.Seviye	11,66	Lise
6.Seviye	13,24	Lisans
7.Seviye	13,44	Lisans
8.Seviye	22,38	Akademik

Tablo 9’da 5-8. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik değerleri verilmiştir. Buna göre sınıf seviyesi ile okunabilirlik düzeyi birbiri ile orantılıdır. Sınıf seviyesi yükseldikçe metinlerin okunabilirlikleri düşmüştür. Okunabilirlik değeri açısından en kolay ders kitabı 5. seviyeye aittir. Onu sırasıyla 6. seviye ders kitabı ve 7. seviye ders kitabı takip etmektedir. Okunabilirlik düzeyi en düşük kitap ise 8. seviye ders kitabıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkçe ve Türk kültürü 5-8. seviye ders kitaplarındaki yüz seksen beş metnin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik değerleri

hesaplanmıştır. Sonuçlar her sınıf düzeyinde bilgilendirici metinlerin okunabilirliğinin öyküleyici metinlere kıyasla daha zor olduğunu göstermektedir.

Üç okunabilirlik formülüne göre de en kolay ders kitabı 5. seviyeye aitken en zor ders kitabı 8.seviyeye aittir. Ateşman ve Çetinkaya-Uzun formülleri ile yapılan hesaplamalarda 7.seviye ders kitabının okunabilirliğinin 6.seviye ders kitabından daha kolay olduğuna ulaşılmıştır. Bezirci-Yılmaz formülüne göre ise ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri sınıf düzeyine paralel olarak zorlaşmaktadır. Ateşman formülüne göre sadece 5. seviye ders kitabı hedef kitlenin düzeyine uygundur. Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz formüllerine göre ise ders kitaplarının tamamı okunabilirlik güçlüğü bakımından hedef grubun düzeyinin üzerindedir. Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının okunabilirlikleri üzerine yapılmış olan önceki araştırmalarda tek bir düzeye ait kitap incelenmiş ve kitaptaki metinlerin tamamı kapsama dahil edilmemiştir. Rastgele seçilen az sayıdaki metin üzerinde yapılan araştırma sonuçları kitabın tamamına genellenmiştir. Ayrıca incelenen metinlerde tür ayırımına da gidilmemiştir. Bu çalışma ise belirtilen yönlerden önceki çalışmalardan farklılık arz etmektedir. Özcan'ın (2013) çalışmasında 6-7. Sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabından rastgele seçilen 5 metin üzerinde FOG testi kullanılarak metnin uygun olduğu yaş düzeyi, CLOZE testini kullanılarak ise metnin okunabilirliği belirlenmeye çalışılmış ayrıca Fransa'da ilgili dersi alan öğrencilerle de metinlerin okunabilirliği sınanmıştır. Ders kitabının okunabilirliğinin öğrenci düzeyinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ateşal 'ın (2014) 8-10. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının okunabilirliğini incelediği çalışmasında ise sadece dört üniteden seçilen dört metne FOG testi uygulanarak kitabın yaş seviyesinin çok üstünde okunabilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar Özcan (2013) ve Ateşal'ın (2014) 2009 yılında uygulanmaya başlanan eski öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış ve hâlihazırda kullanılmayan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarını inceleyerek ulaştıkları sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu durum kitaplar yenilenirken okunabilirlik açısından bir düzenleme yapılmadığını göstermektedir.

Öneriler

Dil eğitiminin ancak metinler aracılığıyla yapılabileceği dikkate alınarak hedef grubun yaşı, okuma-anlama hızı, zihinsel sözlük özellikleri, ilgi düzeyi ve motivasyon kaynakları bakımından durumunun tespit edilip ders kitaplarında yer verilecek metinlerin bu sonuçlar doğrultusunda hazırlanması daha faydalı olacaktır. Okunabilirliğin okuduğunu anlamadaki önemi göz önüne alınarak hazırlanan yazılı materyallerin okunabilirlik düzeyinin hedef kitleye uygun olmasına özen gösterilmelidir. Ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerine göre sıralanması ve ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri ile sınıf seviyesi arasında bir bağlantı kurulması kolaydan zora doğru öğretim ilkesine uygunluğu sağlayacaktır. Tarihsel, hayati ve toplumsal değişimler doğrultusunda ihtiyaçlar dikkate alınarak yurt dışında yaşayan her eğitim kademesinden iki dilli Türk öğrenci grubuna yönelik farklı eğitim modelleri ve programlar oluşturup öğretmen yetiştirmede de aynı esasların dikkate alınması her unsuruyla birbirini tamamlayan bir eğitim politikası ortaya çıkaracaktır. Ders kitapları, öğretmenler ve aileler öğrencileri Türkçe metinler okumaya özendirilmelidir. Yabancı ülkelerdeki ilgili temsilcilerimiz vasıtasıyla öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılımları teşvik edilmelidir. Bunun yanında yaşam boyu öğrenme ilkesi temel alınarak Türkçe öğretimiyle alakalı kurum ve kuruluşlar tarafından zengin eğitsel ve kültürel materyaller oluşturularak bu sürecin okula bağımlı ve sadece belli bir yaş grubuna dönük yürütülmesinin önüne geçilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, F. B., & Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 822-839.
- Aktürkoğlu, B. & Özaydınlık, K. (2017). Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye, Türkçeyi öğrenmelerine ve kullanmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6). 2345-2356.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Arı, T.G. (2015). İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Arıcı, B., & Kırkkılıç H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 5(41), 480-500
- Ateşal, Z. (2014). 8-10th class Turkish language and Turkish culture textbook's suitability to the target age level. *Turkophone*, 1(1), 62-73.
- Ateşman, Ender. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Belet Boyacı, Ş.D. & Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 159-180.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 71-85.
<https://doi.org/10.18069/fusbed.82121>
- Bezirci, B. & Yılmaz, E.A, (2010) Metinlerin Okunabilirliğinin Ölçülmesi Üzerine Bir Yazılım Kütüphanesi ve Türkçe İçin Yeni Bir Okunabilirlik Ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*. 12, 49-62.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi <http://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Cemiloğlu, İ., & Şen, Ü. (2012). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(2), 7-26.
- Çakır, M. & Yıldız, C (2016). Turkish teachers' perceptions on turkish and turkishculture courses in Germany. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 4(3), 217-257.
- Çakıroğlu, O (2015). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681, 2015. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
<http://dx.doi.org/10.17051/10.2015.31984>
- Çelik, N. (2018). Türk kökenli öğrencilere yönelik İsveç'te verilen ana dili eğitimine dair öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Çelik, Y., & Gülcü, İ. (2016). Yurt dışında kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287-296.
- Çetinkaya, G. (2010). Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri, Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri (Ed. Hakan ÜLPER). Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 3(1), 198- 209.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 5 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, Y. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 6 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Erol, İ. & Güner, F. (2017). Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik öğretmen görüşleri: bir durum çalışması (Güney Fransa örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 497-510.
- Güneş, F., (21-21 Ocak 2000). Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. 1.Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İnce, B. (2011). Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları- Fransa örneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel İkidillilik ve Toplumsal İkidillilik. *Türk Dili Dergisi*, 101(717), 222-228.
- Karadağ, Ö. & Baş B. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi, 21. baskı
- Karatay, H. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 8 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kayır, G. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi'nde görev temelli etkinliklerin İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Korkmaz, B. (2010). Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri İçin Uzaktaki Yakınlarımız Projesi Kapsamında Hazırlanan Öğretim Materyallerinin (6-7. Sınıflar) Türkçe Öğretimi ve Kültür Aktarımı Çerçevesinde Değerlendirilmesi. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık) İzmir, 635-644.
- Kurudayıoğlu, M. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü 7 ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2009). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Oksal, Aynur & Güner, Fatih (2017). "Fransa'daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Veli ve Öğrenci Görüşleri: Aveyron Bölgesi Örneği". *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4): 73-84.
- Özbay, M. (2002). Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi. Ankara. (Özbay, 2002, 37'den aktaran Bağcı, Ünal, 2013, 13)

- Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education (SUJE)*, 1(2), 16-24.
- Özcan, E., İnce, B. & Boztilki, G. (2010). 4.-5., 6.-7. ve 8.-10. sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabında yer alan metinlerin tür açısından incelenmesi. III.Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, 1-3 Temmuz 2010. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özçetin, K. & Karakuş, N. (2020). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*. Cilt 5, Sayı 1, s. 175-190.
- Özerol, G. (2016). Türkçe ve Türk kültürü dersleri ile ilgili veli görüş ve beklentileri (Fransa/Nancy örneği). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 55-67.
- Rengi, Ö. & Polat, S. (2019). Çokkültürlü eğitim ortamlarında anadil ve kültür öğretmenlerinden beklentilerin veli görüşlerine göre incelenmesi: Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri Almanya Badenwürttemberg Eyaleti Stuttgart örneği. *Contemporary Educational Researches Theory And Practice In Education*. Ed. Akpınar Dellal, Nevide, Koch, Susanne. Frankfurt, Germany.
- Şen, Ü. (2011). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, (3), 169-180.
- Tosunoğlu, M., & Özlük, Y.Ö. (2011). Okunabilirlik ve İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Düz Yazı Metinlerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 189. S.219-230.
- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 2153-2166.
- Uçgun, D. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü Ders ve Çalışma Kitaplarının Kalıp Sözcükler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching (UDES)*, 514-533.
- Yağimli, A. (2015.) İki dilli öğrencilerin Türkçe eğitimi ve öğretmenlerinin nitelikleri. II. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı.
- Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa Ülkelerine Göç. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 45-60.
- Yıldız, C. (2013). Almanya'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11), 1083-1113.
- Yıldız, C., Arslan, K. & Thomas, R. (2021). *İki Dillilik ve Dil Edinimi*. Pegem Akademi.
- Yıldız, M., & Öztürk, S. (2013). Almanya'da İlkokulda (Grundschule) Öğrenim Gören Türk Çocuklarının Yazma Becerileri Üzerine Bir İnceleme: Stuttgart Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(2), 139-155.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9(3), 1641-1651.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime- cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 87-101.

Öğretmen Görüşlerine Göre Viyana'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri¹

Feyza Firdevs ALDEMİR²

Talat AYTAN³

Özet

Bu araştırmada Avusturya/Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe dil becerileri, söz varlıkları ve dil bilgisi durumları ile Viyana'da Türkçe öğretiminin niteliklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak, STK'lerde görev yapan ve derslerini Türkçe işleyen 9 öğretmenden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak "yapılandırılmış görüşme" kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiş, oluşturulan temalar betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilere göre Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe dil becerilerinde yazma becerisi, en sıkıntılı beceri olarak tespit edilmiştir. Konuşma becerisinde en çok "kod aktarımı"na rastlanmıştır. Konuşmada yöresel ağız ve Almanca aksan da sık karşılaşılan sorunlardandır. Dinleme becerisinde ise çocukların, genelde dinlediklerini anlamadıkları dile getirilmektedir. Okuma becerisinde çocuklar genelde okumaya yeni geçmiş gibi yavaş ve heceleyerek okumaktadır. Dil becerilerinde ortak görülen durum "yerel dilin etkisi"dir. Çocukların sınırlı söz varlığı, dil becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Özellikle mecaz ifadeler, deyim ve atasözleri söz varlıklarında çok az yer bulmakta ve anlaşılmamaktadır. Dil bilgisi konusunda genel olarak yapılan hatalar, yerel dilin etkisinden kaynaklanmaktadır. Almanca harflerle ve Almanca dil bilgisine göre cümle kurma bunlara en bariz örnektir. Katılımcılardan alınan verilere göre bu sıkıntıların ardındaki nedenler; Avusturya/Viyana'da ana dili ve Türkçe eğitiminin nitelikleri; aile, çevre, öğretmen ve STK'lerin bu durum karşısındaki tavır ve tutumları olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Avusturya'da Türkçe Eğitimi
Dil Becerileri
Dil Bilgisi
Söz Varlığı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.05.2022

Kabul Tarihi: 27.06.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11.11111/ted.xx

¹Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda hazırlanmış aynı isimli tezden üretilmiştir.

²Yüksek Lisans Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü; feyzafirdevs@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0137-726X

³Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü; talataytan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9778-8970

Problems of Turkish Teaching in Vienna According to Teacher's Opinions and Solution Suggestions

Feyza Firdevs ALDEMİR¹Talat AYTAN²

Abstract

In this study, it was aimed to determine the Turkish language skills, vocabulary and grammar of Turkish children living in Austria/Vienna and the qualifications of Turkish teaching in Vienna. Phenomenology was used as a method in the research. The research group was formed by using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, from 9 teachers who work in NGOs and teach their lessons in Turkish. "Structured interview" was used as a data collection tool. The collected data were analyzed by content analysis, and the themes created were interpreted by descriptive analysis. According to the data obtained from the participants, writing skill in Turkish language skills of Turkish children living in Vienna was determined as the most difficult skill. "Code transfer" was found the most in speaking skill. Local dialect and German accent are also common problems in speaking. In the listening skill, it is said that children generally do not understand what they are listening to. In the reading skill, children generally read slowly and spelled as if they had just started reading. The common situation in language skills is the "influence of the local language". Children's limited vocabulary also negatively affects their language skills. Especially metaphorical expressions, idioms and proverbs find little place in the vocabulary and are not understood. Errors in grammar in general are due to the influence of the local language. Making sentences with German letters and German grammar are the most obvious examples. According to the data obtained from the participants, the reasons behind these problems are; Qualifications of mother tongue and Turkish education in Austria/Vienna; attitudes and attitudes of family, environment, trainers and NGOs against this situation.

Keywords

Teaching Turkish Language in Austria
Language skills
Grammar
Vocabulary

About Article

Sending Date: 28.05.2022
Acceptance Date: 27.06.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11.1111/ted.xx

GİRİŞ

Göstergelerden oluşan ve insanlar arası iletişimi sağlayan bir anlaşma aracı olan dil (Kıran, 1996, 26), TDK'de "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan" olarak tanımlanmaktadır. İnsanın doğduğu andan itibaren duyduğu ana dili ise kişinin ilk edindiği ve iletişim sağlamak için kullandığı ilk dildir (Oruç, 2016, 314). Porzig (1986, 6) hayat boyunca farklı diller kullanılsa dahi sadece bir tanesinin özel bir yere sahip olduğunu ifade eder. O da ana dilidir. İnsan, ilk olarak bu dil ile

¹Yüksek Lisans Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü; feyzafirdevs@hotmail.com , ORCID ID: 0000-0002-0137-726X

² Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü; talataytan@gmail.com, ORCID ID: 0000- 0001-9778-8970

tanışır, bu dil ile var olur ve gelişir (Porzig, 1985, 93). Çocuk, ana dili aracılığıyla dünyayı kavrar, içinde yetiştiği doğanın parçası olur ve düşünce dünyasını oluşturur (Değirmencioglu, 2009, 114-115; Altıntaş, 2011, 20-21).

Yurt dışında yaşayan çocuklar ana dilinin yanı sıra yaşanılan ülkenin resmî ve eğitim dilini de doğdukları andan itibaren duymaya başlar. Dil edinimi, bu şekilde iki dilli bir çevrede gerçekleşen kişilere “iki dilli” denir (Öksüz, 2012'den aktaran Çolak ve Gözcü, 2018, 596-599; Karaağaç, 2011). İki dilliler yeterlilik düzeyine (dengeli, baskın, sınırlı), anlama ve anlatma becerilerindeki yetkinlik durumuna (üretimsel, algısal), dillerin edinildiği yaşa (erken-geç, eş zamanlı-ardışık), dilsel kodların ve anlam birimlerinin zihinde kodlanmasına (eklemeli, eşgüdümlü, bağımlı), dilin durumu ve öğrenme çevresine (elit, halk), ikinci dili edinirken birinci dilin korunup korunmamasına göre (artırıcı, eksiltici) farklı kategorilere ayrılmaktadır (Bölükbaş ve diğ., 2019, 101-105; Yılmaz, Demirel, 2015, 1696; Bican, Demir, 2018, 134; Yalçın, 2014, 1645-1646).

Güzel (2014, 73-77) ikinci dil ediniminin iki şekilde olduğunu belirtir. Birincisi günlük bildirişim amacıyla sosyal olarak öğrenilen, yönlendirme olmaksızın gerçekleşen ikinci dil edinimidir. Buna iyi bir örnek Almanya'ya göç eden ve çevre ile sosyal ilişki sonucu ülkenin resmî dilini yani ikinci dili edinen misafir işçilerdir. İkincisi ders alma yoluyla öğrenilen yönlendirme yoluyla ikinci dil edinimidir. Bu şekilde dil öğrenilmiş olur ve “yabancı dil” kavramı ile açıklanır. İkinci dil kavramının kullanılabilmesi için ikinci dilin de iletişim aracı olarak kullanılıyor olması ve doğal bir şekilde edinilmiş olması gerekmektedir. Yani yönlendirme olmadan edinilen ikinci dil için “ikinci dil” kavramı kullanılabilir. Yönlendirme yoluyla öğrenilen ikinci dil ise “yabancı dil” dir.

Sağlıklı ikinci dil öğrenimi için çocuk ilk önce kendi ana dilini ilkököl bitene kadar öğrenmeye devam etmelidir. Ana dilini öğrenmeyi ve geliştirmeyi bırakmadan ikinci dili de ana dili seviyesinde öğrenmelidir (Güzel, 2014, 79). İki dillilikte mühim olan iki dilin de eşit seviyede geliştirilmesidir. Yalnızca ikinci dilin gelişimine önem verilir ve ana dili geri planda kalırsa iki dil de birden yitirilebilir. Bireyin dilsel ve zihinsel gelişimi, sağlıklı bireysel ve sosyal kimlik inşası için her iki dil de desteklenmeli ve birey “dengeli iki dilli” olmalıdır (Cummins, 2001, 174-198; Cummins, 1976, 4-25). Bir dilin konuşuru yani kullanıcısı olmak adına gerekli olan bileşenler; dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisidir. Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve okuma anlama yetisinin, konuşma ve yazma da anlatma yetisinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Dinleme, “birinci dil becerisi” olarak dil becerilerini geliştirmenin merkezindedir (Gschwend, 2014, 144). 1960'ların sonlarına kadar dinleme becerisine gereken önem verilmezken bugün, öğrendiklerimizin %80'ini dinleme yoluyla kazandığımız ifade edilmektedir (Piltan, 2019, 82- 84).

Konuşma, bir dili biliyor olmanın en mühim göstergelerindedir (Şahin, 2019, 104), TDK'de (2021) “Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak; düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.” gibi anlamlarla tanımlanmaktadır. İki dil sistemine sahip olan iki dillilerin konuşmalarında kod aktarımına sık sık rastlanmaktadır. Kod aktarımı iki dil arası yapılan geçişlerdir (Albayrak, Erdoğan, 2020, 40-48). Bu kodlar arası geçişler hem sözlü dilde hem de yazılı dilde görülmektedir. Konuşma sırasında genellikle dillerden biri entegre edilen

dildir, dillerden diğeri ise dil unsurlarının entegre edildiği temel dili oluşturur (Genç, 2011, 24-25). Kod aktarımı üçe ayrılabilir:

1. Tümcelerarası kod aktarımı (Inter-sentential Switching), cümleler arasında gerçekleşen değişimdir. Bir cümle Almanca iken diğeri cümle Türkçe olabilir. Örnek "Woher hast du dieses Kleid? Çok güzel." Kod değiştirme (Code switching) olarak da adlandırılmaktadır.

2. Tümceiçi kod aktarımında (Intra-sentential Switching) ise iki dil aynı cümle içerisinde kullanılır. "Dein Kleid war sehr schön ve ayakkabılar çok uymuştu." Kod karıştırma (Code mixing) olarak da adlandırılmaktadır.

3. Tümcedışı kod aktarımında (Extrasentential Switching) ise bir dilde sıklıkla kullanılan kelimelerin cümleye eklenmesidir. Cümleye bağlı olmayan eklemelerdir. "Du sahst ur schön aus, Allah nazarlardan korusun." (Albayrak, Erdoğan, 2020, 40-48).

En basit tanımıyla "yazılı sembollerden anlam çıkarma" (Karakaya, 2007, 78) olarak ifade edilen okuma ise, TDK'de (2021) "1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak; 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" diye tanımlanmaktadır. Yazmak, TDK'de "Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak. Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek" diye tanımlanmaktadır. Özkırmı (1994, 158) yazılı anlatımı "bir konuda bireyin duygu, düşünce, izlenim ve görüşlerini belirli kurallara uygun şekilde yazıyla anlatması" şeklinde tanımlamaktadır.

Söz varlığı; bir dilin temel kelimeleri, terimleri, deyimleri, atasözleri, kalıp sözleri, kalıplaşmış sözleri ve ikilemelerden oluşur (Baş, 2010, 140-141). İnsan aktif ve pasif olmak üzere iki tür söz varlığına sahiptir. Pasif söz varlığı, dinleme ve okuma becerisinde kullanılan sözcüklerden oluşur. Anlamı bilinen ama kullanılmayan sözcüklerdir. Aktif söz varlığı ise, konuşma ve yazmada kullanılan sözlerdir. Bir sözcüğün aktif söz varlığında kullanılabilmesi için pasif söz varlığından farkındalık düzeyine ulaşmış olması gerekir. Pasif söz varlığı her zaman daha fazladır (Karatay, 2007, 144-145; Onan, 2016, 14-26).

Dil bilgisi ise bir dilin öğrenilebilmesi ve doğru kullanılabilmesi için gereken kurallardır (Kıran, 1996, 36-126). Ediskun (1999, 65) dil bilgisini "bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bir bilim" olarak açıklamaktadır. Dilbilgisi yeterliliği ise, dilin dilsel özelliklerini tanıma ve bu dilsel özellikleri kelime ve cümleler oluşturmak için kullanabilme yeteneğidir (Canale, 1980, 29-30). Meskhi (2002, 2), dil ediniminin gramer öğrenimi olmadan eksik kalacağını belirtir. Gramer öğretiminde telaffuz, sözcük bilgisi, doğru cümle kurma, imla ve noktalama alanlarının öğretilmesi ve beceriye dönüştürülmesi gerekir.

Avusturya/Viyana'da ana dili eğitimi

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sanayileşen Orta Avrupa, işgücüne ihtiyaç duymuş ve yabancı ülkelerle anlaşmalar yaparak işgücü ithal etmeye başlamıştır. Yoğun misafir işçi alan ülkeler, geçici süreliğine gelen ailelerin çocuklarına, ülkelerine döndüklerinde uyum zorluğu çekmemeleri adına ana dili eğitimi vermeye başladılar. Ancak kalıcı olmaya başlayan hatta vatandaşlığa geçen göçmenler için ana dili eğitiminin ehemmiyeti sorgulanmaya başlandı (Aytan ve diğ., 2018, 19). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sanayileşen ve işgücüne ihtiyaç duyan Orta Avrupa ülkelerinden biri de Avusturya'dır. 1961'de Federal Ticaret Odası ve

Avusturya Sendikalar Federasyonu Raab-Olah Anlaşması'nı başlatmıştır. Yerli ekonomi için yabancıların istihdamına ilişkin olan bu anlaşma Türkiye ile 1964'te imzalanmıştır (Büyükbayrak, 2016, 15-16; Özbay, 2020, 7-13; Bauer, 2008, 5-7).

Avusturya dilsel çeşitliliğin önemli olduğu bir ülkedir (Extra, 2013, 85). Ancak Avusturya'da "tek dilli bir habitus" baskındır. "Tek dilli habitus" ise çokdilliliği engellemektedir. Eğitim sistemi, göçmenlik geçmişi olan çocukların varlığını rahatsızlık ve Almanca bilmemelerini de eksiklik olarak görmektedir. Çocukların başarıları genellikle ikinci dil olan Almanca bilgileriyle ölçülmektedir. Bu da çocukları eğitim hayatlarında sürekli dezavantajlı bir konuma itmektedir (Stubler, [27.08.2021], 86-92). Avusturya'da resmî dil ve eğitim dili olan Almanca, entegrasyonun anahtarıdır. Avusturya'da "dil desteği" temel olarak Almanca kursları (destek dersleri) anlamına gelmektedir. Almancanın gelişimi için okul öncesinde erken destek programları ve okulda Almanca destek sınıfları öğrencilere sunulmaktadır (Extra, Kutlay, 2013, 85- 88; BKA, 2015, 13).

İki dillilerin için sunulan eğitim modelleri ise şu şekildedir:

1. Dil bakım modeli (Language-maintenance Modell): Ana Dili Dersleri

Bu modelde ana dili ek ders olarak sunulmaktadır. "Ana dili ek dersleri" (Muttersprachliche Zusatzunterricht) ilk kez 1975/76 öğretim yılında bağlayıcı olmayan bir alıştırma olarak sunulmuştur. Yugoslav çocuklarına yönelik olan bu alıştırmadan, bir yıl sonra Türk çocukları da yararlanabilmiştir. 1992/93 öğretim yılında yürürlüğe giren "Kültürlerarası Öğrenme" (Interkulturelles Lernen) müfredatı ile bu dersler için yasal bir hak oluşturulmuştur. Derslerin ismi de "ana dili dersleri" (Muttersprachlicher Unterricht) olarak değiştirilmiştir. Dersler "isteğe bağlı" veya "bağlayıcı olmayan" ders olarak sunulmaktadır. İsteğe bağlı olarak ana dili dersleri karnede seçmeli bir ders olarak gösterilmektedir, bağlayıcı olmayan ders olarak ise not verilmemektedir. Ana dili dersleri için öğretmenler Avusturya okul yetkilileri tarafından işe alınmakta ve maaşları ödenmektedir.

2. Çift-Yönlü Modeli (Two-way-immersion-Modelle): İki Dilli Öğretim

İki dilli öğretim, öğretim ortamında birden fazla dilin kullanıldığı öğretim şeklidir. Bu öğretim modeline örnek olarak Viyana İki Dilli Okul (VBS) gösterilebilmektedir. Viyana İki Dilli Okul, İngilizce ve Almanca iki dilli eğitim sağlayan bir okul deneyidir (Schmid, 2012, 81-84). Avusturya'da ulusal (resmî), yöresel/azınlık dilleri için yasalar ve yine ulusal (resmî), yöresel/azınlık ve yabancı dillerin öğretiminin desteklenmesine ilişkin resmî dil politikası belgeleri mevcutken göçmen dilleri için yoktur (Extra, Kutlay, 2013, 7- 52).

Göçmen dilleri ise seçmeli ana dili dersleri olarak, birincil kademe (ilkokul) ve ikincil kademe I (ortaokul) düzeyinde verilmektedir. Bu dersler göçmen dilleri ana dili olan öğrenciler için açılmaktadır ve ders dışı faaliyet olarak sunulmaktadır (Extra, Kutlay, 2013, 7- 52). Yukarıda değinildiği gibi 1992/93 öğretim yılından itibaren geçici göçmenler için verilen "ana dili ek dersleri" artık okul sistemine "ana dili dersleri" olarak dâhil edilmiştir (Büyükbayrak, 2015, 31). Ana dili dersleri bütünleştirici veya ayırıcı olmak üzere iki farklı biçimde gerçekleştirilmektedir. Eğer menşe diline sahip çok sayıda öğrenci var ise, ana dilinde bütünleştirici öğretim yapılmaktadır. Ana dilini bilen bir öğretmen, alan öğretmeniyle beraber eşzamanlı olarak derslere girer ve dersler ortak bir şekilde öğretilir. Bütünleştirici öğretim

genelde Boşnakça/Hırvatça/Sırpça ve Türkçede uygulanmaktadır. İkinci öğretim biçimi (ayırıcı) mekânsal olarak normal sınıftan ayrılmaktadır. Ana dili öğretmeni sadece ana dili derslerini seçen çocuklarla ders işlemektedir. Dersler bazen öğrencinin kayıtlı olduğu okulda değil başka bir okulda verilmektedir (Zloušić, 2010, 58-59; Fleck, 3-5). Ana dili eğitimi için her eyalette farklı uygulamalar vardır. Türkiye'nin gönderdiği öğretmenler ve müfredatını hazırladığı TTK dersleri ise kabul edilmemektedir (Çolak, Gözcü, 2018, 603).

Avusturya, 2000 yılından itibaren ana dili öğretmenlerini kendi yetiştirdiği öğretmenlerden seçmektedir. Bunun sebebi Türkiye'den görevlendirilen öğretmenlerin, Avusturya Eğitim Sistemine vakıf olamamaları ve Almancada yaşadıkları zorluklar ve görev süresinin beş yıl ile sınırlı olmasıdır. Avusturya, anlatılan problemlerden dolayı göçmenlere yönelik ana dili öğretmenlerini dil (brans) öğretmenlerinden seçmekte, ana dili ve çok dillilik konularında eğitim ve seminerler vererek ana dili öğretmeni olmalarına hak tanımaktadır. Bu uygulama ile Avusturya, sistemi bilen, Almancaya hâkim, kalıcı öğretmenler ile derslerin kalitesini artırmak istemiştir (Çolak, Gözcü, 2018, 590). Ana dili öğretmenleri okul yetkilileri tarafından seçilmekte, işe alınmakta ve maaşları ödenmektedir (Fleck, 3-5). İstihdam şartı ise genellikle menşe ülkede veya Avusturya'da tamamlanmış bir öğretim derecesidir (BMB, 2015-16, 24). Avusturya, ana dili öğretmenlerini mahalden görevlendirdiği gibi ana dili müfredatını da kendisi belirlemektedir (Çakır, 2016, 28-30). Avusturya'da ana dili dersleri şu dillerde sunulmaktadır: Arnavutça, Arapça, Ermenice, Boşnakça / Hırvatça / Sırpça (BKS), Bulgarca, Çince, Fransızca, Kürtçe (Kurmanci ve Zazaki), Peştuca, Farsça (Farsça Dari), Lehçe, Portekizce, Romence, Rusça, Slovakça, İspanyolca, Çekçe, Çeçence, Türkçe ve Macarca (Fleck, 3-5). Avusturya'da Türkçe göçmen dilleri arasında yer almaktadır (Extra, Yağmur, 2013, 43). Türkçe, "ana dili" statüsünde okullarda seçmeli ders olarak verilmekle beraber burada yaşayan Türkler kendi dernek, camii, kurum ve kuruluşlarında da Türkçe eğitimi sunmaktadır. Viyana eyaletinde yer alan, burada yaşayan Türklere ve Müslümanlara gerek dinî ve gerek kültürel eğitimler veren, aynı zamanda kendi aralarında bir sosyalleşme ve dayanışma olmasını sağlayan belli başlı kurum ve kuruluşlar arasında ATİB (Avusturya Türk-İslam Birliği), YEE (Yunus Emre Enstitüsü), Millî Görüş ve Maarif Vakfı yer almaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukların ana dilleri (Türkçe) ile sıkıntılar yaşadıkları bazı araştırmalarda ortaya konmuştur. Halilovic (2015) Viyana'da yaşayan Türk göçmen çocukların konuşma becerilerinde ebeveynlerin lehçelerinden kaynaklanan hata ve sapmalar olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Almancanın da çocukların konuşmalarını etkilediğini ifade eder. Çocuklar Almanca dil bilgisine göre cümleler oluşturmaktadır. Günay (2020) kod aktarımını araştırdığı çalışmasında cümleici kod değişiminin (kod karıştırma) cümledışı kod değişiminden (kod değiştirme) daha sık meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Genelde Almanca kelimelerin Türkçeye entegre edildiğini belirtir. Dil değişikliğinin sebeplerini, Türkçenin eğitim dili terimlerindeki yetersizlikler, açıklama yaparken belirsizlik olması, iletişim sırasındaki özel kelime dağarcığı gerektiren konuya geçiş yapılması, muhatap değişikliği, söylenenlerin pekiştirilmesi olarak açıklamaktadır. Kod değiştirmenin, dil yeterliliği eksikliği değil bir ifade aracı olduğunu, dilin değiştirilerek iletişimin korunup güçlendirildiğini ifade etmektedir. Özturgut (2018) Viyana'da yaşayan Türk gençlerle yaptığı çalışmada yazı dilinde yaşanan problemlerin Türkçe öğretimindeki eksiklikten

kaynaklandığını belirtmektedir. Aynı şekilde yazma becerisindeki hatalara ve anlamsızlığa neden olan en önemli faktörlerden birisi olarak kelime hazinesine değinir. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe-Almanca iki dilli olan öğrencilerin her iki dilde eğitim ve standart dil becerilerine sahip olabilmeleri için iki dilde de desteklenmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

İki dilliliğin kafa karıştıracağı, ana dilini bilen çocukların ikinci dili öğrenirken zorluk yaşayacakları, iki dilliliğin dil edinimini geciktireceği gibi önyargılara nazaran araştırmalar çocukların iki dili de aynı anda öğrenme kapasitesine sahip olduğunu (Yılmaz & Demirel, 2015), iki dilliliğin dezavantaj olmadığını (Demirci, 2019), iki dilliliğin ikinci dilin edinimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu (Namaldi, 2020), iki dilli büyüyen çocuklarda nesne veya duyuların iki ayrı dilde iki ayrı ifadeyle edinildiğini, erken yaşlarda kelime anlamlarının ve seslerinin birbirinden bağımsız olduğunu öğrendiklerini ve kelimeleri seslerinden bağımsız olarak anlamalarının soyut düşünmeyi de teşvik ettiğini (Below, 2011) göstermektedir.

Bu çalışma, Viyana'da yaşayan Türk çocukların dilin omurgasını oluşturan dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisi konusunda ana dilde yaşadıkları sıkıntıları, derslerini Türkçe işleyen öğretmenlerin değerlendirmeleri çerçevesinde tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin gözünden bu sorunların ardındaki nedenler; Viyana'da ana dili ve Türkçe eğitiminin nitelikleri; aile, çevre, öğretmen ve STK'lerin bu durum karşısındaki tavır ve tutumları da tespit edilmiştir.

Problem Cümlesi

Öğretmen görüşlerine göre Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçede yaşadıkları sorunlar ve sorunlara yönelik öneriler nelerdir?

Alt Problemler

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dinleme becerisinde durumları nasıldır?

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe konuşma becerisinde durumları nasıldır?

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe okuma becerisinde durumları nasıldır?

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe yazma becerisinde durumları nasıldır?

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe söz varlığı durumları nasıldır?

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil bilgisi durumları nasıldır?

Viyana'da Türkçe öğretimin nitelikleri nasıldır?

Viyana'da Türkçe öğretimi için velilere yönelik öneriler nelerdir?

Viyana'da Türkçe öğretimi için öğrencilere yönelik öneriler nelerdir?

Viyana'da Türkçe öğretimi için eğitimcilere yönelik öneriler nelerdir?

Viyana'da Türkçe öğretimi için öneriler nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Avusturya'nın Viyana şehrinde yaşayan Türk eğitimcilerinin, Türk çocukların ana diline yönelik dil becerileri, dil bilgisi ve söz varlığı durumlarına ilişkin değerlendirmelerini ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Yurt dışında yaşayan çocukların ana dilinde yaşadıkları sorunlarla ilgili literatürde çalışmalar mevcuttur. Fakat çalışmalar genelde ana dilinin (Türkçenin) ikinci dile, diğer derslerdeki başarılarına, kimlik inşasına vb. etkisi; birinci dil (Türkçe) ile ikinci dil arasında yapılan karşılaştırmalar gibi konular üzerinedir. Viyana'da yaşayan Türk çocukların dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisi üzerine yapılan çalışmalar da özel olarak sadece yazma, konuşma, kelime dağarcığı gibi genelde tek durum üzerinden yapılan araştırmalardır. Araştırma, Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının ana dilini, dilin sacayaklarını oluşturan dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisi üzerinden bir arada ele alan çalışma özelliği taşımaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin verileriyle ana dilinde yaşanan sorunların ardındaki nedenler; Viyana'da ana dili ve Türkçe eğitiminin nitelikleri; aile, çevre, öğretmen ve STK'lerin bu durum karşısındaki tavır ve tutumları da ele alınmıştır. Bu minvalde çalışma, çocukların yaşadıkları sıkıntıları tespit edip o alanlara yoğunlaşıp yardımcı olmayı; aile, öğretmen ve STK'ler olarak çocuklara nasıl yardımcı olunabileceğini, ana dili konusunda neler yapılabileceğini amaçlamaktadır. Çalışma gerek yurt dışında yaşayan öğrencilere, ailelere, öğretmenlere, kurum ve kuruluşlara ve gerek yurt dışında ana dili eğitimi üzerine çalışma yapan akademisyenlere fikir verecek niteliktedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilimsel (fenomenolojik) desen farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız, bize yabancı olmayan ancak anlamını kavrayamadığımız, tam anlayamadığımız, olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalardır (Cropley, 2002'den aktaran Büyüköztürk ve diğ., 2016, 21; Yıldırım, Şimşek, 2016, 69). Bu çalışmada incelenen olgular Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisidir. Ayrıca Viyana'daki Türkçe öğretimin nitelikleri de araştırılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak, belli özelliklere sahip olan, bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 90). Ölçüt örnekleme ise belli niteliklere sahip kişiler üzerinden bir araştırma yapılmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 92).

Araştırma grubu Avusturya'nın Viyana eyaletinde yaşayan ve STK'lerde dersler veren 9 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde ölçütler şu şekildedir: Viyana'daki STK'lerde dersler vermelidir. Dersleri Türkçe işliyor olmalıdır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları süre ve derslerine girdikleri yaş grupları şu şekildedir:

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Eğitimcilerin görev süreleri	Derslerine girilen yaş grupları
2	10-18
2	12-13
5	10-15
6	6-16
7	8-15
7	9-18
11	14-18
30	7-16
30	7-15

Katılımcıların ortalama 2 ila 30 yıl arasında görev yapan öğretmenlerden oluşması, araştırmada Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının ana dilleri hakkında yaklaşık son 30 yıldaki ortalama durumu; öğrencilerin yaş ortalamasının 6-18 arası olması ise araştırmada ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerindeki Viyana'da yaşayan Türk çocukların ana dili durumlarını görmek açısından önemlidir.

Katılımcıların altısı Viyana'da Maarif Vakfında görev yapmaktadır. Maarif Vakfında görev yapan öğretmenlerin ikisi İslami ilimler (siyer, fıkıh, ahlak, peygamberler tarihi, İslam tarihi, vb.) derslerine girerken dördü Türkçe dersleri işlemektedir. Türkçe derslerine giren öğretmenlerin ikisi aynı zamanda kitap tahlili dersleri yaparken diğer iki öğretmen ise İslami ilimler dersi de vermektedir. Maarif'teki öğretmenler derslerin yanı sıra öğrencilerle türlü aktiviteler de gerçekleştirmekte bu şekilde ders dışında da öğrencilerle iletişim sağlamaktadır. Katılımcılardan biri İnteraktiv-Jugend Verein'de hem idareci hem de öğretmen olarak görev yapmaktadır. Öğretmen olarak İslami ilimler (ahlak, siyer, vb.) dersi vermektedir. Viyana'da otuz yılı aşkın süredir görev yapan katılımcılardan birisi Türkische - Österreichische Kultur Verein'de İslami ilimler dersleri işlerken diğeri Sultanahmet - Anatolische Hilfsorganisation'de İslami ilimler dersi vermektedir. Özellikle bu katılımcıların yıllardır farklı mekânlarda ders işlemiş olmaları ve birçok öğrenci ile iletişim kurmuş olmaları araştırma bakımından önemlidir..

Veri Toplama Araçları

Veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak ise görüşme türlerinden “yapılandırılmış görüşme” kullanılmıştır. Görüşme, ilgili kişilerle cevabı aranılan sorular çerçevesinde veri toplanmasıdır. Belirli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 154).

Araştırma Etiği

Araştırma için kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 21.03.2021 tarihinde toplantı kararı ile onay verilmiştir. Katılımcılara görüşmelerden önce araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş, “Bilgilendirilmiş Olur Formu” ve “Onam “Formu” imzalatılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında bölgenin hassas durumundan kaynaklanan birtakım olumsuzluklar yaşanmıştır. Bu sebeple çalışma grubu Türk STK, dernek ve camilerde görev

yapan ve derslerini Türkçe olarak işleyen eğitimcilerden oluşmaktadır. Görüşme soruları dil becerileri, söz varlığı, dil bilgisi ve Viyana'da ana dili/Türkçe eğitiminin nitelikleri başlıkları üzerine hazırlanmıştır. Görüşme soruları, pandemi şartlarından dolayı mail yoluyla eğitimcilere ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, 242) göre içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Öncelikle çalışma grubunun cevapları okunmuş, ardından elde edilen verilerden kodlamalar yapılmıştır. Kodlar belli temalar altında toplanıp tablolar hâlinde sunulmuştur. Temalar ve katılımcıların temalara dair diğer ifadeleri, betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Katılımcılar, K1, K2, K3,... şeklinde ifade edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler temalara göre yorumlanıp katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunulmuştur (Yıldırım, Şimşek, 2016, 239).

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde Viyana'da yaşayan Türk çocukların ana dillerinde dil becerileri, dil bilgisi ve sözcük dağarcığı durumları ile Viyana'da Türkçe öğretiminin sorunlarını tespit etmek amacıyla Viyana'da yaşayan ve STK'lerde eğitim veren öğretmenler ile yapılan görüşmelerin bulgularına yer verilmiştir. Katılımcılardan alınan veriler kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Kod ve temalar tablo hâlinde verilerek katılımcıların kodlara ve temalara dair ifadeleri ile birlikte betimsel analiz yapılmıştır. Katılımcılar K1, K2, K3,... şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2. Dinleme Becerisine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
Dinlediğini anlamama	Dinleme becerisinin niteliği
Dinlediğini anlama	
Anlamış gibi görünme	
Dinleme adabı	Ana dildeki zayıflıklar
Zayıf dinleme becerisi	
Zayıf ana dili	
Sınırlı söz varlığı	Dinleme becerisini etkileyen faktörler
Farklılıkların-imbânların etkisi	
Almancadan destek	Yerel dilde destek

Viyana'da yaşayan Türk çocukların ana dillerinde dinleme becerileriyle ilgili katılımcılardan bazıları çocukların dinlediklerini anladıklarını ifade etse de "...çoğunun dinleme becerisi gayet iyi...standart dilde bir cümle **duyduklarında anlıyorlar.**" (K8) ortak görüş dinlediklerini anlamada zorluk çektikleri yönündedir "...dinliyor gibi görünen pek çok çocuk aslında **dinlediğini anlamıyor.**" (K1); "...ders sonu birkaç soru sorduğunuzda bakıyorsunuz ki anlattığınız çoğu şey **anlaşılmamış veya yanlış anlaşılmış.**" (K3). Dinlediklerini anlamayan çocukların ise bu durumu gizledikleri ifade edilmektedir "Birçok öğrenci dersi iyi **anlıyormuş**

gibi gözükebilir lâkin çok basit bir soru sorduğunuzda dahi cevap alamayabilirsiniz.” (K4). Çocukların dinleme adabını da bilmedikleri bir katılımcı tarafından şu şekilde aktarılmaktadır “...çocuklar **çok fazla söz kesiyorlar**. Gerek derste gerek sohbet esnasında siz konuşurken bir anda **sözleriniz bölünebiliyor**.” (K3). Bu durumun dinleme becerisindeki zayıflıktan “...**dinleme esnasındaki eksiklikleri**, konuşulanları anlamamasına sebep oluyor.” (K6) ve ana dildeki zayıflıktan “**Ana diline hâkim olamaması**, dinlerken konsantre olamayışına bir diğer sebeptir.” (K6) kaynaklandığı dile getiriliyor. Katılımcılar dinleme becerisini etkileyen faktörler arasında söz varlığını, çocukların buldukları farklı ortam ve farklı imkânların etkisini saymaktadır “Avusturya’da büyüyen çocukların dinleme kabiliyetleri **kelime hazineleri ile paralel** olarak ne yazık ki ortalama bir seviyede değildir.” (K4); “...birçok **terimsel kavram** kullanıyoruz. Genel kullanımda da **atasözü ve deyimler** konusunda sıkıntılar yaşıyoruz. (K1); **...ailelerde ana dilin kullanılma oranı** ya da sıklığı, **mahallelerin (Bezirk) farklılığı**.” (K5). Dinleme becerisi ile ilgili sıkıntılar yaşayan çocuklar için öğretmenler ikinci/yerel dilden yardım almaktadır “...**hem Türkçe bağlamını hem de Almanca karşılığını** vererek bazen açıklamam gerekiyor.” (K1).

Tablo 3. Konuşma Becerisine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
Kod aktarımı	
Kendini ifade edememe	
Asalak ses kullanımı	Konuşma becerisinin niteliği
Sosyal medya ağzı	
Hatalı vurgu	
Hatalı cümle dizimi	
Hatalı gramer	Konuşma becerisinde hatalar
Yöresel ağız	Telaffuz farklılığı
Almanca aksan	
Sınırlı söz varlığı	
Yaş faktörü	Konuşma becerisini etkileyen faktörler
Okuma alışkanlığının etkisi	
Sosyal ortamın etkisi	

Katılımcılar Viyana’da yaşayan Türk çocukların Türkçe konuşma becerilerinde sıkça kod aktarımı yaptıklarını ifade etmektedir “Konuşma becerileri söz konusu olduğunda ise en önemli problem konuşurken **iki dilin birbirine karıştırılmasıdır**.” (K4); “...çocuklar ana dili ile yerli arasında ama iki dilin de terminolojisine uzak başka bir '**aradil**' ile yaşıyorlar.” (K6); “En yaygın olan durum ise **araya Almanca kelimeler sıkıştırma**.” (K7). Ayrıca bu durumun yetişkinlerde de görüldüğü belirtiliyor “Ve elbette konuşurken yetişkinlerde de duyduğumuz bir şey Araya **Almancadan kelimeler sıkıştırma**.” (K9). Konuşma becerisinde duyulan bir diğer husus ise asalak seslerdir “...'**mmm, eee, also**' gibi ses veya ifadeler duyuyorsunuz.” (K3). Konuşma becerisinde sıkıntılar yaşayan çocuklar kendilerini ifade etmede zorlanmaktalar “Konuşma becerisindeki sıkıntılar, eksikler de çocukların **kendilerini ifade etmede zorlanmasına** sebep oluyor.” (K9). Konuşma becerisinde duyulan hatalar ise hatalı vurgu, cümle dizimi ve gramerdir “Konuşurken **harf çıkışlarında yanlışlar** olabiliyor.” (K9); “**Cümle diziminde** de ciddi sıkıntılar var.” (K3); “...hem kendi ağızlarının sentaks kurallarına göre hem de Standart Türkçenin kurallarına göre birçok gramer hatası, virgüleme hatası vs.

yapıyorlar.” (K8). Çocukların konuşmalarında yöresel ağıza veya Almanca aksana da çokça rastlanmaktadır “Konuşmada ilk fark edilen şey **Almanca aksan** veya **şive** oluyor.” (K3); “**Almanca aksanlı** ve **şiveli konuşma**.” (K7). Konuşma becerisini etkileyen faktörler ise sınırlı söz varlığı, yaş faktörü, okuma alışkanlığı ve sosyal ortamdır “Sanırım bunun en bariz sebebi **kelime hazinesindeki yetersizlik**.” (K3); “...çocukların **kelime hazineleri de oldukça sınırlı** kalmaktadır.” (K4); “...küçük sınıfların Türkçeleri daha iyi...Büyük sınıfların Türkçesi daha zayıf ve hatalı.” (K9); “Güzel olan şey eğer çocukta **okuma alışkanlığı** varsa ve Türkçesine önem veriyorsa lise seviyesinden sonra Türkçesinin düzeldiğini fark ediyorsunuz.” (K3); “Çocuklar daha çok **parklarda** karışık dil kullanıyorlar.” (K6).

Tablo 4. Okuma Becerisine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
Düşük okuma seviyesi	Okuma becerisinin niteliği
Heceleyerek okuma	
Hatalı harf okuma	
Hatalı okuma	
Okuduğunu anlamama	
Okuma alışkanlığının etkisi	Okuma becerisini etkileyen faktörler
Ailenin/evin etkisi	
Yerel dilin etkisi	
Söz varlığının etkisi	
Sanal ortamın etkisi	
Türkçe kaynak sıkıntısı	
Yaş faktörü	Okuma becerisine destek
Türkçe derslerin önemi	
En zorlanılan beceri	Beceriler arasındaki durumu

Katılımcılar Viyana'daki Türk çocukların ana dillerinde heceleyerek ve yavaş okuduklarını, okuma becerilerinde düşük bir seviyeye sahip olduklarını “ilkokul seviyesi gibi” ifadeleriyle belirtmekte “...**ilkokul seviyesinde**, yeni okumaya geçmiş gibi okuyor.” (K1); “Sanki **birinci sınıf öğrencisi** gibi **heceleyerek** okuyan öğrenciler var.” (K2); “Çocuklar genelde **çok yavaş okuyorlar**.” (K3); “Okumaları **yavaş ve çok düzensiz**.” (K9). Okumada harfleri hatalı okuma, kelime sonlarını yutma, yanlış tonlama ve vurgulamalar gibi hatalara rastlanmaktadır “Okurken **zorlandıkları harfler** var.” (K7); “Normal bir hızda okuyan öğrencilerde de **kelime sonları yutuluyor, ekler yanlış okunuyor**.” (K3); “**Tonlamalar vurgular** çok farklı ve **birbirinden kopuk**.” (K9). Öğrenciler okuduklarını da anlamada zorluklar yaşamaktadır “Yavaş, yanlış ve hatalı okudukları şeyleri de doğal olarak **anlamıyorlar**.” (K3); “Hâliyle **okuduklarını da anlamıyorlar**.” (K9). Çocukların okuma becerilerini okuma alışkanlıkları; söz varlıkları; ailenin sosyo-ekonomik durumu, Türkçe ile olan münasebeti ve okuma alışkanlığı; sanal ortamdaki dil; kitap kaynağı sıkıntısı ve yaş faktörü etkilemektedir “Okumalar sırasında bazı öğrencilerin **evde de Türkçe kaynakları** olduğunu fark ediyorum çünkü çok iyi okuyorlar.” (K1); “Bazı öğrencilerimiz ise **aileleri Türkçe okumalarına** da dikkat ettikleri için çok güzel okuyorlar.” (K2); “...evde **ailelerinden gördükleri eğitim** de büyük bir rol oynuyor.” (K8); “**Kelime eksikliğinden** doğan sıkıntıların doğal olarak telaffuza da yansıtıldığını tecrübe etmiş bulunuyorum.” (K4); “**Sanal yaşamın** getirdiği kısa metinli bir

hayat, uzun metinlerde dikkatsiz olmalarına neden oluyor.” (K6); “...gözlemlediğime göre, **yaş gruplarına** göre tasnif edilebilir...” (K8). Okumalarda yapılan hatalara yerel dilin de büyük etkisi olmaktadır “**Almanca harflerle bağdaştırarak** okumaya çalıştıkları fark ediliyor.” (K1); “Okumada da **Almancanın etkisini** görüyorsunuz.” (K3). Türkçe dersleri çocukların okuma becerisine olumlu etki etmektedir “Uzun zamandır yaptığımız bu okumalardan **okuması düzelen öğrencilerim var,...**” (K2).

Tablo 5. Yazma Becerisine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
İmla hataları	Yazma becerisinin niteliği
Noktalama işaretleri	
Yerel dilin etkisi	
Konuşma dilinin etkisi	Yazma becerisini etkileyen faktörler
Okuma alışkanlığının etkisi	
En sıkıntılı beceri	Beceriler arasındaki durumu

Katılımcılar, Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe yazma becerilerinde sık sık imla hatalarına ve noktalama işaretlerinde sıkıntılara rastladıklarını ifade etmekte “Mesela kelime ‘y’ mi var ‘ğ’ mi bilinmiyor.” (K1); “**ğ harfinde sıkıntılar** oluyor...**Ünsüz yumuşaması** olan yerlerde hatalar oluyor...**‘S’ harfinde** de yanlış yazımlar oluyor...” (K2); “**Eklere, cümle dizilimine, küçük büyük harflere, noktalama işaretlerine** diyecek o kadar çok şey var ki.” (K3); “Çocuklar **virgülsüz noktasız** cümle kuruyorlar, anlamak cidden zor oluyor.” (K3); “**Noktalama işaretleri** de aynı şekilde sıkıntılı.” (K9). Yazma becerisindeki hatalarda diğer becerilerde olduğu gibi yerel dilin etkisi görülmektedir “**Almancanın etkisi** çok bariz görülüyor.” (K3); “Çocuklar genellikle **Almanca yazmaya alıştıkları için** aynı kuralları Türkçe yazımda da kullanmaya çalışmakta doğal olarak birçok hata yapmaktadır.” (K4); “Yine harflerde **Almancadan kaynaklı yanlış yazımlar** görüyoruz.” (K7). Konuşma ve okuma becerileri de yazma becerisini etkilemektedir “**Konuştukları hâliyle** yazıya geçiriyorlar,...” (K3); “Genel olarak **konuştukları gibi** yazıyorlar,...” (K9); “...tabii burada **okumamalarının** da büyük bir etkisi var.” (K9). Katılımcıların genel ortak görüşü, dil becerileri arasında yazma becerisinin en sıkıntılı beceri olduğudur “Yazma becerisi **hepsinden daha sıkıntılı** olan bir beceri.” (K1); “Yazma becerisi **en sıkıntılısı** diyebilirim.” (K3); “Yazma becerisi ise tüm bunların içinde **en vahim durumda** olanıdır.” (K4); “Yazı sanırım **en sıkıntılı** olan becerilerden.” (K9).

Tablo 6. Söz Varlığına Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
Sınırlı söz varlığı	Söz varlığının niteliği
Mecazları anlamama	
Sınırlı deyim/atasözü	
Kelimeleri doğru/yerinde kullanma	
Argo kullanımı	
Ailenin etkisi	
Sosyal alanın etkisi	
Günlük Türkçe kullanımın etkisi	

Okuma alışkanlığının etkisi	Söz varlığını etkileyen faktörler
Yerel dilin etkisi	
Türkçe derslerin etkisi	
Yaş faktörü	
Kaynak/kitap kültürü eksikliği	Dil becerilerine etkisi
Kod aktarım sebebi	
Konuşma becerisine etkisi	
Yazma becerisine etkisi	

Viyana'da yaşayan Türk çocukların ana dillerindeki söz varlıkları katılımcıların görüşlerine göre sınırlı ve yetersizdir “Günlük hayatta kullandıkları **belli başlı kelimelerle sınırlı.**” (K2); “Almanca alıntılarının yapılmasının temel sebebi **kelime hazinesindeki yetersizlik...** Dersleri anlamada zorluk çekmelerinin sebebi de yine **kelime hazinesinin darlığı.**” (K3); “**Çok sınırlı kelimelerle** cümle kurduklarından dolayı kendilerini ifade edemedikleri anda diğer dile geçiş yaparlar.” (K4); “...kullandıkları **kelimeler zaten hep aynı,...**” (K9). Çocukların mecaz ifadeler, deyim ve atasözlerini anlamada zorlandıkları ve kullanım alanında olmadığı ifade edilmektedir “**Mecaz ifadeleri anlamıyorlar,** ne anlamda kullandığının açıklamasını yapman gerekiyor.” (K1); “Türkçesi sıkıntılı çocuklar **deyimleri, mecaz ifadeleri anlamıyorlar,...**” (K7); “Atasözü ve deyimlerde **çok büyük bir boşluk var.**” (K1) “Bu günlük konuşmaların içerisinde **deyim ve atasözleri hiç yok** diyebiliriz.” (K2); “Çocuklarda mecaz kelime ve ifadeler **yok denecek kadar az.**” (K3). Kelimeleri doğru ve yerinde kullanma konusunda da hatalara rastlanmaktadır “Bazı öğrenciler de duyduklarını kullanmayı çok seviyorlar ve duydukları deyim veya atasözlerini **nerede kullanılması gerektiğini bilmeksizin** kullanıyorlar.” (K3); “Bir adres tarif ederken '**oradan devam gidiyor**' ya da birini şikâyet ederken '**beni alay ediyor**' gibi ifadeler bunu izah eder niteliktedir.” (K5). Söz varlığını etkileyen faktörler arasında aile, çevre, sosyal alanlar, günlük Türkçe kullanımı, okuma alışkanlığı, yerel dil, Türkçe dersleri, yaş faktörü, kaynak ve kitap kültürü eksikliği sayılmaktadır “...aileden veya çevreden duydukları kavramları ezberleyince zamanla bunları da kullanıyorlar.” (K8); “...**ev ortamı** burada başat faktör.” (K9); “Ev harici **Türkçe konuşulan bir ortamlarının** olması da önemli.” (K9); “Türkçeleri iyi olan ve söz varlıkları zengin çocukların günlük hayatta **hep Türkçe konuştuklarını** görüyorum.” (K3); “Türkçeleri iyi ve kelime hazineleri zengin çocuklara baktığımızda **evde, çevrelerinde Türkçe konuştuklarını ve kitap okuma alışkanlıklarının** olduklarını görüyoruz.” (K9); “...**okuma alışkanlığı olmayan gençlerde** kelime hazinesi çok zayıf.” (K1); “**Almanca düşünerek** Türkçe kullandıkları ifadeler var.” (K9); “**Derste** iki haftada bir, yeni deyim veya atasözü öğreniyoruz.” (K8); “Yani **yaşları ilerledikçe** kullandıkları kelimeler daha isabetli oluyor.” (K8); “en önemlisi bizde **kütüphane kültürü eksik.**” (K6). Söz varlığı eksikliği konuşmada kod aktarımına sebep olmaktadır “**Almanca alıntılarının** yapılmasının temel sebebi kelime hazinesindeki yetersizlik.” (K3); “Çok sınırlı kelimelerle cümle kurduklarından dolayı kendilerini ifade edemedikleri anda **diğer dile geçiş yaparlar.**” (K4). Söz varlığın durumu konuşma becerisini etkilediği gibi “Kelime hazinesindeki zayıflık **konuşmaya çok yansıyor.**” (K1); “...söz varlığı ile bariz sıkıntılar yaşadıklarını görebildiğimiz beceri sanırım **konuşma.**” (K3); “**konuşma becerisinde** söz varlığından kaynaklı sıkıntıları daha fazla görebiliyorsunuz.” (K7) yazma becerisini de etkilemektedir “...**konuşurken ve**

yazarken bu eksikliği çok hissediyorsunuz.” (K9); “**Yazmadaki söz varlığı kullanımları** da buna binaen çok daha kötü.” (K8).

Tablo 7. Dil Bilgisine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
Zayıf dil bilgisi	Dil bilgisinin niteliği
Noktalama yanlışları	
İmla hataları	
Cümle diziminde hatalar	
Fiillerde zorluk	
Terimlerde zorluk	
Kolay unutulmuş dil bilgisi	
Yetersiz Türkçe eğitimi	Dil bilgisini etkileyen faktörler
İkinci dilin etkisi	
Konuşma dilinin etkisi	
Günlük kullanımın etkisi	
Ailenin etkisi	
Sosyal ortamın etkisi	
Sosyal medyanın etkisi	
Dil becerilerine etkisi	Dil becerilerine etkisi

Katılımcılar Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe dil bilgisi konusunda zayıf olduklarını ifade etmekte “Yani her konu için olmasa da elbette **dil bilgisinde zorlanıyorlar.**” (K2); “Gurbetçi çocuğun, yazma becerisindeki dil bilgisi **en çok zayıf** olan yönleridir.” (K5); “Dil bilgisi çocuklarda **hiç yok.**” (K7). Çocuklar noktalama işaretlerinde sıkıntılar yaşamakta, cümle diziminde hatalar yapmakta ve yazılarda imla hatalarına da sıkça rastlanmaktadır “Noktalama işaretlerinden **bir tek nokta** kullanılıyor sanırım.” (K3); “Türkçede benim de zorlandığım konulardan biri **virgüller.**” (K7); **...cümle dizimi çok farklı** oluyor, mesela cümle sonuna “ama” yazıyor. (K1); “...yanlış yazıyorlar, **cümle dizimlerini** Almancaya göre yapıyorlar, **noktalama işaretleri** de sıkıntılı.” (K9); “Çok sık **imla hatalarıyla** karşılaşıyoruz.” (K2); “...en sık karşılaşılan hatalar **gramer ve imla hataları.**” (K8). Çocuklar fiiller konusunda ve terimleri anlamada zorluk çektikleri gibi dil bilgisi konularını da kolay unutuyorlar “Türkçede dil bilgisinde daha çok **fiiller işleniyor**, bu konulara geldiğimizde çocuklar zorlanıyorlar.” (K2); “Öğrencilerim dil bilgisinde **terimlerde zorlanıyorlar.**” (K7); “Haftasına bir önceki hafta işlediğiniz konuyla ilgili soru sorsanız **unutuyorlar.**” (K2). Dil bilgisini etkileyen başat faktörler arasında yetersiz Türkçe eğitimi gelmektedir “...çocuklar **sadece haftasonu** 40-45 dakika Türçe dersi işliyor.” (K2); “**Gerekli eğitimi alamıyorlar.**” (K6); “Çocuklar aslında direkt bir Türkçe **dil bilgisi eğitimi görmüyorlar,**...” (K9). İkinci dilin etkisi dil bilgisinde de görülmektedir “...çocukların **Almanca düşünerek** Türkçe yazmaları ciddi gramer hatalarını da beraberinde getiriyor.” (K4); “Çünkü **yerel dilin** gramerine uygun ifadeler göze çarpıyor.” (K5); “...yanlış yazıyorlar, cümle dizimlerini **Almancaya göre** yapıyorlar,...” (K9). Bunların yanı sıra Türkçe konuşma dilinin, günlük Türkçe kullanımın, ailenin ve sosyal ortamın, sosyal medyanın da Türkçe dil bilgisi üzerinde etkisi olmaktadır “**Konuştukları gibi** daha doğrusu konuşabildiği gibi yazmaya çalışıyorlar ve bu yanlış yazımlar doğuruyor.” (K1); “Öğrenciler **konuştukları gibi** yazıyorlar.” (K8); “Çünkü **günlük hayatta** bu konularla bir meşguliyetleri yok.” (K2); “Okullarda dilbilgisi verecek ya da

çocuklarına verdirecek bilinçte **aileler yok.**" (K6); "**Sanal âlem** de işin içine girince ortaya karışık bir durum çıkıyor." (K6). Dil biglisindeki zayıflık ve sıkıntılar dil becerilerine de yansımaktadır "Terimler yani bilgi eksik olunca **beceri de oturmuyor.**" (K1).

Tablo 8. Viyana'da Türkçe Eğitimine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
SADD'a ¹ eğitimci duyarlılığı-duyarsızlığı	Seçmeli ana dili dersleri
Yetersiz-verimsiz SADD	
Yetersiz-verimsiz Türkçe eğitimi	STK'ler da Türkçe eğitimi
Yerel dile verilen önem	
Öğrenci ilgisizliği	
Eğitimci kalitesi	Ana dili eğitimini etkileyen faktörler
Aile desteği	
Sosyal kurumların olumlu etkisi	Kurumların etkisi
Resmî makamların duyarlılığı	

Katılımcılardan bazıları Viyana'da okullarda sunulan seçmeli ana dili dersleri hakkında bilgiye sahip olmadıklarını belirtirken "Okuldaki seçmeli ana dili derslerinin içeriğiyle ilgili **bir bilgim yok** açıkcası." (K2); "Okuldaki seçmeli derslere gitmedim ve bir **bilgim de yok** maalesef." (K7); "Gitmediğim için bir **bilgim yok.**" (K9) katılımcılardan bir tanesi seçmeli ana dili dersleriyle ilgili genelde halkın bilgi sahibi olmadığını ifade etmektedir "Avusturya okullarında Türkçe ana dili dersinin seçmeli olarak verildiğine yönelik halkın büyük çoğunluğu **haberdar değil.**" (K5). Seçmeli ana dili dersleriyle ilgili değerlendirmeler ise derslerin "boş ders" hâlinde geçtiği, ana dili eğitiminin eksik olduğu yönündedir "Burada seçmeli ana dili dersleri **boş ders gibi.**" (K1); "Okullarda seçmeli ana dili olarak Türkçe diye verilen dersler **boş ders** havasında geçiyor." (K3); "Bu da bize düzenli bir ana dili **eğitiminin eksikliğini** gösterir." (K5). Devletin sunduğu seçmeli ana dili dersleri haricinde Türkler Viyana'da STK'ler da Türkçe dersleri sunmaktadır. Katılımcıların ifadesi ise Türkçe eğitimi veren STK'ler ın sayısının çok az olduğu ve var olanların da yetersiz ve verimsiz olduğu yönündedir "...ama Türkçe dersi veren **kurum az, içerik kalitesi de az.**" (K1); "Türkçe dersi veren **çok kurum yok** açıkcası." (K2); "Türkçe ders veren **çok yer yok**, var olanların **kalitesi de düşük.**" (K3). Ana dili eğitimine Türklerin yerel dile verdikleri önemin, öğrenci ilgisizliğinin, aile desteğinin ve eğitimci kalitesinin etkisi vardır "...Türkçe yerine **Almancayı** yerleştirmeye çalışıyoruz." (K1); "Neden bilmiyorum ama Türkçe eğitim verildiğinde çocuklar **ciddiyeti kaybediyorlar.**" (K1); "Açıkcası çocuklar ne seçmeli dersleri ne de haftasonu aldıkları eğitimleri **çok ciddiye almıyorlar.**" (K3); "Bu **eğitimcinin kalitesinden** de kaynaklanıyor." (K1); "Birçoğu çocuğunun yerel dili öğrenip bu dil ile burada hayatını idame ettireceğini düşündüğünden düzenli bir **ana dili derdi olmuyor.**" (K5). Türkçe eğitimi için Türk sosyal kurumların ve resmî makamların da etkisi büyüktür "**YTB, Yunus Emre** gibi kurumların yaptıkları faaliyetler de (özellikle kompozisyon, öykü yarışmaları gibi) insanlarımızı teşvik ediyor." (K1); "Devlet makamları, elçilik, ataşelikler bu konuda etkin olmalı, ancak onların da bu konuya dair **dertleri yok.**" (K6).

¹"Seçmeli ana dili dersleri" kısaltılarak verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Önerileri

KOD	TEMA
Evde destek	Veliler için öneriler
Ana diline gösterilen önemiyet	
STK'lerin desteği	
Dil becerilerinin gelişimi	Öğrenciler için öneriler
Söz varlığı gelişimi	
Kod aktarımı	
Bilinçlendirme	Eğitimciler için öneriler
Öğrenci iletişimi	
Dil becerilerine destek	
Türkçe eğitiminin niteliksel gelişimi	Türkçe öğretimi için öneriler
Dersler hariç destek	
Kurumların desteği	
Eğitimci ve veli desteği	

Katılımcılar Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçeleri ile ilgili değerlendirmelerden sonra konuyla ilgili öneriler sunmuşlardır. Velilere öneriler genelde ana diline evde önemiyet gösterilmesi ve evde desteklenmesi yönündedir “Dil öğreniminde **anne ve babanın desteği** çok önemli.” (K2); “**Temelleri onlar atmalı**, daha sonrasında da yani çocuklar okula başladıklarında da ana dilleri ile yakından ilgilenmelidir.” (K9); “Özellikle **kitap okumaya** önem vermeliler.” (K2); “...**Türkçe programlar** izletmelidir.” (K4); “...velilere çocuklarına çokça (**çizgi**) **dizi izletmelerini** öneririm.” (K8); “Ailelerin her şeyden önce ana dili öğrenimini **dert edinmeleri** gerekir.” (K5); “Kendi Türkçelerini **düzgün kullanmaları** gerek, çocukların Türkçe **eğitim almaları için çabalamaları** gerek,...” (K3). Veliler yalnızca bazı STK'ler da sunulan Türkçe derslerini talep etmelidir ve Türkçe gelişimine yönelik isteklerini bildirmeliler “Oradaki yetkililerden ana dili eğitime yönelik program yapmalarını, kaynak kitaplar, ana dili ile ilgili bir kütüphane oluşturmalarını **talep edebilirler.**” (K5).

Öğrencilere önerileri ise öncelikle dil becerilerinin gelişimi için kendilerinin çabalamaları yönündedir “Çok klasik ama '**okumak**'”. (K7); “En ilkin önereceğim şey '**kitap okumak**'”. (K9). “Bol bol **okusunlar, yazsınlar, dinlesinler,**...” (K3); “...İstanbul Türkçesi konuşulan filmleri ve programları **izlemelerini** öneririm.” (K4); “**İzlemeyi** öneriyorum...” (K7); “Türkçe **yazmaları** da gerekiyor.” (K2); “**Yazarak** öğrenmek.” (K6); “Türkçe hocalarımız bizlere **konusurken saf Türkçe** konuşmaya kendimizi zorlamamızı istemişlerdi.” (K9). Katılımcılar, söz varlıklarını da geliştirmelerini öğrencilere önermektedirler “Duydukları **yeni kelimeleri kullanmaya** özen göstermelidir.” (K1); “...**yeni kelimeleri kullanmaktan** kaçınmasınlar,...” (K3). Konuşmada sıkça rastlanan kod aktarımına da dikkat edilmeli “**Dilleri karıştırmasınlar.**” (K8).

Katılımcıların eğitimcilere önerileri toplumu ve özel olarak veliler ile öğrencileri ana dilin önemiyeti ve ana dili eğitimi konusunda bilinçlendirmeleri gerektiği yönündedir “...ana dili eğitimi hakkını bir şekilde her platformda gündeme getirerek, **halkı bilgilendirmeye** yönelik yüksek gayretin içerisine girmeliler.” (K5); “Yurtdışında yaşayan **ailelere** ana dilin önemini gösterebilmek için farkındalık programları yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (K4); “...**çocuklara** içerisinde buldukları güzellikleri gösterip, bu imkânları kullanmaları için

yardım etmeli.” (K9). Eğitimcilerle bir diğer öneri ise öğrenci iletişimi konusundadır “Öğrenci öğreticiyi sevmek zorunda. Daha doğusu **eğitici kendini sevdirmek** zorunda.” (K6); “Yani tepkilerime ve yüz ifadelerime **dikkat ediyorum**, gardlarını kırmamak adına.” (K7); “Eğitmenlerin yurt dışında **konusulan dile hâkim** olmalarında fayda var.” (K8).

Katılımcıların Viyana'daki Türkçe öğretimi için önerileri evvela STK'ler da işlenen Türkçe derslerin niteliğinin geliştirilmesidir “Daha **kaliteli öğretmenler** yetiştirilmeli, **içerik zenginleştirilmeli.**” (K1); “Yine buradaki öğrencilere göre bir **müfredat oluşturmak** gerekiyor...” (K2); “Dediğim gibi **eğitimin kalitesini geliştirmeliyiz** ve derslere katılım artmalı.” (K3); “...çocukların gidecekleri ortamlarda **eğitmenler kaliteli olmalı.**” (K9); “Bu süreçteki tecrübeden yola çıkarak Türkçe öğretiminde **oyunlar daha sık kullanılmalı** diyebilirim.” (K2). Dersler haricinde kitap desteği sağlanmalı, kütüphaneler oluşturulmalı ve yarışmalar düzenlenmelidir “Bir de buradaki çocuklarımızın seviyesine uygun okumak için **Türkçe kitaplar** gerekiyor.” (K2); “Özellikle **ana dilde çocuk kitaplıklarının** oluşması, üyelikler yapılarak çocukların kitaplara ulaşmasını, gidip okuyabilecekleri bir **kütüphane ortamı** sağlanabilir.” (K5); “Mesela Türkçe eğitime yönelik **Türkçe yarışmalar** yapılabilir,..” (K5); “**Yarışmalar, kitap alış-verişleri**, cemiyetlerde **kütüphane oluşturma, kütüphane üyeliği**, yılda en çok okuyana ödül verme gibi birçok etkinlik yapılmalı.” (K6). Türkçe eğitiminin gelişimi için mühim olan STK ve kurumların desteği için öneriler ise şu şekildedir “Bütün kurumların Kur'an, dinî dersler haricinde **Türkçe dersleri** de vermeleri gerekiyor.” (K2); “Eğitim merkezlerimizin her birinde mutlaka **Türkçe dersi müfredata eklenmelidir.**” (K4); “Çocuklara kaliteli **ana dili konuşulan ortamlar** sunmalıyız.” (K9); “Gerekli olan ise **eğitim ataşeliğinin** burada var olan **sivil toplum kuruluşlarıyla** irtibata geçerek Türkçe öğreniminin nasıl ve ne şekilde olacağını programlarına almalı,..” (K5). Sivil toplum kuruluşlarının ve resmî makamların yanı sıra eğitimci ve veli desteği de Viyana'da Türkçe öğretiminin gelişimi için önemlidir bu minvalde katılımcıların önerileri şu şekildedir “**Veliler** de bu durumla ilgilenmeli **eğitimciler** de.” (K3); “Çocuklara hem **ana dili bilinci kazandırılmalı** hem de **ana dili sevdirmeli.**” (K3); “...ana dili eğitiminin seçmeli olduğu ve bunun küçümsenmeyecek bir imkân olduğu, bu konuda duyarlı olmaları gerektiği **mutlaka anlatılmalıdır.**” (K5); “Fakat eğitimde yine **yabancı dil ile ana dil karıştırılmamalı.**” (K8).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisi ile Viyana'da Türkçe öğretiminin niteliklerinin araştırıldığı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Türkçe dil becerileri üzerinden yapılan değerlendirmelerde en sıkıntılı beceri olarak “yazma” görülmüştür. Yerel dilin ve Türkçe konuşma dilinin etkisi yazma becerisinde ciddi hatalara sebebiyet vermektedir. Okyay ve Aksak (2020'den aktaran Tekeli 2021, 114) aynı şekilde Berlin Yunus Emre Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen sınavın yazılı anlatım becerisi bölümünde B1 seviyesindeki 30 öğrencinin yazım ve imla hatalarının %35'inin Almancadan ve konuşma dilinin yazıya aktarılmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Çalışmada çocukların yazma becerisinde Almancadan kaynaklı hatalardan en belirgin olanları “s, z, ğ, ı, ç, w” gibi harflerde yanlış yazımlar, isimleri büyük harfle yazma, Almancada kullanılan yardımcı fiilleri Türkçeye aktarma olarak tespit edilmiştir. Özturgut (2018),

Viyana'da yaşayan üç Türk kökenli genç ile yaptığı yazı çalışmasında aynı şekilde şu eksiklikler ve hatalara rastlamıştır: Almancada olduğu gibi büyük harfle yazma, bazı harflerde hatalar (i, ğ gibi), kesme işaretini kullanmama, hatalı ek yazımı, yöresel ağzın (konuşma dilinin) etkileri. Yine Okyay ve Aksak (2020'den aktaran Tekeli 2021, 114) da Almancadan kaynaklı hatalarda "s"nin "z" yazılması, "w" harfi ile "v" harfinin karıştırılması, "ı" yerine "i" kullanımından bahsetmektedir. Aytemiz'in (2000'den aktaran Tekeli, 2021, 113-114) çalışmasında incelediği metinlere bakıldığında da Türkçe metinde Almanca kelimelerin kullanıldığı ve Almancanın yazım kurallarının Türkçeye aktarıldığı görülmektedir.

Konuşma becerisinde çocuklarda sık rastlanan durumlardan biri "kod aktarımı"dır. Bunun sebeplerinden bazıları söz varlığındaki eksiklik, ana dilinde konuşma alışkanlığının ve okuma alışkanlığının olmamasıdır. Yerel dile hâkimiyet, konuşmada kullanılacak olan kelimelerin ilk yerel dilde akla gelmesine sebep olmakta ve bu da ana dili ile konuşurken sık sık kod aktarımına yol açmaktadır. Günay (2020), Viyana'da yaşayan dört kişilik bir ailenin kod aktarımlarına yönelik izlediği çalışmasında genelde Almancadan Türkçeye entegre edilerek yapılan aktarımın, Türkçe söz varlığındaki eksiklikten ve söylenenlerin pekiştirilmesi ihtiyacından kaynaklandığını belirtmektedir. Çocukların konuşmalarında bariz hissedilen diğer iki hususun ise yöresel ağız ve Almanca aksan olduğu tespit edilmiştir. Halilovic (2015) çalışmasında, Viyana'da yaşayan Türk çocukların konuşma becerilerinde aynı şekilde yöresel ağız ve Almancanın etkisine rastladığını bildirmiştir. Bu çalışma neticesinde de çocukların konuşma becerisinde yöresel ağıza ve Almanca aksana rastlanmaktadır.

İlk edinilen ve diğer becerilerin de temeli olan dinleme becerisini ana dile olan hâkimiyetin zayıflığı, sınırlı söz varlığı, Türkçenin günlük hayatta dinleme/izleme dili olarak tercih edilmemesi etkilemektedir. Verilerden çocukların genelde Türkçe dinlediklerini anlamada güçlük çektikleri ve bunu gizledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, tekrarlar ve yerel dilden açıklamalar ile dersleri desteklediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin özellikle mecaz ifadeleri anlamada zorluk çektikleri, dinleme becerisinin gelişiminde söz varlıklarının ve yaşadıkları çevrenin etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin ehemmiyetle üzerinde durdukları, öneri olarak çoğunun değindiği beceri olan okuma becerisi, dil becerilerinin gelişimini ciddi anlamda desteklemektedir. Öğretmenlerin "ilkokul öğrencisi gibi" niteledikleri okumalar, yavaş, duraksayarak ve heceleyerek olmaktadır. Okuma becerisinde yanlış vurgu ve tonlama, yanlış yerde duraksama, harfleri hatalı okuma, kelime sonlarını yutma gibi hatalar görülmektedir. Burada söz varlığındaki eksiklerin ve yerel dilin etkisi bariz görülmektedir. Yanlış ve hatalı okuyan öğrenciler doğal olarak okuduklarını da anlamamaktadır. Bu becerinin gelişimi için okuma alışkanlığı büyük faktördür.

Rauch ve diğ. (2010) Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin Türkçe, Almanca ve İngilizce okuma becerilerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin Türkçe okuma becerileri arasında büyük farklılıklar olduğunu söylemektedir. Türkçe dil grubundaki öğrencilerin sadece üçte biri tek tek yazılan Türkçe kelimeleri veya kısa cümleleri anlayabilmektedir. Öğrencilerin sadece %25'inden biraz fazlası Türkçede B1 veya B2 okuma düzeyindedir, daha uzun ve daha karmaşık Türkçe metinlerle bağımsız olarak da çalışabilmektedir.

Viyana'da yaşayan Türk çocukların ana dillerindeki temel becerilerde yaşadıkları sıkıntılar ve hataların kaynağı olarak sık sık değinilen söz varlığı, dil beceriler ile gelişir ve becerilerin seviyesini etkilemektedir. Karşılıklı bu ilişkinin neticesine bakıldığında dil becerilerinde eksiklikler olduğu gibi söz varlığı da genelde sınırlıdır. Tatar Kırılmış ve Çelebi (2015) İngiltere'de 100 yedinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları yazı çalışması neticesinde öğrencilerin kullandıkları 17193 kelimedenden 15040'ının tekrar eden kelimeler olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun sebebi olarak ise kelime hazinelerinin darlığı belirtilmiştir. Boyacı ve Ersoy (2015) Almanya, Belçika, Avusturya, İngiltere, Norveç, İsveç ve Özbekistan'da Türkçe derslerinde görevli öğretmenler ile yaptıkları görüşmeler neticesinde aynı şekilde iki dilli Türk öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin dağarcıklarındaki yetersizliğin sebepleri olarak ise velilerin eğitim düzeyinin düşüklüğü ve çocukların küçük yaştan itibaren ana dili dersi almamaları verilmiştir. Bu çalışmada ise söz varlığı üzerinde Türkçe eğitiminin/ana dili derslerinin olumlu bir etkisi olduğu ifade edilmiştir. Söz varlığının gelişimi için okuma alışkanlığı, günlük Türkçe kullanımı, ailenin ve sosyal ortamın etkisinin de büyük olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız'ın (2012) Almanya'da öğrenci, veli ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında ise öğretmenlerin %25'i öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersiz olduğunu, %3,3'ü ise Almanca düşünüp Türkçe ifade etmeye çalıştıklarını söylemektedir. Velilerin %22,6'sı da çocuklarının kelime hazinesini eksik bulmaktadır. %7,9'u iki dili karışık konuştukları bilgisini vermektedir. Bu çalışmada katılımcıların ifadeleri de aynı şekilde çocukların söz varlıklarının dar olduğunu, bu sınırlılığa ise özellikle kod aktarımının sebep olduğunu. Söz varlığının dar oluşu konuşmada kod aktarımının yanı sıra asalak seslere ve çocukların dinledikleri ile izlediklerini anlamamalarına, sözcükleri hatalı yazmalarına, yavaş okumalarına ve okuduklarını anlamamalarına sebep olmaktadır.

Viyana'da yaşayan çocukların sınırlı deyim/atasözü hazineleri olduğu ve mecaz ifadelerde zorlandıkları da çalışmada belirtilmiştir. Aytemiz (2000, 91), Almanya'da 14-16 yaş grubunun deyim ve atasözü bilgisini araştırdığı çalışmasında aynı şekilde öğrencilerin çoğunun özellikle deyimlerin karşılığını bilmediklerini, deyimleri kendi düşünce ve algılarına göre yorumladıklarını tespit etmiştir.

Dil bilgisi, Viyana'da yaşayan, Türkçeyi ailede ve çevrede öğrenen, Türkçe dersleri almayan öğrenciler için ciddi sıkıntılar yaratmaktadır. Haftalık 1-2 saatlik seçmeli ana dili dersi veya STK'lerde Türkçe dersleri alan öğrenciler de dil bilgisi kurallarını öğrenme ve hayata geçirmede yine zorluklar yaşamaktadır. Yazma becerisinde bariz görülen dil bilgisi hatalarında yine yerel dilin etkisi büyüktür. Özellikle okuma alışkanlığı olmayan çocuklar genelde konuştukları gibi yazmakta, bu da yine yazıda birçok dil bilgisi hatasına sebebiyet vermektedir. Almanca harfler ile yazma, Almanca dil bilgisine göre cümle kurma, noktalama işaretlerinden genelde sadece "nokta" kullanımı gibi sıkıntılar bariz görülen hatalardandır. Çocuklar, dil bilgisine ait bilgileri günlük hayatta kullanmadıkları için konuları ve terimleri genelde kolay unutmakta, özellikle fiillerde zorluklar yaşamaktadır.

Avusturya'da Türkçe öğretiminin niteliklerinin sorulduğu kısımda öğretmenlerin bazıları devletin okullarda sunduğu SADD hakkında bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu haktan habersiz veliler ve öğrencilerin sayısı da çoktur. Eğitimlerden haberdar olduğu hâlde

derslere katılmayan veya kayıt yaptırıp bir süre sonra bırakan öğrenciler de mevcuttur. Bunun sebeplerinden biri SADD'in katılımcıların ifadelerine göre "boş ders" hâlinde geçmesidir. Bu imkânın verimli kullanılmamasına sebep olan diğer etmenler ise SADD'lerin zorunlu ders olmaması, STK'lerin yeteri duyarlılığı göstermemesi, birçok ailenin SADD hakkında haberdar olmaması, bu haktan haberdar olan ailelerin birçoğunun yerel dili çok iyi kullanamamaları sebebiyle isteklerini bildirmedeki eksiklikleri ve çekinceleridir. Türkçe eğitimi veren STK'lerin sayısı ise azdır. Türkçe eğitimi sunanlar da içerik olarak yetersizdir. SADD'in ve STK'lerin sunduğu Türkçe eğitimleri öğrenciler tarafından ise ciddiye alınmamakta, ders havasında geçmemektedir. Eğitim içeriği ve eğitimci kalitesi de bu durumu etkilemektedir.

Çalışmada katılımcılar çocukların buldukları sosyal çevrenin ana dilini etkilediğini belirtmektedir. Yeterli ve etkili bir Türk sivil toplum örgütünün bulunmadığı bölgelerde Türkçe derslerine katılan öğrencilerin sayıları azalmaktadır (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017). Dolayısıyla ailenin Türkçe ile olan ilişkisi, Türklerin çoğunlukta olduğu bölgelerde yaşamak, Türk STK'lere gitmek, çevrenin Türkçeyi günlük iletişim dili olarak kullanması, arkadaş çevresinde Türkçenin durumu gibi sosyal çevrede Türkçenin kullanımı çocukların ana dilini etkilemektedir. Subklew (2001, 37), Almanya'daki Türk öğrencilerin Türkçe düzeylerinin ve kelime hazinelerinin değişken olduğunu belirtmiştir. Bu durumun sebebini ise aynı şekilde öğrencilerin farklı aile ve sosyal çevrelerden geliyor olmaları ve okula başlayana kadar içerisinde yer aldıkları çevrenin söz varlığına sahip olmaları ile açıklamaktadır. Çakır (2002) çocukların yaşadıkları aile ortamı, ailenin geldiği sosyal ve kültürel çevre, aile bireylerinin eğitim düzeyi, yaşanan konutun bulunduğu çevre, aile bireylerinin birbirleriyle kurdukları dilsel ilişki sırasındaki dil tercihi, ailedeki görsel-işitsel medya kullanım alışkanlıkları gibi sosyokültürel unsurların çocukların sadece ikinci dil edinimini değil aynı zamanda onların ana dili gelişimini de etkileyen önemli özellikler olduğunu ifade eder.

Araştırma neticesinde veli, öğrenci, eğitimciler, STK ve resmî kurumlara öneriler şu şekilde sıralanabilir:

-Veliler ana dilini evde desteklemeliler. Ana dili eğitimine önem gösterilmeli, ana dili eğitimi için çaba harcanmalıdır. Türkçe evde konuşulmalı, dinlenmeli, okunmalı ve yazılmalıdır. Özellikle "okuma"ya ayrı olarak önem verilmelidir. Çocuklar için Türkçe kaynaklar temin edilmeli, kitaplıklar oluşturulmalı ve düzenli okumalar yapılmalıdır. Eğlenceli hâle getirilen aile içi faaliyetlerle Türkçe, yalnızca günlük basit bir konuşma dili olmaktan çıkarılmalıdır. Türkçe, veliler tarafından düzgün kullanılmalıdır. Türkçe eğitimi STK'ler dan talep edilmelidir.

-Öğrenciler ana dilini hayatlarının merkezine yerleştirmeliler. Türkçe yalnızca günlük konuşma dili olarak kullanılmamalı, Türkçe izlenmeli, dinlenmeli, okunmalı ve özellikle yazı çalışmaları yapılmalıdır. Yeni kelimelere açık olunmalı, bilinmeyen kelimeler not edilmeli ve kullanım alanına çıkarılmalıdır. Dili zenginleştiren mecaz ifadeler, deyim ve atasözleri de söz varlığına eklenmelidir. Konuşmalarını geliştirmek adına farklı sözcüklerden yararlanmalı ve kod aktarımından kaçınılmalıdır.

-Eğitimciler ana dili konusunda toplumu bilinçlendirmelidir ve ana dilinin önemi anlatılmalıdır. SADD gibi devletin sunduğu imkânlar özellikle velilere anlatılmalı, ne gibi gayretlerin bu minvalde yararlı olacağı konusunda destek sağlanmalıdır. Genelde okul dışı bir saat olarak gördükleri SADD veya STK'ler da verilen Türkçe eğitimlerinin içerikleri zenginleştirilmeli ve eğlenceli hâle getirilmelidir. Türkçe eğitimini, kaynak kitapları vb. gerekli mercilerden talep edilmelidir. Ana dili eğitiminde çocukların zayıf oldukları noktalar eğitimciler tarafından tespit edilmeli, bu noktalar üzerine yoğunlaşılmalıdır. Öğrenci sevgisi kazanılmalı ve ana dili sevdirmelidir. Bölgenin kültürü ve dili ile yetişen çocukları anlamak, sevgi bağı oluşturmak ve ana dilini öğretebilmek adına yerel dil ve kültür öğrenilmelidir. Çocukların iki dillilik gerçeği unutulmamalı ve yeri geldikçe ikinci dilden destek esirgenmemelidir.

-STK'ler Türkçe eğitimini kesinlikle desteklemelidir. Türkçe ders içeriği zenginleştirilmeli, eğlenceli hâle getirilmeli, kaliteli öğretmenler yetiştirilmelidir. Dil bilgisi konuları bol uygulamalar ile dile yansıtılmalıdır. Türkçe derslerin yanı sıra Türkçe kaynak sağlanmalı, kütüphane oluşturulmalı, ana dili ile bağ oluşturmak adına yarışmalar ve faaliyetler düzenlenmelidir. SADD'nin ve STK'ler de verilen Türkçe derslerin ana dili gelişimi adına ne denli gerekli olduğu topluma anlatılmalı, seminerler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Albayrak, T. & Erdoğan, E. (2020). Almanya'da Yaşayan 3. Kuşak Türklerde Sık Kullanılan Kod Aktarım Türleri-Bir Söylem Analizi. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 39-56.
- Altıntaş, Ö. F. (2011). Dil, Anadili ve Kültür/ Prof. Dr. Hayati Develi İle Söyleşi. *Perspektif Dergisi: İslam Toplumu Millî Görüş Aylık Yayın Organı*, 17(93), 5-38.
- Arıcı, B., & Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 480-500.
- Aytan, T., Ayşe B. & Güllü U. (2018). Avrupalı Türkler Ana Dili Eğitimi Çalıştayları Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 5(2), 16-34.
- Aytemiz, A. (2000). Almanya'da Türkçe. Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadili Sorunları Toplantısı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 85-100. (Aktaran: Tekeli, F. (2021). İki Dilli Türk Çocuklarına Kelime Öğretimi. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi. A. Karabulut, M. Tunagur (Eds.), İstanbul: Akademisyen Kitabevi: 105-122).
- Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27,137-159.
- Bauer, W. T. (2008). *Zuwanderung Nach Österreich. Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung – ÖGPP. Wien.*
- Below, A. (2011). *Zweisprachigkeit "Bilinguismus". Lokale Bildungsmaßnahme in Saarbrücken.*
- Bican, G. & Necati, D. (2018). Danimarka'da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Baskınlığının İki Dillilik Temelinde İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43 (194), 131-155.

- BKA. (2015). 4. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional oder Minderheitensprachen. Bundeskanzleramt Österreich, Wien. 9-205.
- BMB. (2015-16). Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Gesetze und Verordnungen. Bildungsministerium für Bildung und Frauen. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 1/2015-16.
- Bölükbaş, K., Hançer, F. B. & Golynskaia, A. (2019). İki Dillilik: Tanımı ve Türleri Üzerine Kuramsal Tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Büyükbayrak, M. (2015). Muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe I – Warum nimmt die Nachfrage ab? Bachelorarbeit. Pädagogische Hochschule Wien.
- Büyükoztürk, Ş. ve diğerleri. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. 21. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Canale, M. & Merrill, S. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7 (19), 15-20.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.
- Çakır, M. (2016). Avusturya Türk Toplumunun Güncel Sorunları. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 21-36.
- Çolak, K. & Lokman, G. (2018). İki Dilli Ortamlarda Anadilin Eğitim ve Öğretime Katkısı: Avusturya Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 583-618.
- Değirmencioğlu, S. (2009). Anadilinin Gelişimsel ve Toplumsal İşlevleri. *Anadilde Eğitim Sempozyumu*: 105-128.
- Demirci, S. (2019). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Wien.
- Ediskun, H. (1999). Türk Dilbilgisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Extra, G. & Yağmur K. (2013). Dil Zengini Avrupa: Avrupa'da Çokdilli Politika ve Uygulama Eğilimleri. Cambridge Üniversitesi Yayını: 1-259.
- Fleck, E. Der muttersprachliche unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. Referat für Migration und Schule, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Genç, S. (2011). Sprachökonomie im Bilingualismus (Deutsch-Türkisch) und Ihre mögliche Erscheinungen im Sprachgebrauch. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gschwend, R. (2014). Zuhören und Hörverstehen-Aspekte, Ziele und Kompetenzen. Konzeptionen des Mündlichen-Wissenschaftliche Perspektiven und Didaktische Konsequenzen. ed. Elke Grundler, Carmen Spiegel. Bern: Hep-verlag: 143-157.
- Günay, F. (2020). Code-Switching während der Hausübungssituation“. Diplomarbeit. Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.

- Güzel, A. (2014). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği). 3. bs. Ankara: Akçağ yayınları.
- Halilovic, T. (2015). Der Einfluß der Zweitsprache Deutsch auf die Erstsprache Türkisch bei türkischen Migrantenkindern und -jugendlichen in Österreich. Masterarbeit, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, CI(717), 222-228.
- Karakaya, Ş. (2007). Dil Gelişimi ve Dil Politikası. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 141-153.
- Kıran, Z. (1996). Dilbilim akımları. 2. bs. Ankara: Onur yayınları.
- Mesghi, Anna. 2002. Systemic Approach in Teaching Grammar to Adult Learners. International Conference of Bilkent University School of English Language.
- Namaldi, G. (2020). "Ein Sturz ins Tulpenbeet-die bilinguale Alphabetisierung von Kindern mit Türkisch als Familiensprache an Wiener Volksschulen anhand des FÖRMIG-Anlyseinstruments". Diplomarbeit. Universität Wien.
- Okyay, D. & Aksak Gönül, A. (2020). Almanya'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Yazılı Anlatımlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 2. Öğrenci Sempozyumu, Ankara. (Aktaran: Tekeli, Feride. 2021. İki Dilli Türk Çocuklarına Kelime Öğretimi. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi. ed. Ahmet Karabulut, Muhammed Tunagur. İstanbul: Akademisyen Kitabevi: 105-122).
- Onan, B. (2016). Söz Varlığı Termnolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 210, 11-29.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçe'de Ana Dil ve Ana dili. Journal of Turkish Language and Literature, 2(1), 311-322.
- Öksüz, Ö. (2012). Dilin Önemi ve Anadili Olarak Avrupa'da Türkçe, Hayat Online, 69. Sayı, Haziran 2012, {<http://www.hayatonline.eu/69-sayi-haziran-2012/dilin-onemi-veanadili-olarak-avrupa%E2%80%99da-turkce/>}, Erişim Tarihi: 11.11.2017. (Aktaran: Çolak, K. ve Gözcü, L. (2018). İki dilli ortamlarda anadilin eğitim ve öğretime katkısı: Avusturya örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(64), 583-618.).
- Özbay, F. (2020). Eine migrationspädagogische und DaZ-didaktische Analyse der sprachbezogenen Bildungspläne der Bundesregierung Österreichs "Kurz I". Diplomarbeit. Universität Wien.
- Özkırmı, A. (1994). Dil ve Anlatım. 1. bs. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özturgut, Z. (2018). Deutsch-Türkisch Bilinguale Sprachförderung am Beispiel des Romans "Mihrimah. Aşk-ı Şahane" von Naşide Gökbudak. Diplomarbeit. Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Piltan, G. (2019). Dinleme Eğitimi. Türkçe Öğretimi: Öğretmen Adayları ve Öğretmenler için. ed. Hayati Akyol, Ayfer Şahin. Ankara: Pegem Akademi: 81-101.
- Porzig, W. (1985). Dil Denen Mucize I: Dil Biliminin Konuları, Metotları ve Ulaştığı Sonuçlar. 1. bs. çev: Vural Ülkü. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Porzig, W. (1986). Dil Denen Mucize II: Dil Biliminin Konuları, Metotları ve Ulaştığı Sonuçlar. 1. bs. çev: Vural Ülkü. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

- Schmid, B. (2012). Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Stubler, C. [27.08.2021]. Mehrsprachigkeit in Österreich – Chance oder Barriere?. https://wp.sung.sk/wp-content/uploads/2020/07/SZfG_2018_2_Stubler83-95.pdf.
- Şahin, A. (2019). Konuşma Eğitimi. Türkçe Öğretimi: Öğretmen Adayları ve Öğretmenler için. ed. Hayati Akyol, Ayfer Şahin. Ankara: Pegem Akademi: 103-128.
- Subklew, E. (2001). Muttersprachlicher Unterricht und Integration (Von der Türkenschule zum Fach Türkisch). Inauguraldissertation. Johann-Wolfgang-Goethe Universität zu Frankfurt am Main.
- Tatar, K. İ. & Çelebi, C. (2015). İngiltere’de Anadil Olarak Türkçe Dersi Alan Öğrencilerin Türkçe Kelime Dağarcığı. *The Studies of Ottoman Domain*, 5(8), 1-41.
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük. [14.02.2021]. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr>.
- Yalçın, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu Ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 10. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz, M. Y. & Demirel, G. (2015). İki Dillilik ve Türleri Üzerine. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 3, 1693-1701.
- Zloušić, I. (2010). Muttersprachenunterricht an Wiener Volksschulen: Kultur- und sozialanthropologische Beleuchtung eines marginalisierten Berufsfeldes“. Diplomarbeit. Universität Wien.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 229-248

Türk Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Öğütlerin İncelenmesi: Kuşaklar Arası Bir Bakış¹

Sinem Nur AYHAN²
Ali Fuat ARICI³

Özet

Toplumların ihtiva ettiği geleneksel unsurlar, kültürün bir parçası hâlini alarak farklı şekillerde yansıma bulmaktadır. İlk uygarlıklardan bu yana süregelen öğüt geleneği bunun bir temsilidir. Başlarda uygarlıkların toprak üzerindeki devamlılığını sağlamak adına babaların oğullarına öğütlemesiyle kendini gösteren mefhum, zamanla birçok toplumun kültürel unsuru hâline gelerek Türk kültüründe de belirleme başlamış; "siyasetname", "pendname" gibi türlerle yaygınlaşmıştır. Buna binaen çocuk edebiyatı eserlerinde de insan ilişkilerinin bir unsuru olarak öğüt vermeye rastlanmaktadır. Bu çalışmada; 1980 öncesi, 1980-2000 arası ve 2000 sonrası dönem kapsamında yayımlanmış beşer adet yerli çocuk kitabı incelemeye tabi tutulmuştur. Belirli ölçütler doğrultusunda öğütlerin sunuluş biçiminin tespitinin amaçlandığı çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yapılandırılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen kitaplar, doküman incelemesinden elde edilen verilerin devamında tümevarımsal yaklaşıma göre incelenmiştir. Söz konusu veriler, kategoriler hâlinde tasniflenerek betimsel analiz yoluyla betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Son olarak Simple Concordance 4.0.9 programı aracılığıyla, tespit edilmiş öğütlerin belirli ölçütler bakımından sıklığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırma neticesinde eserlerde, 171 farklı öğüde ulaşılmış; öğütlerin sunuluş biçimi yönünden farklı kategoriler tespit edilmiştir. Bu kapsamda, üç kuşak şumulünde incelenen eserlerde öğütlerin sunuluş biçiminin benzerlik ve farklılık göstermesine mukabil bilhassa 2000 sonrası dönem kapsamında incelenen eserlerin, 1980 öncesi dönem kapsamında incelenen eserlerden belirgin olarak farklılık teşkil ettiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Çocuk edebiyatı
Öğüt
Kuşaklar arası
Roman

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.05.2022
Kabul Tarihi: 16.06.2022
Elektronik Yayım Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Bu makale, Yıldız Teknik Üniversitesinde yürütülmüş olan "Türk Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Öğütlerin İncelenmesi: Kuşaklar Arası Bir Bakış" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, sinemayhan2@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3888-0077

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, afarici@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0980-0824

Examination of Advice in Turkish Children's Literature: An Intergenerational Analysis

Sinem Nur AYHAN¹Ali Fuat ARICI²

Abstract

Traditional elements of societies become a part of culture and reflect in different ways. The tradition of advice that has been going on since the first civilizations is a representation of this. The notion, which was initially manifested by fathers' advice to their sons in order to ensure the continuity of civilizations on the land, became a cultural element of many societies over time and began to show itself in Turkish culture; it has become widespread with genres such as "siyasetname", "pendname". Therefore, it is found in the works of children's literature to give advice as an element of human relations. In this study; five domestic children's books published in the period before 1980, between 1980-2000 and after 2000 were examined. The study, which aimed to determine the way of presentation of advice in line with certain criteria, was structured with a case study from qualitative research methods. The books, which were determined by the criterion sample method, were examined according to the inductive approach in the continuation of the data obtained from the document analysis. The aforementioned data were classified into categories and described and interpreted through descriptive analysis. Finally, through the Simple Concordance 4.0.9 program, the frequency of the identified advice in terms of certain criteria was revealed. As a result of the research, 171 different advices were reached in the works. Different categories have been identified in terms of the way the advice is presented. In this context, it has been found that the way of presenting the advices in the works examined within the scope of three generations is similar and different. In particular, it has been determined that the works examined within the scope of the post-2000 period are significantly different from the works examined within the scope of the pre-1980 period.

Keywords

Children's literature

Advice

Intergenerational

Novel

About Article

Sending Date: 31.05.2022

Acceptance Date: 16.06.2022

Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Okurda estetik zevk meydana getirme işlevi gören "edebiyat"ın, literatürde pek çok tanımı yer almaktadır. Güncel Türkçe Sözlük tarafından "olay, düşünce, duygu ve hayallerin

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, sinemayhan2@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3888-0077

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, afarici@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0980-0824

dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın¹ ifadesiyle tanımlanan mefhumun amacı, Şirin'e (2016) göre mutlak ölçütlerle tespit edilememektedir. Bunun gibi edebiyatın bir uzantısını teşkil eden "çocuk edebiyatı"nın da mutlak amaçları olmamakla birlikte mezkûr edebiyatın bazı temel ilkeleri içermesi gerekmektedir. Söz gelimi "edebiyat, çocuk dünyasında yetişkinlerden farklı olarak zevk duyma ve beğeni kavramlarını oluşturmaya çalışmalıdır" (Aricı, 2018).

Gelişme çağındaki çocukların duygu ve düşünce dünyasına, anlama ve kavrama becerilerine seslenen edebiyat (Şimşek T. , 2014) olan "çocuk edebiyatı"nın doğrudan öğretici bir anlayış içermemesi gerekliliği, temel ilkelerin başlarında yer almaktadır. Nitekim Özdem (2017) hiçbir yazarın, eserini çocukları yola sokmak, terbiye etmek adına kaleme almadığını savunmaktadır. Oysa literatürden hareketle (Oktay, 2001; Hergüner, 2004; Stebler Çavuş, 2007; Kökçü, 2015; Kaya, 2019), Tanzimat'tan Meşrutiyet'e ve Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e dek verilen çocuk edebiyatı eserlerinin tam manasıyla bu gayeyle kaleme alındığı görülmektedir. Literatürde ekseriyetle mezkûr dönemler kapsamında, çocuk şiirlerine yönelik ve belirli şairler açısından çalışılan araştırmaların bulunduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmalarda, ilgili dönemlerde yayımlanan çocuk edebiyatı eserlerinin didaktik bir üslupla kaleme alındığı, öğüt ve iletiler yoluyla çocukları eğitime, terbiye etme amacı taşıdığı saptanmaktadır. Oysa yazarın öğüt ve emir içeren bir üslup tercih etmesinin, çocuğun kendi dünyasına ait unsurları baskıladığını savunan Çer'e (2019) göre "öğüt ve emir", eğitsel açıdan eserlerde bulunmamalıdır.

Çocuk edebiyatının ilk gayesinin öğüt vermek olmadığı (Sever, 2019, s. 197) anlayışının eskilere dayanmadığını söylemek mümkündür. Zira ilk dönem çocuk edebiyatı eserlerinde, dönemin zihniyetine binaen "ideal çocuğun inşa edilmesi" (Öztan, 2009) amacının güdülmesiyle çocuklara öğüt verildiği aşikârdır. Oysa günümüzde çocuk edebiyatının "çocuğa görelilik ilkesi"nden bağımsız düşünülmemesiyle birlikte "nitelikli çocuk edebiyatı eserleri"ne dair anlayış da değişmiş, söz konusu eserlerin "mükemmel ve ideal çocuk yetiştirmenin peşinde" (Ağın Haykır, 2020) olmadığı görüşü yerleşmiştir.

Öğüt vermeye kuşaklar ve milletlerarası bir bakış

İnsanlığın toprak üzerindeki varlığı; tecrübe sahibi kimselerin yaşantısını görerek, onları dinleyerek şekil alıp bugünlere uzanmıştır. Dolayısıyla her yaşantının, bir başka yaşantıdan izler taşıdığını ifade etmek kabildir. Bu emareler, görmüş geçirmiş kimselerin verdiği öğütleri ihtiva etmektedir. Buna dayanarak "öğüt verme"nin, İlk Çağ uygarlıklarına kadar gittiği görülmektedir.

İlk Çağ uygarlıklarındaki aile yapısını çalışmasına konu eden Mutluay (2005, s. 44) belgeler ışığında, Sümer'de babanın, toprağı ekip biçme, okuluna devam etme gibi hususlarda oğluna öğüt verdiğini belirtmektedir. Aynı çalışmasında Mısır uygarlığında çocukların, Vezir Ptah Hatep'e atfedilmiş "*Yaşama Hüneri ve Adab-ı Muaşeret*" adlı kitaptan "*Sözlerinde daima temkinli ol.*", "*Adalet ve doğrulukla en ileriye gidebilirsin.*" gibi cümleleri yazarak yaşam ilkesi edindiğinden söz etmektedir. Söz konusu kitap idarecilerin, devlet yönetimine dair oğullarına verdiği öğütleri içermektedir. İlerleyen yıllarda farklı toplumlarda da görülen devlet yönetimine dair öğüt verme anlayışı ise temelini kutsal kitaplardan almaktadır. Nitekim Antik Mısır'da "belirli bir muhataba yönelik ahlaki talimatlar içeren" (Czabanowski, 2017) metinleri ifade eden *sebayt*, Meral (2018) tarafından

¹ 2021 Mayıs 17 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.

Kur'ân-ı Kerîm'de yer alan Hz. Lokman'ın oğluna verdiği öğütlerle ilişkilendirilmektedir. İmâm Gazzâlî'nin "*Öğüt Mektubu*"nda aktardığına göre ise Allahu Teâlâ, Meryem oğlu İsâ Aleyhisselâm'a şu şekilde vahyetmektedir: "*Önce kendi nefesine va'z et; o, öğüdü kabul edip doğru yola girerse, o zaman insanlara va'z et. Aksi hâlde benden utan*" (Arslan, 1988).

Bunlara binaen öğüt verme anlayışının toprağa ve dine dayandığı saptamasını yapmak mümkündür. Uygarlaşmanın devamındaki süreçte öğütlerin aynı anlayışla verilmeye devam ettiği, Türk kültüründe ise "dikili taş üzerine yazılmış kitabeler olan" (Kupayeva, Niyazbekova, & Gumilyev, 2013) Orhun Yazıtları ile karşılık bulduğu görülmektedir. Bunu XI. yüzyılda, ideal bir hayat felsefesi öğütlemiş olan "*Kutadgu Bilig*" takip ederken XII. yüzyılda "*Atebetü'l-hakâyyık*" izlemiştir. Çakan (2017), XVI-XVII. yüzyıllar arasında Batı medeniyetinde yaşam süren Francis Bacon'ın "*De Sapientia Veterum*" isimli eserine yönelik incelemesinde, Bacon'ın krallara öğütler verdiğine ulaşmaktadır. Bütün bunlar; öğüt verme anlayışının farklı yüzyıllarda ve farklı toplumlarda kendine yer bulduğunu ortaya koymaktadır. Ne var ki toplumsal yapının değişmesiyle mezkûr anlayışta da değişimler görülmüş, bunun çocuk edebiyatına yansımaları kaçınılmaz olmuştur.

Öğüt geleneği, geleneksel Türk aile yapısının bir unsurunu teşkil etmektedir. Tecrübe sahibi ebeveynin, dede ve ninenin çocuklara verdiği öğütler, bu aile yapısını kuvvetlendiren ve fertleri birbirine bağlayan bir nitelik taşımaktadır. Oysa Topbaş (2016) tarafından aktarılan, Fransız müellifi Dr. A. Brayer'in Osmanlı ve Batı toplumundaki aile yapısına dair görüşlerine göre "*diğer memleketlerde çok defa çocuklar olgunluk çağına girer girmez, ana ve babalarından ayrılırlar.*" Bu ise zayıf aile bağlarından ileri gelmektedir. Maatteessüf, Batı'da zaten zayıf olan aile bağları, sanayileşmenin etkisi sonucu tüm aile fertlerinin iş yaşamına katılmasıyla beraber daha da zayıflayacak; bu ise sanayileşmenin sirayet ettiği diğer toplumlarda da kendini göstermeye başlayacaktır. Bunun Türk kültürü açısından en belirgin etkisinin, kırsal yaşamın terk edilip kent hayatına meyledilmesine mukabil geleneksel Türk aile yapısının bozulup çekirdek aile yapısının yerleşmesi olduğunu söylemek mümkündür. Nihayetinde öğüt geleneğinin kaybolmaya yüz tutmasının ve günümüzde çocuk edebiyatı eserlerinin öğüt içermemesi gerektiği, çocukların öğüt almaktan hoşlanmadığı düşüncesinin farklı medeniyetlerden etkilenmenin bir sonucu olduğuna varmak kabildir.

Çocukluğun inşası ve çocuk edebiyatında öğüt

Hedef kitle olarak "çocuğa" hitap eden çocuk edebiyatı, "çocuk" mefhumunun ortaya çıkışının da irdelenmesini gerektirmektedir. Zira çocuk edebiyatı eserleri, çocuğa bakışın izlerini taşımakta; bu ise ilgili eserin yayımlandığı dönemin zihniyetini yansıtmaktadır. Nitekim Kimmel'e (1979) göre "bir toplumun veya bir çağın çocukları için ürettiği edebiyat türü, o toplumun çocuklarını nasıl algıladığının mükemmel bir göstergesidir."

Evvvelinde Batı'da, kilisenin de etkisiyle "ilk günahın sembolü" (Bumin, 2013, s. 9) olarak görülen çocuğun varlığı tanınmamış; XVI. yüzyıla gelindiğinde ise "çocuk" fikrinin meydana gelmesinin beraberinde "çocuk edebiyatı" zuhur etmeye başlamıştır. Bununla beraber bugünkü manasıyla bir çocuk edebiyatının söz konusu edilmesi hayli zaman almış; başlarda mezkûr edebiyat, topluma yaraşır çocukların yetişmesi adına onlara dinî öğütler veren öykülerin okunmasından teşekkül etmiştir. Bu ise "çocuk edebiyatının 'toplumun bir aracı' olduğu varsayımından" (Stagg Peterson & Robinson, 2020) ileri gelmektedir. Öyle ki Aydınlanma Çağı'nın (XVII. yüzyıl) bir neticesi olan sanayileşmeyle birlikte çocuk, küçük bir yetişkin olarak görülmeye başlanmış ve iş yaşamında da rol sahibi kılınmıştır. Buna binaen

"ideal çocuğun" yetişmesi hedeflenerek bu eksende eserler kaleme alınmıştır. Bu noktada hayli mühim bir yer teşkil eden fabl türü kendini göstermektedir. Nitekim Jean de La Fontaine, Charles Perrault gibi yazarların kaleme aldığı fabllar ideal insan tipinin yetişmesi amacına hizmet etmiş, hatta bu amaca hitap eden "öğüt" bölümünü içermiştir.

Batı'da bu gelişmeler meydana gelirken Osmanlı İmparatorluğu'nun Tanzimat Dönemi'nde gerçekleşen yenileşme hareketleri, Batı'nın çocuğa bakışına dair izler taşıyan eserlerin çevirileriyle yansıma bulmuştur. Buna mukabil "ideal insan tipi" anlayışı Osmanlı topraklarında da belirginleşmeye başlamış; bu anlayış, Erken Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde "ideal Türk çocuğu" ile karşılık bulmuştur. Mezkûr zihniyet, ilgili dönemlerde yayımlanan çocuk edebiyatı eserlerinde ideal Türk çocuğunun yetişmesi amacı taşıyan öğütlerin verilmesiyle kendini göstermiştir. Günümüze yaklaşıldığında ise hem Batı hem de Türk çocuk edebiyatında, eserlerin çocuklara öğüt vermemesi gerektiği anlayışı hâkim kılınmıştır. Bu düşünce, Batı'da Lukens ve arkadaşları tarafından (2018) "çocukların öğüt almaktan hoşlanmadıkları"na dayandırılırken Türk çocuk edebiyatında da "çocuğun öğüt ve emirden hoşlanmayan tutumu"na (Çer, 2019) isnat edilmektedir. Hâlbuki "öğüt verme", Türk kültürünün çok eski bir geleneği olup bugüne dek insan ilişkilerinde mühim bir yer teşkil ederek varlığını sürdürmüştür. Buna binaen ilgili görüşlerin; bizzat çocukların düşünceleri alınarak geliştirilmesi, Türk çocuk edebiyatı eserlerinin Türk kültürünün taşıyıcılığını sürdürmesi adına bir zaruriyettir. Zira kimi çocuğa göre kitaplar "yol gösterici" (Altun, 2014) iken kimine göre de "gerçek olmayan rehberlerdir" (Şimşek B. , 2014).

Literatürde, çocuk edebiyatı eserlerinde görülen didaktik üsluba yönelik pek çok çalışma mevcuttur (Şimşek H., 2001; Fırat, 2008; Fedai, 2011; Akçay & Baş, 2015; Karabudak, 2015; Akkaya, Güllü, & Özden, 2021). Ne var ki söz konusu çalışmalar ekseriyetle ilk dönem çocuk edebiyatı eserlerine ve şiir türüne yoğunlaşmaktadır. Bu temayülün ise doğrudan, Türk kültürünün bir unsuru olan "öğüt" üzerine olmaktan ziyade "etik", "ahlak", "eğitsel öge", "didaktik üslup" gibi kavramlara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın son yıllarda "öğüt"ü konu edinen çocuk edebiyatı çalışmaları dikkate alındığında bu mefhumun üzerine çalışılması ihtiyacının doğduğu görülmektedir.

Bu araştırmada; 1980 öncesi, 1980-2000 arası ve 2000 sonrası olmak üzere üç kuşakta yayımlanmış Türk çocuk edebiyatı eserlerinde öğütlerin sunuluş biçiminin tespit edilmesi ve kuşaklar açısından mukayese edilmesi amaçlanmaktadır. Amaçlanan durumu ortaya koyabilmek adına ise şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türk çocuk edebiyatı eserlerinde öğütlerin sunuluş biçimi nasıldır?
 - 1.1. Türk çocuk edebiyatı eserlerinde kişisel ve sosyal yaşama yönelik hangi öğütler verilmektedir?
 - 1.2. Türk çocuk edebiyatı eserlerinde öğüt veren kişilerin varlık özelliği, öğüt alan kişiye yakınlığı, mesleği, yaş düzeyi gibi nitelikleri nelerdir?
2. Türk çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan öğütlerin sunuluş biçiminde kuşaklar arası benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıyla yapılandırılmıştır. Durum çalışması, "değerli ve derinlemesine anlamayı" (Yin, 2017, s. 4) amaçlayarak öncesinde ulaşılmamış durumların irdelenmesini mümkün kılmaktadır. Bu sayede, öncesinde ulaşılmamış yahut çalışılmamış durumların "su yüzüne çıkması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi" (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 301) için olanak tanınmış olmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın durum çalışması deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni olarak belirlenmiştir. Tek durum olarak "öğütlerin sunuluş biçimi"nin tayin edildiği araştırmada, farklı birimlerin kullanılması vasıtasıyla öğütlerin sunuluş biçiminin kuşaklar arası mukayese edilmesi amaçlanmıştır.

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Yıldırım & Şimşek'e (2018, s. 122) göre ölçüt veya ölçütlerin araştırmacı tarafınca oluşturulabildiği yahut önceden hazırlanmış ölçüt listesinin kullanılabilirdiği yöntemde, ölçütleri karşılayan durumların çalışılması olanaklı kılınmaktadır. Aşağıda, inceleme nesnesinin hangi ölçütler doğrultusunda belirlendiği sunulmaktadır:

- İnceleme nesnesi olarak üzerinde çalışılacak çocuk kitapları; öğütlerin, içinde bulunulan kültüre göre ifade biçimi bulmasına binaen Türk yazarlar tarafından yazılmış, yerli kitaplar arasından seçilmiştir.

- Çocuk kitapları; öğütlerin yaşantıda karşılık bulacağı ve kişiliğin oluşmasına etki edeceği yaş düzeyi olan ortaokul seviyesindeki çocuklara (10+ yaş) seslenen kitaplar arasından seçilmiştir. Nitekim çalışmasına 10-14 yaş grubundaki öğrencilerin gelişim özelliğini konu eden Doğan (2007), söz konusu dönemdeki çocukların birey olma süreci içinde bulunduğunu, değerlere ve inançlara göre yaşama olgularının oluştuğunu ifade etmektedir.

- Çocuk kitapları; araştırmacının, öğüt kültürünün *değerler eğitimi* ile ilintili olduğu kabulüne dayanarak bir diğer ölçüt olan, ilkökul ve ortaokul sınıfları adına hazırlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) doğrultusunda belirlenmiştir. Buna göre programda yer alan *kök değerler* ile "Temalar ve Konu Önerileri" (MEB, 2019, s. 15, 16) başlığı altında sunulan bilgiler göz önüne alınmış ve bu kapsamda yayınevlerinin kitap kataloglarından yararlanılmıştır.

- Çocuk kitapları; Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesine (Çocuk Vakfı, 2006, s. 8) göre en çok okunan tür olduğu saptanan roman (%51,8) türünde yayımlananlar arasından seçilmiştir. Diğer taraftan Arıcı, Ungan & Şimşek'e (2020, s. 215) göre hayatı en iyi anlatan edebî tür, romandır. Buna dayanarak ilgili türde öğütlerin kendine geniş yer bulacağını belirtmek kabildir.

1980 öncesi, 1980-2000 arası ve 2000 sonrası olmak üzere araştırmaya konu edilen üç dönemde ilk basımını yapmış beşer kitap, ilgili ölçütler doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenen kitapların öğüt içermesi gerektiği dikkate alınarak araştırmaya hitap etmeyen kitaplar, araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda belirlenen toplam on beş kitap, inceleme nesnesi olarak aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 1. İnceleme Nesnesi Olarak Belirlenen Türk Çocuk Edebiyatı Eserleri

Kitap	Yazar	İlk Basım Yılı
1980 Öncesi		
87 Oğuz	Rakım Çalapala & Nimet Çalapala	1933
Türk İkiizleri	Cahit Uçuk	1937
Yonca Kız	Kemal Bilbaşar	1971
Kumdan Betona	Rıfat Ilgaz	1976
Yeşil Bayır	Sulhi Dölek	1979
1980-2000 Arası		
İnci	Hakkı Özkan	1981
Kuklacı	Kemalettin Tuğcu	1983
Yankılı Kayalar	Ahmet Yılmaz Boyunağa	1986
Uç Minik Serçem	Necati Cumalı	1990
Sekizinci Renk	Gülten Dayıoğlu	1997
2000 Sonrası		
Küçük Cadı Şeroks	Aslı Der	2001
Vanilya Kokulu Mektuplar	Sevim Ak	2002
Altın Kayalar Adası	Ülker Köksal	2006
Sınav Bitti Eller Havaya	Buket Çetin	2021
Başarısızlar Kulübü	Anıl Basılı	2022

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama araçlarından doküman incelemesi kullanılmıştır. İnceleme nesnesi olarak belirlenen çocuk kitaplarının analizine yarayan bu teknik, aynı zamanda araştırmacıyı "zaman yükümlülüğünden korumaktadır" (Creswell, 2017). Doküman incelemesine tabi tutulan on beş yerli çocuk kitabı, belirli ölçütlere göre tetkik edilmiştir. Söz konusu ölçütler, araştırmanın yanıt aranan soruları kapsamında olmak üzere eserlerde benzerlik ve farklılık gösterdiği tespit edilen;

- öğüt verenlerin varlık özelliği,
- öğüt verenlerin yaşı,
- öğüt verenlerin öğüt alana yakınlığının derecesi/öğüt verenlerin mesleği,
- öğütlerin kapsamı olarak belirlenmiştir.

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği hususunda Lincoln ve Guba'nın (2013) nitel araştırmalara yönelik ortaya koyduğu geçerlik ve güvenilirlik yaklaşımı dikkate alınmıştır.

Lincoln ve Guba'nın (2013) yaklaşımı doğrultusunda, *inanılabilirliği* sağlamak amacıyla uzman incelemesi yöntemine başvurulmuş ve inceleme nesnesi, veri toplama aracı gibi tüm unsurlar, "yeterli donanıma sahip bir alan uzmanı" (Nazlı ve ark., 2021) takibinde belirlenmiştir. *Sağlamlığı* elde etmek amacıyla Ger (2009) tarafından açıklanan "kuram-veri etkileşimi ve sarmalı"ndan faydalanılmıştır. Bu doğrultuda, doküman incelemesine tabi tutularak elde edilen veriler ışığında literatürde yer alan yorum ve açıklamalar ile diyaloga girilmiş, ardından veriler üzerindeki sorgulamalar yinelenmiştir. Doküman incelemesinden

elde edilen verilerin *aktarılabirliğini* sağlamak amacıyla ayrıntılı betimlemeye gidilmiştir. Ayrıca inceleme nesnesine dair başlık kapsamında, inceleme nesnesinin hangi ölçütler doğrultusunda belirlendiğine dair bilgiler sunularak "araştırmanın zengin ve kapsamlı açıklamasına" (Kemperaj & Chavan, 2013) yer verilmiştir. Son olarak *onaylanabilirliği* sağlamak amacıyla denetleme yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda, doküman incelemesi ile elde edilen verilerin devamındaki analiz sürecine dair tüm aşamalar açıklanmış ve "titizliği test etmek için kullanılan kriterler" (Lincoln & Guba, 1986) yoluyla geçerlik ve güvenirliliğin artırılması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi, öncesinde kodların ve kategorilerin belirli olmaması sebebiyle içerik analizinin tümevarımsal yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım sayesinde araştırmacı, "aşama aşama verileri ayrıştırabilir, çözümlenebilir hâle getirir; düşünce ve görüşlerini sentezler; konular ve örnekler oluşturur" (Ekiz, 2013, s. 79).

İki aşamada gerçekleşen veri analizinin, tümevarımsal yaklaşımın işe koşulduğu ilk aşamasında on beş Türk çocuk edebiyatı kitabı, "odaklanılan sorular bağlamında anlaşılır bir yaklaşımla bulguların ortaya çıkması" (Thomas, 2006) sağlanarak incelenmiştir. Bulgulara ise inceleme nesnesinden elde edilmiş verilerin kodlanıp kategoriler hâlinde tasniflenmesiyle ulaşılmıştır. "Veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi" (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242) anlamına gelen kodlamada, kodlanan veriler öncelikle temalaştırılmıştır. Ardından kodlar ve temalar yeniden gözden geçirilip düzenlenmiş; nihayetinde kategoriler hâlinde tasniflenmiştir.

Nitel araştırmada amaç; "bir şeye bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamak" (Punch, 2016, s. 183) olduğundan, eserlerde tespit edilen öğütler kapsam bakımından tasniflenirken bağlamına göre ele alınmıştır. Netice itibarıyla incelemeye tabi tutulan eserlerde tespit edilen öğütler;

- öğüt verenlerin varlık özelliğine göre 2 ana kategori ve 4 alt kategori,
- öğüt verenlerin yaşına göre 4 ana kategori,
- öğüt verenlerin öğüt alana yakınlığının derecesine/öğüt verenlerin mesleğine göre 4 ana kategori ve 38 birim,
- öğütlerin kapsamına göre 2 ana kategori, 22 alt kategori ve 171 birim olarak tasniflenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, tasniflenmiş veriler betimsel analiz yoluyla betimlenip bulgulaştırılmış ve yorumlanmıştır. Öğütlerin sunuluş biçiminin kuşaklar arasındaki benzerliğini ve farklılığını ortaya koymaya yardımcı olması için ise sıklık analizi programı olan Simple Concordance 4.0.9'dan faydalanılmıştır. Bu sayede, eserlerde tespit edilen öğütlerin belirlenmiş kategoriler bakımından sıklık değerine ulaşılmıştır. Nihayetinde bulgular doğrultusunda sonuçlara varılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada; 1980 öncesinde, 1980-2000 arasında ve 2000 sonrasında yayımlanmış beşer adet Türk çocuk edebiyatı eseri incelemeye tabi tutulmuştur. Öğütlerin sunuluş biçiminin tetkik edildiği araştırmada, yanıt aranan sorular ışığında olmak üzere eserlerde benzerlik ve farklılık gösterdiği tespit edilen özellikler, araştırmacı tarafınca kategoriler

hâlinde tasniflenmiştir. Aşağıda, belirli ölçütler doğrultusunda ulaşılan bulguların, ilgili kuşaklardaki eserlerde ne sıklıkla yer aldığı bilgisi tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 2. Kuşaklar Arası Açından Öğüt Verenlerin Varlık Özelliği

Kuşak	Öğüt Verenlerin Varlık Özelliği	Sıklık (f)
1980 Öncesi	İnsan	5
	Olağanüstü varlık	1
1980-2000 Arası	İnsan	5
	Hayvan	1
2000 Sonrası	İnsan	5
	Cansız varlık	2
	Bitki	1
	Hayvan	1
Toplam Farklı Varlık Özelliği Sayısı		5

Araştırma kapsamında incelenen eserlerin tamamı neticesinde, "öğüt verenlerin varlık özelliği" bakımından "insan" ve "insan dışı varlık" ana kategorilerine ulaşılmıştır. "İnsan dışı varlık" ana kategorisinin alt kategorilerini ise "olağanüstü varlık", "hayvan", "bitki" ve "cansız varlık" teşkil etmektedir.

Tablo 2'ye bakıldığında, incelenen on beş eserin tamamında öğüt verenlerin varlık özelliği açısından "insan"a yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamına dâhil edilen her dönemde, öğüt verenlerin varlık özelliği bakımından en az 1 eserde "insan dışı varlık" yer aldığı tespit edilmiştir.

1980 öncesi dönemde, ilgili dönem kapsamında incelenen son eser olan "Yeşil Bayır"da "olağanüstü varlık"a yer verilmektedir. Eserde öğüt veren bu olağanüstü varlık ise "görünmeyen arkadaş" ile temsil edilmektedir.

1980-2000 arası dönem kapsamında incelenen eserlerden "Uç Minik Serçem"de, "hayvan"a yer verilmektedir. Eserde öğüt veren hayvan, bir "serçe" ile temsil edilmektedir. Öte yandan mezkûr eser, araştırma şümülünde incelenen diğer on dört eser arasında "öğüt alanın varlık özelliği" yönünden "hayvan"a yer verilen tek eser olarak öne çıkmaktadır.

2000 sonrası dönem kapsamında incelenen eserlerden "Küçük Cadı Şeroks"ta "bitki"ye, "cansız varlık" ve "hayvan"a yer verilmektedir. Eserde öğüt veren bitki, kaktüs ile; cansız varlık, bir kutu ile; hayvan ise fil ve dağkeçisi ile temsil edilmektedir. Ayrıca mezkûr eser, araştırma şümülünde incelenen diğer on dört eser arasında "öğüt alanın varlık özelliği" yönünden en geniş çeşitliliği içermesiyle öne çıkmakta; bu da ilgili eserin bulunduğu dönemi diğer dönemler arasında dikkate değer kılmaktadır. Yine 2000 sonrası dönem şümülünde olan "Sınav Bitti Eller Havaya"da "cansız varlık"a yer verildiği tespit edilmektedir. Eserde öğüt veren cansız varlık ise "cevap kâğıdı" ile temsil edilmektedir.

Tablo 3. Kuşaklar Arası Açından Öğüt Verenlerin Yaşı

Kuşak	Öğüt Verenlerin Yaşı	Sıklık (f)
1980 Öncesi	Öğüt alan kişiden büyük	5
	Kişinin kendisi	4
	Akran	3
1980-2000 Arası	Öğüt alan kişiden büyük	5
	Akran	4
	Kişinin kendisi	3
2000 Sonrası	Öğüt alan kişiden küçük	2
	Öğüt alan kişiden büyük	5
	Akran	4
	Kişinin kendisi	2
Öğüt alan kişiden küçük	1	
Toplam Farklı Yaş Özelliği Sayısı		4

Araştırma kapsamında incelenen eserlerin tamamı neticesinde, "öğüt verenlerin yaşı" bakımından "öğüt alan kişiden büyük", "öğüt alan kişiden küçük", "akran" ve "kişinin kendisi" ana kategorilerine ulaşılmıştır. Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya dâhil edilen dönemlerin tamamında öğüt verenlerin yaşı açısından "kişinin kendisinden küçük" ana kategorisi hariç diğer tüm ana kategorilere yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte incelenen on beş eserin tamamında "öğüt alan kişiden büyük" ana kategorisine yer verildiği ve ilgili kategorinin, en çok sıklığa sahip olan kategori olduğu tespit edilmiştir.

1980 öncesi dönem kapsamında incelenen eserlerde "öğüt alan kişiden büyük" kahramandan sonra en çok "kişinin kendisinin", ardından "akran"ın öğüt verdiği ulaşılmıştır. Öğüt verenlerin yaşı açısından "kişinin kendisi"nin yer almadığı tek eser "Yonca Kız" olurken "akran"ın yer almadığı iki eser "87 Oğuz" ve "Kumdan Betona" olmaktadır. İlgili dönem kapsamında incelenen eserlerin hiçbirinde "öğüt alan kişiden küçük" kahramanın öğüt vermediği tespiti ise dikkate değerdir.

1980-2000 arası dönem kapsamında incelenen eserlerde "öğüt alan kişiden büyük" kahramandan sonra en çok "akran"ın, ardından "kişinin kendisi"nin, son olarak da "öğüt alan kişiden küçük"ün öğüt verdiği ulaşılmıştır. Öğüt verenlerin yaşı açısından "akran"ın yer almadığı tek eser "Uç Minik Serçem" olurken "kişinin kendisi"nin yer almadığı iki eser "Kuklacı" ve "Yankılı Kayalar"; "öğüt alan kişiden küçük"ün yer almadığı üç eser ise "İnci", "Yankılı Kayalar" ve "Uç Minik Serçem" olmaktadır. Öte yandan ilgili dönem kapsamında incelenen eserlerden "Sekizinci Renk"; araştırma şümülünde incelenen diğer on dört eser arasında "öğüt verenlerin yaşı" bakımından en geniş çeşitliliği içermesiyle öne çıkmakta; bu da ilgili eserin bulunduğu dönemi diğer dönemler arasında dikkate değer kılmaktadır.

2000 sonrası dönem kapsamında incelenen eserlerde "öğüt alan kişiden büyük" kahramandan sonra en çok "akran"ın, ardından "kişinin kendisi"nin, son olarak da "öğüt alan kişiden küçük"ün öğüt verdiği ulaşılmıştır. Bu açıdan 1980-2000 arası dönem ile örtüşmektedir. Öğüt verenlerin yaşı açısından "akran"ın yer almadığı tek eser "Küçük Cadı Şeroks" olurken "kişinin kendisi"nin yer almadığı üç eser "Vanilya Kokulu Mektuplar", "Altın Kayalar Adası" ve "Başarısızlar Kulübü" olmaktadır. "Öğüt alan kişiden küçük"ün yer aldığı tek eser ise "Başarısızlar Kulübü"dür.

Tablo 4. Kuşaklar Arası Açıdan Öğüt Verenlerin Öğüt Alana Yakınlığının Derecesi/Öğüt Verenlerin Mesleği

Kuşak	Öğüt Verenlerin Öğüt Alana Yakınlığının Derecesi	Sıklık (f)
1980 Öncesi	Kişinin kendisi	3
	Öğretmen	3
	Anne	2
	Baba	2
	Ağa	1
	Arkadaş	1
	Dede	1
	Evin hanımefendisi	1
	Görünmeyen arkadaş	1
	Hemşehri	1
	Hizmetçi	1
	Kardeş	1
	Kocanine	1
	Komşu	1
	Okul müdürü	1
	Okul müdür yardımcısı	1
1980-2000 Arası	Tanıdık bir ağabey	1
	Anne	4
	Arkadaş	3
	Baba	3
	Kişinin kendisi	3
	Komşu	3
	Zevç	2
	Dede	1
	Doktor	1
	İmam	1
	Kayınbirader	1
	Öğretmen	1
	Psikolog	1
	Tanıdık bir amca	1
	Teyze	1
	Torun	1
Zevce	1	
2000 Sonrası	Arkadaş	3
	Baba	3
	Anne	2
	Kişinin kendisi	2
	Bir bitki arkadaş	1
	Bir hayvan arkadaş	1
	Bir kutu	1
	Büyükanne	1
	Cevap kâğıdı	1
	Düş satıcısı	1
Ebeveyn	1	

Kardeş	1
Komşu amca	1
Öğrenci	1
Okul bahçesi görevlisi	1
Postacı	1
Prens	1
Sirk sahibi	1
Yaşlı bir adam	1
Toplam Farklı Yakınlık Derecesi/Meslek	38

Araştırma kapsamında incelenen eserlerin tamamı neticesinde, "öğüt verenlerin öğüt alana yakınlığı/öğüt verenlerin mesleği" bakımından "kişinin kendisi", "aile/akraba", "okul kadrosu" ve "diğer" ana kategorilerine ulaşılmıştır. Birim olarak ise 38 birim tespit edilmiştir.

Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya dâhil edilen dönemlerin tamamında, öğüt verenlerin öğüt alana yakınlığı/öğüt verenlerin mesleği açısından en az 2 eserde "kişinin kendisi" ana kategorisine yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte "aile/akraba" ana kategorisinde mühim bir ayırıcı olan "anne", "baba" birimlerine de her dönemin en az 2 eserinde yer verildiği tespiti dikkate değerdir.

1980 öncesi dönemde kapsamında incelenen eserlerde en çok "kişinin kendisi" ve "öğretmen" birimlerine; devamında "anne" ve "baba" birimlerine yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte "diğer" ana kategorisinin de geniş bir çeşitlilik içerdiği tespit edilmiştir. En çok yer verilen birimlerden "kişinin kendisi"ne "87 Oğuz", "Türk İkizleri" ve "Kumdan Betona" adlı eserlerde rastlanırken "öğretmen"e ise "87 Oğuz", "Türk İkizleri" ve "Yeşil Bayır" eserlerinde rastlanmaktadır.

1980-2000 arası dönem kapsamında incelenen eserlerde en çok "anne"; devamında "arkadaş", "baba", "kişinin kendisi" ve "komşu" birimlerine yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte "okul kadrosu" ana kategorisinin de yer aldığı tespit edilmiştir. En çok yer verilen birimlerden "anne"ye yalnızca "Kuklacı"da rastlanmamıştır. "Arkadaş" ve "kişinin kendisi" birimlerine "İnci", "Uç Minik Serçem" ve "Sekizinci Renk" adlı eserlerde; "baba" birimine "İnci", "Kuklacı" ve "Sekizinci Renk" adlı eserlerde; "komşu" birimine ise "İnci", "Kuklacı" ve "Yankılı Kayalar" eserlerinde rastlanmaktadır.

2000 sonrası dönem kapsamında incelenen eserlerde en çok "arkadaş" ve "baba"; devamında "anne" ve "kişinin kendisi" birimlerine yer verildiği görülmektedir. En çok yer verilen birimlerden olan "arkadaş"a, ilgili dönemde incelenen son 3 eser olma özelliği taşıyan "Altın Kayalar Adası", "Sınav Bitti Eller Havaya" ve "Başarısızlar Kulübü" adlı eserlerde; "baba"ya ise "Vanilya Kokulu Mektuplar", "Sınav Bitti Eller Havaya" ve "Başarısızlar Kulübü" eserlerinde rastlanmıştır. Burada, en çok yer verilen birimlerden "arkadaş"a rastlanması dikkate değerdir. Zira en çok yer verilen diğer birim olan "baba"; ilgili dönem kapsamında incelenen eserlerde, verdiği öğütlere karşı olumsuz tutum sergilenen bir kişi olarak karakterize edilmektedir. "Arkadaş"ın verdiği öğütlere ise aynı tutumun sergilenmediği tespit edilmiştir. Öte yandan söz konusu eserlerin hiçbirinde "okul kadrosu" ana kategorisinin birimlerine yer verilmediği tespiti de dikkate değerdir. Zira bilhassa 1980 öncesi dönem kapsamında incelenen eserlerde mezkûr ana kategorinin mühim bir yer teşkil ettiği görülmektedir.

Tablo 5. Kuşaklar Arası Açından Verilen Öğütlerin Kapsamı

Kuşak	Ana Kategori	Alt Kategori	Sıklık (f)
1980 Öncesi	Kişisel Yaşama Yönelik Öğütler	Kişiliğe dair öğütler	12
		Sağlığa dair öğütler	5
		Tertipli olmaya dair öğütler	4
		Kişisel gelişime dair öğütler	6
		Okumaya dair öğütler	12
		Çalışmaya dair öğütler	4
		Başarıya dair öğütler	-
		Müteyakkız olmaya dair öğütler	3
		Değer bilmeye dair öğütler	3
		Sabra dair öğütler	-
		Dinî öğütler	-
		Dili kullanmaya dair öğütler	-
		Toplam Kişisel Yaşama Yönelik Öğüt Sayısı	49
	Sosyal Yaşama Yönelik Öğütler	Sosyal ilişkilere dair öğütler	3
		Yaşanılan çevreye dair öğütler	1
		Görgü kurallarına dair öğütler	4
		Aile ilişkilerine dair öğütler	3
		Büyüklerle hürmet etmeye dair öğütler	3
		İletişim kurmaya dair öğütler	1
		Birine danışmaya dair öğütler	3
		Söz dinlemeye dair öğütler	3
		Dayanışmaya dair öğütler	4
		İyiliğe dair öğütler	-
	Toplam Sosyal Yaşama Yönelik Öğüt Sayısı	25	
	1980 Öncesine Ait Toplam Öğüt Sayısı	74	
1980-2000 Arası	Kişisel Yaşama Yönelik Öğütler	Kişiliğe dair öğütler	18
		Sağlığa dair öğütler	8
		Tertipli olmaya dair öğütler	-
		Kişisel gelişime dair öğütler	-
		Okumaya dair öğütler	5
		Çalışmaya dair öğütler	1
		Başarıya dair öğütler	1
		Müteyakkız olmaya dair öğütler	11
		Değer bilmeye dair öğütler	1
		Sabra dair öğütler	2
		Dinî öğütler	5
		Dili kullanmaya dair öğütler	2
		Toplam Kişisel Yaşama Yönelik Öğüt Sayısı	54
	Sosyal ilişkilere dair öğütler	17	
	Yaşanılan çevreye dair öğütler	6	
Görgü kurallarına dair öğütler	5		

	Aile ilişkilerine dair öğütler	9
	Büyükklere hürmet etmeye dair öğütler	1
	İletişim kurmaya dair öğütler	4
Sosyal Yaşama Yönelik Öğütler	Birine danışmaya dair öğütler	3
	Söz dinlemeye dair öğütler	1
	Dayanışmaya dair öğütler	5
	İyiliğe dair öğütler	5
Toplam Sosyal Yaşama Yönelik Öğüt Sayısı		56
1980-2000 Arasına Ait Toplam Öğüt Sayısı		110
	Kişiliğe dair öğütler	12
	Sağlığa dair öğütler	1
	Tertipli olmaya dair öğütler	-
	Kişisel gelişime dair öğütler	3
	Okumaya dair öğütler	1
	Çalışmaya dair öğütler	-
Kişisel Yaşama Yönelik Öğütler	Başarıya dair öğütler	6
	Müteyakkız olmaya dair öğütler	1
	Değer bilmeye dair öğütler	-
	Sabra dair öğütler	2
	Dinî öğütler	-
	Dili kullanmaya dair öğütler	-
Toplam Kişisel Yaşama Yönelik Öğüt Sayısı		26
2000 Sonrası		
	Sosyal ilişkilere dair öğütler	10
	Yaşanılan çevreye dair öğütler	1
	Görgü kurallarına dair öğütler	-
	Aile ilişkilerine dair öğütler	1
	Büyükklere hürmet etmeye dair öğütler	-
Sosyal Yaşama Yönelik Öğütler	İletişim kurmaya dair öğütler	-
	Birine danışmaya dair öğütler	-
	Söz dinlemeye dair öğütler	3
	Dayanışmaya dair öğütler	2
	İyiliğe dair	-
Toplam Sosyal Yaşama Yönelik Öğüt Sayısı		17
2000 Sonrasına Ait Toplam Öğüt Sayısı		43

Araştırma kapsamında incelenen eserlerin tamamı neticesinde, "öğütlerin kapsamı" bakımından araştırmada yanıt aranan "kişisel yaşama yönelik" ve "sosyal yaşama yönelik" olarak ayrılmış ana kategorilerin alt kategorilerine ulaşılmıştır. "Kişisel yaşama yönelik öğütler" ana kategorisinin alt kategorilerini "kişiliğe dair öğütler", "sağlığa dair öğütler", "tertipli olmaya dair öğütler", "kişisel gelişime dair öğütler", "okumaya dair öğütler", "çalışmaya dair öğütler", "başarıya dair öğütler", "müteyakkız olmaya dair öğütler", "değer

bilmeye dair öğütler", "sabıra dair öğütler", "dinî öğütler" ve "dili kullanmaya dair öğütler" teşkil etmektedir.

"Sosyal yaşama yönelik öğütler" ana kategorisinin alt kategorilerini ise "sosyal ilişkilere dair öğütler", "yaşanılan çevreye dair öğütler", "görgü kurallarına dair öğütler", "aile ilişkilerine dair öğütler", "büyüklere hürmet etmeye dair öğütler", "iletişim kurmaya dair öğütler", "birine danışmaya dair öğütler", "söz dinlemeye dair öğütler", "dayanışmaya dair öğütler" ve "iyiliğe dair öğütler" teşkil etmektedir.

Her iki ana kategorinin alt kategorileri kapsamında toplam 171 farklı öğüt tespit edilmiştir. Bu öğütlerden müşterek bir temaya ait olma özelliği gösterenler, araştırmacı tarafından bir araya getirilmiş; buna göre alt kategorilerin oluşturulmasına gidilmiştir. Öğütlerin ait olduğu temanın tespitinde ise *bağlama göre* hareket edilmiş ve öğütlerin nasıl bir bağlam içinde sunulduğu dikkate alınmıştır.

Tablo 5'e bakıldığında 1980 öncesi dönem kapsamında incelenen eserlerde "kişisel yaşama yönelik" öğütlerden en çok "kişiliğe" ve "okumaya" dair öğütlere yer verildiği görülmektedir. Buna mukabil "başarıya", "sabıra", "dili kullanmaya" dair ve "dinî" öğüde yer verilmediği tespit edilmiştir. Mezkûr dönemde "sosyal yaşama yönelik" öğütlerden en çok "dayanışmaya" ve "görgü kurallarına" dair öğütlere yer verildiği görülmektedir. Buna mukabil "iyiliğe" dair öğüde yer verilmediği tespit edilmiştir. Birim olarak ise en çok "kişisel yaşama yönelik" öğütlerden "çalışkan olmak" öğüdüne yer verildiğine ulaşılmıştır.

1980-2000 arası dönem kapsamında incelenen eserlerde "kişisel yaşama yönelik" öğütlerden en çok "kişiliğe" dair öğütlere yer verildiği görülmektedir. Buna mukabil "tertipli olmaya" ve "kişisel gelişime" dair öğüde yer verilmediği tespit edilmiştir. Mezkûr dönemde "sosyal yaşama yönelik" öğütlerden en çok "sosyal ilişkilere" dair öğütlere yer verildiği görülmekle beraber söz konusu ana kategorinin tüm alt kategorilerine yer verildiği tespiti dikkate değerdir. Zira bu yönden 1980-2000 arası dönem, diğer iki döneme göre öne çıkmaktadır. Ayrıca ilgili dönemde birim olarak en çok "kişisel yaşama yönelik" öğütlerden "yaşına uygun davranmak" öğüdüne yer verildiğine ulaşılmıştır.

2000 sonrası dönem kapsamında incelenen eserlerde "kişisel yaşama yönelik" öğütlerden en çok "kişiliğe" dair öğütlere yer verildiği görülmektedir. Buna mukabil "tertipli olmaya", "çalışmaya", değer bilmeye", "dili kullanmaya" dair ve dinî öğüde yer verilmediği tespit edilmiştir. Mezkûr dönemde "sosyal yaşama yönelik" öğütlerden en çok "sosyal ilişkilere" dair öğütlere yer verildiği görülmektedir. Buna mukabil "görgü kurallarına", "büyüklere hürmet etmeye", "iletişim kurmaya", "birine danışmaya" ve "iyiliğe" dair öğüde yer verilmediği tespit edilmiştir. Öte yandan ilgili dönem kapsamında incelenen eserlerden "Başarısızlar Kulübü"nde "sosyal yaşama yönelik" hiçbir öğüdün yer almaması tespiti dikkate değerdir. Eser, bu yönüyle diğer on dört eser arasında öne çıkmaktadır. Ayrıca mezkûr dönemde birim olarak en çok "kişisel yaşama yönelik" öğütlerden "kendini keşfetmek" ve "ön yargılı olmamak" öğütlerine yer verildiğine ulaşılmıştır.

Belirli ölçütler doğrultusunda incelemeye tabi tutulan eserlerden elde edilen bulgular, 1980 öncesi, 1980-2000 arası ve 2000 sonrası dönemlerde yayımlanan eserlerde öğütlerin sunuluş biçiminin birbiriyle benzerlik ve farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Bu da ilgili eserlerin yayımlandığı dönemin zihniyetine ve çocuk edebiyatında hâkim anlayışlara dair fikir vermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma soruları kapsamında incelenen eserlerden elde edilen bulgular neticesinde, birinci probleme ilişkin olarak öğütlerin sunuluş biçiminin;

- öğüt verenlerin varlık özelliği,
- öğüt verenlerin yaşı,
- öğüt verenlerin öğüt alana yakınlığının derecesi/öğüt verenlerin mesleği,
- öğütlerin kapsamı yönünden özellikleri tespit edilmiştir.

Birinci probleme ilişkin birinci alt problem ışığında elde edilen bulgular neticesinde, on beş Türk çocuk edebiyatı eserinde toplam 227; farklı olarak 171 öğüt tespit edilmiştir.

1980 öncesi dönem kapsamında incelenen eserlerde toplam 74 öğüt tespit edilmiş olup bunların 49'u kişisel yaşama yönelik öğütler iken 25'i sosyal yaşama yönelik öğütlerdir.

1980-2000 arası dönem kapsamında incelenen eserlerde toplam 110 öğüt tespit edilmiş olup bunların 54'ü kişisel yaşama yönelik öğütlerken 56'sı sosyal yaşama yönelik öğütlerdir.

2000 sonrası dönem kapsamında incelenen eserlerde toplam 43 öğüt tespit edilmiş olup bunların 26'sı kişisel yaşama yönelik öğütler iken 17'si sosyal yaşama yönelik öğütlerdir.

Birinci probleme ilişkin ikinci alt problem ışığında elde edilen bulgular neticesinde, on beş Türk çocuk edebiyatı eserinde;

- öğüt verenlerin varlık özelliği bakımından toplam 5 farklı varlık,
- öğüt verenlerin yaşı bakımından toplam 4 farklı yaş özelliği,
- öğüt verenlerin öğüt alana yakınlığının derecesi/öğüt verenlerin mesleği bakımından toplam 38 farklı yakınlık derecesi/meslek tespit edilmiştir. Bunlardan 1'i, "kişinin kendisi"; 11'i "aile/akraba"; 3'ü "okul kadrosu"; 23'ü "diğer" ana kategorilerinin birimlerini teşkil etmektedir.

Araştırmanın ikinci problemine ilişkin olarak öğütlerin sunuluş biçiminin kuşaklar arasında benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Öğüt verenlerin varlık özelliği bakımından üç dönemde de "insan"a yer verildiği görülürken en geniş çeşitliliğe 2000 sonrası dönemde rastlanmaktadır. Bu, 2000 sonrası dönemi diğer iki dönem arasında öne çıkarmaktadır. Buna binaen mezkûr dönemde, çok çeşitli varlıklara öğüt verme yetisi atfedilebildiği, çocuk edebiyatı eserlerindeki kahramanların -öğüt verme açısından- olağanüstü özellik gösterme yönünün diğer iki döneme kıyasla daha fazla olduğu sonucuna varmak mümkündür. Bununla birlikte üç dönemde de "insan"ın öğüt veriyor olması, ilgili öğütlere daha gerçekçi bir nitelik kazandırmaktadır.

Öğüt verenlerin yaşı bakımından üç dönemde de "öğüt alan kişiden büyük", "kişinin kendisi" ve "akran" kategorilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Öğütlerin sunuluş biçiminde mühim bir ayırıcı olan "öğüt alan kişiden küçük" kategorisine ise 1980-2000 arası ve 2000 sonrası dönemlerde yer verilip 1980 öncesi dönemde yer verilmemiş olması dikkate değerdir. Bu netice, 1980 öncesi dönemin zihniyetine dair fikir vermektedir. Söz gelimi mezkûr dönemde yaşı küçük kimselere karşın ileri yaştaki kimselerin daha çok söz sahibi olduğunu belirtmek mümkündür. Bununla beraber üç dönemde de "öğüt alan kişiden

büyük" kahramanın öğüt verdiğinin görülmesi, Gökhan'ın (Gökhan, 1992, 134-138'den aktaran Gökdayı, 2008) "Türk kültüründe gençler ve küçüklerin büyüklere öğüt verici atasözleri söyleyememesine karşın yaşlıların, gençlere ve kendilerinden küçüklere öğüt verici atasözleri söyleyebileceği" tespitini destekler niteliktedir.

Öğüt verenlerin öğüt alana yakınlığının derecesi/öğüt verenlerin mesleği bakımından üç dönemde de "kişinin kendisi", "aile/akraba" ve "diğer" kategorilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2000 sonrası dönemde, diğer iki döneme karşın "okul kadrosu" kategorisine rastlanmamıştır. Bu, 2000 sonrası dönemi diğer iki dönem arasında öne çıkarmaktadır. Bunun bir sebebinin, ilgili dönemde öğüt verenlerin varlık özelliği bakımından en geniş çeşitliliğin görülmesi olduğunu öne sürmek mümkündür. Zira öğüt verenlerin varlık özelliğinin çeşitliliği arttıkça söz konusu kategorilerin sıklığında değişiklikler meydana gelebilir. Ancak bunun sebebine dair ihtimallerden en mühimi, 2000 sonrası dönemde yayımlanan eserlerde öğretmen, okul müdürü gibi rollerin diğer dönemlere kıyasla öğüt vermede etkinliğinin azalmış olmasıdır. Nitekim 1980 öncesi dönemde öğüt vermede en fazla sıklığa sahip olan rol, "kişinin kendisi"nin yanı sıra "öğretmen"dir. 1980-2000 arası dönemde bunun yerini "anne" alırken 2000 sonrası dönemde "baba"nın yanı sıra "arkadaş"ın en fazla sıklığa sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan 2000 sonrasında en fazla sıklığa sahip rollerden birinin "baba" olmasına rağmen ilgili dönem kapsamındaki eserlerde "baba", öğütlerine karşın doğrudan olumsuz tutum sergilenen biri olarak karakterize edilmektedir. "Arkadaş"ın öğütlerine ise aynı tutumun sergilenmediği görülmektedir.

Öğütlerin kapsamı bakımından üç dönemde de "kişisel yaşama yönelik öğütler" ana kategorisinde en fazla sıklığa sahip alt kategorinin, "kişiliğe dair öğütler" olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte 1980 öncesi dönemde "kişiliğe dair öğütler"ın yanı sıra "okumaya dair öğütler"ın en fazla sıklığa sahip öğütler arasında yer aldığı görülmektedir. Buna binaen mezkûr dönemde, diğer iki döneme kıyasla okumaya daha fazla önem verildiği çıkarımını yapmak mümkündür.

"Kişisel yaşama yönelik öğütler" ana kategorisinin eserlerde yer verilmeyen alt kategorileri, üç dönemde de farklılık göstermektedir. Bununla beraber yalnızca 1980-2000 arası ile 2000 sonrası dönemde "tertipli olmaya dair" öğüde verilmemesi benzer bir özellik olarak tespit edilmiştir. Buna binaen 1980 öncesi dönemde, diğer iki döneme kıyasla tertipli olmaya daha fazla önem verildiği çıkarımını yapmak kabildir.

Öğütlerin kapsamı bakımından "sosyal yaşama yönelik öğütler" ana kategorisinde en fazla sıklığa sahip alt kategorinin 1980-2000 arası ile 2000 sonrası dönemde benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla beraber 1980 öncesi dönemin, diğer iki dönemden farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır. Söz gelimi 1980-2000 arası ile 2000 sonrası dönemde "sosyal yaşama yönelik öğütler"den en çok "sosyal ilişkilere dair" öğüt verildiği görülürken 1980 öncesi dönemde en çok "dayanışmaya dair" ve "görgü kurallarına dair" öğüde yer verildiği görülmektedir. Buna binaen 1980 öncesi dönemde, diğer iki döneme kıyasla görgü kurallarına uymanın daha öne çıktığı, "sosyal ilişkilerin" ise daha ziyade "dayanışma" ile karşılık bulduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Burada bilhassa "görgü kuralları"nın öne çıkması hususu, Öztekin'in (2019) "Tek Parti Dönemi'nde görgü kurallarına ve toplumsal kurallara uymanın 'iyi çocuk' olmanın koşulları olarak sunulduğu" tespitini destekler niteliktedir.

"Sosyal yaşama yönelik öğütler" ana kategorisinin eserlerde yer verilmeyen alt kategorileri, üç dönemde de farklılık göstermektedir. Bununla beraber yalnızca 1980 öncesi ile 2000 sonrası dönemde "iyiliğe dair" öğüde yer verilmemesi benzer bir özellik olarak tespit edilmiştir. 1980-2000 arası dönem ise mezkûr ana kategorinin tüm alt kategorilerini içermesi yönüyle diğer iki dönem arasında öne çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen eserlerde tespit edilmiş öğütlerin tamamına bakıldığında en çok 1980-2000 arası dönemde; en az ise 2000 sonrası dönemde öğüt verildiğine ulaşılmaktadır. Buna karşın ayrı ayrı üç dönemde tespit edilmiş öğütlerin toplam sayısının, azımsanamayacak denli farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir. 1980-2000 arası dönemde oldukça fazla sayıda öğüt tespit edilmiş olmasının, ilgili dönem kapsamında incelenen "Sekizinci Renk" adlı eserden ileri geldiğini söylemek mümkündür. Zira söz konusu eser, 4000 sayfaya sahip olması açısından diğer on dört eser arasında öne çıkmaktadır. Bununla birlikte mezkûr eserde, diğer eserlere kıyasla oldukça fazla sayıda öğüt tespit edilmiştir.

2000 sonrası dönemde oldukça az sayıda öğüt tespit edilmiş olmasının, ilgili dönemde çocuk edebiyatı eserlerinin öğüt vermemesi gerektiği anlayışının belirmeye başlamasından ileri geldiğini söylemek mümkündür. Nitekim Çer'e (2019) göre çocuk, öğüt ve emirden hoşlanmayan bir tutumdadır ve çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğu bu tutumuyla odağına almalıdır. Bunun gibi Gönen de (2017) çocukların, kendilerine açıkça iletiler veren metinleri sevmeyebileceği durumunu, çocukların açıkça verilen iletileri bir öğüt gibi görebileceğine dayandırmaktadır. Hâlbuki öğüt vermenin, Türk kültürünün bir unsurunu teşkil etmesinin yanı sıra çocuklar da geçmişten beri tecrübeli kimselerin öğütlerini almakta ve bu öğütleri hayatına uygulamaktadır. Bu bakımdan çocuk edebiyatı yazarları ve araştırmacılarının, meseleyi bu açıdan da değerlendirmesi oldukça mühimdir. Öte yandan çocukların tutumlarının çocuk edebiyatı eserlerine en doğru şekilde yansıtılması adına, öğüt almaya dair nasıl bir tutum içinde olduklarının araştırılması çocuk edebiyatı çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra araştırmaya dâhil edilen eserlerin, "öğüt" kapsamında olmak üzere dünya edebiyatı eserleriyle mukayeseli olarak çalışılması; bilhassa 1980 sonrası Türk çocuk edebiyatı eserlerinde görülen, çocuk kahramanların öğüt almaya karşı reddedici tutumla karakterize edilmesi durumunun farklı kaynaklardan ve farklı toplumların kültüründen ileri gelip gelmediğine dair fikir sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağın Haykır, H. (2020). Çocuk kitaplarında ideal çocuk arayışı. *ya/da*(7), 30-33.
- Akçay, S., & Baş, B. (2015). Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 77-90.
- Akkaya, N., Güllü, B., & Özden, E. (2021). Educational messages and effective communication factors in children's literature works. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 78-118.
- Altun, B. D. (2014). Benim için kitap. *Türk Dili-Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII(756), 73.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F., Ungan, S., & Şimşek, T. (2020). Çocuk edebiyatı türleri ve çocuk eğitime katkıları. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. Grafiker Yayınları.

- Arslan, A. T. (1988, Temmuz). *İmam Gazali'den öğüt mektubu*. Mart 18, 2022 tarihinde FSM Vakıf Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi: <http://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11352/1838/Turan.pdf?sequence=1> adresinden alındı.
- Bumin, K. (2013). *Batı'da devlet ve çocuk*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Dü.) Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Czabanowski, W. (2017). Filozofia polityczna starożytnego Egiptu w Naukach dla Króla Merikare. *Przegląd Filozoficzny-Nowa Seria*, 1(101), 237-258.
- Çakan, M. (2017). Bacon'ın De Sapiencia Veterum'unda mitlerin politik yorumu üzerine bir inceleme. *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları*(33), 171-190.
- Çer, E. (2019). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken: eğitsel özellikler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi-Eylül 2006*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 155-187.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Fedai, Ö. (2011). Ali Ekrem'in Şiir Demeti ve Tevfik Fikret'in Şermin adlı eserlerinde çocuklara verdikleri eğitimin mahiyeti. *Turkish Studies*, 6(3), 763-779.
- Fırat, H. (2008). Çocuk romanlarında sosyal yaşama yönelik eğitsel öğeler. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (20), 87-102.
- Ger, G. (2009). Tüketici araştırmalarında nitel yöntemler kullanmanın incelikleri ve zorlukları. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *bilig*(44), 89-110.
- Gönen, M. (2017). Çocuk edebiyatı yazarı ve çizeri olarak Feridun Oral'ın çocuk edebiyatımızdaki yeri ve eğitsel değerler. *Yüksek Lisans Tezi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Hergüner, B. (2004). Başlangıçtan İkinci Meşrutiyet'e kadar çocuk şiirleri. *Yüksek Lisans Tezi: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- İslam ve İhsan. (2016). *Osmanlı'yı 623 yıl ayakta tutan değerler*. Nisan 6, 2022 tarihinde İslam ve İhsan: <https://www.islamveihsan.com/osmanliyi-623-yil-ayakta-tutan-degerler.html> adresinden alındı.
- Karabudak, N. (2015). Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı tarafından yayımlanan çocuk roman ve çizgi romanlarının tematik incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kaya, R. (2019). II. Meşrutiyet sonrası yazılan ilk çocuk şiirleri kitaplarında değerler eğitimi. *Yüksek Lisans Tezi: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kemparaj, U., & Chavan, S. (2013). Qualitative research: a brief description. *67*(3), 89-98.
- Kimmel, E. A. (1979). Toward a theory of children's literature. *Language Arts*, 56(4), 357-362.
- Kökçü, Y. (2015). İlk dönem çocuk şiir kitaplarının biçim ve içerik açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1616-1638.
- Kupayeva, A. A., Niyazbekova, A. A., & Gumilyev, L. N. (2013). The history and typology of researching Orhon Manuscripts. *Avrasya Halkları-Tarih, Kültür ve Etkileşim Sorunları: III. Uluslararası Bilimsel ve Pratik Materyaller Konferansı* (s. 71-73). Prag: Bilimsel Yayın Merkezi.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*(30), 73-84.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Routledge.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Miller Coffel, C. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. (C. Pamay, Çev.) Erdem Yayınları.
- Meral, Y. (2018). Hz. Lokman'ın öğütleri ve Antik Mısır'ın sebayt metinleri. *Milel ve Nihal*, 15(1), 7-32.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Mutluay, N. (2005). *İlk çağda çocuk*. ÜBL Yayınları.
- Nazlı, S., Kiye, S., Yoncalık, O., Aşçıoğlu Önal, A., Can, N., & Çelik Ateş, E. G. (2021). Rehberlik ve araştırma merkezleri rehberlik hizmetleri bölümünün işlevselliğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 225-269.
- Oktay, M. (2001). II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e çocuk şiirlerinin pedagojik değeri. *Yüksek Lisans Tezi: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Özdem, F. (2017). Çocuk edebiyatının çocukları terbiye etmek gibi bir derdi olmamalı. *Türk Dili, CVII*(756), 260-261.
- Öztan, G. G. (2009). Türkiye'de çocukluğun politik inşası. *Doktora Tezi: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Öztekin, H. (2019). Tek Parti Dönemi çocuk dergilerinde 'ideal Türk çocuğu'nun inşası: Yavrutürk ve Cumhuriyet Çocuğu dergileri üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 1229-1254.
- Punch, K. F. (2016). *Sosyal araştırmalara giriş-nitel ve nitel yaklaşımlar*. (Z. Etöz, Dü., D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, Çev.) Siyasal Kitabevi.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.
- Stagg Peterson, S., & Robinson, R. B. (2020). Rights of indigenous children: reading children's literature through an indigenous knowledges lens. *Education Sciences*, 10(10).
- Stebler Çavuş, M. Z. (2007). Ali Ulvi Elöve'nin şiirlerinin eğitsel açıdan incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Şimşek, B. (2014). Kitap okumak. *Türk Dili-Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı, CVII*(756), 72.
- Şimşek, H. (2001). XIX. yüzyıl çocuk dergiciliği ve eğitsel işlevleri üzerine. *Milli Eğitim Dergisi* (151).
- Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili, CVII*(756), 15-58.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili, CX*(780), 12-31.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 249-263

Mustafa Kutlu'nun "Mavi Kuş" Hikâyesindeki Edatlar ve Edatların Türkçe Öğretimindeki Yeri

Süleyman AYDENİZ¹

Ayşe Ebrar YAMAÇ²

Özet

Tek başına bir anlamı olmayan, kullanıldıkları cümlede anlam ve görev kazanan, kendinden önce ve sonra gelen kelimeler arasında anlam ilişkisi kuran sözcüklere edat denilmektedir. Edatlar Türkçe dilbilgisi öğretiminde büyük bir öneme sahiptir. Ortaokul Türkçe derslerinde 6.sınıf kazanımlarında edat, bağlaç ve ünlem sözcük türlerine yer verilmiştir. Edatlar, üzerinde pek çok görüş ayrılıklarının bulunduğu bir konudur. Yapılan çalışmalarda edatların anlam ve görevleri üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte cümle içinde anlam kazanmaları edatları metin bağlamında değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Eser seçiminde uzman görüşlerinden hareketle Mustafa Kutlu'nun "Mavi Kuş" adlı hikâyesi tercih edilmiştir. Seçilen kitapta en çok kullanılan çekim edatları, bağlama edatları ve ünlem edatları sıralanarak bu sözcük türlerine metin içinden cümle örnekleri verilmiştir. Bununla birlikte metinde bulunan çekim edatları, bağlama edatları ve ünlem edatları için sıklık tabloları oluşturularak, bu sözcük türlerinin kitaptaki tüm sözcük sayısına oranı da hesaplanmıştır. Edatlar hakkındaki farklı görüşlere ve edat sınıflandırmalarına da yer verilen çalışmadan hareketle bağlaç ve ünlemlerin de edat özellikleri taşıdığı ve bu sebeple edat ortak başlığı altında değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Edat, bağlaç ve ünlem konuları öğrencilere öğretilirken Türkçe ders kitabı içeriği zenginleştirilmeli ve bilgilerin somutlaştırıldığı etkinliklere yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Edatlar
Metin Bağlamı
Mustafa Kutlu
Mavi Kuş

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.05.2022

Kabul Tarihi: 21.06.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, s.aydeniz@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9277-529X

² Yüksek lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, aysebrary@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6590-4479

Prepositions in Mustafa Kutlu's "Mavi Kuş" Story and the Place of Prepositions in Turkish Teaching

Süleyman AYDENİZ³

Ayşe Ebrar YAMAÇ⁴

Abstract

Prepositions are the words that do not have a meaning on their own, gain meaning and function in the sentence they are used, and establish a meaning relationship between the words that come before and after them. Prepositions have a great importance in teaching Turkish grammar. Preposition, conjunction and exclamation word types are included in the 6th grade learning outcomes in secondary school Turkish lessons. Preposition is a field on which there are many differences of opinion. In the studies, the meaning and functions of prepositions were emphasized. However, their meaning in sentences makes it necessary to evaluate the prepositions in the context of the text. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In the selection of the document, based on expert opinions, Mustafa Kutlu's story "Mavi Kuş" was preferred. In the selected book, the most used prepositions, conjunctions and exclamations were listed and example sentences were given for these word types. In addition, frequency tables were created for the prepositions, conjunctions and exclamations in the text, and the ratio of these word types to the total number of words in the book was calculated. Based on our study, which includes different views on prepositions and preposition classifications, it has been concluded that conjunctions and exclamations also have prepositional characteristics and therefore should be evaluated under the common preposition title. While teaching prepositions, conjunctions and exclamations points to students, the content of the Turkish textbook should be enriched and activities that embody the information should be included.

Keywords

Prepositions
Text Context
Mustafa Kutlu
Mavi Kuş

About Article

SendingDate: 15.05.2022
AcceptanceDate: 21.06.2022
Electronic IssueDate: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Edatlar ve edatların sınıflandırılması, hakkında pek çok görüşün ve fikir ayrılıklarının bulunduğu bir konudur. Edatlar, neyi ifade ettiğini zihnimizde doğrudan canlandıramadığımız, dilbilgisinin en bulanık terimlerinden biri olarak kabul edilen sözcük türüdür (Balci, 2003).

³ Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, s.aydeniz@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9277-529X

⁴ Yüksek lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, aysebrary@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6590-4479

Edatlar tanımlanırken genellikle edatların tek başlarına anlamı olmadığı, cümle içinde anlam kazandıkları belirtilmiştir. Dil bilimciler de edatları tanımlarken bu hususu vurgulamış ve tanımlar bu doğrultuda yapılmıştır. Edatlar, tek başlarına herhangi bir anlamı olmayan, isim ve isim soylu kelimelerden sonra gelerek anlam bakımından bu kelimelere bağlanan, dilbilgisi bakımından bu kelimelere hâkim olan ve eklendikleri kelimeler ile cümledeki diğer kelimeler arasında anlam bağlantıları kuran sözcüklerdir (Korkmaz, 2009). Kavramlar arasında çeşitli anlam ilgisi kurmaya yarayan ve bu görevleriyle anlamları beliren kelimeler de edat olarak ifade edilebilir (Gencan, 1971). Bir başka tanımla edatlar; anlamları olmayan, sadece dilbilgisinde görevleri bulunan sözcüklerdir. Tek başlarına bir anlam taşımazlar. Bir nesne veya eylemi karşılamazlar. Fakat anlamlı kelimeleri destekleyerek dilbilgisinde bir görev kazanırlar. Edatlara bağlanmış oldukları anlamlı kelimeler olan isimler ve sıfatlarla birlikte vazifeli kelimeler denilebilmektedir (Ergin, 2000). Edatlar kullanıldıkları cümlelere göre yeni anlamlar kazanmaktadır. Bu yönüyle edatların cümle içinde kurdukları anlam ilişkilerinin geçici olduğu söylenebilir. Bunlar benzerlik, beraberlik, başkalık, miktar, sebep, zaman, mekân, yön gösterme vs. ilişkilerdir (Korkmaz, 2009).

Edatlarla başka sözcük türleri ve ekler arasında bazı benzerlikler bulunmaktadır. Edatlar ile isim çekim ekleri arasındaki ortak noktalar hakkında bazı görüşler vardır. Bu görüşlere göre edatların cümle içinde geçici birer görev yüklenmiş olmaları, onları aynı nitelikteki isim çekim ekleri ile benzer duruma getirdiği; edatların, şekilce kelime, işleyiş bakımından isim çekimi ekleri niteliğinde olduğu belirtilmiştir (Korkmaz, 2009). Cümle içindeki kullanımlarında edatlar ile aynı anlamı veren isim çekim ekleri de bulunmaktadır:

Dost**ça** yaklaştı. / Dost **gibi** yaklaştı.

Edatlar bu yönüyle isim çekim eklerine benzemektedir ancak önemli farklılıkları da vardır. Edatlar bağımsız olarak birer kelimedir, bu bakımdan ek olarak değerlendirilemez. “İle, için” edatları dışındaki edatların isimler ile ses olarak kaynaşmamaları edatların isim çekim eklerinden farklı olarak bağımsız kelimeler olduklarını gösterir (Korkmaz, 2009).

Hangi kelimelerin edat olarak kabul edilebileceği konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Araştırmacılar arasındaki farklı gramer anlayışları edat kavramının bazı araştırmacılar tarafından daha geniş kapsamlı bazılarınca ise daha dar kapsamlı değerlendirilmesine sebep olmuştur (Can, 2017). Bazı dil bilimcilerin edat tanımından hareketle dilde tek başına anlamı olmayan, cümle içinde bir vazife kazanan her kelime edat olarak değerlendirilmelidir (Ergin, 2000). Buna göre edatlar; bağlaçlar, ünlemler ve çekim edatlarından oluşmaktadır. Ancak bazı ünlemlerin net bir şekilde olmasa da bir anlam ifade etmeleri onların edat türü dışında değerlendirilmesine sebep olmuştur (Korkmaz, 2009). Edat ve bağlaçları tek bir kavram altında değerlendiren dil bilimcilerde bulunmaktadır. Bu dil bilimcilere göre söz içinde iki kelimeyi, aynı değere sahip iki cümle unsurunu, iki yargıyı veya iki paragrafı bağlamaya yaratan kelimelere bağlam denir (Banguoğlu, 2000).

Edatlarla ilgili bir başka önemli sorun ise edatların sınıflandırılmasıdır. Ancak sınıflandırma yapmadan önce edatların görevlerinin ne olduğu belirtilmelidir. Edatların bağlanmış olduğu kelimeler cümle içindeki görevini göstermektedir. Edatlar birlikte kullanıldıkları kelimelerden ayrı bir şey ifade etmez, bu kelimelere bağlı kalırlar (Ergin, 2000). Edatlar bağlandıkları isim ya da isim soylu kelimeler ile bir edat grubu oluştururlar; bu edat grupları cümlede isimlerden önce sıfat, sıfat ve fiillerden önce zarf görevi yaparlar (Korkmaz, 2009).

Efendioğlu (2007) edatları görev yönüyle üç sınıfa ayırmaktadır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

1. Ünlem Edatları

- Doğal ünlemler (ah, vah, vay, oy, of, öf, püf, hı, ih vb.)
- Seslenme ünlemleri (ey, hey, ya, yahu, be, bre, hişt vb.)
- Cevap ünlemleri (evet, hayır, he, yok, peki, hay hay, hıhı vb.)
- Gösterme ünlemleri (işte, aha, deyha, te, deha vb.)
- Soru ünlemleri (hani, acaba)

2. Bağlama Edatları

- Sıralama bağlaçları (ve, ile, ilâ vb.)
- Denkleştirme bağlaçları (veya, yahut, veyahut, ya da vb.)
- Karşılaştırma bağlaçları (da...da, ya...ya, hem...hem, ne...ne vb.)
- Pekiştirme bağlaçları (değil, dahi, da, ise, bile, ya vb.)
- Cümle başı bağlaçları (fakat, lakin, ama, ancak, yalnız, yeter ki, sanki, hatta, çünkü, keşke vb.)

3. Çekim Edatları

- Sebep Edatları (için, üzere, dolayı, ötürü, diye vs.)
- Vasıta Edatları (ile)
- Benzerlik Edatları (gibi)
- Başkalık Edatları (başka, gayrı vb.)
- Hal Edatları (göre, nazaran, dair, ait, rağmen vs.)
- Miktar Edatları (kadar)
- Zaman Edatları (beri, önce, evvel, böyle, sonra, geri vs.)
- Yer-Yön Edatları (kadar, değin, dek, karşı, doğru, yana, sıra, içeri, öte vs.)

Hacıeminoğlu (1992) ise edatları yapı bakımından beş gruba ayırmıştır:

1. Fiilden Türeyenler,
2. İsimden Türeyenler,
3. Yapısı ve Menşei Bilinmeyenler,
4. Taklidi Söz Mahiyetinde Olanlar,
5. Yabancı Asıllı Olanlar.

Edatların Metin Bağlamında İncelenmesi

Edatlar tanımlanırken üzerinde en çok durulan hususlardan biri de edatların tek başına bir anlamı olmadığı, içinde bulunduğu cümlede anlam ve görev kazandığıdır. Bu husus edatları metin bağlamında değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır. Kelimeleri tek

başına değerlendirmek her zaman doğru sonuçlar vermemektedir. Bu yüzden bir kelimenin anlamını incelerken o kelimeyi metin içinde değerlendirmenin daha doğru olacağına dair genel bir düşünce bulunmaktadır. İncelemelerimiz sonucunda; Korkmaz (2009) ve Ergin'in (2000) dilbilgisi kitaplarında edatların işlevine ve türlerine değindikleri, Hacıeminoğlu'nun (1992) "Türk Dilinde Edatlar" adlı eserinde edatları detaylıca incelediği, Efendioğlu'nun (2007) "Edatların Sınıflandırılması" adlı eserinde edat türlerinin sınıflandırılmasına ayrıntılı olarak yer verdiği, Taş'ın (2020) "Edatların Metin Bağlamında İncelenmesi" adlı makalesinde Faruk Nafiz Çamlıbel'in şiirlerinde edatları metin bağlamında incelediği görülmüştür.

Edatların kapsamı ve sınıflandırılmasıyla ilgili dil bilimciler arasında fikir ayrılıkları bulunmaktadır. Edatların kapsamının, işlev, vazife ve sınıflandırmasının daha iyi anlaşılması, edatları metin bağlamında incelemeyi zorunlu kılmıştır. Edatları doğrudan metin üzerinden analiz edip, edatların kullanım sıklığına, hangi edatlara ne miktarda yer verildiğine yönelik yapılan çalışmalar ise çok azdır. Yapılan bu çalışma ile edatların cümle içinde kazandığı işlev ile kazandığı görevin ortaya konulması amaçlanmıştır. Edatlar incelenirken Hacıeminoğlu'nun (1992) edatları anlam ve görevlerine göre sınıflandırması dikkate alınarak bağlaçlar ve ünlemler de edat olarak kabul edilmiştir.

Amaç ve Alt Amaç

Bu çalışma ile tek başına bir anlamı olmayan edatların metin içinde kazandıkları anlam ve görevlerin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Mustafa Kutlu'nun Mavi Kuş eserinde edat türleri ne sıklıkla kullanılmaktadır?
2. İncelenen eserde en sık kullanılan çekim edatları, bağlama edatları ve ünlem edatları nelerdir?
3. Bağlama edatları ve ünlem edatları gibi çekimli edatların dışında kalan edatlar cümle içinde nasıl kullanılmaktadır?
4. Ortaokullarda edat, bağlama edatları ve ünlem edatlarının öğretiminin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yeri nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda problem ile ilgili belirli bir zaman aralığında üretilen dokümanların çözümlenmesi esas alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda seçilmiş olan yazılı belge üzerinde sistematik bir inceleme yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada Mustafa Kutlu'ya ait olan Mavi Kuş adlı hikâye kitabı doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırma Nesnesi

Araştırmanın yapılacağı kitap belirlenirken öncelikle Türkiye Türkçesiyle yazılmış ve edatların cümleye kattığı anlamı saptamanın kolay olması, edatların türlerine verilen örneklerin de ortaokul öğrenci seviyesine uygun olması amacıyla sade ve açık bir dilin kullanıldığı 6 eser tespit edilmiştir. Bu eserler içerisinde yeterli örnek verebilmemiz için

uygun sayfa sayısında olan 3 kitap bulunduğu belirlenmiştir. Uzman görüşü alınarak bu eserlerden Mavi Kuş adlı hikâye kitabının ölçütlerimize uygun olduğu tespit edilmiştir.

Mustafa Kutlu'nun Mavi Kuş Adlı Uzun Hikâyesi

Edatları metin bağlamında değerlendirmek için Mustafa Kutlu'nun Mavi Kuş adlı hikâyesi seçilmiştir. Mustafa Kutlu, Cumhuriyetten sonra toplumda gördükleri olguları ele alan sağ muhafazakar ve velud bir yazardır (Tunagür ve Kardaş, 2017). Yazar, Türk hikâyesinin önde gelen temsilcilerinden biridir. Günümüze kadar 24 hikâye kitabı yayınlanmıştır. Necati Tonga'ya göre Mustafa Kutlu'nun hikâyeciliği 4 dönemden oluşmaktadır. İnceleyeceğimiz Mavi Kuş adlı uzun hikâye; yazarın sosyal zeminden kopulmaksızın, bireylerin iç yaşantılarını nostaljik bir tarzda işlediği dördüncü dönem ürünüdür (Tonga, 2005). 2002 yılında kaleme alınan Mavi Kuş, sosyal içerikli bir eserdir. Tür olarak hikâye ile roman arasında kalmış bir yerededir (Tuğluk, 2010). Mustafa Kutlu "Bu hikâye ile roman arasında bir kitap. Kayda-kuyda bağlı. Girişi-gelişmesi-sonucu var. Alt yapısı-üst yapısı, çatısı bacası var. Göstereni, gösterileni, imi, timi var" (Kutlu, 2017) diyerek bu durumu eserinde belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Mavi Kuş adlı eserde geçen edatların ve türlerinin çözümlenmesinde kategoriler oluşturulmuş, belirlenen edatlar uygun kategorilere yazılarak en sık kullanılan edatlar tespit edilmiş ve bu edatları metin bağlamında değerlendirebilmek için örneklere cümle içinde yer verilmiştir.

Sınırlılıklar

Yapılan çalışmada edat türleri Efendioğlu'nun (2007) edat sınıflandırmaları ile sınırlıdır. Edatların farklı sınıflandırılmalarından oluşan ayrılıklar bulunabilmektedir.

BULGULAR

Mustafa Kutlu'nun "Mavi Kuş" adlı eserindeki edatlara ilişkin bulgular şöyledir:

Çekim Edatları

Tablo 1. Mavi Kuş Hikâyesinde Geçen Çekim Edatlarının Sıklık Tablosu

Edat	Kullanılma Sıklığı	Edat	Kullanılma Sıklığı
İle	292	Göre	9
Gibi	123	Hayır	9
Diye	100	Beri	8
kadar	89	Adeta	8
Mi	67	sadece	8
doğru	54	mesela	7
değil	54	Ancak	4
Ya	47	rağmen	2
İçin	40	tamam	2
evet	32	Ait	2

İşte	32	Dair	2
sanki	30	itibaren	2
peki	17	Karşı	1
üzere	10	Misali	1
		Toplam	1.052

Tablo 1’de Mavi Kuş hikayesinde geçen çekim edatı kullanım sıklığı sayısının 1052 olduğu görülmektedir. İlgili eserde en fazla kullanılan çekim edatı ise ile (292)’dir.

ile: Metinde kullanılma sıklığı 292’dir.

“Hınzır bir gülümseme **ile** yine sırtını ön tekere verip oturuyor.” s. 23

gibi: Metinde kullanılma sıklığı 123’tür.

“Bir süre imdat ister **gibi** umutsuzca etrafına bakınır.” s. 79

diye: Metinde kullanılma sıklığı 100’dür.

“Güler misin ağlar mısın **diye** birbirlerinin yüzüne bakarlar.” s. 171

kadar: Metinde kullanılma sıklığı 89’dur.

“Sabaha **kadar** uyku yok yani.” s.206

mi: Metinde kullanılma sıklığı 67’dir.

“Yukarıdakini biliyorsun değil **mi**?” s. 167

doğru: Metinde kullanılma sıklığı 54’tür.

“Böylece bu küçük cemaat, bir iki el feneri eşliğinde lastiğin indiği dereye **doğru** düşse kalka giderler.” s. 171

değil: Metinde kullanılma sıklığı 54’tür.

“Hani ayna olmasa bu mümkün **değil** ya.” s. 14

ya: Metinde kullanılma sıklığı 47’dir.

“Yeniden evlenmeye çıktı **ya** kim alır bunu.” s. 101

için: Metinde kullanılma sıklığı 40’dır.

“Buraya kadar iyi, ama hikâyenin bundan sonrası anlatılmak **için** bile çok acı.” s. 119

evet: Metinde kullanılma sıklığı 32’dir.

“**Evet** iyidir, adam tabak gibi.” s. 209

işte: Metinde kullanılma sıklığı 32’dir.

“Ayağım kaydı yahu, ne bileyim, oldu **işte**.” s. 29

sanki: Metinde kullanılma sıklığı 30’dur.

“Bu kedi muhabbeti bir süre için sığın ve gecikmenin gevşemesini sağlamıştır **sanki**.” s. 65

peki: Metinde kullanılma sıklığı 17’dir.

“**Peki** neydi hastalığınız, korkulacak bir şey mi?” s. 91

üzere: Metinde kullanılma sıklığı 10’dur.

“Murat da burada kalmak **üzere** ayak dretirse, bu işin sonu ayrılık.” s. 157

göre: Metinde kullanılma sıklığı 9’dur.

“Buraya mevsimine **göre** buğday, saman, kömür, davar, nakledilmesi geciken mallar yağılır.” s. 198

hayır: Metinde kullanılma sıklığı 9’dur.

“**Hayır**, Doktor Yahya bütün bu sevimsiz tarafları yanında dünya tatlısı bir adamdır.” s. 44

beri: Metinde kullanılma sıklığı 8’dir.

“Deminden **beri** benden bahsettiğinin farkında değil misin?” s. 75

adeta: Metinde kullanılma sıklığı 8’dir.

“Doktor burada konuşmasına **adeta** bir es verir.” s. 91

sadece: Metinde kullanılma sıklığı 8’dir.

“Ama sinema acaba **sadece** bir ayna mıdır?” s. 207

mesela: Metinde kullanılma sıklığı 7’dir.

“**Meselâ** kediler için işte Mestan, Tekir, Pamuk, bunun gibi özel bir adı var mı?” s. 65

ancak: Metinde kullanılma sıklığı 4’tür.

“Oğlan çıkıp geldi gelmesine ama **ancak** cenazeye yetişebildi.” s. 163

rağmen: Metinde kullanılma sıklığı 2’dir.

“Postal olmasına **rağmen** kibarlığı elden bırakmayanına Çörçil derdi.” s. 21

tamam: Metinde kullanılma sıklığı 2’dir.

“**Tamam**, kestik der.” s. 208

ait: Metinde kullanılma sıklığı 2’dir.

“Evin kendisine ait olan tek mekânına, yani mutfağa kapanmıştı.” s. 93

dair: Metinde kullanılma sıklığı 2’dir.

“Dükkânın yarısını Nazım'a yarısını Davut'a bıraktığına **dair** kâğıt imzaladı.” s. 34

itibaren: Metinde kullanılma sıklığı 2’dir.

“Mavi Kuş'u tâ kasabadan **itibaren** takip edegelen o iki atlı ne oldu acaba?” s. 139

karşı: Metinde kullanılma sıklığı 1’dir.

“Kapatıyor ama dışa **karşı**.” s. 191

misali: Metinde kullanılma sıklığı 1’dir.

“Bulutların arasından aşağılarda karınca **misali** bir o yana bir bu yana gidip gelen insanlara, araçlara bakarlar.” s. 154

Bağlama Edatları

Tablo 2. Mavi Kuş Hikâyesinde Geçen Bağlama Edatlarının Sıklık Tablosu

Bağlama Edatı	Kullanılma Sıklığı	Bağlama Edatı	Kullanılma Sıklığı
de	334	Dahi	13
ve	139	Yoksa	10
ki	117	kâh	6
ama	80	Oysa	5
ile	47	Gerek	4
yine	40	Üstelik	4
hem	34	Veya	4
bile	32	demek ki	3
ise	32	ya da	3
hele	24	ister	2
lakin	19	ha... ha	1
hatta	18	nitekim	1
ancak	13	Yahut	1
çünkü	13		
		Toplam	999

Tablo 2’de Mavi Kuş hikayesinde geçen bağlama edatlarının kullanım sıklığı sayısının 999 olduğu görülmektedir. İlgili eserde en fazla kullanılan bağlama edatı ise de (334)’dir.

de: Metinde kullanılma sıklığı 334’tür.

“Üstüne üstlük Demir’in ailesinden **de** bir yakınlık göremiyor.” s. 186

ve: Metinde kullanılma sıklığı 139’dur.

“Bir köşede yakın köylerden birinde çıkan **ve** vaktiyle işletilen krom madeninden taşınıp getirilmiş.” s. 198

ki: Metinde kullanılma sıklığı 117’dir.

“Elbette **ki** kimseleri yoktur.” s. 71

ama: Metinde kullanılma sıklığı 80’dir.

“**Ama** uçurtma ne olacak?” s. 95

ile: Metinde kullanılma sıklığı 47’dir.

“Ardından jandarmalar **ile** mahkûm, bir de hasta kadın **ile** kocası hariç, bütün yolcular ayakkabılarını çıkarmış.” s. 103

yine: Metinde kullanılma sıklığı 40’tır.

“**Yine** de böyle yağlayıp yüzlediğimize bakmayın.” s. 16

hem: Metinde kullanılma sıklığı 34’tür.

“**Hem** camiye yakın **hem** suya.” s. 11

bile: Metinde kullanılma sıklığı 32’dir.

“Onlar konuşmasalar **bile** birbirlerini teskin edebilir, birbirlerine dayanırlar.” s.36

ise: Metinde kullanılma sıklığı 32'dir.

"Bu Davut denilen alçak **ise** anasından beter çıktı." s. 34

hele: Metinde kullanılma sıklığı 24'tür.

"**Hele** şuradan çıkamayalım, bak ben seni şu suda boğar mıyım boğmaz mıyım.." s. 106

lakin: Metinde kullanılma sıklığı 19'dur.

"**Lakin** hazineyi yükleyip götürecek vakit kalmamış." s. 113

hatta: Metinde kullanılma sıklığı 18'dir.

"Kenan da ne de olsa babasının **hatta** anasının oğlu." s. 192

ancak: Metinde kullanılma sıklığı 13'tür.

"**Ancak** Beşir Ağa konuşmaları duymuş." s. 127

çünkü: Metinde kullanılma sıklığı 13'tür.

"**Çünkü** Kenan onu çok nadir, yani ancak çok keyfe geldiğinde direksiyona geçirir." s. 175

dahi: Metinde kullanılma sıklığı 13'tür.

"Bir iki kere hapse girip çıktığı **dahi** söyleniyor." s. 184

yoksa: Metinde kullanılma sıklığı 10'dur.

"**Yoksa** adından yüzüne saçılmış bir güzellik mi bu kokuyu yayıyor?" s. 83

kâh: Metinde kullanılma sıklığı 6'dır.

"Ömür böyle geçiyor işte; **kâh** unutup **kâh** hatırlayarak." s. 146

oysa: Metinde kullanılma sıklığı 5'tir.

"**Oysa** bu dış görünüş bir aldanmadan ibarettir." s. 72

gerek: Metinde kullanılma sıklığı 4'tür.

"**Gerek** namus cihetinden, **gerek** mal." s. 187

üstelik: Metinde kullanılma sıklığı 4'tür.

"**Üstelik** alanındaki benzerlerine nazaran en hafifi." s. 91

veya: Metinde kullanılma sıklığı 4'tür.

"Ön tekerler belli ki bir çukura düşmüş **veya** çamura saplanmıştı." s. 103

demek ki: Metinde kullanılma sıklığı 3'tür.

"Vay be, ben bu adamı tanıyamamışım **demek ki**." s. 44

ya da: Metinde kullanılma sıklığı 3'tür.

"Ya sen, **ya da** kitapların." s. 93

ister: Metinde kullanılma sıklığı 2'dir.

"**İster** nargileni fokurdut, **ister** lafın belini kır ezanı bekle." s. 11

ha... ha: Metinde kullanılma sıklığı 1'dir.

“Doğum **ha** oldu, **ha** olacak.” s. 119

nitekim: Metinde kullanılma sıklığı 1’dir.

“Ve olmuş da **nitekim**.” s. 187

yahut: Metinde kullanılma sıklığı 1’dir.

“Domates al, **yahut** maydanoz.” s. 78

Ünlem Edatları

Tablo 3. Mavi Kuş Hikâyesinde Geçen Ünlem Edatlarının Sıklık Tablosu

Ünlem Edatı	Kullanılma Sıklığı	Ünlem Edatı	Kullanılma Sıklığı
yahu	32	Of	3
hadi	25	Ey	2
vay	16	Hayır	2
ee	14	ne var	2
eh	14	Ohoo	2
ya	10	Vah	2
be	9	Aa	1
ohh	8	aman ha	1
aman	7	Bravo	1
isimle seslenme	7	heyhat	1
hitap ile seslenme	5	o da ne	1
ooo	5	Sus	1
ha	4	vay canına	1
hey	4	Yo	1
ne	3		
		Toplam	184

Tablo 3’te Mavi Kuş hikayesinde geçen ünlem edatlarının kullanım sıklığı sayısının 184 olduğu görülmektedir. İlgili eserde en fazla kullanılan ünlem edatı ise yahu (32)’dur.

yahu: Metinde kullanılma sıklığı 32’dir.

“Hayret **yahu** bu saray işi ayna bu dağın basma nereden düşmüş.” s. 14

hadi: Metinde kullanılma sıklığı 25’dir.

“Çabuk, treni kaçıracağız. Koşun **hadi**.” s. 130

vay: Metinde kullanılma sıklığı 16’dır.

“**Vay** canına, hiç beklemezdim.” s. 202

ee: Metinde kullanılma sıklığı 14’tür.

“**Eee...** Ağa bu, ata mı acıyacak.” s. 50

eh: Metinde kullanılma sıklığı 14’tür.

“**Eh** oldu olacak bir kaç tavuk ile bir de horoz alalım.” s. 157

ya: Metinde kullanılma sıklığı 10’dur.

“**Ya!**..Keman sesi işte.” s. 6

be: Metinde kullanılma sıklığı 9’dur.

“Sen ne bilirsin vapuru **be!**..” s. 48

ohh: Metinde kullanılma sıklığı 8’dir.

“**Ohh...** Sıcacık...” s. 153

aman: Metinde kullanılma sıklığı 7’dir.

“Baban ağır vaziyettedir, **aman** yetişesin!” s. 163

isimle seslenme: Metinde kullanılma sıklığı 7’dir.

“Şiştin mi **Seyfi!**..” s. 22

hitap ile seslenme: Metinde kullanılma sıklığı 5’tir.

“**Kemal Bey!** N’olacak şimdi?” s. 204

ooo: Metinde kullanılma sıklığı 5’tir.

“**Ooo..** Doktor Bey de geliyor. İşimiz iş..” s. 49

ha: Metinde kullanılma sıklığı 4’tür.

“Anladın mı, **ha!**..” s. 110

hey: Metinde kullanılma sıklığı 4’tür.

“**Hey** be.. İkimiz bir olunca...” s. 48

ne: Metinde kullanılma sıklığı 3’tür.

“**Ne!**.. **Ne** kellesil.. İstemem...” s. 38

of: Metinde kullanılma sıklığı 3’tür.

“**Off...** Ağzım da kurudu.” s. 97

ey: Metinde kullanılma sıklığı 2’dir.

“**Ey** koca bir kervan, emanet mal..” s. 86

hayır: Metinde kullanılma sıklığı 2’dir.

“**Hayır, hayır!**” s. 17

ne var: Metinde kullanılma sıklığı 2’dir.

“**Ne var.!** Ne oldu?” s. 141

ohoo: Metinde kullanılma sıklığı 2’dir.

“Ağalık bu hırboya kaldıysa, **ohooo...**” s. 50

vah: Metinde kullanılma sıklığı 2’dir.

“**Vah, vah..** Zavallı kadın.” s. 99

aa: Metinde kullanılma sıklığı 1’dir.

“**Aa...** Kim bu çocuk?” s. 203

aman ha: Metinde kullanılma sıklığı 1'dir.

"**Aman ha!** Yanılıp da yaklaşmayın hapı yutarsınız." s. 187

bravo: Metinde kullanılma sıklığı 1'dir.

"Demek polis idiniz, **bravo** size..." s. 202

heyhat: Metinde kullanılma sıklığı 1'dir.

"**Heyhat!..** Onlar çabaladıkça tekerlekler çukura daha çok gömülüyordu sanki." s. 104

o da ne: Metinde kullanılma sıklığı 1'dir.

"Biz Bayram'a dönelim. **O da ne!..**" s. 102

sus: Metinde kullanılma sıklığı 1'dir.

"**Sus!..** Konuşma.. Onca yol tepip gelmişiz. Kanlımızı bulmuşuz." s. 82

vay canına: Metinde kullanılma sıklığı 1'dir.

"Boşadı mı? **Vay canına!..**" s. 90

yoo: Metinde kullanılma sıklığı 1'dir.

"-Deminden beri benden bahsettiğinin farkında değil misin?

-**Yoo**" s. 75

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılan incelemeyle Mavi Kuş adlı hikâye kitabındaki toplam sözcük sayısının 27.017 olduğu saptanmıştır. Kitapta 1.052 çekim edatı, 999 bağlama edatı ve 184 ünlem edatı bulunmaktadır. Edat olarak değerlendirilen bağlaç ve ünlemler de dâhil olmak üzere kitapta bulunan edatların toplam sözcük sayısına oranı %13'tür. Bu bulgu da metin içinde pek çok edat kullanıldığını göstermektedir. Metinde en çok kullanılan edatlar "ile, gibi, diye, kadar, mi" çekim edatları, "de, ve, ki" bağlama edatları ve "yahu, hadi" ünlem edatlarıdır. Yapılan çalışmada verilen örneklerden de hareketle edatların özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Çekim edatları kelimeler arasında anlam bağı kurarlar. Edatların kurduğu bu anlam; neden, amaç veya yön ile ilgili olabilir.

"Babadan oğula devredilegeldiği **için** acaba kaç nesil bu dükkândan ekmek yedi belli değil." (neden)

"Sobanın borusu geçsin, dumanı dışarı savrulsun **diye** tavana bir delik açmıştır." (amaç)

"Arada bir hasır şapkasını yüzüne doğru sallayarak serinlemeye çalışıyor." (yön)

2. Edatların tek başlarına bir anlamları yoktur. Bu sebeple tek başlarına kullanılmazlar ama farklı sözcüklerle birleşip zarf ya da sıfat olarak görev yapabilirler.

"Hepsi de gözlerinden sicim gibi yaş dökmektedir." (sıfat)

"Askere gidinceye kadar marangoz ustası imiş, oradan." (zarf)

3. Edatlar isim tamlamasında isim olarak kullanılabilirler. Bu durumda edat olma özelliklerini kaybederler. Ek fiil olarak yüklem olabilirler.

"Onun doktorluğu bir nevi havale memurluğu gibiydi."

4. Çekimli edatlar cümleden çıkarıldıklarında anlamda bir eksiklik veya bozulma meydana gelmektedir.

"İşte kaldık kader ile başbaşa" (İle çıkarılırsa anlamda bozulma meydana gelir.)

5. Hal ekleriyle birlikte kullanılabilirdikleri gibi üzerine ek alan edatlar da vardır.

"Eni sonu gideceğimiz yere doğru bakıyorlar." (-e doğru)

"Kenan'ın askere gidinceye kadarki işi bu." (-e kadar)

"Deminden beri benden bahsettiğinin farkında değil misin?" (-den beri)

"Deli dedikse bu kadarı da fazla." (kadarı)

6. Cümlede genellikle zarf ya da edat tümleci olarak değerlendirilirler.

"Bence sinema meçhule doğru atılmış bir adım olabilir." (edat tümleci)

"Kenan'ın otobüs kadar sevdiği bu heykelcik her zaman temiz ve ışıltılıdır." (zarf tümleci)

Yapılan çalışmada incelenen kitapta en sık kullanılan edatlarla ilgili şunları ifade edilebilir:

ile: Hem çekimli edat hem de bağlama edatı olarak kullanılırlar. Kullanıldığı cümleye "neden, zaman, araç, alet, birliktelik" anlamı kattığında çekimli edat; "ve" anlamı kattığında ise bağlama edatı olarak karşımıza çıkar. Kendinden önceki kelimeyle ayrı ya da bitişik olarak yazılabilir. Kelimelere eklendiklerinde ses uyumuna girerler.

gibi: Benzetme edatı olarak da bilinir. Kullanıldığı cümleye çoğunlukla benzerlik anlamı katsa da "tahmin, karşılaştırma" gibi anlamlar kazandırdığı da görülür. Eklendikleri kelimelerle birlikte isim, sıfat ve zarf olarak kullanılabilir.

diye: Yalın halde veya önünde zamirle birlikte kullanılan diye edatı, cümleye amaç veya sebep anlamı katar.

kadar: Cümle içinde genellikle hal ekiyle birlikte kullanılır. Kullanıldıkları cümlelere "benzerlik, karşılaştırma, eşitlik" gibi anlamlar katmaktadır. İsim tamlamasında isim olarak da karşımıza çıkabilmektedir.

mi: Soru edatı olan bu kelime cümleye "zaman, pekiştirme, koşul veya soru" anlamları katabilmektedir. Daima ayrı yazılır ve birleştiği kelimeyle ses uyumuna girer. Soru edatından sonra gelen ekler bitişik yazılır.

de: Cümleden çıkarıldıklarında cümlenin anlamında bir daralmaya sebep olmayan "de" bağlama edatı, bulunduğu cümleye "uyarı, sitem, bile, benzerlik, üstelik" gibi anlamlar katar.

ve: Eş görevli kelimeleri veya cümleleri birbirine bağlayan bağlama edatıdır. "İle" bağlama edatıyla en işlevi görür.

ki: Eklendiği cümleye sebep, amaç, tahmin, yakınma gibi anlamlar katar.

ama: Hem bağlama edatı hem de ünlem edatı olarak kullanılabilir. Bağlama edatı olarak kullanıldığında kaşılık anlamı, ünlem edatı olarak kullanıldığında ise vurgulama veya şart anlamı katmaktadır.

yahu: Söyleyene dikkat çekmek veya cümledeki rica anlamını pekiştirmek için kullanılan bir ünlem edatıdır.

hadi: Genellikle muhatabı harekete geçirmek için kullanılan bir ünlem edatıdır.

Yapılan incelemeden hareketle edatların cümle içinde kullanımlarının kazandıkları anlam, görev ve sınıflandırılmalarında büyük bir önem arz ettiği görülmektedir. Edatlar metin içinde değerlendirildiğinde kazanmış oldukları anlam ve cümledeki vazifeleri ile ilgili konuşulabilmektedir. Bu sözcüklerin tek başlarına ise bir anlam ve görevleri bulunmamaktadır. Bağlaçlar ve ünlemlerin de edat kapsamı içerisinde değerlendirilmesi bu sebeple doğru olacaktır. Edat ifadesi, tek başına bir kelime türü olan edatı değil, hem edat hem bağlaç hem de ünlemi karşılayan ortak başlığı ifade etmektedir (Çakmak, 2015). Efendioğlu'nun (2007) edat sınıflandırmasında da bağlaç ve ünlemler edat grubu içerisinde kabul edilmiştir. Fakat bazı ünlemlerin tek başlarına da bir anlam taşımaları onları edatlardan ayrı değerlendirmeye sebep olabilmektedir (Korkmaz, 2009).

Doğan'ın (2021) "Yapı ve Anlam Bakımından Yunus Emre Divanı'nda Çekim Edatları" isimli çalışmasında edatları detaylı bir şekilde incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada Oğuzca edatların Yunus Emre Divanı'ndaki durumu araştırılmıştır. Taş'ın (2020) "Edatların Metin Bağlamında İncelenmesi: Faruk Nafiz Çamlıbel Şiirleri Örneği" adlı çalışmada ise edatların sınıflandırılmasına değinilerek şiirlerdeki edat kullanımlarına örnekler verilmiştir. Edatların metin bağlamında incelendiği bu çalışmada edatların tanımı, kapsamı, sınıflandırılması, edatların Türkçe öğretimindeki yeri gibi hususlar üzerinde durulmuştur.

MEB Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan "Okuma" başlığı altındaki "Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar." (MEB, 2019) kazanımı edat, bağlaç ve ünlem konularıyla doğrudan ilişkili kazanımlardır.

Dil ve dilbilgisi kavramları sadece Türkçe dersi özelinde değerlendirilmemesi gereken, öğrencinin hem eğitim hayatını hem de günlük hayatını bütünüyle etkileyen kavramlardır.

Dili yetkin bir şekilde kullanabilmek için Türkçe eğitiminin dört temel beceri alanı olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kavramak ve bu süreçte ise iyi bir dilbilgisi becerisi edinmek gerekmektedir. Dilbilgisi öğretimi dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılabilmesi için ön şartlardan biridir (Çakmak, 2015). Dilbilgisi kazanımlarına ulaşılabilmesi için planlı bir sürecin takip edilmesi gerekmektedir. Edatlar ve edat kapsamı içerisinde değerlendirilen bağlaçlar ve ünlemler Türkçenin bazı konuları ile doğrudan ilgilidir. Hem cümleye katmış olduğu anlam ve kurmuş olduğu ilgi açısından anlam bilgisi konularıyla hem de cümle içindeki işlevi ile dilbilgisi konularıyla doğrudan veya dolaylı bir ilişki söz konusudur. MEB Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) edat, bağlaç ve ünlem konularına "Okuma" başlığı altındaki "Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar." kazanımıyla yer verildiği görülmektedir. 2021- 2022 eğitim- öğretim yılında okutulan ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde edatlara 7. tema olan "Sağlık ve Spor" temasında "Bisiklet Zamanı" adlı okuma metninde 6. etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Aynı temanın "Yemek, İçmek ve Sindirmek" adlı metninin 7. etkinliğinde bağlaçlara dair üç farklı çalışma yer almaktadır. Türkçe ders kitabının 8. teması olan "Birey ve Toplum" temasının "Evet Efendim" metninin 6. etkinliğinde ünlemlere yer verilmiştir. Aynı temanın "Dostluğa Dair" adlı metninin 6. etkinliği de ünlemlerle ilgili bir çalışmadır (MEB, 2021). Dolayısıyla edatlar Türkçe Öğretim Programında yer aldığı gibi Türkçe ders kitaplarında da yer almaktadır. Bu da edat konusunun Türkçe öğretiminde önemli bir yer edindiğini göstermektedir.

Sonuçlardan hareketle sunulabilecek öneriler şu şekildedir:

1. Edatların tanımı, kapsamı ve sınıflandırılmasını daha doğru bir şekilde göz önüne sermek amacıyla daha fazla bilimsel çalışma yapılmalıdır.
2. Edatlar üzerine yapılan incelemelerde metin bağlamından hareket edilmeye çalışılmalıdır.
3. 6. sınıf dilbilgisi konularının çok yoğun olması sebebiyle edat, bağlaç ve ünlemlere sadece bu sınıf seviyesinde yer vermek uygun değildir. Edatların diğer sınıf seviyelerinde de anlatılması ya da 6.sınıf dilbilgisi konularının yoğunluğunun azaltılarak ders planında edatlara daha geniş yer verilmesi gerekmektedir.
4. Edat, bağlaç ve ünlemlerle ilgili ders kitaplarındaki etkinlikler arttırılmalı, özellikle karıştırılan sözcük türleriyle ilgili daha fazla etkinliğe yer verilmelidir.
5. Edat, bağlaç ve ünlemlerin daha iyi anlaşılabilmesi için diğer dil bilgisi konularındaki bilgi eksiklikleri giderilmelidir.
6. Edat, bağlaç ve ünlemler konusu anlatılırken olabildiğince farklı etkinliklere, görsellere yer verilerek konu somutlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Balcı, T. (2003). Edat bağlamında sözcük türlerine yeni bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, (122), 7-16.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin grameri*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Can, M. (2017). Dilbilgiselleşme ve edat kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 37-67.
- Çakmak, M. C. (2015). Ortaokullarda edatların öğretimi ve öğrencilerin edatları kullanma yeterlikleri/Teaching of postpositions in secondaryschoolsandthe competence of students' postpotionsuse.
- Doğan, A. T. (2021). Yapı ve anlam bakımından Yunus Emre Divanı'nda çekim edatları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1-8.
- Efendioğlu, S. (2007). Edatların sınıflandırılması. *Erciyes Dergisi*, 30(353), 27-29.
- Ergin, M. (2000). *Türk dilbilgisi*. Bayrak Basım Yayım.
- Gencan, T, N. (1971). *Dilbilgisi*. Kanaat Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1992). *Türk dilinde edatlar*. Milli Eğitim Basımevi.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. TDK Yayınları.
- Kutlu, M. (2017). *Mavi kuş*. Dergâh Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2021). *Türkçe 6 ders kitabı*. Devlet Kitapları.
- Taş, İ. (2020). Edatların metin bağlamında incelenmesi: Faruk Nafiz Çamlıbel şiirleri örneği. *trk dergisi*, 1(1), 59-86.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Tonga, N. (2005). *Mustafa Kutlu ve yoksulluk içimizde*. Akçağ Yayınevi.
- Tuğluk, A. (2010). Mustafa Kutlu'nun "Mavi Kuş"unda mekânın poetiği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 235-248.
- Tunagür, M. ve Kardaş, M. N. (2017). 2000 Yılı ve Öncesinde Yayımlanan Mustafa Kutlu'nun Hikâyelerinde Değer Aktarımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 159-185.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (Ed.). (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 264-282

Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde Yer Alan Deyim Varlığının İncelenmesi

Suat UNGAN¹

Fatih UYSAL²

Ayşegül Aykanat UYSAL³

Özet

Bu araştırmanın amacı 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki deyim varlığını tespit etmektir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda ders kitabı olarak okutulmak amacı ile Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen Anıttepe Yayınlarına ait kitap oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Okuma ve dinleme metinleri çalışma kapsamına alınmış, serbest okuma metinleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki deyim varlığı incelenmiş, deyimlerin sıklıkları metin türleri ve temalara göre belirlenmiş ve tablolarla gösterilmiştir. Ayrıca deyim öğretimi amacı ile etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler belirlenmiş ve örnek etkinlikler üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve sonucunda millî kültürümüzün önemli bir ögesi olan deyimlerin öğretimi konusunda öğretmenlere farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

5. sınıf Türkçe ders kitabı
Deyimler
Söz varlığı
Deyim öğretimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.07.2021

Kabul Tarihi: 20.06.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ungan@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4020-6655

² Öğr., Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü, fatihuysal55@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8179-1881

³ Öğr., Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü, a.aykntuysal@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3449-8735

Investigation Of The Existence Of Idioms In The Texts In The Secondary School 5th Grade Turkish Textbook

Suat UNGAN¹Fatih UYSAL²Ayşegül Aykanat UYSAL³

Abstract

The aim of this research is to determine the presence of idioms in the texts in the 5th grade Turkish textbook. The universe of the research consists of the book belonging to Anıttepe Publications, which was accepted by the Board of Education and Discipline in order to be used as a textbook in the 5th grades in the 2020-2021 academic year. In the research, document analysis method, one of the qualitative data collection methods, was used. Reading and listening texts were included in the study, free reading texts were excluded from the research. The presence of idioms in the texts in the 5th grade Turkish textbook was examined, the frequencies of the idioms were determined according to the text types and themes, and were shown with tables. In addition, the methods and techniques used in the activities for the purpose of teaching idioms were determined and evaluated through sample activities. The findings obtained from the study were compared with similar studies in the literature, and as a result, suggestions were made to the teachers to use different methods and techniques on the teaching of idioms, which are an important element of our national culture.

Keywords

5th grade Turkish textbook
İdioms
Vocabulary
Teaching idioms

About Article

Sending Date: 18.07.2022

Acceptance Date: 20.06.2022

Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

İnsanoğlu tarih sahnesinin her döneminde duygularını, düşüncelerini, isteklerini başka insanlarla paylaşma ihtiyacı duymuştur. İletişim kurmak her insan için bir ihtiyaçtır. İletişim kurabilmenin en önemli aracı dildir. İletişim kurabilmek, duygu ve düşünceleri paylaşabilmek kişinin sahip olduğu söz varlığı ile sınırlıdır. Anlama ve anlatma düzeyi öğrendikleri ile belirlenir. Kişinin sahip olduğu söz varlığı sadece onun konuşmasını, yazmasını değil düşünmesini de belirleyen çok önemli bir unsurdur. Hayal dünyası, düşünce gücü, ifade etme becerisi dile ne kadar hâkim olduğu ile sınırlıdır. Wittgenstein'in 'dilimin sınırları dünyanın sınırlarıdır' sözü bu durumu ifade eden güzel bir örnektir.

Bir toplumun dilini, kültürünü, yaşayışını, gelenek ve göreneklerini yansıtan söz varlığı, "sözcüklerin, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve

¹ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, urgan@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4020-6655

² Öğr., Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü, fatihuysal55@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8179-1881

³ Öğr., Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü, a.aykntuysal@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3449-8735

çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütün" (Aksan, 2006: 7) olarak tanımlanmaktadır. Bir milletin geçmişi ile geleceği arasında köprü kuran dil sahip olduğu söz varlığı sayesinde iletişimi sağlam temeller üzerine kurar. Böylece milletler; inanç sistemini, dünya görüşünü, tarihi ve kültürel mirasını gelecek nesillere aktarmakta ve devamlılığını sağlamaktadır.

Terimler, deyimler, atasözleri, ikilemeler gibi dilimizi anlam bakımından zenginleştiren ifadeler söz varlığını oluşturan ögeler arasında yer alır. Terim, "bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya konu ile ilgili özel ve belirli kavramı olan söz, ıstılah" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 2330). İkileme "aynı cinsten iki sözcüğün arka arkaya getirilmesi ile meydana gelen sözcük gruplarıdır" (Ergin, 2009: 345). Atasözleri "Nesilden nesile geçerek bugüne ulaşan ve atalarımızın hayat tecrübelerini, düşünce ve anlayışlarını öğüt halinde anlatan ve milletin ortak malı olan yalın sözler" dir (Gözler 1994: 171). Toplumun ortak yaşam tarzının ürünü olan deyimler söz varlığı içerisinde yer alan, toplumun kültürünü yansıtan kalıp ifadelerdir. Aksan, deyim tanımı "belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür" (Aksan 2009: 35) şeklinde yapar. Deyimler bir milletin tarihi, kültürü, yaşayış biçimi hakkında bilgi verir. Deyimlerin öğrenilmesi ve kullanılması kültür aktarımını sağlayacak, geçmişle gelecek arasında bir bağ kurarak köprü görevi görecektir. Az sözle çok şey anlatmaya yarayan deyimler dilimizi zenginleştiren söz kalıplarıdır. Belli durumları, duyguları, düşünceleri etkili ve akılda kalıcı bir şekilde anlatma gücü vardır.

Deyimle ilgili tanımlara bakıldığında anlam bakımından dili zenginleştiren ögeler olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Hatiboğlu'nun, "Deyim, anlatım gücünü artırmak için, az çok mantık dışına kayan bazı sözcükleri değişmediği halde bazıları değişip çekimlere giren kalıplardır." (1982: 194) Vardar'ın, "Bir tür sözlüksel birim oluşturan anlambilim toplama; genellikle öz anlamından az çok ayrı bir anlam içeren kalıplaşmış sözdür." (2002: 71) Bolulu'nun "Anlatım gücünü artırmak, anlatımı renkli, canlı kılmak için birden çok sözcükle kurulmuş, kiminde de mantık dışı, mecazlı ve kalıplaşmış anlatım birimleri" dir. (s.17 Aktaran: Türkben, s.65) tanımlarında deyimlerin anlatım gücünü arttırdığı ifade edilmektedir.

Deyimler bakımından zengin bir söz varlığına sahip olan dilimiz uzun yıllar geniş bir coğrafyada konuşulmuş ve konuşulmaktadır. Bu zenginlik toplumumuzun hayata bakışının, yaşam biçiminin, hayal ve düşünce dünyasının ne kadar çeşitli olduğunu gösterir. Somut olmayan kültürel miras değerlerinden olan deyimlerin nesilden nesile aktarılması bu zenginliğin devam etmesi bakımından önemlidir.

Ana dili, kişinin doğumundan itibaren önce ailesi sonra çevresi ile etkileşimi sonucunda doğal yollarla öğrenmeye başladığı dildir. Okul hayatının başlaması ile artık dilin kuralları ile öğrenilme süreci başlar. Belirlenen program çerçevesinde dört temel dil becerisi kazandırılarak öğrencilerin kendilerini ifade edebilecek, üretebilecek düzeyde geliştirmesi hedeflenir. Öğrencinin ifade etme, düşünme, üretme becerisi sahip olduğu söz varlığı ile doğru orantılıdır. Söz varlığının en etkili şekilde oluşturulduğu ders ise Türkçe dersidir. Öğrenci metinler aracılığı ile bir taraftan yeni bilgiler öğrenirken diğer taraftan dilin kurallarını fark etmeye ve kavramaya başlar. Böylece hem düşünme hem de ifade etme becerisi gelişmiş olur.

Teknolojinin gelişmesi ile insanların ihtiyaçları, iletişim kurma biçimleri de değişmiştir. Artan sosyal medya mecraları ile dilin yozlaşmaya başladığı, yabancı dillerden alınan sözcüklerin yeni nesil tarafından sıkça kullanıldığı görülmektedir. Kitap okuma oranları da

gün geçtikçe azalmakta, ders kitaplarında karşılaştıkları metinler dışında hiçbir şey okumayan öğrencilerin olduğu bilinmektedir. Bu noktada ders kitaplarına alınan metinlerin zengin bir içeriğe sahip olmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ders kitaplarında yer alan metinlerde olması gereken kazanımlarla ilgili sözcük varlığı başlığı altında yer alan 5. sınıf kazanımı şu şekilde ifade edilir:

T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. (2019:36)

Anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesi açısından öğrencilerin söz varlığının büyük bir önemi olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerin söz varlığının dolayısı ile deyim varlığının gelişmesinde etkili olan en önemli ders Türkçe dersi; en önemli kaynaklardan biri de kolay ulaşılabilir olmasından dolayı bu derste kullanılan ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilerin söz varlığını geliştirmede çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenciler öğrenim hayatları boyunca metinlerle karşılaşmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin yeteri kadar deyimleri içermesi önemlidir. Metinlerde deyimlere zengin bir şekilde yer verilmesi öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek, öğrencilerde dil bilinci oluşturacak ve öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyasını zenginleşmesine katkı sağlayacaktır.

Yapılan literatür taramasında, deyimlerle ilgili ders kitaplarına yönelik çeşitli çalışmaların olduğu (Doğru, 2008; İşbulan,2010; Mangır,2012; Aldık,2018; Akyol, 2019; Türkben, 2019; Uzun, 2019) tespit edilmekle birlikte farklı sınıf düzeylerinde, farklı yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin deyim varlığı incelenmiştir. Anıttepe Yayıncılık tarafından 5. sınıf Türkçe ders kitabı olarak okutulan kitap, tüm şehirlerdeki 5. Sınıfların hepsinde okutulan tek ders kitabıdır. Bu anlamda ortaokulun ilk sınıf düzeyi olan 5. sınıfların karşılaştığı metinlerin içerdiği deyimler önem arz etmektedir. Çalışma bu yönüyle önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin deyim varlığını incelemek ve ders kitabında deyim öğretimi açısından hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler deyim sıklığı yönüyle ne düzeydedir?
2. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki deyimlerin metin türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki deyimlerin temalara göre dağılımı nasıldır?
4. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde deyim öğretimine yönelik kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada, 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen ve 5. sınıflarda ders kitabı olarak okutulan Anıttepe Yayınlarına ait kitap deyim varlığı bakımından incelenmiştir. Araştırma, ders kitabında bulunan 24 okuma metni, 7 dinleme metni ve 1 izleme metni olmak üzere toplam 32 metnin deyim varlığı açısından incelenmesi ve metin sonunda varsa deyimlerle ilgili etkinliklerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel veri toplama araçlarından doküman analizine dayalı olarak yürütülmüştür. Özkan'a (2021) göre doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesidir. Nitel araştırmalarda kullanılan doküman analizi, anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008: Kırıl, 2020:4). Bu yöntem, çalışmalarda veri toplama yöntemi olarak tek başına kullanılabilceği gibi başka veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.

Araştırma kapsamında literatür taraması yapılarak çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Daha sonra 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve dinleme metinleri belirlenmiş ve metinlerdeki deyimler tespit edilmiştir. Tespit edilen deyimler tablolar hâlinde düzenlenmiş, her bir temada yer alan metinlerdeki deyimler ayrı ayrı gösterilmiştir. Deyimlerin öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığını incelemek için ders kitabındaki etkinlikler tespit edilmiştir. Tespit edilen etkinlikler örnek olarak alınmış, etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler belirtilmiştir.

Evren-Örnekleme

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada; ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabı, deyim varlığı ve öğretimi yönüyle incelenmektedir. Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2020–2021 yılında ortaokul 5. sınıflar için ders kitabı olarak kabul edilen, "Anıttepe" yayıncılık tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabında bulunan metinler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni belirtilen kitap ile sınırlı tutulmuştur. Ders kitabında yer alan serbest okuma metinleri çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri "Anıttepe" yayıncılık tarafından hazırlanan Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden elde edilmiştir. Çalışma kapsamına alınan metinler deyim varlığı açısından incelenmiş, tespit edilen deyimler TDK Türkçe Deyimler Sözlüğü ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca ders kitabında yer alan deyim öğretimine yönelik etkinlikler tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin, çalışmanın amacı doğrultusunda sayıları belirlenmiş ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin güvenilirliğini belirlemek için her temadan rastgele bir metin Türkçe eğitimi alanında uzman bir başka öğretmen tarafından incelenmiş sonuçların benzer olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular metinlere, metin türlerine ve temalara göre tablolar şeklinde sunulmuş, kitaplarda yer alan deyimlerle ilgili etkinlik görselleri ders kitaplarından alıntılanarak kullanılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde tespit edilen deyimler metinlere, metin türlerine ve temalara göre tablolar hâlinde gösterilmiştir. Ayrıca ders kitabında metin sonu etkinliklerde yer alan deyimlerin öğretimi ile ilgili etkinliklere örnekler verilmiştir.

1. Ders Kitabındaki Metinlerde Tespit Edilen Deyimler

Tablo 1. 1. Temada Yer Alan Metinlerdeki Deyimler

1.Tema Metinler	Metnin Türü	Deyimler	Farklı Deyim Sayısı (f)	Toplam Deyim Sayısı (f)
Memleket İsterim	Şiir	-	-	-
Hoşça Kalın, Güle Güle	Sohbet	ağzını aramak (yoklamak), çileden çıkarmak, yakışık almamak, (bir durumun birinin) sinirine dokunmak (2), punduna getirmek, taklidini yapmak, dalga geçmek, dert yanmak	8	9
Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir	Deneme	(bir şeyi) anlata anlata bitirememek, (bir şeyden) zevk almak (duymak), bir araya getirmek, farkına varmak	4	4
İlk Ders (Dinleme Metni)	Roman	ele avuca sığmamak, göz gezdirmek, kalbi çarpmak, melek gibi, inci gibi, ızdırap çekmek, kendini tutmak, ısrar etmek, türkü söylemek (3), o kadar, başından geçmek	11	13

Tablo 1'de belirtilen bulgulara göre Hoşça Kalın, Güle Güle metninde 8'i farklı olmak üzere toplam 9 deyim, Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir metninde 4 deyim, İlk Ders metninde de 11'i farklı olmak üzere toplam 13 deyim tespit edilmiştir. Memleket İsterim adlı metinde ise deyim bulgusuna rastlanmamıştır.

Tablo 2. 2. Temada Yer Alan Metinlerdeki Deyimler

2.Tema Metinler	Metnin Türü	Deyimler	Farklı Deyim Sayısı (f)	Toplam Deyim Sayısı (f)
Mustafa Kemal'in Kağnısı	Şiir	nam salmak, nazar değmek	2	2
Dumlupınar Savaşı	Anı	eli silah tutmak, yıldırım gibi, neye uğradığını bilememek (anlamamak, şaşkırmak), başsız kalmak, sokağa	7	7

		dökülmek, gün ağarmak, umurumda değil		
6 Mart 1915 Gecesi	Hikâye	kurşun gibi, kendini göstermek, çaba harcamak, görev almak, ne pahasına olursa olsun, yerine getirmek, kriz geçirmek, demir almak, elde kalmak, abluka etmek (veya ablukaya almak), içinden, geçirmek, nefes almak	12	12
Bir Temmuz Gecesi (Dinleme Metni)	Anı	dikkatini çekmek, boğazı düğümlenmek, karar vermek, hop oturup hop kalkmak, yenik düşmek, kulak misafiri olmak, yerinden oynamak	7	7

Tablo 2’de 5. Sınıf Türkçe ders kitabının 2. temasında yer alan metinlerdeki deyimlere ait bulgular gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre en çok deyim 6 Mart 1915 Gecesi (12) adlı metinde kullanıldığı görülmektedir. Dumlupınar Savaşı adlı metin ile Bir Temmuz Gecesi adlı metinde ise yedişer deyim tespit edilmiştir. Mustafa Kemal’in Kağnısı adlı metinde 2 deyim bulgusuna rastlanmıştır.

Tablo 3. 3. Temada Yer Alan Metinlerdeki Deyimler

3.Tema Metinler	Metnin Türü	Deyimler	Farklı Deyim Sayısı (f)	Toplam Deyim Sayısı (f)
Bu Nehir Bizim	Hikâye	aklına gelmek, haklı çıkmak, içinden geçirmek, göz yummak, yok etmek, (bir şey birinin) zoruna gitmek, dikkatini çekmek, imza vermek, ilgisini çekmek, işinden olmak, imza toplamak (4), kusura bakmamak (kalmamak), (bir işe) burnunu sokmak, haber vermek (3), nefes nefese kalmak, (bir şeye) imza atmak, yanında olmak, karar vermek, haber almak, söz vermek, adı geçmek	21	27
Okland Adası	Gezi Yazısı	dillere destan olmak, (biriyle, bir şeyle) baş başa kalmak, el birliği etmek, yurt edinmek (tutmak), özlemine duymak, ilgi görmek, yer tutmak	7	7

Deprem	Hikâye	darmadağın olmak, gurur duymak, umurunda değil, destek olmak	4	4
Sakın Kesme (Dinleme Metni)	Şiir	yere sermek, günah olmak, ses vermek, (birine) kol kanat olmak (germek)	4	4

Tablo 3 incelendiğinde Bu Nehir Bizim adlı metinde 21'i farklı toplam 27 deyim tespit edildiği görülmektedir. Okland Adası adlı metinde 7, Deprem ve Sakın Kesme adlı metinlerde de dörder deyim kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. 4. Temada Yer Alan Metinlerdeki Deyimler

4.Tema Metinler	Metnin Türü	Deyimler	Farklı Deyim Sayısı (f)	Toplam Deyim Sayısı (f)
Kilim	Şiir	dilinden anlamak, kilit vurmak, canından bezmek (bıkmak veya usanmak)	3	3
Vatan Yahut Silistre	Tiyatro	yüz vermemek, birbirine girmek, zeval vermemek, kıyamet mi kopar? (7), sözünü kesmek, saçına ak (kır) düşmek, boşa gitmek, adı kalmak, kendini toparlamak (toplamak), işe yaramak, elden gitmek (2), ortaya çıkarmak	12	19
Boğaç Han	Çizgi Roman	ad koymak, tahta çıkmak	2	2
Ali Kuşçu (Dinleme-İzleme Metni)	Biyografi	ateş gibi dünyaya gelmek, iş yapmak, dikkat çekmek, eğitim almak, ileri gitmek, müjde vermek, ihanete uğramak, ders vermek, karar vermek	10	10

Tablo 4'te 5. sınıf Türkçe ders kitabının 4. Temasında yer alan metinlerde tespit edilen deyimlere ait bulgulara yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde Kilim adlı metinde 3, Vatan Yahut Silistre adlı metinde 12'si farklı olmak üzere toplamda 19, Boğaç Han adlı metinde 2, Ali Kuşçu adlı metinde de 10 deyim tespit edilmiştir.

Tablo 5. 5. Temada Yer Alan Metinlerdeki Deyimler

5.Tema Metinler	Metnin Türü	Deyimler	Farklı Deyim Sayısı (f)	Toplam Deyim Sayısı (f)
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	Hikâye	mektedir medrese görmüş, içeriye dalmak, zapt etmek, kuyruğa girmek, kara kara düşünmek, ter ter tepinmek,	13	13

		önüne dikilmek, ödü kopmak (patlamak), kanı donmak (çekilmek), heyecana kapılmak, elinden kurtulmak, gözden kaybolmak, bağırıp çağırmak		
Bilinçli Tüketici	Şiir	hesabını bilmek, değer vermek	2	2
Özgürlük	Fabl	bir deri bir kemik (kalmak), (birinin) başına gelmek, adım (adımını) atmak, göz göze gelmek, hoşça kal (kalın) kusura bakmamak (kalmamak), aç kalmak, veda etmek	8	8
Sokak (Dinleme Metni)	Mektup	yol vermek, saygı duymak (beslemek) (2), haber vermek, yargıya varmak, zorunda kalmak(olmak), adım(adımını) atmak, heyecan duymak, (bir şeyden) zevk almak (duymak)	8	9

Tablo 5 incelendiğinde 5. Temada yer alan Çocuk Bahçesindeki Bekçi adlı metinde 13, Bilinçli Tüketici adlı metinde 2, Özgürlük adlı metinde 8, Sokak adlı metinde 8'i farklı 9 deyim tespit edildiği görülmektedir.

Tablo 6. 6. Temada Yer Alan Metinlerdeki Deyimler

6.Tema Metinler	Metnin Türü	Deyimler	Farklı Deyim Sayısı (f)	Toplam Deyim Sayısı (f)
Karagöz Kibarlık Öğreniyor	Tiyatro	değer vermek (2), saygı göstermek, halt etmek, (birini) adam yerine (hesabına) koymak, seni gidi seni, çekip gitmek	6	7
Çitlembik	Hikâye	zar gibi, karşılık vermek, boğazı düğümlemek, sırtına almak, içine sinmek, ne olur (olursun, olursunuz), gözleri kapanmak, hak etmek, deli gibi, göz göze gelmek	10	10
Spor ve Beden	Deneme	-	-	-
Tavşan ile Kaplumbağa (Dinleme Metni)	Fabl	kendini beğenmek, günlerden bir gün, bir arpa boyu (gitmek, yol almak), yola çıkmak, kıpkırmızı kesilmek (olmak)	5	5

Tablo 6'da 6. temada yer alan metinlerden Karagöz Kibarlık Öğreniyor metninde 6'sı farklı toplam 7 deyim, Çitlembik metninde 10, Tavşan ile Kaplumbağa metninde 5 deyim kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Spor ve Beden metninde ise hiç deyim kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. 7. Temada Yer Alan Metinlerdeki Deyimler

7.Tema Metinler	Metnin Türü	Deyimler	Farklı Deyim Sayısı (f)	Toplam Deyim Sayısı (f)
İyiliğin Değerini Bilen Kim?	Masal	(bir şey) ters gitmek, yolunu değiştirmek, peşine düşmek (gitmek), ne olur (olursun, olursunuz), soluk soluğa kalmak, eskisi kadar (gibi), sokağa atmak (2), (birinin) bir dediğini iki etmemek, göz kulak olmak, karşılık vermek, canı sıkılmak, cezasını çekmek, gözden kaybolmak	13	14
Büyüklere Saygı	Sohbet	(bir kimseye, bir şeye) ihtiyaç duymak, işini görmek, yanında olmak, gayret göstermek, fedakârlık yapmak (göstermek), saygı göstermek, elinden gelmek, saygı duymak (beslemek) (2), yardımına koşmak, kim bilir, mal etmek, hak etmek, razı olmak (gelmek), (birinin veya bir şeyin) kıymetini bilmek kusur etmek	15	16
Yaşama Sevinci	Hikâye	yolunu beklemek (gözlemek), kimi kimsesi olmamak, söz vermek, yazıyı çıkarmak (sökmek), sağ ol	5	5
Paylaşım (Dinleme Metni)	Şiir	el ele vermek, birlik olmak	2	2

Tablo 7 incelendiğinde en çok deyimın Büyüklerle Saygı (16) adlı metinde kullanıldığı görülmektedir. İyiliğin Değerini Bilen Kim adlı metinde 13'ü farklı toplam 14, Yaşama Sevinci adlı metinde 5, Paylaşım adlı metinde 2 deyim bulgusuna rastlanmıştır.

Tablo 8. 8. Temada Yer Alan Metinlerdeki Deyimler

8.Tema Metinler	Metnin Türü	Deyimler	Farklı Deyim Sayısı (f)	Toplam Deyim Sayısı (f)
Barkod	Makale	işe yaramak, ortaya çıkmak, (...) hâlini almak	3	3

Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor	Haber Metni	yol açmak, dile getirmek, mutlu etmek (veya kılmak), ortaya çıkmak (2), ibaret olmak (veya kalmak), dile getirmek	6	7
Akıllı Ulaşım Sistemleri	Deneme	... hâline gelmek, (bir işte) yer almak, ortaya çıkarmak, fırsat vermek, son bulmak, (bir yer bir olaya) sahnen olmak, akla gelmek, meydana gelmek, ne denli, adımlarını sıklaştırmak, farkında olmak	11	11
Aziz Sançar (Dinleme Metni)	Biyografi	dünyaya gelmek, karar vermek, sonuç almak, yolunda gitmek (yürümek), farkında olmak, sürüp gitmek, neden olmak, ortaya çıkmak, çığır açmak	9	9

Tablo 8’de elde edilen veriler incelendiğinde Barkod adlı metinde 3, Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor adlı metinde 6’sı farklı toplam 7, Akıllı Ulaşım Sistemleri adlı metinde 11, Aziz Sançar adlı metinde 9 deyim bulgusuna rastlanmıştır.

2. Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Deyimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan tabloda 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 24 okuma metni, 7 dinleme metni, 1 izleme metni olmak üzere toplam 32 metinde yer alan deyimlerin metin türlerine göre dağılımları hakkında bilgi verilmektedir.

Tablo 9. Deyimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türleri	Metin Sayısı (f)	Toplam Deyim Sayısı (f)
Hikâye Edici Metin	13	139
Bilgilendirici Metin	13	99
Şiir	6	13

Tablo 9 incelendiğinde 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 13 hikâye edici metinde 139, 13 bilgilendirici metinde 99, 6 şiir türündeki metinde de 13 deyim bulgusunun tespit edildiği görülmektedir. Ders kitabında diğer metin türlerine oranla şiir türüne daha az yer verildiği ve şiir türünde (13) diğer metin türlerine oranla daha az deyim kullanıldığı görülmektedir. En çok deyim hikâye edici metinlerde kullanıldığı bilgisine ulaşılmaktadır.

3. Deyimlerin Temalara Göre Dağılımı

Aşağıdaki tabloda 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 8 temada tespit edilen deyimlerin temalara göre kullanım oranları hakkında bilgi verilmektedir.

Tablo 10. Deyimlerin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Metin Sayısı (f)	Toplam Deyim Sayısı (f)
Doğa ve Evren	4	42
Erdemler	4	37
Milli Kültürümüz	4	34
Vatandaşlık	4	32
Bilim ve Teknoloji	4	30
Millî Mücadele ve Atatürk	4	28
Birey ve Toplum	4	26
Sağlık ve Spor	4	22

Tablo 10 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında 8 tema yer aldığı her temada 4 metin bulunduğu görülmektedir. Temalara göre deyimlerin kullanım oranlarına bakıldığında en çok deyim Doğa ve Evren (42) temasında kullanıldığı görülmektedir. En az deyim ise Sağlık ve Spor (22) temasında kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer temalarda ise kullanım oranı çok olandan daha az olana doğru şu şekilde sıralanmaktadır: Erdemler (37), Milli Kültürümüz (34), Vatandaşlık (32), Bilim ve Teknoloji (30), Millî Mücadele ve Atatürk (28), Birey ve Toplum (26).

4. Deyimlerin Öğretimine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Türkçe 5. sınıf Türkçe ders kitabı deyim öğretimi açısından incelenmiş, ders kitabından alınan etkinlik örnekleri verilerek aşağıda hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı belirtilmiştir.

4.1. Deyimlerin Anlamını Önce Tahmin Etme Daha Sonra Sözlükten Anlamını Bularak Cümle İçinde Kullanma

3. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki cümlelerde koyu yazılan deyimlerin anlamlarını, cümlenin bağlamından hareketle tahmin ediniz. Tahminlerinizi boş bırakılan yerlere yazınız.

Eli silah tutan herkes orduya alındı.
.....

Yunan siperlerini **yıldırım gibi** aşyordu.
.....

Düşman **neye uğradığına şaşır**mıştı.
.....

Fakat bu yangınlar kimsenin **umrunda bile değ**ildi.
.....

Halk **sokaklara dök**ülmüş, şenlik içinde kurtarıcısını selamlıyor, Mehmetçikleri çiçek yağmuruna tutuyordu.
.....

Gün ağarıırken verdiği buyrukla görülmemiş bir taarruz başladı.
.....

b) Deyimlere yönelik tahminlerinizi deyimler sözlüğünden kontrol ederek bu deyimleri cümle içinde kullanınız.

Şekil 1. Deyim Öğretimine Yönelik Örnek Etkinlik s. 48

Yukarıdaki etkinlikte öğrenciden okudukları metinden alınan cümlelerde geçen deyimlerin anlamlarının önce tahmin edilmesi istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencinin

hazırbulunuşluğu önemlidir. Öğrenci önceki bilgilerini de kullanarak okuduğu metnin bağlamından hareketle deyimlerin anlamını tahmin edebilmektedir. Daha sonra deyimler sözlüğünden anlamına bakması ve cümle içinde kullanması istenmektedir. Hem öğrencinin yaptığı tahminin doğruluğunun kontrolü hem de farklı cümlelerde kullanması istenerek bilginin kalıcılığı sağlanması amaçlanmaktadır. Benzer bir etkinlik de ders kitabının 195. sayfasında yer alan 2. etkinliktir. Bu etkinlikte metinde geçen kelime ve deyimler verilerek önce anlamlarının tahmin edilmesi, sonra sözlük anlamlarının bulunması, daha sonra da cümlede kullanılması istenmektedir.

4.2. Cümlelerde Boşluk Bırakılan Yerleri Cümlelerin Anlamına Uygun Deyimlerle Tamamlama ve Farklı Cümlelerde Kullanma

2. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere kutucuklardaki deyimlerden uygun olanları getirerek cümleleri tamamlayınız.

endişe vermek **ablukaya almak** **çaba harcamak**

ne pahasına olursa olsun

- Kendinizi göstermemek için
- bu görevin hakkıyla ve eksiksiz yerine getirilmesi gerekiyordu.
- Uzaktan devriye gezen düşman gemilerinin güçlü projektörleri arada denizi yalar-ken
- Türk kıyılarında bir projektör yandı ve düşman gemisinin projektörünü

b) Anlamını öğrendiğiniz bu deyimleri birer cümlede kullanınız.

Şekil 2. Deyim öğretimine yönelik örnek etkinlik s. 54

Yukarıdaki etkinlikte öğrencilerden önce cümlelerde boş bırakılan yerlere verilen deyimlerden uygun olanların getirilmesi, ardından deyimleri birer cümlede kullanmaları istenmektedir. Bu etkinlikte deyimlerin anlamına uygun olarak cümlelerde nasıl kullanıldığının fark ettirilmesi ve deyimlerin çekimlenerek de kullanıldığının öğretilmesi amaçlanmaktadır.

4.3. Verilen Deyimlerle Anlamlarını Eşleştirme

3. ETKİNLİK

a) Dinlediğiniz metinde geçen deyimleri anlamları ile eşleştiriniz.

hop oturup hop kalkmak	Yakınında konuşulanları konuşmaya katılmadan dinleme.
yola çıkmak	Ya heyecanından ya da öfkesinden yerinde duramaz olmak.
yenik düşmek	Bir yere gitmek üzere bulunduğu yerden ayrılmak.
kulak misafiri olmak	Yenilmek, mağlup olmak.

b) Anlamını öğrendiğiniz deyimleri birer cümlede kullanarak defterinize yazınız.

Şekil 3. Deyim öğretimine yönelik örnek etkinlik s. 60

3. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki deyimleri anlamları ile eşleştiriniz.

kendini alamamak gözlerine inanmamak kendine gelmek

1. Hiç umulmayan, beklenmeyen bir şeyin görülmesi karşısında şaşırarak.
2. Düşünebilecek duruma gelmek, akli başına gelmek.
3. Kendini tutamayıp yapmak.

b) Anlamını öğrendiğiniz deyimleri birer cümlede kullanınız.

.....
.....
.....

Şekil 4. Deyim öğretimine yönelik örnek etkinlik s. 183

Ders kitaplarında yer alan deyimlerle ilgili etkinliklerden biri de eşleştirme çalışmalarıdır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yukarıda verilen örneklerde deyimlerin anlamları ile eşleştirilmesi istenmektedir. Bu örnekler dışında ders kitabının 139. sayfasında yer alan 3. etkinlik de deyim ve anlamlarının eşleştirilmesi ile ilgili bir çalışmadır. 73. sayfada 1. etkinlikte ve 81. sayfada 2. etkinlikte kelime ve kelime gruplarının anlamları ile eşleştirilmesi istenmiştir. Bu kelime grupları arasında deyimler de yer almaktadır.

4.4. Anlamı Verilen Deyimi Metinden Bulma, Cümle İçinde Kullanma ve Metne Katkısını Belirtme

2. ETKİNLİK

a) Aşağıda, metinde geçen deyimlerin anlamları verilmiştir. Anlamları verilen bu deyimleri metinden bularak aşağıya yazınız.

Her iki tarafın bakışları karşılaşmak:
Çok zayıf olmak:

b) Bulduğunuz deyimleri birer cümlede kullanınız.

.....
.....

c) Sizce bu deyimler metne nasıl bir katkı sağlamıştır? Açıklayınız.

.....
.....

Şekil 5. Deyim öğretimine yönelik örnek etkinlik s. 152

Yukarıda verilen örnekte metinde geçen deyimlerin anlamları verilmiş deyimlerin metinden bulunması istenmiştir. Daha sonra deyimlerin birer cümlede kullanılması ve metne olan katkısının açıklanması istenmiştir. Benzer bir çalışma ders kitabının 208. sayfasında 1. etkinlikte, 221. sayfada 2. etkinlikte kelime ve kelime gruplarının anlamı verilmiş ve anlamlarının bulunması istenmiştir. Etkinliklerde yer alan kelime gruplarından birer tanesi deyimdir.

4.5. Verilen Deyimlerin Anlamını Bulup Anlatıma Olan Katkısını Belirtme

b) Aşağıda verilen kelime gruplarının anlamlarını deyimler sözlüğünüzden bulunuz. Bu kelime gruplarını birer cümle içinde kullanınız.

yol açmak:

dile getirmek:

mutlu etmek:

c) Bu deyimlerin anlatıma olan katkısını açıklayınız.

Şekil 6. Deyim öğretimine yönelik örnek etkinlik s. 226

Yukarıdaki örnekte verilen kelime gruplarının anlamlarının deyimler sözlüğünden bulunarak anlamlarının yazılması, deyimlerin birer cümlede kullanılması daha sonra da anlatıma olan katkısının açıklanması istenmiştir. TDK atasözleri ve deyimler sözlüğünde “mutlu etmek” deyim olarak geçmemektedir (www.sozluk.gov.tr. Erişim tarihi:06.06.2021). Ayrıca ders kitabının 167. sayfasında yer alan 1. etkinlikte verilen kelime ve kelime gruplarının anlamının sözlükten bulunması birer cümlede kullanılması daha sonra cümlelerin deftere yazılması istenmektedir. Etkinlikte verilen kelime gruplarında sadece “halt etmek” deyimdir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen ve 5. sınıflarda ders kitabı olarak okutulan Anıttepe Yayınlarına ait kitap deyim varlığı ve deyim öğretimi bakımından incelenmiş, çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5. sınıf Türkçe ders kitabında 230’u farklı olmak üzere toplam 251 deyim tespit edilmiştir. Serbest okuma metinleri çalışma kapsamının dışında tutulmuştur. Mangır (2012) incelediği 5. sınıf Türkçe ders kitabında 145 deyim tespit etmiştir. Serbest okuma metinlerini de dâhil ettiği çalışmasında dinleme metinlerinin olmadığını belirtmiştir. Aldık (2018), MEB (2016) 5. sınıf ders kitabını incelemiş ve 298 deyim tespit etmiştir. Türkben (2019) ise çalışmasında MEB yayınlarına ait 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitabını deyim varlığı yönünden incelemiş ve 134’ü farklı olmak üzere toplam 177 deyim tespit etmiştir. Türkben (2019), dinleme metinlerini ve serbest okuma metinlerini çalışma kapsamının dışında bırakmıştır. Uzun (2019) da aynı ders kitabını incelemiş ve 112 deyim tespit ettiğini belirtmiştir. Alan yazındaki benzer çalışmalar karşılaştırıldığında aynı ders kitabında dahi farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu durumun araştırmacılar tarafından dinleme metinlerinin ve serbest okuma metinlerinin çalışmalara dâhil edilip edilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Metin türlerine göre deyim varlığı incelendiğinde 5. Sınıf Türkçe ders kitabında 13 hikâye edici metinde 139, 13 bilgilendirici metinde 99, 6 şiir türündeki metinde de 13 deyim tespit edilmiştir. Deyimlerin daha çok öyküleyici metin türlerinde yer aldığı, şiir türünde ise oldukça az kullanıldığı görülmektedir. Türkben (2019), 8 hikâye edici metinde 130, 8 bilgilendirici metinde 40 ve 3 şiir türündeki metinde 7 deyim tespit etmiştir. Bu çalışmada 13 hikâye edici metinde 139 deyim bulgusuna rastlanırken Türkben (2019)’in çalışmasında 8 hikâye edici metinde 130 deyim bulgusuna rastlanmıştır. Hikâye edici metin türüne göre Türkben (2019)’in çalışmasında incelediği ders kitabında daha fazla deyim olduğu söylenebilir. Bilgilendirici metin türünde ise Türkben

(2019)'in çalışmasında oldukça az deyim (40) bulgusu elde ettiği görülmektedir. Şiir türünde genel olarak az deyim tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre deyimlerin daha çok öyküleyici metin türlerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Deyimlerin temalara göre dağılımına bakıldığında en fazla deyim Doğa ve Evren (42) temasında kullanıldığı görülmektedir. En az deyim ise Sağlık ve Spor (22) temasında kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer temalarda ise kullanım oranı fazla olandan az olana doğru şu şekilde sıralanmaktadır: Erdemler (37), Milli Kültürümüz (34), Vatandaşlık (32), Bilim ve Teknoloji (30), Millî Mücadele ve Atatürk (28), Birey ve Toplum (26). Birey ve Toplum temasında yer alan "Memleket İsterim" adlı şiirde ve Sağlık ve Spor temasında yer alan "Spor ve Beden" adlı metinde ise deyim bulgusuna rastlanmamıştır. Türkçe ders kitabı deyim öğretimi bakımından incelendiğinde çok fazla yöntem ve tekniğe rastlanmamıştır. Verilen cümledeki deyim anlamını bağlamdan hareketle tahmin etme, cümlede boş bırakılan yerleri bağlamdan hareketle uygun deyimle doldurma, deyimleri anlamları ile eşleştirme ve anlamı verilen deyim metin içinde bulma gibi yöntemlerle deyim öğretimine yönelik etkinlikler tespit edilmiştir. Bu etkinlikler dışında deyimlerin öğretimine yönelik farklı yöntem ve teknik tespit edilmemiştir. Alan yazında deyimlerin öğretimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında araştırmacıların görüşlerinde ayrılrsa da farklı yöntem ve tekniklerin deyim öğretiminde başarı sağladığı konusunda ortak paydada bulunduğu görülmektedir. Deyimlerin öğretiminde Yaman ve Gülcan (2009) gösteri tekniğinin faydalı olduğu görüşünü sunarken Mürsel (2009) karikatürlerin; Gülcan (2010) hikâye ve resimlerin; Özbay ve Akdağ (2013) aktif öğrenmenin; Şenol (2011) yaratıcı drama yönteminin; Aydın ve Ünal (2015) şarkıların; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz (2014) karikatürlerle öğrenme tekniğinin; Akçay ve Şimşek (2015) drama ve hikâyeleme yöntemlerinin klasik yöntemlere göre daha etkili ve yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada incelenen 5. Sınıf ders kitabında yer alan bazı metinlerde hiç deyim kullanılmadığı tespit edilmiştir. (Memleket İsterim, Spor ve Beden). Ders kitaplarının hazırlanmasında görevli yazarlara metin seçimi konusunda şu öneride bulunulabilir: Metin seçimi yapılırken söz varlığı açısından zengin metinlerin seçilmesi öğrencilerin alıcı söz varlığına katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı Türkçenin etkili kullanıldığı, deyim ve kalıplaşmış ifadelerin yer aldığı metinler ders kitaplarına alınmalıdır. "Farklı anlatım yollarını kullanarak dilin inceliklerini gösteren, toplumun kültürünü en iyi yansıtan şey, o dilde ortaya konmuş atasözü, deyim, vecize, masal, şiir, ninni, deyim vb. ürünlerdir. Bu tür seçkin edebî ürünleri öğrenen öğrencilerin dilin inceliklerini görmesi, dilin işleyişinden hareketle kurallarını sezmesi ve kavraması, en önemlisi de dil bilinci kazanması önemlidir." (Göçer, 2009; 1045). Bundan dolayı anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi, dil bilincinin yerleşmesi için öğrencilerin karşılaşacağı metinlerin içeriği önem arz etmektedir.

Dilimizin doğru öğretilmesi ve kullanılması konusunda büyük sorumluluk düşen Türkçe öğretmenlerine deyim öğretimi konusunda da büyük işler düşmektedir. Türkçe öğretmenleri geleneksel yöntemlerin dışında farklı yöntem ve teknikleri de kullanarak öğrencileri eğlenceli ve öğretici bir sürece dâhil etmelidirler. Öğretmenler, drama etkinlikleriyle, karikatür çizimleriyle oyunlaştırarak deyim öğretimini gerçekleştirebilir. Yazılı ve sözlü anlatımlarında öğrencilerin deyim ve kalıplaşmış ifadeler kullanmasını teşvik edebilir. Deyimlerle ilgili öğrencilere bulmaca, yapboz, tabu gibi oyunlar hazırlatarak sınıfta oynatılmasını sağlayabilir. Dinletilen şarkılarda geçen deyimlerin bulunması istenebilir. Deyim hikâyeleri oluşturmaları istenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözcük varlığı*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yay.
- Akyol, H. (2019). *Atasözleri ve deyimleri barındırması bakımından 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aldık, N. N. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan atasözü ve deyimlerin öğrencilerin dil kullanımına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çapraz-Baran, Ş. & Diren E. (2020). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: Anıttepe Yayınları.
- Doğru, A. (2008). *6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki deyimler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies* (4/4), 1025-1055.
- Gözler, F. (1994). *Türkçe deyimler Türkçe ve edebiyat terimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Türkçenin sözdizimi* (2. bs.). Ankara: DTCF Yay.
- İşbulan, Z. D. (2010). *7. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki deyimlerin öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1156348> adresinden 15 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mangır, M. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki deyim varlığının öğrencilerin alıcı söz varlığına katkısı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 7/4, Fall 2012, s. 2371-2385. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933469.pdf> adresinden 15 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8.Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/922617> adresinden 15 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Uzun. (2019). *5. sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Varişoğlu, B.; Şeref İ, Yılmaz, İ. ve Gedik, M. (2014). Deyim ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226-242.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 281-304

Etnopedagojik Bağlamda Kuzey Makedonya ve Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarında Karakter Eğitimi¹

Yavuz ERİŞEN²

Naciye KAYA³

Erdal BAY⁴

Özet

Etnopedagoji disiplini, halk pedagojisindeki bilgi, beceri ve deneyimleri sınıflayarak, modern eğitime katkıda bulunmaktadır. Sınıflama işlemi dil, kültür ve yaşanan coğrafyadaki sosyal birliktelikleri dikkate almaktadır. Kuzey Makedonya ve Türkiye yaşamış olduğu sosyal birliktelikler sonucunda, kültürel olarak birbirinden etkilenmiştir. Etkileşim halk pedagojisi alanında da meydana gelmiştir. Halk pedagojisinde çocuğun sağlıklı yetişmesi ve eğitimi açısından karakter eğitime yer verilmektedir. Okul öncesi eğitim dönemi karakter oluşumu ve kişilik açısından önem taşımaktadır. Bu dönem için tasarlanan eğitim programları, karakter eğitiminde oldukça etkilidir. Bu araştırma ile iki ülkenin okul öncesi eğitim programları karakter eğitimini açısından incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programı amaçlarında, Türkiye okul öncesi eğitim programlarında ise ilkelerde daha fazla karakter özelliği vurgulandığı saptanmıştır. Türkiye okul öncesi eğitim programında vurgulanan karakter özelliği 107, Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında 256 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim programlarında yer verilen karakter özelliklerinin amaç, ilke ve kazanımları arasında bütünlük olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim programlarında karakter eğitimi açısından yeterli karakter özelliğine yer verilmesi, karakter eğitime özgü bir planlama yapılması ile amaç, ilke ve kazanımlarda yer alan karakter özelliklerinde tutarlılık olması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Etnopedagoji
Karakter Eğitimi
Okul Öncesi Eğitim
Eğitim Programı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.03.2022

Kabul Tarihi: 15.04.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde "Etnopedagojik Bağlamda Balkan Ülkeleri ve Türkiye Okul Öncesi Ethosferinde Karakter Eğitimi" konulu doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

² Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erisenyavuz@gmail.com, 0000-0002-3339-5155

³ Öğr. Naciye Kaya, YTÜ. SBE. Doktora Öğrencisi, naciyesaltikalp35@gmail.com, 0000-0002-6602-3593

⁴ Prof. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erdalbay@hotmail.com, 0000-0001-8273-1031

⁵ Sorumlu yazar, Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erisenyavuz@gmail.com, 0000-0002-3339-5155

Ethno-pedagogical Character Education in Preschool Education Programs North Macedonia and Turkey¹

Yavuz ERİŞEN²
Naciye KAYA³
Erdal BAY⁴

Abstract

The discipline of ethno-pedagogy contributes to modern education by classifying the knowledge, skills, and experiences in folk pedagogy. In the classification process, language, culture, and social associations in the living geography in question are taken into account. North Macedonia and Turkey have been culturally influenced by each other as a result of their social coexistence. The interaction also occurred in the field of folk pedagogy. In folk pedagogy, character education is included in terms of the healthy upbringing and education of the child. Preschool education period is important in terms of character formation and personality. Educational programs designed for this period are recognized as very effective in character education. Within this research, the preschool education programs of the two countries were examined in terms of character education. The data of this study were collected by using qualitative approaches and document analysis was used in the study. It was determined that more character traits are emphasized in the objectives of the North Macedonia preschool education programs whereas the character traits are emphasized in the principles of Turkey's preschool education programs. The character traits emphasized in the Turkish preschool education program were determined as 107, and it was determined as 256 in the North Macedonia preschool education program. In addition, it was determined that the aims, principles, and achievements of the character traits included in the preschool education programs do not have integrity between them. It is recommended to include sufficient character traits in terms of character education in preschool education programs, to make planning specific to character education, and to have consistency in the character traits included in the purpose, principle, and acquisitions.

Keywords

Ethno-pedagogy
Character education
Pre-school education
Educational program

Sending Date: 16.03.2022
Acceptance Date: 15.04.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Etnopedagoji, etnik kültürlerin deneyimlerine dayalı çocuk yetiştirme ve eğitimi ile ilgili yüzyıllar boyunca biriken kaynakları toplayan, sistematize ederek, modern eğitime

¹This article was produced from the doctoral thesis on "Character Education in the Preschool Ethosphere of Balkan Countries and Turkey in the Ethnopedagogical Context" at Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences.

² Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erisenyavuz@gmail.com, 0000-0002-3339-5155

³Öğr., Naciye Kaya, YTÜ. SBE. Doktora Öğrencisi, naciyesaltikalp35@gmail.com, 0000-0002-6602-3593

⁴Prof. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erdalbay@hotmail.com, , 0000-0001-8273-1031

⁵Prof. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erisenyavuz@gmail.com, 0000-0002-3339-5155

katkı sağlayan bilimsel bir disiplindir (Gül, 2021). Bu disiplinin temelinde 'etnos', 'etnik birlik' ve 'etnik süreçler' kavramları yer almaktadır. Etnos, bir halk, kabile ve insan grubunu ifade ederken, etnik birlik ise; dil, kültür, bulunulan coğrafya ile birleşen nesillerin sosyal birlikteliğini ifade etmektedir (Aliyev, 2009).

Balkan coğrafyası, tarihsel geçmişi sebebiyle dini, etnik, kültürel öğelerle biraraya gelen sosyal birliktelikleri içerisinde barındırmaktadır. Bu coğrafyada bu birliktelikleri yansıtan en iyi örneklerden birisi de Kuzey Makedonya'dır. Kuzey Makedonya'da Türkler, Arnavutlar, Torbeşler, Ulahlar, Romanlar ve diğer azınlıklar etkileşimleri ile kültürel kimlik oluşturmaktadır (Derman, 2017). Oluşan kültürel kimlikte Türklerin rolü büyüktür. Çünkü Türkler bu ülkede Osmanlı öncesinde olduğu gibi sonrasında da günümüze kadar varlığını sürdürmüştür (Ahmet, 2018). Nureski (2016, 353); Kuzey Makedonya'daki Türk kültürünü "tarihî süreç içerisinde geçmişten günümüze doğru akan büyük bir nehre benzeterek Balkanları ve Balkanların merkezinde yer alan Kuzey Makedonya'yı da bu kültür nehrini besleyen -özellikle Osmanlı fethinden sonra- önemli kaynaklardan veya kollardan biri" olarak betimlemektedir. Türk kültürünün Kuzey Makedonya'daki kültürel kimliğe yansımaları, mimari yapıdan mutfığa, gelenek ve göreneklerden çocuk yetiştirme ve eğitimine kadar uzanmaktadır (Nureski, 2016).

Çocuk yetiştirme ve eğitimi, etnopedagoji disiplininde halk pedagojisinin temelini oluşturmaktadır. Halk pedagojisi, halkın tarih boyunca günlük gözlemler sonucunda edindiği, çalışma ve yaşam koşullarının etkisi altında biriktirdiği pedagojik bilgi, deneyim, kural, yasa ve gelenekler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Haşimov ve Sadıqov, 2000). Sözlü folklor, ritüeller, çocuk oyunlarında korunan eğitim deneyimi ve pedagojik bilgilerin toplamı halk pedagojisini oluşturmaktadır (Volkov, 1999). Bu oluşumun ortak amacı, halkın devamlılığını sağlayacak iyi ve ahlaklı nesiller yetiştirmektir. İşte bu noktada çocuk yetiştirme ve eğitiminde karakter eğitimi ön plana çıkmaktadır.

Karakter eğitimi, bireylerin ahlaki değerleri tanınması, anlaması, özümsemesi ve bu değerleri yaşantısına yansıtması için gösterilen çabalar bütünü şeklinde ifade edilmektedir (Sağlam, 2019). Başka bir deyişle karakter eğitimi; "örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretlerinin tamamı" olarak tanımlanmaktadır (Meydan, 2012, 133). Berkowitz (2002, 47) ise karakter eğitimi; "ahlaklı bireylerin yetiştirilmesi için evrensel değerleri temel alarak okullarda uygulanan kapsamlı program" olarak nitelendirmektedir.

Okul öncesi eğitim programları, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ve öğretme süreçlerine rehber olmaktadır. Bu programlarla okul öncesi çağındaki öğrencinin niçin, ne ve nasıl öğreneceğine yer verilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim programları, sürecin sonunda öğrencinin ne kazandığı, ne kadar kazandığını anlamaya yönelik eğitimcilere yol göstermektedir (Ata, 2019). Okul öncesi eğitim programlarında öğrencilerin bilişsel, özbakım, dil, psikomotor gelişim alanları ile birlikte sosyal duygusal gelişimlerine yönelik kazanım ve göstergeler bulunmaktadır. Sosyal duygusal gelişime yönelik kazanım ve göstergeler, ağırlıklı olarak öğrencinin kişilik ve karakter eğitimine yönelik nelerin kazanılması gerektiğini öğretmene sunmaktadır. Nitelikli okul öncesi eğitim programları, çocuğun karakter eğitimini sadece sosyal duygusal gelişim alanıyla sınırlı tutmayıp, diğer gelişim alanlarıyla bütünleştirerek, çok yönlü gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitimde karakter eğitiminin planlı ve amacına uygun gerçekleştirilmesi ancak okul öncesi eğitim programlarında karakter özellikleri ve değerlere yer verilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu planlamanın sağlıklı olması için okul öncesi eğitim programı amaç, ilke, kazanımlar ve kazanımların yer verildiği içeriğe karakter özellikleri ve değerler dahil edilerek tasarlanmalıdır (Şentürk, 2019). Çatalbaş (2018), okul öncesi eğitim programında yer alan karakter özelliklerinin, diğer eğitim kademelerinde kullanılan programlarda yer alan karakter özellikleriyle birbirini tamamlar nitelikte yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Karakter özelliğinin içselleştirilmesi ve değerlerin kazanılması, karakter özellikleri ve değerlerin tüm gelişim/öğrenme alanlarına entegre edilmesi ve planlı bir şekilde tüm eğitim-öğretim yılı boyunca ele alınması ile gerçekleşecektir (Kimzan, 2021).

Tasarlanan okul öncesi eğitim programlarının karakter ve kişilik gelişimine katkılarını anlaşılabilir kılmak adına yapılmış araştırmalar mevcuttur. Sapsağlam (2016), Türkiye’de uygulanan 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarının hedeflerini değerler yönünden inceleyerek; değerlerle ilgili kazanımlara sosyal duygusal alan başlığı adı altında yer verildiği, özbakım ve dil alanında bazı değerlerin yer aldığı, bilişsel alan ve psikomotor alandaki değerlere ise yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. 2017 yılında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimde yer verdikleri değerler, kullandıkları yöntem ve teknikler, gerçekleştirdikleri etkileşimler, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştirilen araştırmalar bulunmaktadır (Uzun & Köse, 2017; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Bilmez & Tarkoçin, 2017). 2018 yılında Aral ve Kadan (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 2013 okul öncesi programı değerler açısından incelenerek; en fazla yer verilen değerlerin sorumluluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kocalar ve Bay (2021) tarafından yapılan araştırmada hem program hem de öğretmen görüşleri açısından okul öncesi eğitimde karakter eğitime yönelik mevcut durum ortaya konmuştur.

Farklı ülkelerdeki karakter, kişilik ve değer eğitimi ortaya koymak için yapılan çalışmalara bakıldığında ise; Amerika, İngiltere, Japonya, Almanya, İsveç, Güney Kore, Malezya, Avustralya ve Fransa gibi ülkelerin araştırıldığı görülmektedir (Öztürk, Özcan ve diğerleri, 2016; Zengin, 2017; Kafadar, Öztürk ve Katılmış, 2018; Bilici, 2018; Kasapoğlu & Erişen, 2020).

Bu araştırmanın amacı etnopedagojik bağlamda Kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programlarındaki karakter eğitime ilişkin mevcut durumu ortaya koymaktır. Bu bağlamda cevap aranacak araştırma soruları şu şekildedir:

1. Kuzey Makedonya/Türkiye okul öncesi eğitim programlarının genel yapısı nasıldır?
 - 1.1. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programının genel yapısı nasıldır?
 - 1.2. Türkiye okul öncesi eğitim programının genel yapısı nasıldır?
 - 1.3. Kuzey Makedonya/Türkiye okul öncesi eğitim programlarının genel yapısı açısından benzerlik/farklılıklar nelerdir
2. Kuzey Makedonya/Türkiye okul öncesi eğitim programlarının karakter eğitime yer verme durumu nasıldır?
 - 2.1 Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programının (amaçlar, ilkeler, öğrenme alanları) karakter eğitime yer verme durumu nasıldır?
 - 2.2. Türkiye okul öncesi eğitim programının (amaçlar, ilkeler, öğrenme alanları) karakter eğitime yer verme durumu nasıldır?

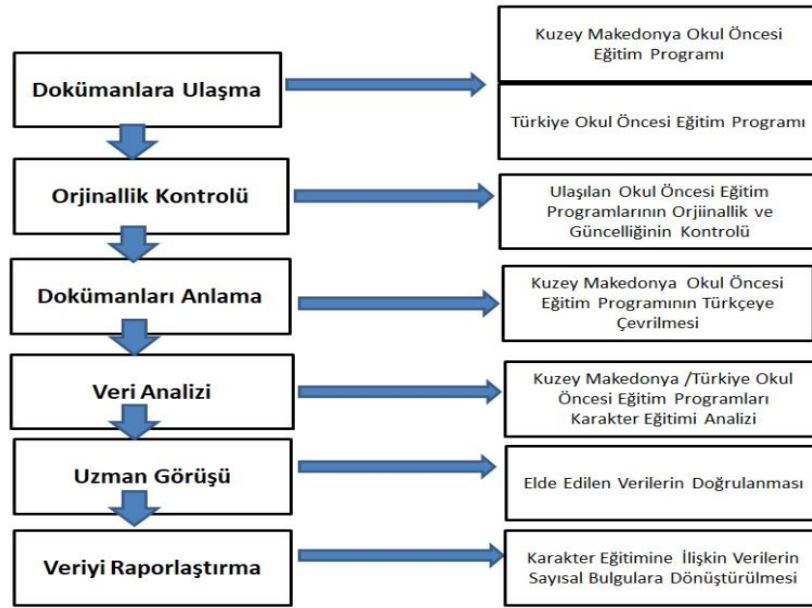
2.3. Kuzey Makedonya/Türkiye okul öncesi eğitim programlarının (amaçlar, ilkeler, öğrenme alanları) karakter eğitimine yer verme durumunda aynılık, benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma deseni “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak ifade edilmektedir (Şimşek & Yıldırım, 2008, 36). Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanların incelenmesi; araştırmaya dair verilerin toplanacağı dokümanlara ulaşılması, ulaşılan dokümanların gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesiyle gerçekleşmektedir. “Doküman analizi, araştırılan tema ile ilgili dokümanların bilimsel niteliklere uygun olarak incelenmesi anlamına da gelmektedir” (Kıral, 2020, 173).

Kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programlarında karakter eğitimine yönelik araştırma süreci Şekil-1’deki gibi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Dokümanlara Ulaşma: Araştırma sürecine ilgili dokümanlara ulaşılarak başlanmıştır. Kuzey Makedonya ve Türkiye’ye ait okul öncesi eğitim programlarına ilgili bakanlıklar aracılığıyla ve bakanlıklara ait web sayfaları üzerinden ulaşılmıştır.

Orjinallik Kontrolü: Ulaşılan okul öncesi eğitim programlarının güncelliği ve orjinalliği ilgili bakanlıklar tarafından teyit edilmiştir.

Dokümanları Anlama: Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programını anlaşılır hale getirmek için Makedoncadan Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Çeviriler dil uzmanları tarafından yapılarak, başka bir dil uzmanı ve okul öncesi eğitimci tarafından kontrol edilmiştir.

Veri Analizi: Türkiye ve Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programları veri setlerinin oluşturulması için excel programına aktarılmış, amaçlar, ilkeler ve öğrenme alanlarında karakter özellikleri çıkarılmıştır.

Uzman Görüşü: Oluşturulan veri setleri uzman görüşü alınmak üzere, etnopedagoji, karakter eğitimi, okul öncesi eğitim ve eğitim bilimleri konusunda çalışmış iki akademisyenle paylaşılmış, tartışılmış ve görüş birliği oluşturulmuştur.

Verilerin Raporlaştırılması: Veri setlerine ait amaçlar, ilkeler ve öğrenme alanlarına ilişkin karakter özellikleri, uzman görüşü sonrası sayısal bulgulara dökülerek betimsel olarak yorumlanmıştır.

3.2. Veri Kaynakları/Dokümanlar

Tablo 1. Araştırma Sürecince Kullanılan Veri Kaynakları/Dokümanlar

Ülke	Veri Kaynağı/ Doküman Adı	Temin Edilen Bakanlık	Temin Tarihi	Kaynak Dili
Kuzey Makedonya	ПРОГРАМА За Рано Учење И Развој ü-(2014) (Erken Çocukluk Eğitim Programı- 2014)	Çalışma Sosyal Politikalar Bakanlığı	01.05.2020	Makedonca
Türkiye	Okul Öncesi Eğitim Programı(2013)	Milli Eğitim Bakanlığı	03.07.2020	Türkçe

Tablo 1’de araştırma süresince kullanılan veri kaynakları/dokümanları yer almaktadır. Kuzey Kuzey Makedonya’da kullanılan okul öncesi eğitim programının resmi adı ‘ П Р О Г Р А М А За Рано Учење И Развој ü ’ şeklindedir. Kuzey Makedonya’da okul öncesi eğitim süreci Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Program, bakanlık tarafından 2014 yılında uygulamaya konulmuş olup dili Makedoncadır. Araştırmada Erken Çocukluk Eğitim programı Kuzey Makedonya’da bakanlık ile iletişime geçilerek 01.05.2020 tarihinde temin edilmiştir. Program bir aylık süre içerisinde Makedoncadan Türkçeye çevirisi gerçekleştirilerek veri setleri oluşturulabilecek hale getirilmiştir.

Türkiye’de okul öncesi dönem çocukların eğitimi için kullanılan programın resmi adı “Okul Öncesi Eğitim Programı”dır. Türkiye’de okul öncesi eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekle beraber Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumları da mevcuttur. Veri kaynağı olarak kullanılan program Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında uygulamaya konulmuş olup dili Türkçedir. Araştırma için Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı web sayfasında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü dokümanlarından 03.07.2020 tarihinde temin edilmiştir. Dili Türkçe olduğu için veri setleri oluşturulabilecek durumdadır.

3.3. Verilerin Analizi

Veri kaynakları olan okul öncesi eğitim programları veri setleri oluşturmak üzere excel programına aktarılmıştır. Her iki ülkenin okul öncesi eğitim programı için ‘amaçlar’, ‘ilkeler’,

'öğrenme alanları kazanım ve göstergeleri' için üç ayrı veri seti oluşturulmuştur. Litaratür taraması ile kazanım ve göstergelere yönelik geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış olan karakter özelliği ve değer eşleşmesi gerçekleştirilen çalışmalar incelenerek mevcut araştırmanın veri analizine kılavuzluk etmesi amacıyla kullanılmıştır. Veri setlerinde her iki ülkenin okul öncesi eğitim programında 'amaçlar', 'ilkeler', 'öğrenme alanları' 'kazanım ve göstergeleri'nin hangi karakter özelliğine karşılık geldiği tanımlanmış ve veri setine işlenmiştir. Çalışma sürecinde konuyla ilgili çalışmaları olan akademisyenlerden görüş alınarak analiz süreci tamamlanmıştır.

Görsel-1'de Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programının 11. sayfasında yer alan genel amaçları bulunmaktadır. Görsel-2'de de Makedoncadan Türkçeye çevrilerek excele aktarılıp veri seti haline getirilen amaçlar bulunmaktadır.

6.1 Општи цели за развојниот период до 6 години

Да се развива сопствен пристап и стил кон учењето.

Да се поттикнува интересот за користење на различни форми и извори на информации.

Да се развиваат способности за самостојно користење на внатрешната мотивација за изведување на посложени задачи.

Да се поттикнува кон селективно избирање активности од повеќето кои што му се нудат, согласно со личните интереси и начините на разбирање и прифаќање.

Да се развива способност за започнување на одредена активност и истрајност во реализацијата до нејзиното завршување.

Да се охрабрува за изразување на креативноста низ процесот на учење и развој.

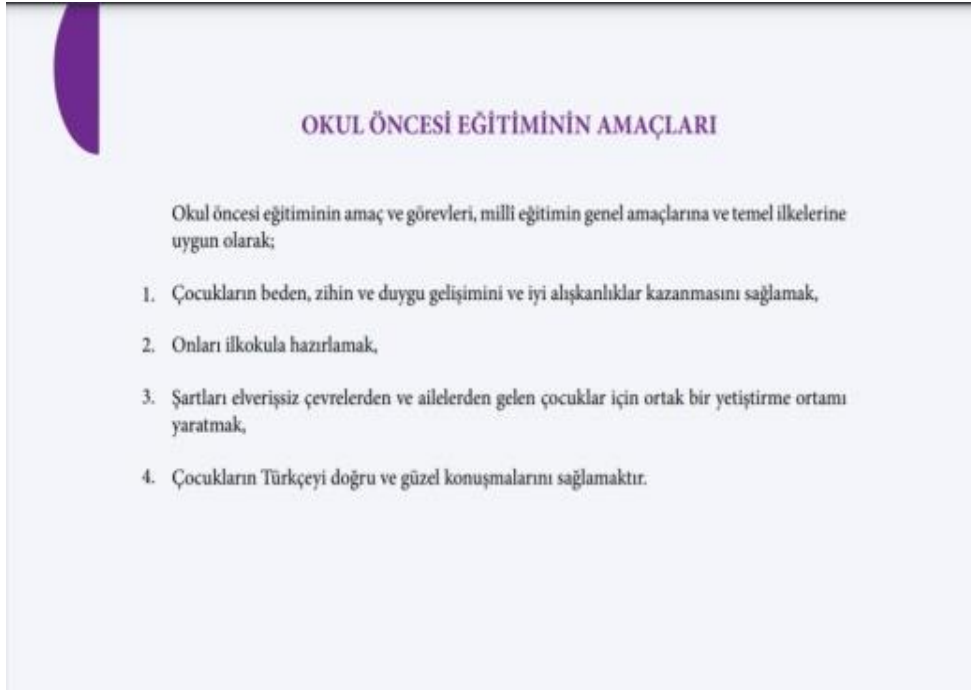
Да се развива способност за користење на искуствата базирани на претходните знаења, во градењето на личен пристап кон учењето.

Görsel 1. Kuzey Makedonya Okul Öncesi Eğitim Programı Amaçları

Amaç	Karakter Özelliği
Kişisel bir yaklaşım ve kişisel öğrenme stili geliştirmek	Özfarkındalık, özyetkinlik
Farklı bilgi türleri ve kaynakları kullanma konusundaki ilgiyi teşvik etmek	Bilgiye önem verme
Karmaşık görevleri gerçekleştirmek için iç motivasyonu sağlayarak, bağımsızlık geliştirmesine rehber olmak	Bağımsızlık, özgüven
Kişisel çıkarlarını anlama ve kabul etme yöntemlerine uygun olarak, kendisine teklif edilen faaliyetlerin seçimine teşvik etmek	Özfarkındalık, özyetkinlik
Önceki bilgilere dayalı deneyimleri kullanma, öğrenmeye kişisel bir yaklaşım oluşturma	Özfarkındalık, özyetkinlik
Öğrenme ve gelişme sürecinde çocuğu yaratıcılığa teşvik etmek	Yaratıcı
Gerçekleşmesine tamamlanmasına kadar belirli faaliyete devam etme ve dayanıklılık yeteneğini geliştirmek	Sebat, dayanıklılık

Görsel 2. Kuzey Makedonya Okul Öncesi Eğitim Programı Amaçları Veri Seti Örneği

Görsel- 3'te Türkiye okul öncesi eğitim programı 7.sayfasında yer alan okul öncesi eğitimin amaçları bulunmaktadır.



Görsel 3. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı Amaçları

Görsel- 4'te Türkiye okul öncesi eğitim programındaki amaçlar, excel programına alınarak karakter özellikleri kodlanarak oluşturulan veri seti örneği bulunmaktadır.

Amaç	Karakter Özelliği Örnekleri
Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak	İyi alışkanlık sahibi olma
Onları ilkokula hazırlamak	
Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak	Eşitlikçi
Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak	Milli ve manevi kültüre sahip çıkma

Görsel 4. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı Amaçları Veri Seti Örneği

3.4. Geçerlik/Güvenirlilik

Araştırmaya yönelik etik kurul onayı Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 16.09.2021 tarih 2021/07 sayı ile alınmıştır.

Araştırma başlangıcında temin edilen okul öncesi eğitim programları, ilgili bakanlıklarla iletişime geçilerek orijinalliği ve güncelliği teyit edilmiştir. Makedoncadan Türkçeye çeviride hem dil uzmanı hem de okul öncesi eğitim uzmanı görev almıştır. Çeviri daha sonra program geliştirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Programın son şekli verildikten sonra veri setleri oluşturulmuştur.

Kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programları veri setleri halinde excele aktarılmıştır. Veri setleri uzman görüşü için e-posta aracılığıyla alan uzmanlarına gönderilmiştir. Oluşturulan verilere yönelik çıkarılan karakter özellikleri akademisyenlerle paylaşılıp, tartışılarak görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Üç ay sonra veri setleri ikinci kez incelenmiştir. Veri setlerindeki karakter özelliklerinin eşleşmelerine yönelik uyum yüzdesi Miles&Huberman formülü kullanarak belirlenmiştir. Karakter özelliklerine yönelik uyum değeri %98 olarak belirlenmiştir. Her aşamada uzman görüşü alınmış, en son veriler sayısal bulgulara dönüştürülmüştür.

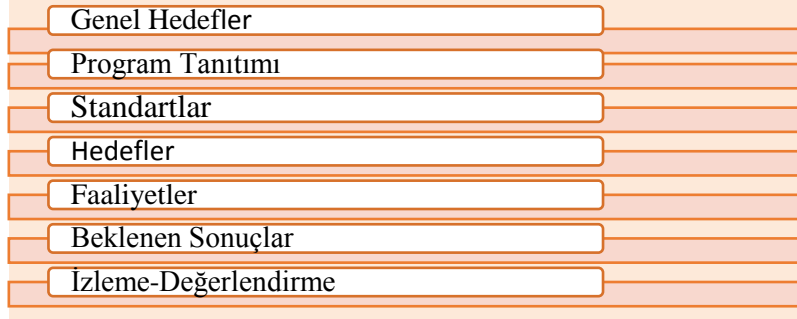
BULGULAR

4.1. Kuzey Makedonya/Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarının Yapısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Kuzey Makedonya/Türkiye okul öncesi eğitim programlarının yapısal olarak karşılaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Kuzey Makedonya Okul Öncesi Eğitim Programının Genel Yapısına Yönelik Bulgular

Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programının yapısını genel hedefler, standartlar, faaliyetler, beklenen sonuçlar ve izleme-değerlendirme oluşturmaktadır (Şekil-4).



Şekil.4. Kuzey Makedonya Okul Öncesi Eğitim Programı(2014) Genel Yapısı

Genel Hedefler: Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programının nasıl bir öğrenci profili oluşturmak ve nasıl bir birey yetiştirmek istediğini açıkladığı kısımdır. 6 yaşa kadar tüm yaş gruplarına özgü genel hedefleri kapsamaktadır.

Program Tanıtımı: Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programının kuramsal temellerinin yer aldığı, öğretmenlerin ve ailelerin okul öncesi eğitimdeki yeri, görevleri ile zaman ve ortam organizasyonunun açıklandığı kısımdır. Programa ilişkin ilkelere de bu kısımda yer verilmiştir. İlkeler 6 yaşa kadar tüm yaş gruplarını kapsayıcıdır.

Standartlar: Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında öğrenme alanlarının yer aldığı, her öğrenme alanına ilişkin standartların açık ve net şekilde belirtildiği kısımdır. Standartlar tüm yaş grupları için geçerlidir.

Hedefler: Her öğrenme alanı ve gelişim dönemine özgü hedeflerin yer aldığı kısımdır. Bu hedefler 2 yaşa kadar, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş, 5-6 yaş gruplarına göre ayrılmıştır.

Faaliyetler: Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında hedefleri gerçekleştirmek üzere, öğrenme alanlarında belirlenen standartlara ve hedeflere 2 yaşa kadar, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş gruplarına özgün nelerin nasıl gerçekleştirilebileceği yönünde öğretmene rehberlik eden kısımdır. Bu kısımda faaliyetleri gerçekleştirirken kullanılacak araç-gereçlere de yer verilmiştir. Süre ile ilgili bir bilgilendirme bulunmamaktadır.

Beklenen Sonuçlar: Kuzey Makedonya okul öncesi programında öğrenme alanlarında belirlenen standartlara uygun olarak gerçekleştirilen faaliyetler sonunda öğrenci kazanımlarının ne olacağı yönünde açıklamaların olduğu kısımdır.

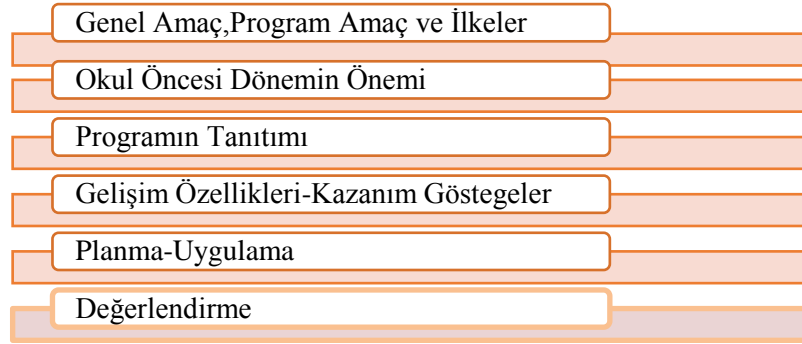
İzleme- Değerlendirme: Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında hedefler, standartlar, faaliyetler kapsamında gerçekleşen öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenen

açısından yer alan izleme-değerlendirme sürecine yönelik yöntem, teknik araç ve gereçlere yer verilen kısımdır.

Bu kısımda yaş gruplarına göre 0-2 yaş, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş gruplarına göre izleme-değerlendirme faaliyetlerinin nasıl yapılması gerektiğine yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

4.1.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programının Genel Yapısına Yönelik Bulgular

Türkiye okul öncesi eğitim programının yapısını, genel amaçlar, programın amaçları, ilkeleri, okul öncesi dönemin önemi, programın tanıtımı, gelişim özellikleri-kazanım göstergeler, planlama-uygulama, değerlendirme oluşturmaktadır (Şekil-5).



Şekil.5. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) Genel Yapısı

Genel Amaç, Program Amaç ve İlkeler: Bu kısımda Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları, okul öncesi eğitim programının amaçları ile okul öncesi eğitim programının dayandığı ilkeler yer almaktadır. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları, Türk eğitim sisteminde yer alan tüm eğitim dönemlerini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim programının amaçları ve ilkeleri 3-6 yaş aralığını kapsamaktadır.

Okul Öncesi Dönemin Önemi: Bu kısımda okul öncesi dönemin insan yaşantısındaki önemi, bununla birlikte aile ve öğretmenin bu dönemdeki rolü yer almaktadır.

Programın Tanıtımı: Bu kısımda okul öncesi programının genel özellikleri yer almaktadır. Bu kısımda yer alan özellikler alt başlıklara ayrılarak; sade ve yalın bir dille özetlenmiştir.

Gelişim Özellikleri-Kazanım ve Göstergeler: Bu kısımda çocukların yaş gruplarına göre tüm gelişim alanlarına yönelik gelişim özellikleri, programın hedeflerine yönelik kazanım ve göstergeler bulunmaktadır. Yaş özellikleri 3-6 yaş arasını kapsamaktadır.

Planlama-Uygulama: Okul öncesi eğitim programında planlamanın hangi aralıklarla nasıl yapılması gerektiği ile süre, ortam, etkinlikler gibi uygulama sürecinin alt başlıkları bu kısımda yer almaktadır. Bununla birlikte ayrıntılı olarak hangi etkinliklerin, ne kadar sürede gerçekleştirilebileceği, hangi materyallerin kullanılabilceği örneklerle belirtilmiştir.

Değerlendirme: Okul öncesi eğitim programının, program, öğrenci ve öğretmen açısından değerlendirilmeler yapıldığı, bu sırada kullanılacak formların ve özelliklerinin yer aldığı kısımdır. Bu kısımda öğretmenin değerlendirme süreçlerini uygulama şekli,

kullanılabileceği araç gereçler ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu kısımların haricinde Türkiye okul öncesi eğitim programında en son bölümde ekler yer almaktadır.

4.1.3. Kuzey Makedonya/Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarının Genel Yapılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo- 2’de Kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programlarının biçimsel özelliklerinin karşılaştırılması yer almaktadır

Tablo 2. Kuzey Makedonya/Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarının Biçimsel Özellikleri

Ülke	Ülke Eğitim Amaçları	Standartlar	Program Tanıtımı	Amaçlar	İlkeler	Gelişim/ Öğenme Alanı	Öğrenme-Öğretme Süreci	İçerik	Değerlendirme
Kuzey Makedonya		x	x	x	x	x	x	x	x
Türkiye	x		x	x	x	x	x	x	x

Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında ülkenin genel eğitim sisteminin amaçları bulunmamaktadır. Türkiye okul öncesi eğitimi programı ise “Türk Milli Eğitim Genel Amaçları” ile başlamaktadır.

Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında her öğrenme ve gelişim alanının temel alındığı standartlar yer almaktadır. Türkiye okul öncesi eğitim programında ise standartlar bölümü yoktur.

Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programı ve Türkiye okul öncesi eğitim programında amaçlar bölümü bulunmaktadır. Her ikisinde de bu kısım maddeler halinde yazılmıştır.

Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programının ve Türkiye okul öncesi eğitim programında ilkeler bölümü bulunmaktadır. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında ilkeler bölümü alt başlıklar ve bu başlıkların açıklamaları şeklindedir. Türkiye okul öncesi eğitim programında ise ilkeler maddeler halinde yazılmıştır.

Kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programlarında öğrenme ve gelişim alanları bulunmaktadır. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında bu alanlar Öğrenmeye Hazırlık, Bilişsel Gelişim, Sağlık ve Motor Gelişimi, Sosyal Duygusal, Dil İletişim

şeklinde. Türkiye okul öncesi eğitim programında ise Bilişsel, Motor, Dil, Sosyal Duygusal, Özbakım Becerileri olarak yer almaktadır.

Kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programlarında öğrenme süreçleri, içerik ve değerlendirme bölümleri bulunmaktadır. Öğrenme süreçleri ve içerik benzer özellikler taşıırken, değerlendirme bölümünde farklılıklar bulunmaktadır. Kuzey Makedonya'da değerlendirme yalnızca öğrenci boyutu ile yapılırken, Türkiye'de program ve öğretmen boyutu da bulunmaktadır.

4.2. Kuzey Makedonya/Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programlarının (Amaç, İlke, Gelişim/Öğrenme Alanları) Karakter Eğitimine Yer Verme Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilk olarak ülke programlarında (amaç, ilke, gelişim/öğrenme alanları) yer alan karakter özelliklerine, daha sonra da bu özelliklerin karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Kuzey Makedonya Okul Öncesi Eğitim Programında Karakter Eğitimine Yer Verme Durumuna (Amaç, İlke, Gelişim/Öğrenme Alanları) Yönelik Bulgular

Tablo-3'de Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında amaçlar ve ilkelerin yer verdiği karakter özellikleri bulunmaktadır.

Tablo 3. Kuzey Makedonya Okul Öncesi Eğitim Programı Amaç/İlke ve Karakter Özelliklerine Yer Verme Durumu

Karakter Özelliği	Amaçlar	İlkeler
Bağımsız olma	x	
Bilime önem verme	x	
Dayanıklı olma	x	
Eşitliğe saygılı	x	
Farklılıklara saygılı olma		x
Hesap verilebilir olma		x
Hoşgörülü olma		x
İşbirlikçi olma		x
Meraklı olma		x
Öz farkındalı	x	
Öz güvenli	x	
Öz yetkinli	x	
Sebatkâr olma	x	
Sorumlu olma		x
Tutarlı olma		x
Yaratıcı olma	x	
Yeniliğe açık olma		x

Tablo-3 incelendiğinde Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında karakter özelliklerinin hem amaçlar hem de ilkelerde yer almadığı görülmektedir. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programı amaçlarında karakter özellikleri olarak bağımsızlık, bilime önem verme, dayanıklı olma, eşitliğe saygılı, öz farkındalı, özgüvenli, öz yetkinli, sebatkâr olma ve yaratıcı olma bulunmaktadır. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programı ilkelerinde karakter özellikleri olarak farklılıklara saygılı olma, hesap verebilir olma, hoşgörülü olma, işbirlikçi olma, meraklı olma, sorumlu olma, tutarlı olma ve yeniliğe açık olma bulunmaktadır.

Tablo 4. Kuzey Makedonya Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim/ Öğrenme Alanlarında Karakter Özelliklerine Yer Verme Durumu

Karakter Özelliği	Gelişim/Öğrenme Alanları					Toplam
	Bilişsel	Dil İletişim	Öğrenmeye Hazırlık	Sağlık/Motor	Sosyal/Duygusal	
1. Aile birliğine önem					10	10
2. Bağımsız olma	2	4	2			8
3. Bilime önem verme	15					15
4. Cesur olma		1		1	3	5
5. Dayanıklı			1			1
6. Dengeli olma				2		2
7. Demokratik olma	1					1
8. Dışa dönük olma		5		1	2	8
9. Dikkatli olma		3		2		5
10. Düzenli olma					3	3
11. Empatik olma					3	3
12. Farklılıklara saygılı olma		1			6	7
13. Girişken olma			3			3
14. Güvenilir olma					4	4
15. İşbirlikçi olma					4	4
16. Maceracı olma	2					2
17. Milli manevi kültüre önem	4	19			13	36
18. Meraklı olma	9	1	17			27
19. Merhametli olma					1	1
20. Nezaketli		1				1
21. Öz farkındalı	4	1	6		13	24
22. Özgüvenli			1			1
23. Rahat olma		1				1
24. Sabırlı olma	2		1			3
25. Sağlıklı olma				3		3
26. Saygılı olma	5	2				7
27. Sebatkâr olma	2		4		2	8
28. Sevgi sahibi	2				3	5
29. Sorumlu olma	1				3	4
30. Sosyal olma	2	1			3	6
31. Temiz olma				5	2	7
32. Tedbirli olma				5		5
33. Vatansever olma					4	4
34. Yaratıcı olma	9		6			15
35. Yeniliğe açık olma	4		4		2	10
36. Yetenekli olma	7					7
Toplam	71	40	45	19	81	256

Tablo-4'te Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programı gelişim/öğrenme alanlarında yer alan karakter özellikleri görülmektedir. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında 5 gelişim/öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu alanlarda saptanan karakter özelliği sayısı 36'tür. Yer verilen karakter özelliklerinin tekrar edilmeleri ile birlikte bu sayı 256 olarak saptanmıştır. Yer verilen karakter özelliklerinin 71'i bilişsel, 40'ı dil iletişim, 45'i öğrenmeye hazırlık, 19'u sağlık ve motor gelişim, 81'i de sosyal- duygusal gelişim/öğrenme alanında

bulunmaktadır. En fazla karakter özelliğinin yer aldığı alan sosyal duygusal alan en az karakter özelliğinin bulunduğu alan ise sağlık/motor gelişim/öğrenme alanıdır.

Tablo-4'e bakıldığında en fazla yer verilen karakter özelliğinin 'milli manevi kültüre önem verme' olduğu görülmektedir. Bu karakter özelliğine bilişsel, dil iletişim ve sosyal duygusal gelişim/öğrenme alanlarında olmak üzere toplam 36 kez yer verilmiştir. İkinci sırada 'meraklı olma' karakter özelliği yer almaktadır. Bu karakter özelliğine bilişsel, dil iletişim ve öğrenmeye hazırlık gelişim/öğrenme alanlarında olmak üzere toplam 27 kez yer verilmiştir. Üçüncü sırada ise 'özfarkındalık' bulunmaktadır. Bu karakter özelliği de sosyal duygusal, bilişsel, dil iletişim ve öğrenmeye hazırlık gelişim/öğrenme alanlarında toplam 24 kez yer verilmiştir. Tablo-4 incelendiğinde en az yer verilen karakter özelliklerinin 'merhametli olma', 'nezaketli', 'özgüvenli', 'rahat olma', 'dayanaklı olma' ve 'demokratik olma' olduğu görülmektedir. Programa bu karakter özelliklerine 1'er kez yer verilmiştir. 'Merhametli olma' karakter özelliği sosyal duygusal, 'rahat olma' ve 'nezaketli' karakter özellikleri dil iletişim, 'dayanaklı olma' ve 'özgüvenli' karakter özellikleri öğrenmeye hazırlık, 'demokratik' karakter özelliği bilişsel gelişim/öğrenme alanlarında yer verilmiştir. İki kez yer verilen karakter özelliğinin 'dengeli olma' olduğu saptanmıştır. Bu karakter özelliğine sağlık/motor gelişim/öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir. 'düzenli olma', 'empatik olma', 'sağlıklı olma', 'sabırlı olma', 'girişken olma' programda 3'er kez yer alan karakter özellikleridir. Bu karakter özelliklerinden 'düzenli olma' ve 'empatik olma' sosyal duygusal, 'sağlıklı olma' sağlık/motor, 'girişken olma' öğrenmeye hazırlık, 'sabırlı olma' ise bilişsel ve öğrenmeye hazırlık gelişim/öğrenme alanlarında tespit edilmiştir.

4.2.2. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Karakter Eğitimine Yer Verilme Durumuna (Amaç, İlke, Gelişim/Öğrenme Alanları) Yönelik Bulgular

Tablo-5'te Türkiye okul öncesi eğitim programı amaç ve ilkelerinde yer verilen karakter özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo-5 incelendiğinde Türkiye okul öncesi eğitim programında amaçlar bölümünde iyilik, milli ve manevi kültüre önem ve eşitlik karakter özelliklerine yer verildiği görülmektedir. Türkiye okul öncesi eğitim programında ilkeler bölümünde ise bağımsız olma, bilime önem verme, dayanışma, demokratik olma, disiplinli olma, dikkatli olma, empatik olma, farklılıklara saygılı olma, girişken olma, hoşgörülü olma, maceracı olma, meraklı olma, özgüvenli, özsaygılı, paylaşımcı olma, planlı, rahat, saygılı olma, sevgi sahibi, sorumlu olma, sosyal olma, tedbirli olma, yardımsever olma, yaratıcı olma, yetenekli olma karakter özellikleri bulunmaktadır. Bu ülkede de hem amaçlar da hem de ilkelerde ortak karakter özelliği bulunmamaktadır.

Tablo 5. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı Amaç/İlke Karakter Özelliklerine Yer Verme Durumu

Karakter Özelliği	Amaçlar	İlkeler
Bağımsız olma		x
Bilime önem verme		x
Dayanışma		x
Demokratik olma		x
Disiplinli olma		x
Dikkatli olma		x
Empatik olma		x
Eşitliğe saygılı	x	

Girişken olma		x
Hoşgörülü olma		x
İyi alışkanlık sahibi	x	
Maceracı olma		x
Meraklı olma		x
Milli manevi kültüre önem	x	
Özgüvenli		x
Özsaygılı		x
Paylaşımçı olma		x
Planlı olma		x
Rahat olma		x
Saygılı olma		x
Sevgi sahibi		x
Sorumlu olma		x
Sosyal olma		x
Tedbirli olma		x
Yardımsever olma		x
Yaratıcı olma		x
Yetenekli olma		x

Tablo-6' da Türkiye okul öncesi eğitim programı gelişim/öğrenme alanlarında yer alan karakter özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo-6' da Türkiye okul öncesi eğitim programı gelişim/öğrenme alanlarında yer alan karakter özellikleri görülmektedir. Türkiye okul öncesi eğitim programında 5 gelişim/öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu alanlarda saptanan karakter özelliği sayısı 29'dur. Yer verilen karakter özelliklerinin tekrar edilmeleri ile birlikte bu sayı 107 olarak saptanmıştır. Yer verilen karakter özelliklerinin 13'ü bilişsel, 32'si dil, 22'si motor, 20'si sosyal, 20'si de özbakım Becerileri gelişim/öğrenme alanında bulunmaktadır. En fazla karakter özelliğinin yer aldığı alan dil, en az karakter özelliğinin bulunduğu alan ise bilişsel gelişim/öğrenme alanlarıdır. Tablo-6'ya bakıldığında en fazla yer verilen karakter özelliğinin 'dikkatli olma' olduğu görülmektedir. Bu karakter özelliğine bilişsel, dil, sosyal duygusal, motor ve özbakım Becerileri gelişim/öğrenme alanlarında olmak üzere toplam 15 kez yer verilmiştir. İkinci sırada 'yetenekli olma' karakter özelliği yer almaktadır. Bu karakter özelliğine bilişsel, dil, sosyal duygusal, motor ve özbakım becerileri gelişim/öğrenme alanlarında olmak üzere toplam 11 kez yer verilmiştir. Üçüncü sırada ise 'yaratıcı olma' ve 'bağımsız olma' bulunmaktadır. Bu karakter özelliklerinden 'yaratıcı olma' Sosyal duygusal, bilişsel, dil ve motor gelişim/öğrenme alanlarında toplam 10 kez yer verilmiştir. 'bağımsız olma' karakter özelliğine dil, motor ve özbakım becerileri gelişim/öğrenme alanlarında 10 kez yer verildiği saptanmıştır.

Tablo 6. Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim/Öğrenme Alanı Karakter Özelliklerine Yer Verme Durumu

Karakter Özelliği	Gelişim/Öğrenme Alanları					Toplam
	Bilişsel	Dil İletişim	Özbakım	Motor	Sosyal/ Duygusal	
1. Adil olma		1				1
2. Azimli olma		1				1
3. Bağımsız olma		2	5		3	10

4. Dengeli olma			1		1	2
5. Dikkatli olma	5	1	2	4	3	15
6. Dışa dönük olma		2				2
7. Düzenli olma		1	1		1	3
8. Empatik olma		2				2
9. Farklılıklara saygılı olma		2				2
10. Girişken olma		3		2		5
11. Güvenilir olma		1			1	2
12. Hoşgörülü olma		2				2
13. İşbirlikçi olma		1	2			3
14. Meraklı olma	1			3		4
15. Nezaketli		2		1		3
16. Özenli olma		2			2	4
17. Özfarında				2		2
18. Rahat olma		1				1
19. Saygılı olma	1			1		2
20. Sağlıklı olma					2	2
21. Sevgi sahibi	1	1				2
22. Sorumlu olma		4			3	7
23. Tedbirli olma			2		1	3
24. Temiz olma					2	2
25. Titiz olma	1					1
26. Vatansever olma	1					1
27. Yardımsever olma			2			2
28. Yaratıcı olma	2	2	2	4		10
29. Yetenekli olma	1	1	5	3	1	11
Toplam	13	32	22	20	20	107

Tablo-6 incelendiğinde en az yer verilen karakter özelliklerinin ‘vatansever olma’, ‘azimli olma’, ‘adil olma’, ‘rahat olma’, ‘titiz olma’ olduğu görülmektedir. Programda bu karakter özelliklerine 1’er kez yer verilmiştir. ‘azimli olma’, ‘adil olma’, ve ‘rahat olma’ karakter özellikleri dil gelişim/öğrenme alanlarında saptanmıştır. ‘Vatansever olma’ ve ‘titiz olma’ karakter özelliklerine bilişsel gelişim/öğrenme alanında yer verildiği görülmüştür.

4.2.3. Kuzey Makedonya/Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programında Karakter Eğitimine Yer Verme Durumunun (İlke, Amaç, Öğrenme Alanları) Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tablo 7. Kuzey Makedonya/ Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı Amaç/İlke Karakter Özelliklerine Yer Verme Durumunun Karşılaştırılması

Karakter Özelliği	Amaçlar		İlkeler	
	K.Makedonya	Türkiye	K.Makedonya	Türkiye
1. Bağımsız olma	x			x
2. Bilime Önem Verme	x			x
3. Dayanıklı olma	x			x
4. Dayanışma				x
5. Demokratik olma				x
6. Disiplinli olma				x
7. Dikkatli olma				x
8. Empatik olma				x
9. Eşitliğe saygılı olma	x	x		

10. Farklılıklara Saygılı olma		x	
11. Girişken olma			x
12. Hesap Verebilir olma		x	
13. Hoşgörülü olma			x
14. İşbirlikçi olma		x	
15. İyi alışkanlık sahibi olma		x	
16. Maceracı olma			x
17. Meraklı olma		x	x
18. Milli Manevi Kültüre Önem Verme		x	
19. Özfarında	x		
20. Özgüvenli		x	
21. Özsaygılı	x		x
22. Özyetkinli	x		
23. Paylaşımçı olma			x
24. Planlı olma			x
25. Rahat olma			x
26. Saygılı olma			x
27. Sebatkâr olma			x
28. Sevgi sahibi	x		
29. Sorumlu olma			x
30. Sosyal olma		x	
31. Tedbirli olma			x
32. Tutarlı olma			x
33. Yardımsever olma			x
34. Yaratıcı olma			x
35. Yeniliğe açık olma		x	
36. Yetenekli olma			x

Tablo-7' de Kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programlarındaki amaç ve ilkelerde yer alan karakter özelliklerinin karşılaştırılması yer almaktadır.

Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim ilkelerinde 6 karakter özelliği tespit edilmiştir. Türkiye okul öncesi eğitim programı ilkelerinde ise 24 karakter özelliği tespit edilmiştir. Bu tespit edilen karakter özelliklerinden bir tek "meraklı olma" aynıdır. 'işbirlikçi olma' ve 'dayanışma' 'hoşgörülü olma' ve 'farklılıklara saygılı olma' her iki program ilkelerinde benzer karakter özellikleridir. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında, 'yeniliklere açık olma', 'hesapverebilir olma', 'işbirlikçi olma', 'sosyal olma', Türkiye okul öncesi eğitim programındaki ilkelerde saptanan karakter özelliklerinden farklıdır. Türkiye okul öncesi eğitim programında ise farklı olan karakter özellikleri 'bilime önem verme', 'bağımsız olma', 'dayanıklı olma', 'demokratik olma', 'disiplinli olma', 'dikkatli olma', 'empatik olma', 'girişken olma', 'maceracı olma', 'özgüvenli', 'özsaygılı', 'paylaşımçı olma', 'planlı olma', 'rahat olma', 'saygılı olma', 'sevgi sahibi', 'sorumlu olma', 'sosyal olma', 'tedbirli olma', 'yardımsever olma', 'yaratıcı olma' ve 'yetenekli olma'dır.

Tablo-8'de Kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programlarında yer alan gelişim/öğrenme alanlarındaki karakter özellikleri karşılaştırılmıştır. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında 'bilime önem verme', 'cesur olma', 'dayanıklı olma', 'maceracı olma', 'milli manevi kültüre önem verme', 'merhametli olma', 'sabırlı olma',

'sebatkâr olma', 'sosyal olma', 'yeniliğe açık olma' karakter özellikleri Türkiye okul öncesi eğitim öğrenme/gelişim alanlarında yer verilen karakter özelliklerinden farklıdır. Türkiye okul öncesi eğitim programında da Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programından farklı olan karakter özellikleri 'adil olma', 'azimli olma', 'özenli olma', 'titiz olma', 'yardımsever olma'dır.

Tablo 8. Kuzey Makedonya/ Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı Öğrenme Alanları Karakter Özelliklerine Yer Verme Durumunun Karşılaştırılması

Karakter Özelliği	Kuzey Makedonya	Türkiye
1. Adil olma		x
2. Aile Birliğine Önem Verme	x	
3. Azimli olma		x
4. Bağımsız olma	x	x
5. Bilime Önem Verme	x	
6. Cesur olma	x	
7. Dayanıklı olma	x	
8. Dengeli olma	x	x
9. Demokratik olma	x	
10. Dikkatli olma	x	x
11. Dışa Dönük olma	x	x
12. Düzenli olma	x	x
13. Empatik olma	x	x
14. Farklılıklara Saygılı olma	x	x
15. Girişken olma	x	x
16. Güvenilir olma	x	x
17. Hoşgörülü olma		x
18. İşbirlikçi olma	x	x
19. Maceracı olma	x	
20. Milli manevi kültüre önem verme	x	
21. Meraklı olma	x	x
22. Merhametli olma	x	
23. Nezaketli	x	x
24. Özenli olma		x
25. Özfarkındalık	x	x
26. Özgüvenli	x	
27. Rahat olma	x	x
28. Sabırlı olma	x	
29. Sağlıklı olma	x	x
30. Saygılı olma	x	x
31. Sebatkâr olma	x	
32. Sevgi sahibi	x	x
33. Sorumlu olma	x	x
34. Sosyal olma	x	
35. Temiz olma	x	x
36. Tedbirli olma	x	x
37. Titiz olma		x
38. Vatansever olma	x	x
39. Yaratıcı olma	x	x
40. Yardımsever olma		x
41. Yeniliğe Açık Olma	x	
42. Yetenekli olma	x	x

Tablo 9. Kuzey Makedonya/ Türkiye okul öncesi eğitim programı öğrenme alanlarında aynı karakter özelliklerinin sayısal olarak karşılaştırılmasına yer verilmiştir

Tablo-9 incelendiğinde Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programı gelişim/öğrenme alanları karakter özelliklerinden dışa dönük olma(8), farklılıklara saygılı olma(7), meraklı olma (27), öz farkında(24), güvenilir olma (4), işbirlikçi olma(4), saygılı olma(5), tedbirli olma(5), vatansever olma(4) karakter özelliklerinin Türkiye'deki aynı karakter özelliklerinin tekrar sayılarından fazla olduğu görülmektedir. Türkiye okul öncesi eğitim programı gelişim/öğrenme alanları karakter özelliklerinden bağımsız olma(10), dikkatli olma(15), girişken olma(5), nezaketli(3), sorumlu olma(7), yetenekli olma(11) Kuzey Makedonya'daki aynı karakter özelliklerinin tekrar sayılarından fazla olduğu görülmektedir. Aynı sayıdaki ortaya çıkan dengeli olma(2), düzenli olma(3), rahat olma(1) karakter özellikleridir.

Tablo 9. Kuzey Makedonya/ Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı Öğrenme Alanlarında Aynı Karakter Özelliklerinin Sayısal Olarak Karşılaştırılması

Karakter Özelliği	Kuzey Makedonya	Türkiye
1. Bağımsız olma	8	10
2. Dengeli olma	2	2
3. Dikkatli olma	5	15
4. Dışa dönük olma	8	2
5. Düzenli olma	3	3
6. Empatik olma	3	2
7. Farklılıklara saygılı olma	7	2
8. Girişken olma	3	5
9. Güvenilir olma	4	2
10. İşbirlikçi olma	4	3
11. Meraklı olma	27	4
12. Nezaketli	1	3
13. Öz farkında	24	2
14. Rahat olma	1	1
15. Sağlıklı olma	3	2
16. Saygılı olma	7	2
17. Sevgi sahibi	5	2
18. Sorumlu olma	4	7
19. Temiz olma	7	2
20. Tedbirli olma	5	3
21. Vatansever olma	4	1
22. Yaratıcı olma	15	10
23. Yetenekli olma	7	11

TARTIŞMA VE SONUÇ

Etnopedagoji disiplini, halk pedagojisindeki bilgi, beceri ve deneyimleri sınıflayarak modern eğitime katkıda bulunmaktadır. Bu sınıflamayı gerçekleştirirken konuşulan dil, ortak kültür ve bulunulan coğrafyadaki sosyal etkileşimi dikkate almaktadır. Etnopedagojik bağlamda Kuzey Makedonya ve Türkiye arasındaki sosyal etkileşim, iki devletin kültürel olarak birbirinden etkilenmesini sağlamıştır. Bu etkileşim halk pedagojisi alanında da meydana gelmiştir. Halk pedagojisinde çocuğun sağlıklı yetişmesi ve eğitimi açısından karakter eğitimi önem taşımaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun karakter eğitimi ön plana çıkmaktadır. Bu dönemde karakter eğitiminde aile, çevre ve okulun etkili olduğu bilinmektedir. Okul, eğitim programları aracılığıyla çocukların yetişmesine ve eğitimine rehber olmaktadır.

Araştırma ile etnopedagojik bağlamda Kuzey Makedonya ve Türkiye okul öncesi eğitim programları karakter eğitimi yönünden incelenmiştir. Kuzey Makedonya, okul öncesi

eğitim programı yapısal olarak yedi bölümden oluşmaktadır. Türkiye, okul öncesi eğitim programı da yapısal olarak altı bölümden oluşmaktadır. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında Türkiye'den farklı olarak standartlar yer almaktadır. Türkiye okul öncesi eğitim programında farklı olarak ise Türk Milli Eğitim Genel Amaçları yer almaktadır. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında öğrenme alanları; öğrenmeye hazırlık, bilişsel gelişim, sağlık ve motor gelişimi, sosyal duygusal, dil iletişim şeklindedir. Türkiye okul öncesi eğitim programındaki öğrenme alanları ise Bilişsel, Motor, Dil, Sosyal-Duygusal, Özbakım becerileri olarak saptanmıştır. Kuzey Makedonya, öğrenme-öğretme süreçleri, fiziki ortam Türkiye ile benzer niteliktedir. Değerlendirme sürecinde Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında sadece öğrenci temelli değerlendirmenin yapıldığı sonucuna varılmıştır. Türkiye okul öncesi eğitim programında ise değerlendirmenin öğrencinin yanısıra program ve öğretmen temelli yapıldığı da belirlenmiştir.

Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programındaki amaçlarda yedi ve ilkelerde altı karakter özelliği saptanmıştır. Türkiye okul öncesi eğitim programında ise amaçlar kısmında üç karakter özelliği, ilkeler kısmında ise yirmi dört karakter özelliği belirlenmiştir. Kocalar ve Bay (2020) tarafından yapılan araştırmada da dört amaç maddesinde üç karakter özelliği, on sekiz ilke maddesinde tekrar edilen karakter özellikleri ile birlikte otuz dört özellik saptanmıştır. Bununla birlikte Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programı amaçlar kısmında daha fazla karakter özelliğine yer verirken, Türkiye okul öncesi eğitim programında ilkeler kısmında daha fazla karakter özelliğine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kuzey Makedonya ile Türkiye okul öncesi eğitim programında amaç kısmında tespit edilen karakter özelliklerinden aynı olan bir tek 'eşit'tir. Türkiye'nin okul öncesi eğitim amaçlarında karakter özelliklerinden Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programı amaçlarındaki karakter özelliklerinden farklı olanlar 'iyiliksever', 'milli ve manevi kültüre önem'dir. Kuzey Makedonya'da farklı olan 6 karakter özelliği ise 'bağımsız olma', 'bilime önem verme', 'dayanıklı olma', 'özfarkında', 'özsaygılı', 'sevgi sahibi' olduğu belirlenmiştir. Her iki programdaki ilkeler bölümünde tespit edilen karakter özelliklerinden bir tek 'meraklı olma' aynıdır. 'İşbirlikçi olma', 'dayanışma', 'hoşgörülü olma' ve 'farklılıklara saygılı olma'nın her iki program ilkelerinde benzer karakter özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programındaki 'yeniliklere açık olma', 'hesapverebilir olma', 'işbirlikçi olma', 'sosyal olma' gibi özellikler Türkiye okul öncesi eğitim programındaki ilkelerde saptanan karakter özelliklerinden farklıdır. Türkiye okul öncesi eğitim programında ise ilkelerinde farklı olan karakter özellikleri 'bilime önem verme', 'bağımsız olma', 'dayanıklı olma', 'demokratik olma', 'disiplinli olma', 'dikkatli olma', 'empatik olma', 'girişken olma', 'maceracı olma', 'özgüvenli', 'özsaygılı', 'paylaşımçı olma', 'planlı olma', 'rahat olma', 'saygılı olma', 'sevgi sahibi', 'sorumlu olma', 'sosyal olma', 'tedbirli olma', 'yardımsever olma', 'yaratıcı olma' ve 'yetenekli olma' olarak belirlenmiştir.

Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında gelişim/öğrenme alanlarında saptanan karakter özelliği sayısı 36'dır. Yer verilen karakter özelliklerinin tekrar edilmeleri ile birlikte bu sayı 256'dır. Yer verilen karakter özelliklerinin 71'i bilişsel, 40'ı dil iletişim, 45'i öğrenmeye hazırlık, 19'u sağlık ve motor gelişim, 81'i de sosyal-duygusal gelişim/öğrenme alanında bulunmaktadır. En fazla karakter özelliğinin yer aldığı alan sosyal duygusal en az karakter özelliğinin bulunduğu alan ise sağlık/motor gelişim/öğrenme alanlarıdır. Türkiye okul öncesi eğitim programlarında saptanan karakter özelliği sayısı 29'dur. Yer verilen karakter özelliklerinin tekrar edilmeleri ile birlikte bu sayı 106 olarak saptanmıştır. Karakter özelliklerinin 13'ü bilişsel, 32'si dil, 22'si motor, 20'si sosyal, 20'si de özbakım becerileri olarak

gelişim/öğrenme alanında bulunmaktadır. En fazla karakter özelliğinin yer aldığı alan dil, en az karakter özelliğinin bulunduğu alan ise bilişsel gelişim/öğrenme alanlarıdır. Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programında öğrenme/gelişim alanlarında 'bilime önem verme', 'cesur olma', 'dayanıklı olma', 'maceracı olma', 'milli manevi kültüre önem verme', 'merhametli olma', 'sabırlı olma', 'sebatkâr olma', 'sosyal olma', 'yeniliğe açık olma' karakter özellikleri Türkiye okul öncesi eğitim gelişim/öğrenme alanlarında yer verilen karakter özelliklerinden farklıdır. Türkiye okul öncesi eğitim programında da Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programından farklı olan karakter özellikleri 'adil olma', 'azimli olma', 'özenli olma', 'titiz olma', 'yardımsever olma' olarak bulunmuştur. Aynı karakter özellikleri sayısal olarak karşılaştırıldığında Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programı gelişim/öğrenme alanları karakter özelliklerinden dışa dönük olma(8), farklılıklara saygılı olma(7), meraklı olma(27), özfarkında(24), güvenilir olma(4), işbirlikçi olma(4), saygılı olma(5), tedbirli olma(5), vatansever olma(4) karakter özelliklerinin Türkiye'deki aynı karakter özelliklerinin tekrar sayılarından fazla olduğu belirlenmiştir. Türkiye okul öncesi eğitim programı gelişim/öğrenme alanları karakter özelliklerinden bağımsız olma(10), dikkatli olma(15), girişken olma(5), nezaketli(3), sorumlu olma(7), yetenekli olma(11) Kuzey Makedonya'daki aynı karakter özelliklerinin tekrar sayılarından fazla olduğu saptanmıştır. Aynı sayıdaki ortaya çıkan karakter özelliklerini dengeli olma(2), düzenli olma(3), rahat olma (1) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Her iki ülkenin okul öncesi eğitim programının karakter eğitimi açısından incelenmesinde ülke programlarından Türkiye okul öncesi eğitimi programının Kuzey Makedonya okul öncesi eğitim programına göre karakter özelliklerine daha az yer verdiği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim programında değerlerin yer alma durumunu belirlemek amacıyla öğretmenlerle yapılan araştırmalarda, öğretmenler okul öncesi eğitimin değer eğitimi açısından yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Çatalbaş, 2018). Her iki ülke programında da verilmesi gereken karakter özelliklerinin ülkelerin etnopedagojik bağlamında değerlendirilerek belirlenmesi ve yetersizliklerin giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca her iki programda da amaç ve ilkelere belirlenen karakter özelliklerinden bazılarını gelişim/öğrenme alanlarına ait kazanımlarda yer verilmediği saptanmıştır. Örneğin milli manevi kültüre önem verme karakter özelliği Türkiye okul öncesi eğitim programında amaç kısmında bulunurken, ilke ve gelişim/öğrenme alanlarında yer verilmediği görülmüştür. Benzer sonuç Kocalar ve Bay (2020) tarafından yapılan araştırmada da bulunmuştur. Bu bağlamda her iki programın da yer verilen karakter özelliklerinin amaç, ilke ve gelişim/öğrenme alanları ile uyumlu olması önerilmektedir. Erkuş (2012) okul öncesi eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, karakter özelliklerinin kazanımına rehber olan değerlerin okul öncesi eğitim programında daha kapsamlı şekilde yer verilmesi sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Ogelman ve Sarıkaya (2015) da okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada, okul öncesi eğitim öğretmenleri okul öncesi eğitim programında değerlerin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Kocalar ve Bay (2021) tarafından yapılan araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenleri programın karakter eğitimini tam anlamıyla desteklemediğini ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim döneminde eğitim programında karakter eğitimine detaylı olarak yer verilmesi öğretmenler için bu konuda neler yapmaları gerektiğine yönelik yol gösterici olacaktır (Ata, 2019).

KAYNAKÇA

- Ahmet, O. (2018). Makedonya Türk Ağzları Geçmişi ve Bugünkü Durumu. *Ulakbilge*,6(29),1463-1482
- Aliyev, İ. (2009). *Azerbaycan etnopedagojisi*. Elm ve Tahsil Neşriyatı.
- Aral N. & Kadan G. (2018).2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Eğitim Dergisi*,2(1),113-131
- Ata, S. (2019). Eğitim programının önemi, ilkeleri ve öğeleri. A. Yıldırım(Ed) , *Okul öncesi eğitim programları içinde* (s. 2-17). Pegem Akademi.
- Berkowitz, M. (2002). The Science of Character Education. W. Damon (Ed), *Bringing in charecter education içinde* (s. 43-63). Hoover Instituion.
- Bilici, Ş. (2018). Almanya'da değerler eğitimi aşağı Saksonya eyaleti örneği. *Talim Dergisi*, 2, 127-147.
- Bilmez, B. ve Tarkoçin, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik algılarının incelenmesi (Bingöl örneği). *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 3, 113-128.
- Çatalbaş M.(2018).Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin karakter eğitimi hakkında görüşleri.[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
- Derman, O. (2017). *Makedonya'daki Türkler üzerine sosyolojik bir çalışma*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi].Hacettepe Üniversitesi.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Dicle Üniversitesi.
- Gül, Y. E. (2021). Ethnic motif in the modern education: etnopedagogy. *Bugu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 44-58.
- Haşimov, A., & Sadıqov, F. (2000). *Azerbaycan Halk Pedagojisi*. Ünsiyyet.
- Kafadar, T., Öztürk, C., & Katılmış, A. (2018). Farklı ülkelerin Sosyal Bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi boyutuyla incelenmesi. *Ahi Evran Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 154-177.
- Kasapoğlu Kaya N.,&Erişen Y.(2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatanseverlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 6(3),330-353
- Kimzan, İ. (2021). Erken çocuklukta karakter ve değer eğitimi uygulamaları. A. Yıldırım (Ed), *Erken Çocuklukta Karakter ve Değer Eğitimi içinde* (s. 216-237).Pegem Akademi.
- Kıral, B. (2020). Nitel veri analizi yöntemi olarak doküman incelemesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kocalar, E. ve Bay, E. (2020). 2013 Okul öncesi eğitim programının karakter eğitimi açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 21(3), 1304-1319.
- Kocalar, E. ve Bay, E. (2021). Okul öncesi ethosferinde karakter eğitimine ilişkin mevcut durumun öğretmen görüşlerine göre. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 21(2), 360-374.
- Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Sakarya Üniversitesi
- Nureski, D. (2016). Osmanlı'dan günümüze Makedonya'daki Türk kültürü ve Makedonya'nın Türk kültür tarihindeki yeri. *Avrasya Etüdları*, 50(2), 351-388.

- Ogelman, H. ve Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli İli örneği . *Sakarya Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 81-100.
- Öztürk, F., Özcan, A. F., Çimen, S., Özkan, A., & Balkaş, R. (2016). Değerler eğitimine yönelik kültürler arası karşılaştırmalı bir araştırma: Almanya, İsveç, Güney Kore, Malezya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 629-649.
- Pekdoğan, S., & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Sağlam, H. İ. (2019). *Karakter ve Değer Eğitimi* .Pegem Akademi.
- Salı, F. K. (2020). *Kuzey Makedonya'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 683-700.
- Şentürk, Ş. (2019). Eğitim programlarında değerler. B. Özer(Ed) , *Karakter ve değer eğitimi içinde* (s. 146-182). Pegem Akademi.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 12(23), 305-338.
- Volkov, G. N. (1999). *Etnopedagoji*.Academia.
- Zengin, M. (2017). Bir uygulama modeli olarak Avustralya'daki okullarda değerler eğitimi. *Journal Of Internaitonal Social Reserch*, 10(52), 1-18.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 305-329

Seyyid Ahmet Arvasi'nin Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Aslı ÖZGÜR¹
Mustafa ŞEKER²

Özet

Bireylerin nitelikli gelişimi ve toplumların kültürlerinin yeni nesillere intikal edebilmesi için değer eğitimi zaruri bir ihtiyaçtır. Değer eğitiminin geleceğe yön verme özelliği; dünün ve bugünün köklerini taşıma, yarının temelini inşa etme imkânı sağlar. Ailede başlayıp, okul çatısı altında bir program ve disiplin dâhilinde devam eden bu eğitim, toplumun karakterini şekillendirici etkiye sahiptir. Çok disiplinli bir yapı taşıyan Sosyal Bilgiler dersi değer eğitimi için oldukça zengin bir alana sahiptir. Millî ve evrensel değerlerin öğretiminde büyük önem taşıyan bu dersin temel hedeflerinden biri iyi bir vatandaş yetiştirmektir. 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmada; eğitim sosyoloğu, pedagog ve düşünür olan Seyyid Ahmet Arvasi'nin Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi açısından önemini incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, içerik analizi ve söylem analizi metotları kullanılan çalışmada, veri toplama aracı olarak basın, sosyal medya ve youtube video paylaşım sitesinden faydalanılmıştır. Ayrıca Seyyid Ahmet Arvasi'nin aile yakınları, talebeleri ve iş arkadaşlarıyla görüşmeler yapılarak şahsiyetine yönelik değerler tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen on iki eserin içeriğinde detaylı olarak değer analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda Sosyal Bilgiler Programı kapsamında öğretilmesi hedeflenen kök değerler, alt değerler ve ilişkili tutumlar tespit edilmiştir. Toplam 6738 adet değer verisine ulaşılan analizde sonuçlar eser ve değer bazında ayrı tablolar halinde aktarılmıştır. Şahsiyeti ve eserleriyle bir ekol oluşturan Seyyid Ahmet Arvasi'nin biyografik olarak ve eser içeriği olarak değer eğitiminde önemli bir rol model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Seyyid Ahmet Arvasi
Değerler Eğitimi
Değer
Biyografi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.03.2022
Kabul Tarihi: 21.06.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, asli-ozgur@hotmail.com.tr, ORCID:0000-0001-5047-5635

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, mseker@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6397-0579

Examining Seyyid Ahmet Arvasi in Terms of Social Studies Values Education

Aslı ÖZGÜR¹
Mustafa ŞEKER²

Abstract

Value education is an essential need for the qualified development of individuals and the transfer of the cultures of societies to new generations. A feature of value education is to shape the future; It provides the opportunity to carry the roots of yesterday and today, to build the foundation of tomorrow. This education, which starts in the family and continues within a program and discipline under the roof of the school, has a shaping effect on the character of the society. Social Studies course, which has a multi-disciplinary structure, has a very rich field for value education. One of the main objectives of this course, which is of great importance in the teaching of national and universal values, is to raise good citizens. In this study carried out in the 2021-2022 academic year, it is aimed to examine the importance of Seyyid Ahmet Arvasi, an educational sociologist, pedagogue and thinker, in terms of Social Studies Values Education. In the study, which used qualitative research methods such as document analysis, content analysis and discourse analysis; press, social media and youtube video sharing sites were used as data collection tools. In addition, the values of Seyyid Ahmet Arvasi's personality were determined by interviewing his family, students and colleagues. A detailed value analysis was carried out in the contents of twelve works determined by the researcher. As a result of these analyzes, the root values, sub-values and related attitudes aimed to be taught within the scope of the Social Studies Program were determined. In the analysis, a total of 6738 value data were obtained, and the results were presented in separate tables on the basis of artifact and value. It has been concluded that Seyyid Ahmet Arvasi, who formed a school with his personality and works, is an important role model in value education in terms of biographical and work content.

Keywords

Seyyid Ahmet Arvasi
Values Education
Value
Biography

About Article

Sending Date: 22.03.2022
Acceptance Date: 21.06.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Teknoloji çağının insan ruhundaki olumsuz, mekanik etkisi maalesef ki değerlerimizin yozlaşmasına, unutulmasına ve önem derecelerinin azalmasına sebebiyet vermiştir. Fertlerin doğru davranışlar sergilemesi ve doğru tercihler yapabilmesi, benimsedikleri değerler hakkında doğru bilgiye sahip olmasıyla sağlanabilmektedir. Bir değer hakkındaki bilgimiz doğruysa; doğru tercih yapma ve doğru davranışta bulunma imkânımız artar. Bu bağlamda

erken çocukluk döneminde değer eğitiminin ne kadar önemli olduğunu fark etmekteyiz. Geçmişten bugüne, tüm toplumlar kendisine dâhil olan bireylerin eğitilmesi için uğraş sarf etmiş ve var oldukları dönemin şartlarına paralel olarak eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmişlerdir. Bireylerin sahip oldukları değerleri fark etmelerini sağlayan, değerleri edinmeleriyle birlikte bu değerleri davranışa dönüştürme süreci değer eğitimidir (Yaman,2012, s.33). Değer eğitimi toplum hayatını etkileyen bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için uygulanan faaliyetleri kapsayan bir terimdir (Ekşi ve Katılmış 2011,s.19).Değer eğitimi sadece kişilerin gelişmesi için değil toplumların kültür aktarımının gerçekleşmesi içinde yapılmaktadır (Bacanlı, 2017,s.83).Sosyal Bilimler literatürüne ilk kez Znaniecki tarafından kazandırılan değer kavramı, Latince “değerli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelen “valere” kökünden türemiştir (Bilgin, 1995,s.83).

Türk Dil Kurumu’na göre değer kavramının tanımı: ‘Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü ’’³

Farklı değer tanımlarına örnek verecek olursak:

“Değerler, toplumun sahip olduğu kültür içinde kalıplaşmış standartlardır” (Şen, 2007).

“Değer bireyin, bir kişi, olay ya da durum karşısında sergilediği hassasiyetlerdir” (Yaman,2012,s.17).

“Değerler iyi ya da kötü insan olmanın parametrelerini gösteren şaşmaz bir ölçüt, bireysel mutluluğun toplumsal barış ve huzurun en önemli kaynaklarıdır” (Hökelekli, 2013, s.12).

Sosyal Bilgiler Programında değer kavramının tanımı şu şekildedir:

“Bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır” (MEB, 2005, s.89).

Bir medeniyeti oluşturan maddi unsurların yanında milli ve manevi değerler vardır ki milletlerin devamlılığını sağlar. Milli ve manevi değerlerin; milletin birlik, beraberlik ve dayanışma içinde yaşamalarını sağlama özelliği bulunmaktadır. Medeniyetleri oluşturan temel varlığın insan olmasından dolayı değerler hem geçmişi hem bugünü, hem de yarını kaplamaktadır. Değerler toplumların geleceğine yön verdiği gibi milli birlik ve dayanışmayı da pekiştirir. Değerlerimizin kökleri dünümüzden, kültürümüzden, geleneklerimizden gelse de vücut bulan ve yarınlara uzanan dalları bugünümüzle beslenerek büyümekte ve canlılığını devam ettirebilmektedir. Bu bağlamda değerlerin yeni nesillere aktarılması ve kazandırılması milli daimiyet ve milli karakter için vazgeçilmez bir zorunluluktur.

Vatan, bayrak, kültür, dil, milli marş, gelenek, görenek gibi değerler milli değerlerimizi, din ise manevi değerlerimizi ifade eder. Millî ve manevi değerler toplumların yapısını yansıttığı gibi geleceklere de yön veren ana değerlerdir. Değer ve değer eğitimi tanımı ülkelere göre farklılık gösterse de topluluk halinde yaşamada insanlar için önemi değişmemektedir. Değerlerin genç nesillere aktarılmasındaki gaye erdem sahibi bireyler yetiştirebilmek ve iyi vatandaş düzeyine çıkarabilmektir. İnsanların bir arada yaşamalarının zaruri olmasından dolayı değerlerin sadece bireylerin hayatlarında değil toplum hayatına da etkisi büyüktür. İnsan ve insan yaşamıyla alakalı farklı disiplinlerinde ilgi alanına girmektedir. Sağlıklı bireyler ve sağlıklı bir toplum yapısı elde edebilmek için iyi nitelikli ve ortak değerler

³ [https://sozluk.gov.tr/Değer ne demektir?](https://sozluk.gov.tr/Değer%20ne%20demektir?) Türk Dil Kurumu adresinden Kasım 10, 2021 tarihinde alındı.

altında buluşmak ve bu değerlerin gelecek nesle aktarılmasını sağlamak gerekmektedir. Değerlerin aktarılması ilk olarak ailede başlar, okulda koordine hal alır ve hayat boyu devam eder. Bu süreç toplumdaki yapının şekillenmesiyle son bulur. Aile, okul ve toplum üçlüsünün uyumlu olması bireylerin sağlıklı bir değer yapısına sahip olmasını sağladığı gibi bu üçlü arasındaki uyumsuzluk bireyin değer yargılarının tam bir gelişme gösterememesine sebep olabilir. Fertlerin değer yargıları ahlak yapısını ve kişiliğini etkileyeceğinden bu durum oldukça önemlidir (Şeker,2020, s.275).Bu değerlerin aktarılması, öğretilmesi ve kazandırılması sürecinde eğitime ve ailelere düşen görev oldukça büyüktür. Aile ile birlikte arkadaş, yakın çevre, medya ve teknoloji gibi unsurlarında değer eğitimi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla okul belirlenen ve düzenli bir program dâhilinde bu eğitimin sağlanması bakımından oldukça önemlidir.

Değerler Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi ve Biyografi Kullanımı

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğine toplamda on sekiz değer öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2018, s.9). Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu on sekiz değer; adalet, aile birliğine önem verme, barış, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverliktir. Sosyal Bilgiler aslında başlı başına bir değer eğitimi dersi gibidir. Çok disiplinli bir yapıya sahip olan Sosyal Bilgiler dersi değer eğitimi açısından büyük bir zenginliğe sahiptir. Sosyal bilgilerin bütüncül ve disiplinler arası olması en temel ayırıcı özelliklerindedir (Doğanay,2002, s.16). Öncelikli amacı iyi bir vatandaş yetiştirmek olan bu ders milli ve evrensel değerlerin öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Değerlerin öğrenilmesine, kazanılmasına, genel değerlerin aktarılmasına ve ders muhtevasının değer yargıları ile beslenmesine yardımcı olmaktadır. Toplumsal yaşamla ilgili gerekli olan temel değerlerin kazandırılması Sosyal Bilgiler dersinin ana hedeflerinden biridir. Bir milleti ileri taşıyan en önemli unsurlardan biri de eğitimidir. Bu bağlamda belirtmemiz gerekir ki; eğitimin temel gayelerinden bir tanesi de sorumluluk ve değer sahibi iyi nitelikli bireyler yetiştirmektir (Şeker,2020,s.252).Değer eğitiminin bir ders değil faaliyet olduğunu vurgulayan Robb, hem öğretmenin hem de öğrencinin bu süreci yaşayarak değerleri elde etmesi gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla değer eğitiminin bu özelliği diğer eğitim faaliyetlerinden ayrılmasına sebep olmaktadır. Robb'un tanımı da değer eğitiminin uygulanması açısından bazı noktaları işaret eder ki bu bağlamda üzerinde önemli durulması gereken bir tanım olduğunu belirtmeliyiz. Bu tanıma göre değer eğitimi; insanlara kendi davranışlarının temelinde yatan değerlerin açığa çıkarılması bu değerlerin davranışlarına yansımaları ile olması kendisine ve çevresindekilere etkilerinin değerlendirilmesi kendisine ve başkasına uzun vadede iyi olmaları için daha etkili olacağını düşündükleri değer ve tutumların dikkate alınması için daha yaşlı yetkili veya deneyimli birileri tarafından örgütlenmiş bir faaliyettir (Bacanlı, 2017, s. 78). Değer eğitiminde en önemli hususlardan biri de eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin bu eğitime uygun bir model ve şahsiyete sahip olmalarıdır. Yukarıda aile, okul ve toplum uyumsuzluğundan bahsetmiştik ki ailede başlayan değer eğitiminin ardından çocuğun; okulda devam eden süreçte tutarsızlık, farklılık veya eksiklik gibi durumlarla karşılaşması değer eğitiminin hızının düşmesi, değer kavramlarında kopukluk ve kargaşa yaşamasına, bu değerleri kazanıp kalıcı hale ulaştıramamasına sebep olmaktadır. Günümüzde eğitim açısından yaşanan problemlerden biri de çocuklara rol model şahsiyetler sunma yetersizliğimizdir. Bir kez daha önemini vurgulamamız gereken ve

eğitimin mana bulduğu bir söz vardır: Lisan-ı hal lisan-ı kal'dan entaktır. Yani halimizle örnek aldıklarımız, sözlerimizden daha tesirlidir (Şeker, 2020,s.95-99).

Değer eğitiminde bir araç olarak kullanılan biyografilerin çocuklar üzerinde etkileri sadece metin algılama düzeyinde değil, tarihi empati, geçmiş döneme merak, geçmiş ile bugün arasında ilişki kurma, olayları sorgulama, örnek şahsiyetlerin model alınması, değerlerin gerçek hayat hikayeleri içinde öğrenilerek somut hale gelmesi, bu değerlerin varlığında olayların boyutunun nasıl değiştiği gibi birçok düzeyde katkısı bulunmaktadır. Aslında pedagojik bir araç olarak kullanılan biyografiler Sosyal Bilgiler dersi kapsamında Sosyal Bilgiler dersi öğretimi açısından derse karşı tutumu olumlu yönde etkilediği (Biçer,2019.Oruç ve Erdem, 2010) akademik başarının artmasında etkili olduğu (Biçer,2019; Erdem, 2010) değerlere karşı farkındalığı arttırdığı (Açık,2020) beraberinde öğrencilerin değer tercihlerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Yiğittir ve Er,2013).Biyografilerin işlev yönünden ve aktif olarak kullanılabileceği alanlardan biri de değer öğretimidir. Değer öğretiminde etkin şekilde kullanılan biyografiler sadece bireylerin hayat öykülerine dayalı bir öğretim olarak düşünülmemeli, değer ve karakter eğitimi, tarihi empati ve bağ kurabilme, edebiyat ve daha bir çok farklı disiplinlere dair öğretim süreçlerini de besleyeceği dikkate alınmalıdır (Er ve Şahin, 2012). Taş ve Minaz (2019) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilmiş sonuçlar, biyografi temelli değer eğitiminin somutlaştırıcı, süreci hızlandırıcı ve öğretim ortamını keyifli hale getiren bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirmede önemli olduğu (Biçer,2019; Oruç ve Erdem 2010) akademik başarıya da etkisi olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır.

Çocuklara yönelik yürütülen değerler eğitiminde, Türk toplumu için önemli değer seviyesine sahip olan şahsiyetlerin hayat hikâyelerinden yeterince yararlanılmadığı söylenebilir. Hem değer aktarımında hem de çocuğun, öğrencinin rol model alma ihtiyacının karşılanmasında, hedef kitlesi çocuklar, öğrenciler ve gençler olan biyografi kitapları çok önemli bir araçtır. Bu bağlamda değer eğitiminde kullanılacak biyografilerin ciddi bir seçim gerektirdiğine dikkat çekmek gerekir. Bu sebeple çocuklar için örnek şahsiyetlerin biyografilerinin oluşturulması oldukça önemlidir. Bu biyografilerde çocuğun rol model arayışı ve ihtiyacı göz önünde tutulmalı, kendisine ve topluma faydalı birey olmasına vesile olacak şahsiyetler konu olarak seçilmelidir. Biyografiler dikkat çekici görsellerle canlandırılmalı ve çocuğun anlama düzeyine uygun bir dil ile kaleme alınmalıdır. Bu çalışma kapsamında bir eğitim sosyoloğu, pedagoğ ve mütefekkir olan Seyyid Ahmet Arvasi'nin biyografisi ve eserlerinin değerler eğitimi açısından önemi incelenmiştir. Gerek hayatıyla, gerek pedagojik yönüyle, gerek eserleriyle bilhassa öğrencilerimizin, gençlerimizin rol model alma ihtiyacını karşılaması açısından önemli bir şahsiyettir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada metot olarak nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu kapsamda nitel araştırma desenlerinden:

- 1- Doküman analizi
- 2- İçerik analizi
- 3- Söylem analizi yapılmıştır.

Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187). Ekiz'e (2003) göre resmi

ya da özel kayıtların toplanması, sistematik yollarla incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir metottür. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone ve ark. 1966: 213). Söylem analizi bireylerin başkaları ile sohbet ederken meydana gelen öznel arası zihin bileşenleri üzerinde odaklanan gerçek bir sosyal metottür (Elliot,1996). Söylem analizinde genellikle veri toplamada görüşme tekniği kullanılarak yürütülmektedir (Mil, 2007).Sözlü iletişim aracılığıyla elde edilen verilerin metne dökülmesi, yazıya aktaranın söylem yapısına yakın olmasını sağlama hasebiyle oldukça önemli bir süreçtir. Çünkü metne dökme sözlü olarak ifade edilenlerin sayfaya aktarılmasından ziyade yapılandırıcı ve geleneksel bir faaliyettir (Sözen, 1999).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı; Seyyid Ahmet Arvasi'nin şahsiyetinin ve eserlerinin Sosyal Bilgiler Değerler Eğitimi açısından önemini incelenmesidir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından belirlenen on iki eser üzerinde değer analizi yapılmıştır. Seyyid Ahmet Arvasi'nin şahsiyeti hem bugüne kadar basında hakkında yapılan haberler, belgeseller ve tanıtım videoları incelenerek hem de yakınları ve talebeleri ile görüşme sağlayarak ele alınmıştır. Bu görüşmelerde tespit ettiğimiz önemli hususlardan biri, bir öğretmen olarak değerler eğitimi kapsamında iyi bir rol model olacaktır. Gerçekleştirilen röportajlardan, incelenen belgesel ve biyografik videolardan ve örneklem olarak belirlenen on iki adet eserden tespit edilen değerler ve veriler bulgular bölümünde aktarılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada örneklem olarak Seyyid Ahmet Arvasi'nin on iki adet eseri belirlenmiştir. Değer tespiti açısından incelenen ve veri elde edilen eserleri aşağıda listelenmiştir.

Eser İsmi	Sayfa Sayısı	Basım Yılı
Türk İslam Ülküsü 1.Cilt	445	2009
Türk İslam Ülküsü 2.Cilt	438	2009
Türk İslam Ülküsü 3.Cilt	376	2009
Hasb-i Hal 1.cilt	321	2008
Hasb-i Hal 2.cilt	312	2008
Hasb-i Hal 3.cilt	305	2008
Hasb-i Hal 4.cilt	321	2008
Hasb-i Hal 5.cilt	313	2008
Hasb-i Hal 6.cilt	273	2008
İlm-i Hal	481	2008
İnsan ve İnsan Ötesi	121	2009
Doğu Anadolu Gerçeği	64	2009

Yazılı ve görsel basın ile youtube video paylaşım sitesinde bulunan, şahsiyetinden bahsedilen röportajlar incelenmiş ve değer eğitimi açısından veri toplama noktasında faydalanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından Seyyid Ahmet Arvasi'nin aile yakınları iş arkadaşları ve talebeleri ile röportajlar yapılmıştır. Röportajlar yüzyüze ve çevrimiçi görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiş olup; bu imkânın sağlanamadığı kişilerle e-mail aracılığıyla, kendilerinin yazılı metinleri üzerinden veri ve bilgi toplanmıştır. Çalışma kapsamında görüşme yapılan kişiler Seyyid Ahmet arvasi'nin oğlu Mehmet Murat Arvasi,

Eğitimci-Araştırmacı Mehmet Akıllıoğlu, Araştırmacı-Gazeteci Hüseyin Sarıkoç, Prof.Dr. Bozkurt Yaşar Öztürk, Uzm. Dr. Semih Uşaklıoğlu, Gazeteci-Yazar Ahmet Sırrı Arvas, Gazeteci-Yazar Hüdavendigar Onur'dur. Belirtilen isimlerle gerçekleştirilen bu röportajlar transkripsiyon edilerek veri elde etme aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca youtube video paylaşım ağından faydalanılarak kısa belgeseller, röportajlar, anma törenleri ve konferanslardan Seyyid Ahmet Arvasi'nin şahsiyeti ve hayatı ile ilgili bilgiler incelenip değerlendirilmiştir. Bu bağlamda elektronik kaynaklardan incelenen belgesel ve videolara ait linkler aşağıda listelenmiştir:

- 27.Vefat Yıldönümünde Arvasi Hoca:
<https://www.youtube.com/watch?v=tODMirxNgTk>
- Hatıraların Aydınlığında Seyyid Ahmet Arvasi:
<https://www.youtube.com/watch?v=ypq2rhbDexg>
- Muhsin Yazıcıoğlu Seyyid Ahmet Arvasi'yi Anlatıyor
<https://www.youtube.com/watch?v=LcTGZyldbH0&t=2s>
- Doğumunun 84.yılında Seyyit Ahmet Arvasi:
<https://www.youtube.com/watch?v=5S8Uf3YeW4I>
<https://www.youtube.com/watch?v=cj9pUyj-7s4>
- Arvasi Derneği Seyyid Ahmet Arvasi Belgeseli
<https://www.youtube.com/watch?v=Nso-gpnnBGA&t=359s>
- Ahmet Arvasinin Dünyadaki Son Gecesi
<https://www.youtube.com/watch?v=YK-j0mBKkyI>
- Seyyid Ahmet Arvasi Belgeseli
<https://www.youtube.com/watch?v=wHw7tQIkazk>

Seyyid Ahmet Arvasi'nin ve Eserlerinin Değerler Eğitimi Açısından Önemi

Seyyid Ahmet Arvasi'nin Hayatı

15 Şubat 1932 yılında Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesinde doğmuştur. 31 Aralık 1988'de İstanbul'da vefat etmiştir. "Arvasiler" olarak bilinen aile soy isimlerini aslen bağlı oldukları Van-Bahçesaray ilçesinin Arvas köyünden almışlardır. Seyyid Ahmet Arvasi, Hz. Peygamber soyuna mensup yedi yüz yıllık köklü bir aileden gelmektedir. Altı çocuklu ailenin ikinci evladıdır. Annesi Cevahir Hanım, babası Seyyid Abdülhakim Arvasi'dir. İsim sebebiyle karışıklığa vesile olan bir durumda; Necip Fazıl'ın hocası olan Seyyid Abdülhakim Arvasi'nin Seyyid Ahmet Arvasi'nin babası zannedilmesidir. Okurları tarafından bu durum hep karıştırılmış olduğu için Arvasi bu durumu açıklama ihtiyacı duymuştur.1980 yılında Balıkesir'de ki bir arkadaşına yazdığı mektupta da bu konuya değinmiştir. M. İlhan Bey'e; mektubunda Ankara Bağlum 'da kabri olan Seyyid Abdülhakim Arvasi ile aynı aileye mensup olduklarını fakat babasının gümrük memuru olan Abdülhakim Arvasi olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda babasının ismini de S. Abdülhakim Arvasi hazretlerinin verdiği belirtir. (Sezgin,1990, s.5).İlkokul tahsiline Van'da başlayan Arvasi, babasının memur olmasından dolayı Doğubayazıt, Karaköse, Erzurum, Erciş gibi değişik yerlerde öğrenimini devam ettirmek zorunda kaldı. Ortaokul öğrenimini Erzurum'da tamamladı. Babası Abdülhakim Efendi, onu okutmayıp sanat öğrenmesi için bir kuyumcunun yanına vermiştir. Arvasi'nin kuyumcu dükkânında çalıştığı günlerde Müftü Masum Efendi'nin onu görmesi ve babasına bu çocuğu ilme yönlendir demesi üzerine eğitim hayatına devam etmiştir. Asıl işinin sarraflık

olmadığını vurgulayan Müftü Masum Efendi bu anlamda Arvasi'nin eğitim hayatının belki de dönüm noktası olmuştur (Kuvancu,1992, s.35). Seyyid Ahmet Arvasi'nin oğlu Seyyid Murat Arvasi, Feyz dergisi ile yaptığı röportajda aynı olayı şöyle anlatmaktadır; dedesinin, rahmetli babasının okumasından ziyade bir an evvel hayata atılıp çalışmasını tercih ettiğini ve Van'da bir kuyumcu dükkânında işe başlattığını belirtir. Aslında bu karar da babasının İslami yanını koruma fikrinin ağır olduğunu dile getiren Murat Arvasi şu ayrıntıyı da açıklayarak o günün şartlarında bu kararın alınmasında tesiri olan diğer hususlara da dikkat çeker. Buna sebep olarak o dönemde okuyanların küfre kapılarak etkilenmesi durumunun çok yaşanmasından ötürü aileler çocuklarının tahsil hayatına devam etmesini istemediklerini ifade eder. Murat Arvasi babasının kuyumcuda çalışırken Şeyh Seyyid Masum Hazretlerinin Van'a geldiğini belirtir. Şeyh Seyyid Masum hazretleri ve dedelerinin akraba olduğunu beyan eder. Şeyh hazretlerinin Van ziyareti esnasında dedesi ile birlikte Seyyid Ahmet Arvasi'nin çalıştığı kuyumcu dükkânına uğradıklarını ve şeyhin Arvasi'nin ismini duyunca Seyyid Ahmet onun ismi mi diye sorduğunu belirtir. Dedesi Abdülhakim Bey'in Seyyid Ahmet Arvasi'nin ismini onaylamasından sonra, Şeyh hazretlerinin " Bu çocuğu okutmalısın çünkü ona insan yetiştirme görevi verilmiş" şeklinde bir beyanda bulunduğunu ifade eder. Murat Arvasi kuyumcu dükkânında yaşanan bu hadiseyi babasının dilinden de duyduğunu aktarmaktadır. Babam Şeyh hazretlerini gördüğünde çok etkilendiğini, uzun süre gözlerine takılıp kaldığını, dedemin bu vesileyle babamı okutmaya karar verdiğini ifade etmiştir. Böylece insan yetiştirme yolculuğundaki ilk adım atılmıştır (Oğlu Seyyid Murat Arvasi İle Babası Hakkında, 1998, s.9-10).

Arvasi, lise tahsiline, Erzurum Erkek Öğretmen Okulunda başlayıp, Erciş Öğretmen Okulunda tamamlamıştır. Öğretmen okulunda okurken evlenen Arvasi, 1952 yılında Konya'nın Doğanbeyli nahiyesinde ilkokul öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Arvasi, Konya Doğanbeyli ilkokulunda üç yıl öğretmenlik yaptıktan sonra yedek subay olarak askerlik vazifesini tamamlamıştır (Cengiz,2020,s.15).

Doğanbeyli' nin ardından Ağrı 'nın Molla Şemdin köyüne tayin edilen Arvasi, burada büyük sıkıntı ve çilelerle karşılaşmıştır. Harabe bir binadan ibaret olan okulda ders vermeye başladığında, öğrencilerin sefaletine şahit olmuş ve bütün maaşını çocukların giyecek, defter ve kitap masraflarına vermiştir. Molla Şemdin köyüne daha önce gelen öğretmenlerin, bu insanlarımıza karşı bakışı farklı olduğundan köylülerle arasında bir mesafe kalmıştır. Arvasi, köye ilk geldiğinde bunu hissetmiş, aradan geçen zaman zarfında onlarla beraber olmuş, inançlarını, değer yargılarını paylaşınca da büyük saygı ve sevgi görmüştür. Köydeki halkın kendisine eski tabirle muallim değil de müellim diye hitap etmelerinin yanlış telaffuzdan kaynaklandığını düşünerek ehemmiyet vermemişti. Bir müddet sonra kendisine Ahmet Bey, hakikaten siz, müellim (acı veren) değil, muallim (öğreten) imişsiniz denilince Arvasi, hayretler içinde kalarak, Anadolu 'nun mektep ve medrese görmese bile ne kadar derin bir idrake sahip olduğunu müşahade ettiğini beyan eder.⁴

Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji bölümünü 1958 yılında tamamlayan Arvasi, birçok okulda görev almıştır. Pedagoji öğretmenliği yaptığı okullar; Van Alparslan İlköğretim Okulu, Savaştepe İlköğretim Okulu, Balıkesir Necati Bey Eğitim Enstitüsü, Bursa Eğitim Enstitüsü ve İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsüdür. Atatürk Eğitim Enstitüsünde görev yapan Arvasi; 1978 yılı mart ayında yirmi dört idareci arasında tek öğretmen olarak yurdun değişik bölgelerine sürgün edilmiştir. Sürgün edildiği iller olan İstanbul-Ümraniye ve Kırşehir'de, çalışma imkânı

⁴ (Keçebaş, Ahmet- Polat, Ümit "S. Ahmet Arvasi 'nin Küçük Kardeşi Tahir Arvas Ağabeyini Anlattı", Yeni Düşünce Gazetesi, (11 Ocak 1991.)

olmamıştır ve 1979 yılında emekli olmuştur. Emekliye ayrılmadan kısa bir süre evvel Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) Genel İdare Kurulu'na seçilmiş ve partideki görevine 12 Eylül 1980 ihtilaline kadar devam etmiştir. Gazete ve dergilerde kalemiyle mücadeleye başlayan Arvasi, yazılarıyla ve günlük makaleleriyle gündemi takip ederek genç neslinde nabzını kontrol altında tutmaya çalışmıştır (Cengiz, 2020, s.17).

Mamak cezaevinde tutukluğu sırasında Arvasi ilk kalp krizini geçirmiştir. Kalp rahatsızlığının devam etmesine rağmen yazmaya ve mücadelesine devam etmiş, ölüm tarihine kadar da Türkiye Gazetesindeki görevini bir fiil icra etmiştir. Ahmet Arvasi, 31 Aralık 1988 tarihinde elli altı yaşında iken, Erenköy'de ki evinde daktilosunun başında hakkın rahmetine kavuşmuştur.

Eserleri

Türk İslam medeniyeti ve kültürü üzerinde sayısız eserler kaleme alan Arvasi eserlerinin ana gayesini yetişen ve yetişecek yeni neslin milli ve manevi değerler çerçevesinde bilinçlenmesi, birleşmesi ve dirilmesi olarak belirlemiştir. Hayattayken ve vefatından sonra yayınlanan eserleri; Milliyetçiliğin Esasları, Kendini Arayan İnsan, İnsan ve İnsan Ötesi, Eğitim Sosyolojisi, Türk İslam Ülküsü (3 cilt), Hasb-i Hal (6 cilt), Devletin Dini Olur mu? , Manevi Yönelişler, Şüphe ve İman, Size Sesleniyorum (2 cilt), doğu Anadolu Gerçeği, fikir Sefaletine Örnekler, Şiirlerim, Emperyalizmin Oyunları, Kadın- Erkek Üzerine, Milletlerin İtibarı, İlmi Tavır ve Ötesi, Sahte Dindarlar ve Laikler, Diyalektiğimiz ve Estetiğimiz, Medenileşme ve İslamiyet, İlm-i Hal, Dünyadaki Kaynaşmalar ve Milli Eğitim, Türkiye'de Şark Meselesi ve Alınacak Tedbirler, Mamak Günleri'dir.

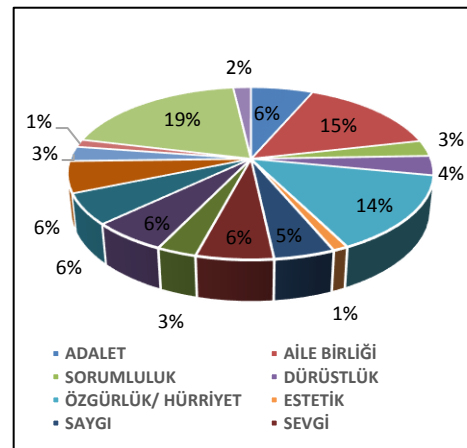
BULGULAR

Değer tespiti açısından incelenen on iki eserde, değerler ve değerlerle ilişkili tutumlara dair toplam 6738 adet veriye ulaşılmıştır. En fazla değer aktarımının yapıldığı eser 823 adet veri ile Türk İslam Ülküsü I, eserler içinde en fazla değinilen değer ise 1305 adet olarak ahlaktır. Aşağıdaki tablo ve grafikte değer bazında veri adetleri ve toplam değer üzerinde yüzdelik payları paylaşılmıştır.

Tablo 1.Değer Veri Adetleri ve Yüzdelik Payları

DEĞER	N	%
ADALET	433	6%
AİLE BİRLİĞİ	1012	15%
SORUMLULUK	202	3%
DÜRÜSTLÜK	245	4%
ÖZGÜRLÜK/ HÜRRİYET	973	14%
ESTETİK	78	1%
SAYGI	311	5%
SEVGİ	393	6%
DAYANIŞMA	203	3%
BİLİMSELLİK (İLMİ)	388	6%
VATANSEVERLİK	389	6%
YARDIMSEVERLİK	398	6%
BARİŞ	187	3%
SABIR	97	1%
AHLAK	1305	19%
MERHAMET	124	2%
TOPLAM	6738	100%

Şekil 1.Değer Verilerinin Toplamdaki Yüzdesi



Tablo 1.' de "N " ifadesiyle belirtilen veriler değerlerin adetlerini göstermektedir.% sütununda ise toplam veri sayısı içinde bir değer yüzde üzerinden payı hesaplanmıştır.

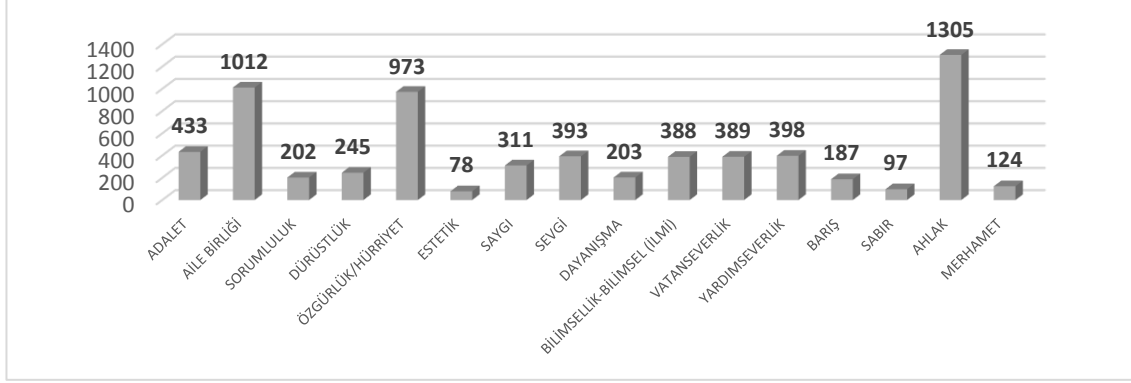
Tablo 2. Toplam Değerler Tablosu

DEĞER	ESERLER												12 ESERDE DEĞERİN TOPLAMI
	Hasb-i Hal I	Hasb-i Hal II	Hasb-i Hal III	Hasb-i Hal IV	Hasb-i Hal V	Hasb-i Hal VI	Türk İslam Ülküsü I	Türk İslam Ülküsü II	Türk İslam Ülküsü III	İlm-i Hal	İnsan ve İnsan Ötesi	Doğu Anadolu Gerçeği	
ADALET	30	29	25	20	70	34	35	113	42	27	2	6	433
AİLE BİRLİĞİ	179	10	60	49	38	106	101	114	47	307	0	1	1012
SORUMLULUK	16	24	12	19	14	10	24	17	17	29	19	1	202
DÜRÜSTLÜK	8	34	28	29	29	37	16	17	23	23	1	0	245
ÖZGÜRLÜK/ HÜRRIYET	58	71	97	42	146	114	115	126	89	24	90	1	973
ESTETİK	7	7	2	8	13	3	15	7	6	6	4	0	78
SAYGI	24	30	41	34	45	37	33	27	21	19	0	0	311
SEVGİ	44	107	8	25	26	50	41	14	14	62	1	1	393
DAYANIŞMA	1	13	34	8	12	41	24	47	8	10	1	4	203
BİLİMSELLİK (İLMİ)	32	42	28	57	43	29	53	38	36	20	7	3	388
VATANSEVERLİK	41	18	68	45	33	49	16	46	33	16	1	23	389
YARDIMSEVERLİK	34	43	29	19	26	55	53	38	4	85	9	3	398
BARİŞ	0	0	0	20	11	14	28	77	3	33	1	0	187
SABIR	9	38	9	5	3	3	4	6	8	10	1	1	97
AHLAK	195	127	104	110	112	43	256	79	89	110	75	5	1305
MERHAMET	5	24	4	5	6	5	9	8	27	26	3	2	124
Eser Başına Toplam Değer	683	617	549	495	627	630	823	774	467	807	215	51	6738

Yukarıdaki tabloda; incelenen on iki eserdeki değerlerin, eserlere dağılımı detaylı olarak gösterilmiştir. Toplam 6738 adet verinin hem eser bazında dağılımı hem de değer bazında dağılımı ayrı ayrı gösterilmiştir. Eserlerinde ahlaki değerlerden sonra en fazla yer verdiği bir diğer değer aile birliğine önem verme değeridir. Bu değeri takip eden değer ise 973 veri sayısı ile özgürlük/hürriyet değeridir. Adalet ve adil olma değerlerine de sıklıkla yer veren Arvasi bu değerler bağlamında birçok değere de vurgu yaparak eserlerini zenginleştirmiştir. Özellikle yardımseverlik, vatanseverlik, sorumluluk, saygı ve sevgi değerlerine her konu içinde değinen mütefekkirimiz barış, sabır, merhamet, dayanışma, cömertlik, komşuluk, paylaşma, estetik, dürüstlük değerlerinin de eser içeriklerindeki ilgili konularda önemini vurgulamıştır. Ayrıca incelenen eserlerde bayrak sevgisi, tasarruflu olma, israftan kaçınma, yalan söylememe, hile yapmama, çalışkanlık, büyüklere hürmet etme, ilim ve sanata değer verme gibi hususlarda dile getirilmektedir. Yukarıdaki tabloda en yüksek üç değer ve en düşük üç değer şeklinde örnek bir inceleme yaptığımızda bu değerlerin neden yüksek ve neden düşük olduğunu açık bir şekilde görmekteyiz. On iki eser toplamında en yüksek veriye ulaştığımız “Ahlak” değeri 1305, “Aile birliğine önem verme” değeri 1012, “Özgürlük/Hürriyet” değeri 973 defa eserlerde dile getirilmiştir. Eserlerde yüksek olan değerlere kıyasla daha düşük olan değerlerden; merhamet 124, sabır 97, estetik 78 defa dile getirilmiştir. Ahlak, aile birliğine önem verme ve özgürlük/hürriyet değerlerinin eserler bazındaki verilerini incelediğimizde; ahlak değeri Türk İslam Ülküsü 1.cilt içeriğinde 256, Hasb-i Hal 1.ciltte 195, Hasb-i Hal 2.ciltte 127, Hasb-i Hal 5.ciltte 112, Hasb-i Hal 4.ciltte ve İlm-i Hal isimli eserde 110, Hasb-i Hal 3.ciltte 104, Türk İslam Ülküsü 3.ciltte 89, Türk İslam Ülküsü 2.ciltte 79, İnsan ve İnsan Ötesi isimli eserde 75, Hasb-i Hal 6.ciltte 43, Doğu Anadolu Gerçeği isimli eserde 5 defa geçtiği tespit edilmiştir. Aile birliğine önem verme değeri; İlm-i Hal isimli eserde 307, Hasb-i Hal 1.ciltte 179, Türk İslam Ülküsü 2.ciltte 114, Hasb-i Hal 6.ciltte 106, Türk İslam Ülküsü 1.ciltte 101, Hasb-i Hal 3.ciltte 60, Hasb-i Hal 4.ciltte 49, Türk İslam Ülküsü 3.ciltte 47, Hasb-i Hal 5.ciltte 38, Hasb-i Hal 2.ciltte 10 defa geçmektedir. Üçüncü yüksek veri sayısına sahip olan özgürlük/hürriyet değeri, Hasb-i Hal 5.ciltte 146, Türk İslam Ülküsü 2.ciltte 126, Türk İslam Ülküsü 1.ciltte 115, Hasb-i Hal 6.ciltte 114, Hasb-i Hal 3.ciltte 97, İnsan ve İnsan Ötesi isimli eserde 90, Türk İslam Ülküsü 3.ciltte 89, Hasb-i Hal 2.ciltte 71, Hasb-i Hal 1.ciltte

58, Hasb-i Hal 4.ciltte 42, İlm-i Hal isimli eserde 24, Doğu Anadolu Gerçeği isimli eserde 1 defa geçmektedir.

Aşağıda yer alan Şekil 1’de incelenen on iki eser içinde ortak olduğu tespit edilen değerlerin, değer bazında toplam adetleri verilmektedir. Örneğin bu değerlerden sevgi değeri on iki eserde toplam 393 kez geçmektedir.

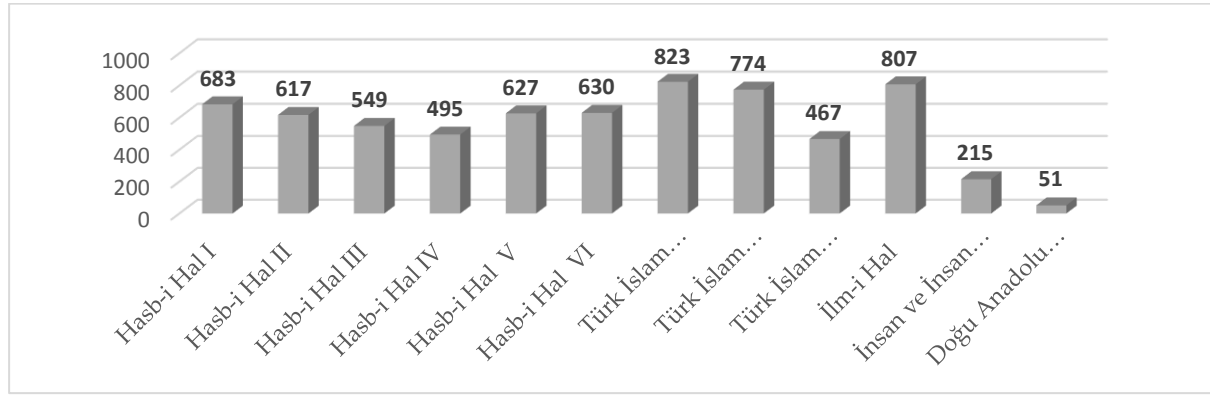


Şekil 1. Değer Bazında On İki Eserde Toplam Sayı

Şekil 1’de ahlak, aile birliğine önem verme ve özgürlük/hürriyet değerlerinin on iki eserde diğer değerlere göre yüksek olmasının temel nedeni eser muhtevalarının bu değerlerle geçtiği; İslam terbiye sistemi maksadı teşkilatlanması ve prensipleri, âlim ve muallimlerin yakından ilişkili olmasıdır. Misal olarak bu üç değer yüksek olduğu eserler Türk İslam Ülküsü ’nün 3 cildi, Hasb-i Hal’in 6 cildi ve İlm-i Hal isimli eserlerdir. Bu eserleri muhtevası yönünden kısaca açıklamak gerekirse; Türk İslam ülküsü tüm ciltlerinde temel prensip olan “ Türklük bedenim, İslam Ruhum ” çizgisinde bir üslup ve içerik sergilenmektedir. İslam prensipleri dairesinde, milliyetçilik, Allah ve peygamber sevgisi hat safhada olan, insanı her mevzunun merkez noktası şeklinde ele alan bir yapıdadır. Bundan dolayı bahsi geçen konuların birçoğuyla bu üç değer örtüşmektedir. Mesela değerlerin yoğun olarak insanın vasıfları, yaradılışı, fıtratı gelişim eğrisi, insanla ilgili sorular, sevgi ve eğitim, İslam ve demokrasi, otorite ihtiyacı, cemiyetlerin kuvvetlenmesi, akrabalık bağları, din gerçeği, dinsizlik ve dindarlık gibi insana ve topluma mahsus ciddi ve temel konu başlıklarıdır. Aynı şekilde Hasb-i Hal tüm ciltlerde de ahlak aile birliğine önem verme ve ad özgürlük/hürriyet değerlerinin yüksek verilere sahip olmasının sebebi; muhteva olarak bu eserlerde insanın davranışları, kalp, akıl, vicdan, inanmak, din ve siyaset, din psikolojisi ve tasavvuf, ahlak mertebeleri, İslam ahlakı, ilim ve ahlakın psikolojik zemini, değerler ve sınırlar, maddi ve manevi değer kavramları, dinin birleştirici yönü, insanın istilahı ve Kuran-ı Kerim, tasavvuf tarifi, metodu ve konusu ve bu başlıklara benzer temaların işlenmesidir. Değerlerin geçtiği diğer başlıklardan bazıları da ramazan ayı, zekât, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği, sınıf şuuru, milli şuur Sendikaların fonksiyonları, demokrasi, sosyal tabakalaşma, hukuk ve sosyal normlar, iyilik ve kötülük, çifte standartlar, sosyal devlet ihtiyacı ve eşitsizlik kavramıdır. Toplamda en yüksek değer verisine sahip olan İlm-i Hal isimli eser gerek ismiyle gerek içeriğiyle aile birliğine önem verme değerinin en yüksek olduğu eserdir. Çünkü bu değere en uygun kompozisyona sahip olan eser İlm-i Hal’ dir. Özetle bahsi geçen eserlerde bu üç değer yüksek olması; konuların değerlerle alakalı olması hatta bazı konuların temelini bu değerlerin oluşturması hasebiyledir. Veri sayısı düşük olan değerler 124 adet ile merhamet, 97 adet ile sabır,78 adet ile estetik değeridir. Eserler bazında en düşük veriye sahip değer olan estetik

değerine Hasb-i Hal 5.ciltte 13 defa, Türk İslam Ülküsü 1.ciltte 15 defa, alakalı olan konular içinde değinilmiştir. Bu konular Türk İslam Ülküsü 1.ciltte Türk İslam Sanatı, güzel sanatların ham maddesi, sanat ve ideoloji, insan zekâsının akli aşma çabası konularıdır. Toplam sayfa sayısı 445 olan Türk İslam Ülküsü 1.cildin içinde bahsedilen konular toplam 13 sayfa yer kaplamaktadır. Matematiksel olarak bakıldığında 13 sayfa içinde 15 defa estetik değerine değinilmesi düşük bir veri değildir. Lakin tüm eserler bazında estetikle alakalı kısıtlı konulara yer verilmesi sebebiyle toplam değerler tablosunda en düşük değerler arasında kalmıştır. Hasb-i Hal 5.ciltte Normatif ilimler içinde Bediiyat ilmi başlığı, insan ve tabiat, iktisat ve insan, insanın müdahaleci karakteri ve ekonomi gibi başlıklardır. Dolayısıyla eserler içinde estetik değerine değinilebilecek bütünlük Hasb-i Hal 5.ciltte diğer eserlere nazaran daha fazladır. Fakat toplam değer tablosuna baktığımızda diğer eserlerin bütünlüğü ve muhtevası bu değer için uygun olmadığından estetik değeri en az değinilen değerler arasında kalmıştır.

Aşağıda yer alan Şekil 2’de incelenen on iki eserin, tek tek içerdiği tüm değerlerin toplam adetleri verilmektedir. Örneğin on iki eser içinde en fazla değer kavramı olan eser Türk İslam Ülküsü I, en az değer kavramı içeren eser Doğu Anadolu Gerçeği isimli eserdir.



Şekil 2. Eser Bazında Aktarılan Değer Toplamları

Tüm eserler içinde 215 adet değer içeren İnsan ve İnsan Ötesi isimli eserle 51 adet değer içeren Doğu Anadolu Gerçeği isimli eser niçin diğer eserlere nazaran daha düşük değer barındırmaktadır? Bu sorunun cevabını birkaç madde ile özetlemek mümkündür. İki bölümden oluşan ve sayfa sayısı 121 olan İnsan ve İnsan Ötesi isimli eser temel olarak fizik ve metafizik denemesi iddiası olan bir kitaptır. Merkez noktası insan olan kitabın insan ve insan ötesi olarak bölümlendirilme sebebi insanı fizik insan ötesini metafizik olarak ele alma zihniyetindedir. Psikolojik yönden insanı inceleyen ferdi ve içtimai davranış sorumluluklarına değinilen kitapta, kapasitesine uygun değer aktarımı yapılmıştır. Çünkü gerek muhteva olarak gerekse uygunluk açısından çok yoğun değer aktarımı yapılması için bu eser yerine diğer eserler daha uygundur. Farklı bir içeriğe sahip olan ve tamamıyla ülkedeki Şark meselelerine tespit ve çözüm reçetesi olması gayesiyle kaleme alınan Doğu Anadolu Meselesi isimli eser 64 sayfadan ibarettir. Sayfa sayısı düşük olmasına rağmen Doğu ve Güneydoğu Anadolu meselelerine, sorunlarına çok ciddi amiller sunan bu eserde toplam 51 adet değer aktarımı söz konusudur. Bu değer miktarı; kitap dikkate alındığında aslında düşük bir değer olmamakla birlikte diğer eserleriyle mukayese edilmesinden kaynaklı olarak sıralamada aşağıda kalmıştır. Arvası'nın şahsiyetiyle alakalı; bu çalışma kapsamında ulaştığımız, röportaj yaptığımız, aile yakınları, talebeleri, akademisyen arkadaşları, diğer çalışma arkadaşları ve sevenleri kendisini tasvir ederken ne kadar dolu ve büyük bir değer hazinesi olduğunu vurgulamışlardır. Bu röportajlar sonucunda aile birliğine önem veren,

misafirperver, çalışkan, insan sevgisi ve insana saygısıyla tanınan, ilime ve eğitime önem veren, gençliğe her daim ümit aşılayan ve onları cesaretlendiren, milli değerler çerçevesinde kendi kültürüne yabancılaşmayan, ahlaklı bir neslin yetişmesi için mücadele eden, bilimsellik, duyarlılık, eşitlik, sorumluluk, sabır, adalet, merhamet gibi değerleri öğrencilerine kazandırmak için rol model olan bir şahsiyet olduğunu tespit etmiş bulunmaktayız. Bu bağlamda röportajlarda bahsi geçen değerler ve davranışlara dair örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

“Bizleri her hususta tatlı sert bir şekilde İslam ahlak ve terbiyesine göre yetiştirmiştir. İslami emir ve yasaklara isteyerek uymamız hususuna önem vermiştir. Bu sebeple aklımıza gelen her soruyu sıklımadan, ciddiyetle sorabileceğimizi, saklamamız gerektiğini sık sık telkin etmiştir. Özellikle de yalan söylememiz hususunu sık sık tembihlerdi. Beni en çok etkileyen özellikleri müşfik, merhametli, halden anlayan, ancak kendisini suistimal ettirmeyen, mesafe koymasını bilen, çok okuyan, araştıran ve dinleyen, sonra da üretmesini bilen, girişken ve sosyal temasları geniş olması idi. Kendisi bizzat: “İsteseydim, zengin bir muhitte psikolojik rehberlik bürosu açıp, çok zengin bir hale gelip lüksüme, keyfime bakabilirdim. Ama bilakis ve elhamdülillah ki kutlu davam yolunda memur ve emekli maaşımınla insan yetiştirme yolunu tercih ettim. Bundan da çok memnunum!” buyurmuştur. Mehmet Murat Arvasi⁵

“Arvasi hocamın sayesinde bir düşünce ufkunda gezerdik. O bize düşünmeyi, sorgulamayı öğrettirdi rahmetli derdi ki; evladım sahabe sohbetle içendir derdi. Yani eğitimin temeli sohbettir. Arvasi hoca sohbet ederken yürek yüreğe, göz göze iletişim kurarak içimizden birisi gibi anlatırdı her şeyi. O kadar mütevazı bir hali vardı ki, mevzuyu önce analiz ederdi sonra ortaya koyardı. Yanında hiç kimsenin gıybetini yaptırmazdı. Bir gün arkadaşlar beni çekeştirecek olmuş rahmetli, benim en güzel vasıflarımı ortaya koyarak beni methederek övmeye başlamıştı. Bu davranışından da anlayacağımız üzere gıybet mahal vermezdi. Merhamet zirvede, sevgi zirvede bir insandı. Gelenin gidenin haddi hesabı yok, kapısı açık, gönlü açık, eli açıktı. En önemli nasihatlerinden bir diğeri de İslamiyet’i, ne Şii Humeyni’nin ülkesinde arayın, ne Vahabi Suud’un ülkesinde arayın, ne sosyalist Kaddafi’de arayın. İslamiyet’i saf ve temiz olarak ecdadınızın kütüphanesinde arayın... Eğitimci- Yazar Mehmet Akıllıoğlu⁶

“Ahmet Arvasi Bey 1980 öncesi Türk fikir hayatına sohbetleriyle yazılarıyla dava adamlığıyla eğitimciliğiyle her yönüyle gönülleri fethetmiş her anlamda kalem oynatmış kitap yazmış bir isimdir. Şöyle bir cümle ile başlamak isterim:

Ahmet Arvasi’nin ilahi Kelimetullah davasının yılmaz savunucusu, ömrünü Türk İslam ülküsüne vakfeden, dava ve gönül adamı, kalemiyle kelamıyla örnek bir şahsiyet olduğu bir gerçektir. Yaşadığı dönemin, bölücü kamplaşmalarına karşı sürekli fikir üretmiştir. Millî ve manevi değerler doğrultusunda, vatanına, milletine, devletine hizmet etme anlayışıyla öncülük etmiş nesillerin yetişmesine gayret etmiş bir isimdir. Hatırlayacağımız üzere 1980 öncesi nesil çok ciddi ideolojik çarpışmaların ideolojik kavgaların yaşandığı bir dönemde Seyyid Ahmet Arvasi’nin gençlere tavsiyesi şöyledir:

⁵ Seyyid Ahmet Arvasi’nin oğlu Mehmet Murat Arvasi ‘nin kendisi ile telefon ve email üzerinden gerçekleştirilen röportaj metninden alıntıdır.

⁶ Eğitimci-Yazar Mehmet Akıllıoğlu’nun kendisi ile telefonla ve çevrimiçi gerçekleştirilen röportaj metninden alınmıştır.

“Yenileşeceksiniz her türlü yeniliğe açık olacaksınız, her türlü yeniliği takip edeceksiniz çağdaşlaşmaya ve gelişmeye kendi değerlerinizi koruyarak açık olacaksınız.” Gazeteci –Araştırmacı-Yazar Hüseyin Sarıkoç⁷

“Ahmet Arvasi'nin sevilip sayılmasındaki en büyük etken bize göre, içinden çıktığı Türk milletini iyi tanınması, gençlerini iyi bilmesi, ruhuna hitap edebilmesidir. Bir aydın olarak topluma tepeden bakmamış, kendini onlardan biri bilmiş, köylüyle köylü, entelektüelle entelektüel olmuştur. Arvasi Hoca, doğuda bir köy ilkokulunda öğretmenlik yaparken köylüler kendisine temkinli yaklaşır ve sürekli “müellim beğ” diye hitap ederler. Hoca köylülerin “muallim” ifadesini “müellim” olarak yanlış bellediğini düşünerek ses çıkarmaz. Bir müddet sonra köylüler bu kez “muallim beğ” diye hitap etmeye başlar. Hoca, “siz daha önce müellim beğ derdiniz şimdi neden muallim beğ diyorsunuz” diye sorunca hatırladığım kadarıyla şu yönde bir yanıt alır: “Sizden önceki öğretmenler elem vermişti, siz onlara benzemiyorsunuz.” Gazeteci-Araştırmacı-Yazar Hüdavendigâr Onur⁸

“Arvasi Hoca sevgili Peygamber efendimize (Aleyhisselam) âşık bir insandı. Çok gayretli, çok zeki, yüz yılda bir gelen dâhilerden biriydi. Arvasi hocamız, çok sabırlı ve gayretli idi. Din gayreti yüksekti. Şahsına yapılan her türlü kusuru affeder ama dinimize yapılan saldırılara bir aslan gibi mukabele ederdi. Televizyonlarda, gazetelerde pek görünmese de, onu okuyan çok kaliteli bir nesil vardı. O nesil, Arvasi hocanın öğretileri ile günümüze damgasını vurmuştur. Arvasi hocayı okuyanların ufku açılmış, Türk ve İslam terimleri yerli yerine oturmuştur. Arvasi hocamız iyi bir dava adamı olmanın yanında iyi bir pedagog idi. Eğitim üzerine yaptığı çalışmalar ve sunduğu tavsiyeler dikkate alınmalıdır.” Ahmet Sırrı Arvas⁹

“Arvasi hocanın bize hep söylediği söz; öğrenci öğretmeni severse dersi de sever başarılı da olur şeklindeydi. Aynı öğüdü aileler içinde vurgulardı. “Siz anne baba olarak çocuklarınızı sevin gerisini merak etmeyin. Çocuk sizden gördüğü sevdiği taklit eder hem de sizi sever.” Derdi. Anadolu'dan onu ziyarete gelen on binlerce öğrenci olmuştur. Hiçbir öğrenciyi ya da misafiri geri çevirdiğine şahit olmadım. Çok mütevazı bir insandı. Sağlığın en elverişsiz olduğu günlerde dahi sohbetlere dâhil olmuş misafirlerini kapıda karşılamıştır. Giden ziyaretçilerini de kapıya kadar uğurlar karşılamayı da uğurlamayı da ayakta yapardı. Evinin salonu küçüktü buna rağmen o salonda en az elli kişi olurdu. Eşi çay getirince hemen odanın kapısından eşinin elindeki tepsiyi alır tek tek öğrencilerine misafirlerine kendi ikram ederdi. Ben de dâhil tüm öğrenciler hocam zahmet etmeyin biz alalım desek de nafile müsaade etmez ve şöyle derdi:

“ Beni Peygamberimizin sünnetinden mahrum edemezsiniz. Çünkü gelen misafire hizmet sünnettir. Beni sünnetten alıkoymayın lütfen ”... Prof.Dr. Bozkurt Yaşar Öztürk¹⁰

“Arvasi Hoca. Bize Türk'ün ne olduğunu, muhteşem bir ecdat külliyyatına sahip Türk milletinin İslam dünyasının İslam'ı gidip yeni Müslüman olmuşlardan veya tarihi tecrübeyi reddeden deformistlerden öğrenmeyeceğimizi ve Türk gençliğinin İmam-ı Azam'ların, İmam-ı Maturidi'nin Ehli Sünnet vel cemaat ana caddesinde doğru öğrenmesi gerektiğini, çağdaş olmanın da asla lümpen takılıp giyimle kuşamla ilgili olmadığını, çağdaşlaşmanın kendine yabancılaşmadan kendi milli değerlerine kültür ve

⁷ Gazeteci-Araştırmacı-Yazar Hüseyin Sarıkoç'un kendisi ile çevrimiçi gerçekleştirilen röportaj metninden alınmıştır.

⁸ Gazeteci-araştırmacı-Yazar Hüdavendigâr onur'un kendisi ile email üzerinden gerçekleştirilen röportaj metninden alınmıştır.

⁹ Gazeteci-Yazar Ahmet Sırrı Arvas ile yüzyüze ve çevrimiçi gerçekleştirilen röportaj metninden alınmıştır.

¹⁰ Prof.Dr. Bozkurt Yaşar Öztürk ile yüzyüze gerçekleştirilen röportaj metninden alınmıştır.

medeniyetine ters düşmeden aksine kendi kültür ve medeniyetini geliştirmek çağları hayran bırakacak biçimde eserler ortaya koymak olduğunu yani çağdaşlaşmanın yabancılaşmadan gelişme olduğunu anlatmıştır.” Opr. Dr. Semih Uşaklıoğlu ¹¹

“Yirmili yaşlarımda makalelerini yazılarını heyecanla beklerdim. Ezber eder ders gibi çalışırdık. Herkesin fikri değişir, aydınlanırdı ve kendini daha iyi hissederdi. O üç beş isim olmasaydı ne yapardık bilmem. Çölde ördek gibi öyle bir hale düşmüştük ki “ tefekkür “ bir defa düşünmeyi öğretti bize “ Yazar Hayati İnanç ¹²

“20.asrın belki de en büyük mütefekkirlerinden, düşünürlerimizden bir tanesi Seyyid Ahmet Arvasi Bey’dir. Seyyid Ahmet Arvasi Bey 1965’lerden 1988’lere kadar Türk kültür hayatını en fazla ve en büyük etkileyen âlimlerimizden bir tanesidir. Belki de siyasi bir dönemin, hayatın içinde bulunduğu için çok fazla tanınmamıştır. Oysa bana göre doğru ehlisünnet itikadını, doğru tarihi, doğru kültürü gençlerimize en güzel sunan bir şahsiyetti. Sosyoloji alanında kendisini en önde gelen düşünürlerimizden, âlimlerimizden biri olarak görürüm.” Prof.Dr. Ahmet Şimşirgil ¹³

“İstanbul Fikirtepe Eğitim Enstitüsü’nde görev yaptığımız zaman manevi karargâhımızın lideri Seyyid Ahmet Arvasi idi. Bütün çalışma gücümüzü ve şevkimizi Arvasi ’den alırdık. Seyitlerde iki şey çok önemlidir; cömertlik ve nezaket. Çok kibar ve çok cömertti, asalet zaten büyük dedelerinden. Onun hakkında ne kadar konuşursak konuşalım yine de onu izah edemeyiz. Bir gün Ahmet Arvasi ’ye demişler ki sizin gibi siyaset üstü bir insanın ne işi var siyasetle? Arvasi şöyle cevap verir; bu kadar gencin olduğu bir zümreyi benim terk etmem mümkün değildir.” Prof.Dr. Osman Kemal Kayra ¹⁴

“Arvasi hocamızın amacı İslam ahlaki çerçevesinde Türk milletine hizmet etmektir. Ahmet Arvasi Bey kendisi Türk olmadığı halde (Hz. Peygamberin soyundan geldiği için Arap’tır), Türk milliyetçiliğini bir İslam davası şeklinde insanlığa sunmaya anlatmaya çalışıyordu. Örnek bir öğretmendi, örnek bir insandı, örnek bir baba idi. İdealist bir insandı. “ Emekli Müftü Hasan Yavaş ¹⁵

“Öğretmen kelimesi bu ulvi mesleği layıkıyla icra edebilen insanları tanımlamakta sanki hafif sahti bir kelime gibi gelmiştir bana eskiden beri. Gerçi günümüzde bu sahtiliğin bile altında kalan bazı insanları gördükçe, o bile fazla bunlara diyesi geliyor insanın ama Seyyid Ahmet Arvasi isminin yanına koyulduğunda, gerçekten de hissediyor insan “öğretmen” kelimesinin, bu ulvi mesleği icra edenleri taovif etmekteki yetersizliğini. Bu sebeple duygularımızı yeterince ifade edebilmek için; ağzımızın dolu dolu telaffuzuyla bir “Hoca” idi diyoruz. “ 25. ve 26. Dönem MHP Sakarya Milletvekili Zihni Açıba (Onur, 2012,s.224-227).

¹¹ Opr. Dr.Semih Uşaklıoğlu ile çevrimiçi gerçekleştirilen röport metninden alınmıştır.

¹² İnanç, H. (2016, Şubat 19). Doğumunun Seksen Dördüncü Yılında Bütün Yönleriyle Arvasi. Kasım 10, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=RTHarks4eWs> adresinden alındı.

¹³ Şimşirgil, A. (2017, Ocak 3). 27.Vefat Yıldönümünde Arvasi Hoca. Kasım 18, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=rnqmFTYsaR4&t=5s> adresinden alındı.

¹⁴ Kayra, O. K. (2019, Şubat 7). Ahmet Arvasi Üzerine Sohbet. Kasım 18, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=Vw-KHaik0is> adresinden alındı.

¹⁵ Yavaş, H. (2020, Ocak 26). Ahmet Arvasi'nin Dünyadaki Son Gecesi. (M. Erkul, Dü.) Kasım 20, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=YK-j0mBKkyI> adresinden alındı

“Denir ki bir insanın hayatındaki en büyük mucize muhteşem bir öğretmenle karşılaşmaktır. Bende âcizane hayatımın mucizelerinin en büyüğü olarak görüyorum Arvasi hocayla tanışıp onun aciz öğrencisi olmayı. Bizim neslin hocasıydı ve bizim nesil onu hep söylendiği gibi Arvasi hoca olarak adlandırır. O bir nesli yoğuran insandır. İnsanlara nasıl hitap edeceğini çok iyi bilen biriydi. Eğitimciydi, mütefekkindi ve eğitim sosyoloğuydu kendi ifadesiyle. Üniversite yıllarında evine sürekli gider, dizinin dibine oturur onu dinlerdik. Hayatımda onun kadar gençliğe âşık, gençliği seven onlarla hem hal olmaya çalışan bir insan görmedim. Bizim çocuklar derdi ve biz itiraz etsek de hizmetimizi görmeye çalışır, çayımızı getirirdi.” Dr.Kemal Tekden¹⁶

Arvasi'nin Eserlerindeki Değer Aktarımına Örnekler

Yüce dinimiz İslâmiyet, insanlara, şerefle yaşamayı ve şerefle ölmeyi tavsiye eder. Nitekim İslâm'da, müminler, kendi canlarını, din, devlet, millet, vatan ve namus uğruna rahatça feda edebilmelidirler ki, böylelerine “şehit” denir (Arvasi,2008e,s.266).

Kültür bütünlüğü sağlanmış, dolayısı ile millet ve vatanın bölünmezliği her türlü dış tesirlere karşı manen teçhiz edilmiş, aynı zamanda çağın değişen ve gelişen şartlarına intibak eden bir Türkiye, kanunlarımızda ifadesini bulan bir husustur (Arvasi,2008e,s.18).

Vatan bütünlüğü, millet bütünlüğü şuuru kadar tarih bütünlüğü şuuru da zaruridir (Arvasi,2008e,s.27).

Hiç şüphesiz, bir milletin ilk yapacağı iş, kendi insanına, güçlü bir vatan, cemiyet ve devlet bütünlüğü şuuru içinde köklü ve geleceğe destek olan bir tarih bütünlüğü ruhu kazandırmak, genç nesilleri, kendi kültür ve medeniyet değerlerini âlemsümül birer abide biçiminde yüceltme iradesi kazandırmaktır (Arvasi,2008e,s.88).

Dine, devlete, vatana ve millete ters düşen, her türlü millî ve mukaddes değeri tahkir eden, aile, ahlâk ve iffetle alay eden, kısacası, aileden ve cemiyetten intikam alırcasına saldıran bu tiplere, zamanımızda çokça rastlamamız, bir tesadüf değildir. Yani aileler ve okullar hakkı ile vazifelerini yapamadıkları sürece, bu tipler azalmayacaktır (Arvasi,2008a, s.131).

Bir milletin, bir ailenin, çocuklarına bırakacağı en değerli miras ve vereceği en büyük hediye, iyi bir terbiyedir (Arvasi,2008a, s.128).

Bizim, anlayışımıza göre, mutlaka, İslâm ahlâk ve faziletini yaşama ve yaşatma konusunda aile ile cemiyet arasında sağlam irtibatlar kurulmalı ve millî eğitim bu içtimaî vakıya istinat ettirilmelidir (Arvasi,2009c, s.97).

Kişi, önce aile fertlerinden başlayarak, akraba, dost ve komşularla yakın münasebetler tesis etmeli, daha sonra, bu münasebetlerin boyutlarını gittikçe büyütmelidir (Arvasi,2008c,s.67).

Köylerde mağaralarda, şehirlerde gecekondularda ıstırap çeken insanlarımızı, manevî ve maddî kardeşlik şuuru içinde bütünleştireceğiz. Sosyal adaletin, sosyal güvenliğin ve sosyal dayanışmanın bizim kültür ve medeniyetimizdeki manasını, bütün dünyaya anlatacağız. Aileyi, insan fıtratına uygun bir biçimde

¹⁶ Tekden, K. (2016, Şubat 17). Doğumunun 84.Yılında Bütün Yönleriyle Seyyid Ahmet Arvasi. (A. Derneği, Dü.) Kasım 21, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=cj9pUyj-7s4&t=35s> adresinden alındı

değerlendiren, millî ve mukaddes değerlerimizin çizdiği rotada, güçlendirecek, cemiyetin temeli yapacağız'' (Arvasi,2009c, s.271).

Psikologlar, ilk 5 yaşın çocuğun hayatında çok önemli bir yeri bulunduğunu ispat etmişlerdir. Bu bakımdan, aile, millî ve manevî değerlerin genç nesillere verildiği ilk mekândır ve bu hüviyeti ile çok önemlidir. Dolayısı ile aile kurulurken, bu fonksiyonunu başaracak nitelikte olmalı ve yâd ellere insan yetiştirmemelidir (Arvasi,2008e, s.21).

Aile, toplumun en küçük birimidir ve en yakın akrabalık şuuruna bağlılığı ifade eder (Arvasi,2008d, s.83).

Meslek hayatımın çok önemli bir bölümü, öğretmen yetiştiren okullarda, pedagoji öğretmenliği yaparak geçti. Az değil, tam 20 yıl... Bu zaman zarfında, on binlerce Türk çocuğu ile haşır neşir oldum; onların problemlerini ve özlemlerini yakından tanıdım. Gençliğimizin kafasını işgal eden soruları öğrendim. Bu arada dehşetle gördüm ki, çocuklarımız ve gençlerimiz, aile ile okul çatışması adını verdiğimiz, büyük bir değerler çelişkisi içinde bunalmaktadırlar. Kendi ifadelerinden anlıyorum ki, ailelerinden edindikleri değerler ile okulda kazandırılmak istenen değerler arasında bocalıyorlardı. Hemen belirtmeliyim ki, bu çatışmanın ve çelişmenin ağırlık noktası da dindi. Maruz kaldıkları telkin ve tesirler sebebi ile çocukların kafasında bin bir soru ve şüphe belirmiş ve daha önce, iyi ve yeterli bir din terbiyesi almamış oldukları için de işin içinden çıkamıyor, dolayısı ile bunalımdan bunalıma düşüyorlardı (Arvasi,2008ç,s.52).

Düşünün, ister ilim ve fikir adamı olsun, ister sanatkâr ve teknokrat olsun, ister usta ve zanaatkâr olsun, ister bürokrat ve devlet adamı olsun, ister çiftçi ve işçi olsun, bir müminin sabah erkenden kalkıp işinin başına gitmesi ailesi, çoluk-çocuğu, vatan ve milleti için gerekli hizmeti yaparak göz nuru ve alın teri akıtması ne kadar güzeldir (Arvasi,2008ç,s.123).

Ayrıca, şunu da belirtelim ki, bizim ailelerimiz, bize, yalan değil doğru söylemeyi, hile yapmayı değil dürüst olmayı, cimri değil cömert olmayı, dalkavuk değil dik olmayı öğrettiler (Arvasi,2008c,s.33).

Büyük Türk gençliği, dinine, töresine, ailesine, millî ve manevî değerlerine bağlıdır. Kendini yabancı kültür ve ideolojilere kaptırmış çok küçük bir azınlık dışında, Türk gençliği, imanlı ve ahlaklıdır, sıra ve saygı bilir, temiz ve şerefli bir hayat yaşar (Arvasi,2008c, s.115).

Sevgi, iç içe ve yakından uzağa doğru gelişen dalgacıklar halinde yayılır. İnsanımıza, önce, ailesini sevmeyi öğreteceğiz, daha sonra bu halkayı büyüte büyüte, bütün soydaşlarımıza ve dindaşlarımıza doğru geliştireceğiz. Kesin olarak biliyoruz ki, ailesini, milletini ve dindaşını sevmeyen insanların evrensel sevgilerden söz etmesi, boş ve muhtevasız bir laftır (Arvasi,2008c, s.202).

Müminlerin dinlerini, devletlerini, vatanlarını, milletlerini, bayraklarını, namuslarını, ırzlarını düşmanlara karşı savunmak üzere, öfkelenmeleri yalnız tabî bir duygu değil, İslâm'a göre, aynı zamanda fazilettir (Arvasi,2009c, s.100).

Her milleti ayakta tutan millî ve mukaddes istikrar unsurları vardır. Bunlar din, dil, ahlâk, töre gibi manevî değerler ile vatan, bayrak ve tarihî anıtlar gibi maddî yönü de bulunan içtimaî değerlerdir. Hiçbir millet, kolay kolay, bu değerlerinin zayı olmasını, yıkılıp gitmesini istemez (Arvasi,2008b,s.242).

Bütün cemiyetlerde din ve inanç sistemleri var. Bunlar, cemiyetlerde fonksiyonel olan içtimaî değerlerdir. Din, ahlâk ve töre adı altında toplayacağımız bu değer ve müesseseler, kitleleri birbirine bağlayan kıymet hükümleridir. Bunlar, asırlar boyu sürüp gelen tecrübelerin süzgecinden geçmiştir.

Bunları silip atmak mümkün müdür? Yoksa bunları geliştirmek yoluna mı gidilmelidir? (Arvasi,2008ç,s.278).

Psikiyatristler ve pedagoglar, ruhen tatmin olmamış kişi ve gruplarda, madde karşısında doyum bilmez bir açlığın teşekkül ettiği müşahede etmişlerdir. Bilfarz, sevgiye ve ilgiye doymamış çocuklarda, dehşetli bir egoizmin yanında «oburluk» da görülebilmektedir. Bu, bir nevi telâfi (compensation) mekanizması içinde hareket ederek tatmin aramaktır (Arvasi,2008a,s.28).

Şanlı Peygamberimiz, bütün hayatı boyunca, hiçbir mümine, hele gençlere ve çocuklara, bir tek fiske bile vurmamışlardır; onları, sevgi ile şefkat ile ve yakınlık duyguları ile fethetmişlerdir (Arvasi,2009c,s.59).

Eğitimin temelini, her şeyden önce, millî kültür ve medeniyete «sevgi» oturtulmalıdır (Arvasi,2009c,s.87).

İnsan ekmek kadar, sevgiye, saygıya, hürriyete, din, ahlâk ve sanata da muhtaçtır (Arvasi,2009a,s.41).

Çeşitli sebeplerle ana ve babalar, aile içindeki vazifelerini hakkı ile yapamadıkları zaman sevgi ve ilgiden mahrum çöküntülü hasta nesiller ve sinirli, huzursuz, sevgiye aç, egoist insanlar çığ gibi artmaktadır (Arvasi,2008a,s.132).

İnsan sevgisi, ailesini, soydaşını ve dindaşını sevmekle başlar ve bu öze ters düşmemek şartıyla gittikçe genişler. Aksine, aile bağları zayıf, soydaşının ve dindaşının dert ve meselelerine karşı ilgisiz kimselerin "insan sevgisi" tanınması imkânsızdır. Öyle anlaşılıyor ki, aile ve milliyet bağlarını çözmek isteyen her görüş ve düşünce barbarlıktır ve vahşettir (Arvasi,2008e,s.90-91).

Milletle bütünleşen aydınlar sözü ile Türk Milleti'nin tarihine, kültürüne, medeniyetine, dinine, diline, ahlakına, töresine, zevkine, özlem ve ümitlerine sevgi ve saygı duyan; millî ve mukaddes değerlerini koruyup geliştirmek isteyen; Türk'ün millî hüviyetini zedelemeyen, çağdaş yarışlara hazırlayan kadrolar ifade edilmek istenmektedir (Arvasi,2008ç,s.251).

Aralarında sevgi ve saygı bağları bulunmayan bir cemiyet, Allah'ın rahmetinden uzak düşerek çözülür ve dağılır (Arvasi,2008c,s.61).

Bu ölçü içinde hareket edilince, bütün müminlerin birbirlerini, sevmesi ve sayması esastır. Bununla birlikte, İslâm'da bir de «hususî arkadaşlık» vardır. Bunun için hususî bir sevgi ve saygı bağı gereklidir. Bu tip arkadaşlıklar, kardeşlikten de, ileridir (Arvasi,2009c,s.102).

Sofrada misafir varsa, cömert ve hürmetkâr davranılmalı, o, kalkmadıkça sofradan kalkmamalıdır. Misafirin karnını iyice doyurmasını temin edici güzel ve nazik davranışlarda bulunulmalıdır (Arvasi,2008f,s.115).

Aile, çocuklarına karşı mümkün merteye cömert olmalı, onların din ve dünyaları için, mümkün olan fedakârlığı gösterebilmeli, ancak, israftan sakınmalı ve onlara da bu şuuru vermelidir (Arvasi,2008f,s.117).

Gerçek ilim ve fikir adamları, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik hayatı tahlil ederlerken, objektif, namuslu ve dürüst olmak zorundadırlar (Arvasi,2008e,s.100).

İyi, dürüst, namuslu ve iyi yetişmiş ellerde, her şey faydalı olur da, kötü, sahtekâr, namussuz ve ehliyetsiz ellerde, her şey zararlı biçimlere girer (Arvasi,2008d,s.175).

İnsana yaraşan şey samimiyettir, ihlastır, dürüstlüktür, düşünceleri ile yaptıkları arasındaki ahenktir ve uyumdur. Evet, ahlâk budur (Arvasi,2008b,s.92).

İnsanların, inançları, düşünceleri ve idealleri elbette önemlidir ve asla unutmamak gerekir ki, bunlar kadar önemli olan bir husus daha var. Dürüst ve namuslu olmak (Arvasi,2008b,s.94).

Esefle belirtelim ki, iyi plânlanmamış şuurla gerçekleştirilmemiş bir şehirde, her türlü güvenlik, dayanışma ve adalet duyguları çok zayıflar, dilenciler, hırsızlar, suçlular veya mağdurlar çoğalır (Arvasi,2008a,s.122).

Biz, İslam iman ve ahlakına bağlı Türk milliyetçileri olarak çeşitli sebeplerle ve zaruretlerle meydana çıkabilecek içtimaî ve iktisadî farklılıkları, adalette dengelemek, gruplar ve birimler arasında yakınlık duygularını canlandırmak, millî şuuru besleyici münasebetleri arttırmak, çatışma yerine dayanışma ve işbirliğini güçlendirici müesseseler geliştirmek isteriz (Arvasi,2008a,s.106).

İslamiyet, yüksek bir medeniyet için, iki temel şart istemektedir. Birincisi insanlar arasında adalet sağlamak, ikincisi de muasır teknolojiye öncülük etmek (Arvasi,2008a,s.214).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Arvasi kendisini; İslam iman ve ahlakı doğrultusunda yaşamaktan saadet duyan, Türk milletini her daim aziz ve mesut görmek isteyen, Türk milliyetçiliği şuuruna sahip birisi olarak tanımlar. Kesinlikle ırkçılık, bölgecilik ve dar kavmiyet fikrini beslemeyen bir milliyetçilik anlayışı olduğunu aktarır (Arvasi,2008f, s.14).

Seyyid Ahmet Arvasi Türk milleti için seri şekilde fikir üretmiş, yazmış, araştırmış ve ortaya koyduğu eserlerle derinliğinin ve değerlerinin karakterini ortaya koymuş bir mütefekkirimizdir. Maalesef ki adı geçen haberlerde atılan klasik başlıklar; dava adamı, mütefekkir, milliyetçi gibi kelimelerin tekrarından ibarettir. Kabiliyetinden, insan için yazdıklarından, eğitim ve gençler için verdiği mücadeleden, işlenmeyi bekleyen cevherlerle dolu bir maden oluşturmuştur. Oluşturduğu bu hazine tam anlamıyla herkesi zenginleştirebilecek bir kapasiteye sahipken, haritası kaybolmuş bir defineye dönüşmüştür. Eserlerinin; gençler tarafından sükût içinde okunan, dinlenen, lakin tam anlamıyla şerh edilemeyen birer kitabe niteliğinde kalması tam anlamıyla yeni nesle aktarılamamasından kaynaklanmaktadır. Bu meyanda belirtmek gerekir ki çalışmamızın hedefi kendisinin rol model şahsiyet olarak yeni nesle ve eğitim kadrolarına tanıtılarak örnek alınmasını sağlamanın ne kadar elzem olduğunu vurgulamaktır. Bugün; eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi alanlarla birlikte ahlak, aile birliği, toplumun değerleri, okul ve eğitim kadroları, insanın vasıfları, insanın hayatı vb. birçok konuda Arvasi'nin izahı, bilgisi ve öğrettikleri kullanılmalı, tahlil edilmeli, aktarılmalı ve hissedilmelidir.

Kendini Arayan İnsan, İnsan ve İnsan Ötesi eserleriyle bir asrı noktalayacak kadar ileri seviyede kalem tutan bir felsefeci, sosyolog, pedagog... Zihinlerin pasını silen, bir düşünce taslağıyla ya da herhangi bir kesim, gurup, taraf ile hudutlandırılmayacak kadar büyük, iddialı ve idealist bir akla ve üsluba sahipti. Entelektüel anlatım dili ile etkileyiciliğini giderek arttıran Arvasi; eğitimcilik hayatında talebelerine yaklaşımı ve üslubu ile bir neslin üzerinde büyük tesir oluşturmuştur. Türk Milliyetçiliğinin ne olduğunu, nasıl olması gerektiğini idrak ettiren, kendine yabancılaşmanın, kendi içinde kendini inkâr etmenin ne hazin bir intihar olduğunu anlatmaya çalışan, davasına sadık bir mütefekkir. Arvasi'yi sadece sevenleri değil farklı görüşe sahip olanlar da okumuş, dinlemiş, bilgilerinden faydalanmıştır. "Dehayı doğuramayan cemiyetler yok olmaya mahkûmdur" diyerek cemiyet ve öneminden eserlerinde

defalarca bahsetmiş, içinde bulunduğumuz dünyanın nasıl korkunç bir ruh ölümüne sahne olduğunun altını çizmiştir. Bu minvalde gençliğin ve eğitim kadrolarının doğru yetiştirilmesinde Türk milli ve manevi değerlerinin öğretilmesi ve kazandırılmasının önemini savunmuştur. Öğrencilerini evlatları gibi bağrına basmış, onlarla aynı yolda bir hocadan ziyade bir arkadaş gibi beraber yürümüş, dertlerine, sıkıntılarına ferahlık getirmeye gönlünü adanmış bir eğitimci olduğu hem talebeleri hem de meslektaşları tarafından dile getirilmektedir.

Seyyid Ahmet Arvasi; Türk'ün İslam'la birlikte anılmasının âlemşümül bir ülkü olduğunu izah etmeye çalışmıştır. Zamanla gayesi derin bir mizaç kazanan Arvasi vaktini hiç boşa harcamamış, hayatı boyunca kelamını da kalemını de bu uğurda kullanmıştır. Sadece Türkçülük sadece İslam değil, Türk İslam Ülküsü şeklinde bütünleştirme yaparak ırkçılık, faşistlik, gericilik gibi yakıştırmaları arkada bırakmıştır. Eserlerinde olduğu gibi hayatında da bu ülküyü inşa ve icra etmiştir. Eğitimi; insana yapılan en büyük yatırım olarak yorumlamış ve eğitimciliğinin merkez noktasını da bu ülkeye yerleştirmiştir. Yazılarında, makalelerinde ve kitaplarında eğitimcilik yönüyle de ışık tutmuş ve çözüm esaslı tavsiyeler sunmuştur. Eğitimin milli değerler ve milli tecrübe ışığında gerçekleştirilmesini önemle vurgulamıştır. Yani eğitimde metot açısından evrensel unsurların dikkate alınması gaye edilirken milli tecrübenin ve milli hususların özünden kopmama gerekliliğini savunmuştur. Oldukça orijinal düşüncelerle, eğitim konusunu ele alıp şekillendiren ve bu uygulamaların bizzat içinde yer alan bir şahsiyettir. Öğretmenliği sadece icra etmekle kalmamış mesleğe idealist bir kimlik getirmiştir. Bugün eğitim kadrolarımızın ihtiyaç duyduğu rol model ve örnek öğretmen tasvirine uygun olan Arvasi'nin daha geniş kitlelere tanıtılması ve değer eğitimi öğretimi gerçekleştiren tüm öğretmenlerimiz tarafından anlaşılması sağlanmalıdır.

Eserlerindeki titizlikle beraber gerek içerdiği bilgi, gerek bilgiyi transfer ediş şekli, gerekse dil kullanımı açısından okuyucusuna bu meşakkatli konularda sergilediği netlik ile altın vuruş hissi uyandırmaktadır. Felsefe hususundaki görüşlerinde İmamı Gazali'nin rüzgârını estiren Arvasi, İslam tasavvufu düşüncelerinde ise İmamı Rabbani 'nin Mektubat'ındaki ışığı çağın karanlığına sunmuştur. Büyük bir mütefekkir, pedagog, eğitim sosyoloğu, öğretmen ve baba olan Arvasi tüm meziyetlerinin kendisine katmış olduğu tecrübe ile hayatı boyunca ailesine, öğrencilerine, öğretmen ve akademisyen arkadaşlarına, çalışma arkadaşlarına ve birlikte zaman geçirdiği tüm çevresine örnek olmuş önemli bir şahsiyettir. Aile bireyleri, çalışma arkadaşları ve öğrencileri ile gerçekleştirdiğimiz röportaj ve görüşmelerde hem çalışma hayatında hem de özel hayatında sadece bilgi vermekle yetinmediği müthiş bir değer aktarımı gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bir neslin hem öğretmeni olan hem de ileriki nesillerin öğretmenlerini yetiştirmiş olan Arvasi, yaşadığı döneme fikirleriyle, değerleriyle davranışlarıyla, hayatıyla damgasını vurmuş, büyük bir ekol oluşturmuştur. Eğitim ve öğretimde sadece okul binası içinde icraatla yetinmeyen Arvasi evini adeta bir fikir akademisine çevirmiş, vazifesinden arta kalan zamanı da öğrencileri ile sohbetlerle doldurmuştur. Hayatı ve pedagojik yönü ile alakalı yaptığımız görüşmeler neticesinde Arvasi 'nin şahsiyet olarak bir değerler hazinesi olduğu sonucuna ulaştık. Seyyid Ahmet Arvasi'nin şahsiyeti, hayat tarzı ve incelediğimiz 12 eserinin içeriğinde, oldukça fazla değer ve değerlerle ilgili tutumlara yönelik veriler tespit edilmiştir.

Öğretim programlarımızda yer alan kök değerlerimiz; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Bu değerlerimiz öğrenme sürecinde ve öğretme sürecinde tek başına ve ilişkili buldukları alt değerler ile

beraber ele alınarak hayat bulmaktadır.¹⁷ 2018 yılında yenilenen öğretim programlarında yapılan köklü değişiklikle beraber değerlerin tüm derslerde kök değerler olarak yer alması söz konusu olmuştur. Bu kök değerler sadece tek başına değil ilişkili kök ve alt değerlerle birlikte de öğretilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada Seyyid Ahmet Arvasi'yi değer eğitimi açısından incelerken sadece kök değerlere bağlı kalmayıp alt değerler ve ilişkili tutumlar çerçevesinde değerlendirme şeklinde hareket edilmiştir. Hem yaptığımız röportajlarda, hem basında ve sosyal medyada, düzenlenen konferanslarda, hem de eserlerinde tespit ettiğimiz milli ve evrensel değerler mevcuttur.

Bu tespitler neticesinde ailesine düşkün, aile birliğine önem veren, misafirperver, çalışkan, ilme ve estetiğe önem veren, yardımsever, hoşgörülü, gelenek ve göreneklerine bağlı, daima ümitli ve cesaretli olmayı öğreten, insanı seven ve saygı duyan bir şahsiyete sahip olduğu görülmektedir. Bu meziyetleri ile hayatından geçen herkesi tesiri altında bırakan ve bir neslin öğretmenini olarak anılan Arvasi kendine has bir ekol oluşturmayı başarmıştır. Asrın Yesevi'si, mektep adam, düşünen adam, muallim, büyük mütefekkir, Türk İslam Ülküsü'nün mimari gibi birçok özel isimle anılan Arvasi sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin ve ailelerin, ebeveynlerin değer eğitimi ve öğretiminde önemli bir rol modelidir. Bu çalışma sonucunda geliştirdiğimiz öneriler aşağıdaki gibi maddeleştirilmiştir:

- 1-Sosyal Bilgiler kapsamında öğrencilerin değer eğitimi öğretiminde biyografik eserlerden daha fazla faydalanılmalıdır.
- 2- Öğrencilerin değer eğitimi öğretiminde Arvasi'nin biyografisinin ve eserlerinin kullanılması önemli derecede fayda sağlayacaktır.
- 3- Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerin değer eğitimi öğretimi esnasında Arvasi'nin biyografisi, eserlerinin kullanılması ve pedagojik yönünün örnek alınması başarıyı arttıracaktır.
- 4- Eğitim ve öğretim kademelerinde değer eğitimine yönelik Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak, derslerde faydalı olacak materyaller geliştirilmelidir. Örneğin Seyyid Ahmet Arvasi'nin Türk gençliğine ve yetişen yeni nesillere rehber olacak nasihatlerinden, sözlerinden derlenmiş bir broşür, dergi ya da kitapçık oluşturulabilir. Biyografik olarak tanıtılabilmesi için kısa film, kısa belgesel veya videolar hazırlanarak materyal şeklinde kullanılması sağlanabilir.
- 5-İyi bir vatandaş yetiştirme amacı güden Sosyal Bilgiler dersi için ideal bir rol model olan Seyyid Ahmet Arvasi ile ilgili anma ve yıl dönümü törenlerine ait videolar derslerde izletilerek, öğrencilerin değer eğitimi ve değer kazanımına katkı sağlanabilir.
- 6-Okul, konferans salonu, cadde veya sokak gibi yerlere Arvasi'nin ismi verilerek yeni neslin onu tanınması ve araştırması için teşvik sağlanmalıdır.
- 7-Arvasi'yi anma ve yıl dönümleri vesilesiyle gerçekleştirilen konferans ve seminerlere öğrencilerimizin daha fazla katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca okulların kendi bünyesinde düzenleyecekleri tanıtım seminerleri bu anlamda faydalı olabilir.

¹⁷ T.C. Milli eğitim bakanlığı (2018).sosyal bilgiler dersi öğretim programı. 201812103847686-sosyal bilgiler öğretim programı. Pdf (meb.gov.tr) adresinden 16 aralık 2021 tarihinde alındı.

8- Ahmet Arvası'nın gençliğe, aile birliğine, ahlak ve din eğitimine, dilimize ve milli kültüre bağlılığına yönelik, kendisine ait sözlerle senaryolaştırılmış bir çizgi roman hazırlanarak Sosyal Bilgiler Dersi yaş seviyesindeki öğrenciler için gerçekleştirilebilecek değer eğitimi katkı sağlanabilir.

9-Arvası'nın ahlak eğitimine karşı taşıdığı hassasiyet ve yabancılaşma özentiliğine karşı duyduğu üzüntü hem hayatında hem de eserlerinde derin bir şekilde işlediği ve mücadele ettiği hususlardır. Sinema filmlerinden basına kadar, sanatın çeşitli dallarından edebiyata kadar maalesef ki aile yapısı ve ahlak yapısı üzerinde olumsuz etkilere yol açan unsurlarla karşı karşıya olduğumuz bir çağdayız. Kendi kültüründen ve milletinin değerlerinden uzaklaşan, yabancılaşmayı modern olmak olarak algılayan suni bir zihniyetin oluşması gençlerimiz üzerine bir tahribat oluşturmaktadır. Bu kapsamda basın, sosyal medya, edebi ürünler filmler, sanatın diğer dallarında ahlak ve değer yargılarımız açısından daha sıkı bir denetim mekanizması oluşturulması faydalı olacaktır.

10-Özellikle Değerler Eğitimi hususunda aile okul ve öğretmen işbirliği oldukça önemlidir. Arvası aile ile başlayan değer eğitiminin disiplinli ve sistemli olarak okulda devam etmesi aşamasında bu taraflar arasında yaşanacak uyumsuzlukların ciddi değer kayıplarına yol açacağını belirtir. Okullara düşen sorumluluk milli ve manevi değerlerin korunması aktarılması ve kazandırılmasını sağlayabilmektir. Aile okul öğretmen ve öğrenci değer eğitimi süreçlerinden birlikte ve uyumlu takip edebilecekleri bir yol haritası oluşturabilmelidir. Aile okul ve öğrenci arasında değer uyumsuzluğu söz konusu olduğunda bu uyumsuzluk mutlaka giderilmelidir.

11-Milletlerin ümidi gençleridir diyen Arvası bu gençlerin yetiştirilmesinde esas olan öğretmenlerin nitelikleri üzerinde fazla durmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin itibarının hak ettiği statüye ulaştırılması gerektiği gibi öğretmenlik mesleğini icra eden kadrolarında mesleğin hakkını vermesi gerektiğini belirtir. Öğretmenlerin sadece mesleki bilgi ve branş bilgisi ile sınırlı kalmaması çocukların gelişim dönemlerine tanıklık etmesi sebebiyle biyoloji psikoloji ve sosyoloji alanlarında da bilgi sahibi olması oldukça önemlidir. Bu vesile ile Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenlerimize Arvası'nın mesleğe bakışı, mesleğe karakter kazandırma anlayışı ve pedagojik tavrının misal olması için sempozyumlar düzenlenebilir.

12-En önemli milli değerlerimizden biri de dilimizdir. Arvası dil ve dil eğitimi hususuna ciddiyetle eğilmiş bu hususta özellikle eğitim kadrolarının çok önemli bir sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil öğrenme yeteneğine ve isteğine karşı olmayan Arvası'nın önceliği kendi dilimizi iyi öğrenmemiz ve anlamamızdır. Maalesef teknolojik gelişmeler ve teknoloji ürünlerine erişim imkânının artması, sosyal ilişkilerin ve bağların zayıflaması ile birlikte dilimiz de bu durumdan nasibini almıştır. Türkçe ile iç içe geçmiş uydurukça kelimeler, suni bir lisan atmosferi oluşturmuş, dilde büyük bir kıyıma sebebiyet vermiştir. Dilimizi anlayamamak kökümüzü, geçmişimizi, özümüzü, milli benliğimizi anlayamamaktır. Gençlerimiz ve öğrencilerimiz kısaltılmış harf kodlamalarıyla birbirlerini çok iyi anlarken, eski ecdat kitaplığımızdaki temel eserlerin isimlerini bile telaffuz edememektedir. Bu minval aslında yabancılaşma serüvenine giriş kapısıdır. Bu kapıya kilit vurmanın yolu da öğretmenlerimizin ve ailelerin Türkçeyi konuşma, anlama, dilimizi öğrenme konusunda hassas davranmalarındır. Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenleri ile birlikte branşları farklı da olsa tüm öğretmenlerimizin dilimizi koruma ve doğru kullanma anlamında eğitimler alması ve bu eğitimler doğrultusunda gençleri ve öğrencileri bu bilince sevk etmeleri sağlanmalıdır.

13-Yakınları ve talebeleri ile yaptığımız röportajlarda henüz hayata geçirilmemiş ve yayımlanmamış birçok eserinin olduğu belirtilmiştir. Bu eserlerin araştırılıp, yayımlanmasının sağlanması eğitim çalışmaları açısından önemli olacaktır.

14- Çok yönlü meziyetlere ve zengin eser kapasitesine sahip Arvasi hakkında akademik alanda yapılan çalışma ve araştırmalar maalesef yetersizdir. Yüksek Lisans ve doktora düzeyinde yapılmış yeterli tez çalışması mevcut değildir. Bu anlamda yönlendirme yapılması akademik alandaki boşluğun doldurulması açısından faydalı olacaktır.

15-Ahmet Arvasi'nin daha iyi anlaşılması ve farklı yönlerinin açığa çıkarılması için araştırmamıza benzer çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Açık, İ. *İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin biyografilerle öğretimi*. Yüksek Lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi,2020.
- Arvasi, S.A. (1999).*Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Burak Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2008a).*Hasb-i Hal*.(Cilt 1).İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2008b).*Hasb-i Hal*.(Cilt 2).İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2008c).*Hasb-i Hal*.(Cilt 3).İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2008ç).*Hasb-i Hal*.(Cilt 4).İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2008d).*Hasb-i Hal*.(Cilt 5).İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2008e).*Hasb-i Hal*.(Cilt 6).İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2008f).*İlm-i Hal*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2009a).*Türk İslam Ülküsü*.(Cilt 1).İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2009b).*Türk İslam Ülküsü*.(Cilt 2).İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2009c).*Türk İslam Ülküsü*.(Cilt 3).İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2009d).*İnsan ve İnsan Ötesi*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2009e).*Doğu Anadolu Gerçeği*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Arvasi, S.A. (2015).*Şiirlerim*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Biçer, H. *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencinin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi,2019.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cengiz, O.(2020). *Seyyid Ahmet Arvasi ve Temel Fikirleri*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Doğanay, A.(2002). *“Sosyal Bilgiler Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi”* , Edit: Cemil Öztürk; Dursun Dilek, Hayat Bilgisi ve sosyal Bilgiler Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Ekiz, D. 2003. Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş, nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri. Ankara: Anı.
- Ekşi, H.ve Katılmış, A.(2011).*Karakter Eğitimi El kitabı*. Ankara: Nobel Yayın.
- Elliott, R.(1996).Discourse analysis: exploring action, function and conflict in Social texts. Marketing Intelligence&Planning.14,6,65.
- Er, H.ve Şahin, M.*Sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri*. Türk Eğitim Bilim Dergisi,10 (1),75-96.

- Erdem, R. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı*. (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Hökelekli, H.(2013).*Psikoloji Din ve Eğitim Yönüyle İnsani Değerler*. İstanbul: Dem.s.12.
- Keçebaş ve Polat, "Seyyid Ahmet Arvasi'nin Küçük Kardeşi Tahir Arvas Ağabeyini Anlattı",Yeni düşünce Gazetesi (11 Ocak 1991).
- Kuvancı, M.(1992). *Seyyid Ahmet Arvasi, Hayatı-Tefekkürü-Eserleri*. İstanbul: Burak Yayınevi.
- MEB.(2005).*İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7.sınıflar öğretim program ve kılavuzu* (taslak basım).Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, devlet kitapları müdürlüğü, Ankara.
- MEB.(2018).*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 4,5,6, 7.Sınıflar*. Ankara :Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları,s.9.
- Oğlu Seyyid Murat Arvasi İle Babası Hakkında.(1998).*Feyz Fikir Kültür Aktüalite Dergisi*(79),9-10.
- Onur, H. (2012). *Aydınların Gözüyle Seyyid Ahmet Arvasi*. İstanbul: Uyanış Yayınevi.
- Oruç, Ş.ve Erdem, R.Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*,30,215-229.
- Sezgin, A.(1990).S.Ahmet Arvasi. *Ufuk Çizgisi* (4),5.
- Sözen, E.(1999). Söylem: belirsizlik, mübadele, bilgi, güç ve refleksivite. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Stone ve ark. (1966: 213). Stone P J, Dunphy D C, Marshall S S, DM Ogilvie (1966) The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis, The M.I.T. Press, Massachusetts.
- Şeker, M. (2020). *Değer Sizseniz Değer Sizsiniz* (2 b.). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Şeker, M. (2020). İnsani- Kültürel Kalkınma Sürecinde Değer Eğitimi. H. E. Katılmış (Dü.) içinde, *Karakter ve Değerler Eğitimi* (s. 252). Ankara: Atlas Akademik Basım Yayın Dağıtım.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2019). The impact of biography-based values education on 4th grade elementary school students' attitudes towards tolerance value. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 118-139.
- Yaman, E.(2012).*Değerler Eğitimi*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S.ve Er, H.Sosyal bilgiler değer eğitiminde biyografi kullanımı. *Millî Eğitim Dergisi*,43(200),200-219.

Elektronik ve Dijital Kaynaklar

<https://sozluk.gov.tr/> Değer ne demektir? Türk Dil Kurumu adresinden Kasım 10, 2021 tarihinde alındı.

(Keçebaş, Ahmet- Polat, Ümit "S. Ahmet Arvasi'nin Küçük Kardeşi Tahir Arvas Ağabeyini Anlattı", Yeni Düşünce Gazetesi,(11 Ocak 1991).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2018).*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. [201812103847686-SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI. pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr) adresinden 16 Aralık 2021 tarihinde alındı.

Uşaklıoğlu, S. (2021, Ocak). *Hocam Seyyid Ahmet Arvasi* 2. Kasım 10, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=VHH41CHyYes> adresinden alındı.

Akıllıoğlu, M. (2017, Ağustos 26). *Hatıraların Aydınlığında Seyyid Ahmet Arvasi*. Kasım 10, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=ypq2rhbDexg> adresinden alındı.

Yazıcıoğlu, M. (2016, Ekim 7). Muhsin Yazıcıoğlu Seyyid Ahmet Arvasi'yi Anlatıyor. Kasım 10, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=LcTGZyldbH0&t=2s> adresinden alındı.

İnanç, H. (2016, Şubat 19). *Doğumunun Seksen Dördüncü Yılında Bütün Yönleriyle Arvasi*. Kasım 10, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=RTHarks4eWs> adresinden alındı.

Işık, İ. (2013, Şubat 18). *Seyyid Ahmet Arvasi*. Kasım 16, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=Nso-gpnnBGA&t=13s> adresinden alındı.

Yazıcı, O. (2013, Şubat 18). *Seyyid Ahmet Arvasi*. Kasım 16, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=Nso-gpnnBGA> adresinden alındı.

Şimşirgil, A. (2017, Ocak 3). *27.Vefat Yıldönümünde Arvasi Hoca*. Kasım 18, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=rnqmFTYsaR4&t=5s> adresinden alındı.

Kayra, O. K. (2019, Şubat 7). *Ahmet Arvasi Üzerine Sohbet*. Kasım 18, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=Vw-KHaik0is> adresinden alındı.

Yavaş, H. (2017, Ocak 6). *27. Vefat Yıldönümünde Seyyid Ahmed Arvasi Hoca*. Kasım 20, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=tODMirxNgTk> adresinden alındı.

Yavaş, H. (2020, Ocak 26). *Ahmet Arvasi'nin Dünyadaki Son Gecesi*. (M. Erkul, Dü.) Kasım 20, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=YK-j0mBKkyI> adresinden alındı.

Ceylan, K. (2016, Şubat 16). *Doğumunun 84.yılında Bütün Yönleriyle Seyyid Ahmet Arvasi*. (A. Derneği, Dü.) Kasım 13, 2021 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=bm_DXXRI5Rg adresinden alındı.

Tekden, K. (2016, Şubat 17). *Doğumunun 84.Yılında Bütün Yönleriyle Seyyid Ahmet Arvasi*. (A. Derneği, Dü.) Kasım 21, 2021 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=cj9pUyj-7s4&t=35s> adresinden alındı.

<https://www.youtube.com/watch?v=tODMirxNgTk>

<https://www.youtube.com/watch?v=ypq2rhbDexg>

<https://www.youtube.com/watch?v=LcTGZyldbH0&t=2s>

<https://www.youtube.com/watch?v=5S8Uf3YeW4I>

<https://www.youtube.com/watch?v=cj9pUyj-7s4>

<https://www.youtube.com/watch?v=Nso-gpnnBGA&t=359s>

<https://www.youtube.com/watch?v=YK-j0mBKkyI>

<https://www.youtube.com/watch?v=wHw7tQIkazk>

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 330-334

Eğitim 4.0: Eğitimin Geleceği Tartışmalarının Neresindeyiz?

Tuğba ZENGİN¹

Kitap İncelemesi/ Book Review

Fikret Konca, tarafından kaleme alınmış olan Eğitim 4.0: Eğitimin Geleceği Tartışmalarının Neresindeyiz? adlı kitap 2020 yılında Pegem Akademi Yayıncılık'tan yayımlanmıştır. Kitap, toplam 30 bölümden oluşmakta olup ana eksenini Eğitim 4.0 kavramının tarihsel gelişimi, önemi ve temel anlayışının açıklanması, Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim 4.0 bağlamında yapılan çalışma ve uygulama örneklerinin sunulması, öğretmenler, eğitim yöneticilerini, veliler ve psikolojik danışmanlar için Eğitim 4.0 temelli uygulama ve yaklaşım önerilerinin açıklanması ve Dijital Çağ ile ilgili endişelere dair çözüm yolları ve tavsiyelerin ifade edilmesi olmak üzere dört temel tema bağlamda ele alınabilir.

Kitabın ilk teması Endüstri 4.0'ın etkisiyle ortaya çıkan Eğitim 4.0'a geçiş süreci tarihsel boyutta ele alınması ve öneminin vurgulanmasıdır. Bu bölümde toplumların endüstri alanında yaşadığı dönüşümlerin eğitim öğretim anlayışlarını şekillendirmesini dönemler halinde açıklamıştır: Eğitim 1.0, Eğitim 2.0, Eğitim 3.0 ve Eğitim 4.0. Bu dönemler özetle şu şekilde ifade edilmiştir: Eğitim 1.0 Çağı Sanayi Devrimi öncesinde tarımsal üretime dayalı ekonominin ihtiyaç duyduğu insan, yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayabilecek ölçüde üreten insandır. Bu çağda bireyin eğitimi ustadan çırağa bilgi ve deneyimlerin aktarıldığı öğretmen merkezli anlayışlardır. 20. Yüzyılın başlarına denk gelen Sanayi Devrimi ile başlayan eğitim 2.0 Çağı'nda, bireylerin klasik yönetim felsefesine dayalı endüstri sektörü içinde aktif olarak görev alabilecek niteliklere sahip olarak yetiştirmeyi hedefleyen eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu anlayışa göre eğitim kurumları, tıpkı bir fabrika gibi girdiler, işlem, çıktı ve dönüt mantığı ile kurgulanmış, eğitim öğretim ortamları standart hale getirilmiş ve ölçme değerlendirilmede standart sınavlar kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim 3.0 Çağı, teknolojinin toplumsal hayat içerisinde önemli bir dinamik haline gelmesi ile başlamıştır. Bu dönemde eğitim öğretim sürecinde öğrenci önceki devirlerin aksine salt bilgiyi alan değil bilgiyi üreten konumundadır. Bu çağda okullar, toplumsal hayatla etkileşim halinde olan açık sistemler olarak yönetilmeye başlanmış ve toplumsal hayatın beklentilerine uygun diplomalı bireyler yetiştirme felsefesine dayalı eğitim anlayışı sürdürülmüştür. Bu anlayış 21. yüzyılın başlarına dek devam etmiştir. Eğitim 4.0 Çağı ise günümüzde hızlı dönüşüm, yapay zekâ, robotik, otomasyon, nesnelerin interneti gibi değişimlere uyum sağlayabilecek, gelecekteki çalışma arkadaşları olan robotlarla iş birliği yapabilecek bireyler yetiştirmek esastır. Eğitim 4.0 döneminin en belirgin farklılığı mezun öğrencilerin sahip olduğu diploma ve sertifikaların iş dünyası için yeterli olmadığı

¹ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
tugbazengin2411@gmail.com , 0000-0003-4009-7786

gerçekliğinin kabulüne dayanmaktadır. Çağımızda bireylerin sahip oldukları diplomaların yanında çalıştıkları alanda yetkinliğe sahip olma, uzmanlaşma, değişen şartlarda performans ortaya koyabilme becerileri de iş dünyası içinde tercih edilmeleri için gerekli kıstasların başında gelmektedir.

Yazara göre 2020 Dünya Ekonomik Forumu öngörülerine göre gelişmiş otomasyon sistemlerinde kullanılan yapay zekâ sistemleri bir yıl içerisinde yaklaşık 5 milyon insanı işsiz bırakabilir. İleriki yıllarda yapay zekâ, otomasyon ve robotlara birçok işin devredilmesi beklenmektedir. Raab (2018)'a göre teknolojinin hızlı ilerlemesi önümüzdeki 20 yılda dünyanın nereye gideceği hakkında belirsizliklere neden olmaktadır. Gelecekteki bu belirsizlik "VUCA toplumu" kavramı ile açıklanmaya çalışılmıştır. VUCA, değişken, karmaşık, belirsiz, muğlak terimlerinin ilk harfleri kullanılarak oluşturulmuş geleceğin dünyasını açıklamak için kullanılan bir kavramdır. OECD Eğitimin ve Becerilerin Geleceği: Eğitim 2030 projesi ile VUCA dünyasında yaşamaya hazırlanan öğrencilerin dönüştürücü yetkinlere sahip olmasının önemini vurgulamıştır. Projeye göre öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma, inovasyon, hesaplamalı düşünme, programlama, kodlama, medya okuryazarlığı, finansal okuryazarlık gibi çoklu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim anlayışları önerilmiştir.

Yazara göre Eğitim 4.0 olarak ifade edilen eğitim anlayışı öğrencilerin sadece dijital yetkinliklerini geliştirmekten ibaret değildir. Eğitim 4.0 öğrencilerin dijital çağa ayak uydurmasını hedeflemekle birlikte bu çağın gerektirdiği eleştirel, sorgulayıcı, girişimci, kendi kendine öğrenebilen, kendini geliştirmek için gerekli kaynaklara ulaşabilen, içinde bulunduğu çağın bilimsel ve teknolojik gelişmelerini takip edebilen, toplumun değerlerini özümseyen, kültür ve medeniyete katkıda bulunma farkındalığına sahip bireyler yetiştirilmesini temel alan bütünsel bir yaklaşımdır. Bu görüşler, Knezevic (2018) tarafından ifade edilen "6C becerileri" ile desteklemiştir. Eğitim 4.0 anlayışını temellendiren 6C becerileri şu şekilde açıklanmaktadır: eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık, vatandaşlık kültürü, karakter eğitimidir. Yazarın çeşitli araştırmacıların görüşleri ile savını desteklemesi Eğitim 4.0 anlayışının çocukları robotlaştırmayan, aksine dijital olanakları insani yönlerini güçlendirmek, geliştirmek ve hatta insanlığa katkıda bulunmak üzere kullanma farkındalığı yaratan bir anlayış olarak vurgulama çabası olarak ifade edilebilir.

Eğitim 4.0 çağında sistemin esas aldığı anlayış "Yetkinlik Temelli Eğitim" anlayışıdır. Bu anlayışa göre eğitim öğrenmeleri 4 temel esas göz önüne alınarak yapılmalıdır: bilgi, beceri, karakter ve meta öğrenme. Bu anlayışta bahsi geçen bilgi öğrenme klasik bilgi ile modern bilgi arasında denge kurabilen eklektik bakış açısına sahip olma; beceri öğrenme, bilgiyi kullanabilme yetkinliği, karakter öğrenme, bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanma amacı ve üslubu; meta öğrenme ise bireyin yaşam boyu öğrenerek kendini geliştirmesi olarak açıklanmaktadır. Bahsi geçen eğitim anlayışının 21. Yüzyıl popüler kavramlarından biri olan hibrit insan kavramı ile örtüştüğü düşünülebilir.

Kitaptaki ikinci tema, Millî Eğitim Bakanlığının kurumsal olarak ya da çeşitli üniversite ve uluslararası kuruluşlar ile işbirliği yaparak geliştirdiği 21. yüzyıl bireysel becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Eğitim 4.0 yaklaşımını yansıtan uygulamalara dair örnekler verilmesi olarak açıklanabilir. Örnek uygulamaların açıklanmasında diğer ülkelerdeki çalışmalar ile karşılaştırılmalar yapılmasının okuyucunun konuyu küresel bazda idrak etmesi bakımından önemli bir hususu yakaladığı düşünülmektedir. Türkiye Eğitim

4.0'ı yansıtan çalışmalara örnek olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Tasarım ve Beceri Atölyeleri, STEM çalışmaları, Dene Yap Atölyeleri, Eğitsel Veri Madenciliği Çalışmaları gösterilebilir:

2018 yılında Türkiye'de yapılan öğretim programı değişikliği ile Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olan "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi" hazırlanmış, belirlenen sekiz anahtar yetkinlik, orta ve yükseköğretim programlarına entegre edilmiştir. Bu anahtar yetkinlikler şunlardır: anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade. Bu sekiz yetkinliğin Eğitim 4.0 temel anlayışında ifade edilen 21. Yüzyıl becerilerini yansıttığı görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının desteği ile okullarda "Tasarım ve Beceri Atölyeleri"nin yaygınlaştırılması 21. Yüzyıl yetkinlik becerilerini öğrencilere kazandıracak destek sistemleri ve öğrenme çevresinin oluşturulmaya çalışıldığını göstermektedir. STEM; bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik bilimlerinin disiplinler arası entegrasyonundan oluşan bir eğitim öğretim yaklaşımıdır. MEB 2019 yılında okul öncesi ve ilkokullar için "Kazanım Merkezli STEM Uygulamaları" kitabı yayınlayarak öğrencilere gerçek yaşamdaki problemleri görme ve çözme becerisi kazandıran, proje ve senaryo tabanlı öğrenme etkinliklerini örneklendirmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde her öğrenciye özel "E-portfolio" uygulaması çalışmaları ve "Eğitsel Veri Ambarı" oluşturma adımları Eğitim 4.0 21. Yüzyıl becerilerinin bütünsel olarak değerlendirilmesi anlayışını yansıtmaktadır. Bireylerin değerlendirilmesinde eğitsel veri madenciliği boyutunda bireylerin çevrimdışı ve gerçek eğitim ortamlarındaki katılımları, bireylerin çevrim içi öğrenme ortamlarındaki dijital öğrenme davranışları, öğrencilerin dijital etkileşimle doldurdukları özgeçmişleri ile ilgili yazılımlardan elde edilen veriler, öğrenci ile ilgili çevrimdışı elde edilen diğer bilgiler veri ambarını oluşturan kaynaklar olarak ifade edilmiştir.

Kitabın üçüncü teması, Eğitim 4.0 bağlamında öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmeleri için öğretmenlerin yararlanabileceği uygulamalar ve etkinlik önerileri, eğitim yöneticilerinin eğitim felsefelerine ve planlamalarına yansıtılabileceği yaklaşımlar ve projelere dair öneriler, dijital çağ çocuklarını yetiştirme konusunda ebeveynlerin tutumlarına dair öneriler sunulması olarak ifade edilebilir. Yazarın tavsiyelerini alan yazın ile desteklemesinin okuyucunun ikna olması açısından etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Bu önerilerden bazıları şu şekilde özetlenebilir:

Yazara göre Eğitim 4.0 anlayışına göre öğretmenlerin salt pedagojik eğitim almış olması yeterli değildir. 21. Yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek donanımda öğrenciler yetiştirmek için öğretmenlerin de dijital cihazları kullanma yeterliliğine sahip olması, teknolojik okuryazarlık becerilerinin üst düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik alan yeterliliklerinin sentezi olarak ifade edilen "Teknopedagojik Eğitim Yaklaşımı"nu benimsemeleri gerekmektedir.

Ters Yüz Sınıf Uygulaması, Eğitim 4.0 anlayışını yansıtan uygulamalardan biri olarak salık verilmiştir. Geleneksel öğrenme öğretme etkinliklerinde kullanılan öğretmenin derste bilgiyi sunması, öğrencinin sunulan bilgiyi dinlemesi ve öğretmenin ders ile ilgili öğrenciyi ödevlendirmesi aşamalarının süreç bazında tam tersi olarak ifade edilen Ters Yüz Sınıf

Uygulamasında öğretmenin bilgiyi dersten sunmasından önce öğrencinin internet tabanlı öğrenme ortamlarına yüklenmiş sunum ile sınıf dışında kendi kendine araştırma yapması ve öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, Eğitim 4.0 anlayışını yansıtan bir başka eğitim öğretim uygulaması olarak açıklanmıştır. Yaklaşımın temel felsefesi öğrencilerin ilgi duydukları ve eğlenceli buldukları konuları araştırmaktan keyif aldıkları ve bu yüzden öğrencilerin merak duyduklarını harekete geçiren eğitici oyunların eğitim öğretim ortamlarına dahil edilmesi gerektiğidir. Yazar, Youtube üzerinden ücretsiz videolar izleyerek Minecraft oyunu içinde kendi sunucusunu kurmayı öğrenen ve 45.000 takipçiye ulaşabilen 12 yaşındaki bir çocuğun başarısı misal göstererek yaklaşımın çocukların öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi somutlaştırmıştır.

Eğitim 4.0 yaklaşımını destekleyen ve Eğitim Yönetimi alanına entegre edilebilecek sistemler ve uygulamalar açıklanmıştır. “Eğitimde İş Zekâsı” bu yaklaşımı destekleyen kavramlardan biridir. Örgütlerde işleyişin analiz edilmesi, bilimsel verilere dayalı kararlar verilmesi ve gelecekteki belirsizlikler için gerekli önlemlerin alınması aşamalarını kapsayan planlı süreç zekâsı olarak ifade edilmektedir. Yazara göre iş zekâsı kavramının eğitim kurumlarına entegre edilmesiyle eğitsel, yönetsel ve örgütsel veri analizlerinin yapılmasında algoritmalar ve veri tabanlarından yararlanılabilir ve böylece stratejik karar alma süreçlerinde daha bilimsel ve rasyonel bir bakış açısı ile hareket edilebilir.

Kitapta eğitim öğretim uygulamalarının teknoloji ile desteklendiği ve çocukların dijital ortamlardan öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmeye başladığı 21. yüzyılda anne ve babaların değişen görev ve sorumluluklarına değinilmiştir. Eğitim 4.0 yaklaşımına göre anne baba tutumu “Dijital Ebeveynlik” kavramı ile açıklanmıştır. Bu kavrama göre ebeveynler teknolojik gelişmelere açık, dijital ortamlardaki ortamları analiz edebilen, çocuğunu dijital ortamlardaki tehlikelere karşı koruyabilen, çocuğuna gerçek dünyada olduğu gibi sanal dünyada da belli sosyal normlara göre hareket etmesi gerektiği farkındalığını aşıl原因an bireyler olacak şekilde kendilerini geliştirmelidir.

Kitabın son teması olarak Eğitim 4.0 çağı ile birlikte öğrencilerin, eğitimcilerin ve ebeveynlerin yeni ve farklı zorluklar yaşanabileceği vurgulanması ve gelecekte oluşabilecek dijital riskler için çözüm önerilerinin sunulması kabul edilebilir. Yazar, dijital çağın sunduğu olanakların doğru bir anlayış ile çözümlenmesi halinde olası tehlikelerin en aza indirebileceğini ifade etmiş, bu konuda psikolojik danışmanların önemine dikkat çekmiştir.

Dünya henüz 2000 sonrası doğumlu Z kuşağı çocuklarının özelliklerini, öğrenme stillerini ve algılama biçimlerini tam olarak açıklayamamış iken 2010 sonrası doğan ve çok küçük yaşlardan itibaren dijital ekrana dokunarak büyüdükleri için “T Kuşağı” (Temas Nesli) olarak ifade edilen son nesil çocukları tanımak ve onlara uygun eğitim öğretim stratejileri ve tasarımları hazırlamak için eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Görsel ve video izleme temelli öğrenmelere küçük yaşlardan itibaren yatkın olan T kuşağı çocuklarının yüz yüze sosyal etkileşimlerinin zayıf olabileceği düşünülmektedir.

Dijital çağda öğrenciler; internet, dijital oyun gibi sanal dünya unsurlarına bağımlı olma problemleriyle baş etmek zorunda kalmanın yanı sıra, siber zorbalıkla karşılaşma, çevrim içi kişilerden ya da gruplardan tehdit alma gibi sıkıntılar ile karşılaşmaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki gençlerin teknolojiye aşırı bağlanmaları dikkat eksikliği gibi

psikolojik rahatsızlıklara sebep olmaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarında psikolojik danışmanların dijital benlik yönetimi, çevrim içi ilişkiler, dijital ayak izi farkındalığı gibi konularda çocukları ve gençleri bilinçlendirmesi gerekmektedir.

Dijital dünyada eğitimin geleceğini belirleyen en önemli unsurlardan biri de yapay zekâ olarak ifade edilmiştir. Woolf ve çalışma arkadaşları (2013) göre yapay zekâ, öğrencilerin küresel eğitim kaynaklarına erişmesine olanak vermekte, çevrim içi kaynak paylaşımını kolaylaştırmakta, zengin öğrenme ortamları oluşturmakta, eğitim öğretimle ilgili her türlü verinin saklanması ve analiz edilmesini sağlamaktadır. Ancak gelecekte bir gün yapay zekânın ve makinaların insanların yerini tamamen alacağı endişeleri de halen devam etmektedir. Yazar'a göre yapay zekânın nerede ve nasıl kullanılacağına önceden belirlenmesi ve temel kullanım amacının insanlığa hizmet olması gerekmektedir. Bu bağlamda insan robot rekabeti yerine insan robot işbirliği temelli bir anlayışla hareket edilmesi yerinde olacaktır. Nitekim 21. Yüzyılın öğrencileri gelecekte mezun olup iş hayatına atıldıklarında yapay zekâ ile birlikte çalışacaklardır. Bu nedenle Eğitim 4.0 yaklaşımının amaçları arasında, öğrencilere kendilerini geliştirmek için yapay zekâdan yararlanma ve yapay zekâ ile işbirliği yapma becerisi kazandırmak da yer almaktadır.

Kitapta yazarın perspektifinden Eğitim 4.0 ve dijital çağda eğitim yaklaşımları açık, anlaşılır ifadeler ve örneklendirmeler ile açıklanmış, çeşitli bölümlerde konular tablo ve şekiller kullanarak somutlaştırılmış, ileri sürülen fikirler ve öneriler yurt içi ve yurt dışı kaynaklı araştırmacıların bulguları ile desteklenmiştir. Kitabın birbirinden bağımsız 30 bölümden oluşması okuyucunun özellikle okumak istediği alanı seçip okumak istemesine kolaylık sağlayabilir. Ancak birbiri ile aynı eksende değerlendirilebilecek bölümlerin arka arkaya sıralanması ve bölümler arasındaki bağlantının daha güçlü kurulması gerektiği düşünülmektedir.

Kitap, Eğitim 4.0 yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmak, eğitim öğretim alanında yeni gelişmeleri takip etmek ve yetkinliklerini çağın beklentilerine uygun olarak güncellemek isteyen öğretmenlere, gelecek nesli yetiştiren eğitim kurumlarının temel direği sayılabilecek eğitim yöneticilerine, kendi doğdukları dönemden çok daha farklı bir çağa doğan çocuklarını korumak ve hayata hazırlamak konusunda endişe duyan anne babalara tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA

Konca, F. (2020). Eğitim 4.0: Eğitimin Geleceği Tartışmalarının Neresindeyiz. *Ankara: Pegem Yayınevi.*