

CİLT/VOLUME: 8 SAYI/NUMBER: 1 - Haziran 2023



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

ISSN 2587-1390 | TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR

www.turkiyeegitimdergisi.com



Cilt : 8

Sayı : 1

Yıl : 2023

Yayın Tarihi : 26/06/2023

- 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 Univertiy, USA
- **Yahya Altinkurt**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
- **Yusuf Günaydın**, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

Eğitim
Adnan Küçükoğlu, Atatürk ve Üniversitesi, Öğretim
Türkiye

Türkçe
Banu Özdemir, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitimi
Ömer Tuğrul Kara, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Türkiye

Eğitim
Kürşad Yılmaz, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
R. Şamil Tatık, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Yönetimi

Türk Dili ve Edebiyatı
M. Abdullah Aslan, Erzincan Üniversitesi, Eğitimi
Murat Ateş, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Türkiye

Okul Öncesi
Neslihan D. Bay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitimi
Murat Bartan, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Türkiye

Sınıf
Mustafa Başaran, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitimi
Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Türkiye
Türkiye

Matematik
Mustafa Doğan, Selçuk Üniversitesi, Eğitimi
Türkiye

Fen Bilgisi
Elif Benzer, Marmara Üniversitesi, Eğitimi
Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Yeşim Özer Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları

Faruk Arıcı - E-posta: turkiyeegitimdergisi@gmail.com

Makaleler

Araştırma Makalesi

1. 1929 Lise Fizik Ders Kitabının Fizik Felsefesi ve Fizikteki Gelişmeler Açısından İncelenmesi

Arzu ARSLAN BUYRUK Mustafa GÜNDÜZ

Sayfa : 1-22-PDF

Araştırma Makalesi

2. Çocuk Edebiyatı Tercüme Ofisi (Çeto) Dergisinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programdaki Anahtar Yetkinlikler Bakımından İncelenmesi

Musa KAYA Bahtiyar GÜL

Sayfa : 23-49-PDF

Araştırma Makalesi

3. Öğretmenlerin İş Yerinde Sosyal Medya Kullanmalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Dilek KARATAŞ İbrahim GÜL

Sayfa : 50-65-PDF

Araştırma Makalesi

4. Beyaz Gemi Romanında Kişiler Dünyası

Oğuzhan SEVİM Musa MERCAN

Sayfa : 66-87-PDF

Araştırma Makalesi

5. Konuşma Becerisini Geliştirmede Kullanılan Tür, Yöntem ve Teknikler: Bir Alanyazın Taraması

Salih KESİCİ

Sayfa : 88-105-PDF

Araştırma Makalesi

6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Psikolojik Dayanırlıkları ile Gelecekte Beklentilerinin İncelenmesi

Hülya GÜLAY OGELMAN Dervişe AMCA TOKLU Ali Emre ÖZBİLEN

Sayfa : 106-119-PDF

Araştırma Makalesi

7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına İlişkin Kursiyer Görüşleri: Bozok TÖMER Örneği

Selçuk DOĞAN Mehmet Volkan DEMİREL

Sayfa : 120-132-PDF

Araştırma Makalesi

8. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi

Bünyamin SARIKAYA Emrah YAYAN Ayşe Ebrar YAMAÇ

Sayfa : 133-158-PDF

Araştırma Makalesi

9. Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nihat KAVAN

Sayfa : 159-185-PDF

Kitap İncelemeleri

Kitap İncelemesi

1. DÜNYA OKULU

Şeyda HARMANCI

Sayfa : 186-188

Dizin



1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabının Fizikteki Gelişmeler ve Fizik Paradigmaları Açısından İncelenmesi

Arzu ARSLAN BUYRUK¹
Mustafa GÜNDÜZ²

Özet

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra pek çok alanda olduğu gibi eğitim ve kültür alanında da yenilikler yapılmıştır. Eğitimde henüz sistemli program geliştirme çalışmaları başlamamış olsa da ortaöğretimde fizik derslerinde alan ayrımı vardır ve fen kollarında yoğun bir şekilde fizik konuları yer almaktadır. Bunun yanında 1900'lerin başı fizikte elektromanyetizma, modern fizik ve kuantum mekaniği alanlarında devrim niteliğindeki gelişmelerin olduğu yıllardır. Bu çalışmada 1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabının fizik içeriklerinin dönemine göre güncellikleri ve terimlerde hangi fizik paradigmasının geçerli olduğuna bakılmıştır. Diğer kitaplarla kıyaslandığında, geniş kapsamlı olduğu ve daha derin veri sağlayacağı düşünülerek 1929 tarihli lise 3 fizik kitabı tercih edilmiştir. Çalışmanın sonunda uzayı kapladığı düşünülen ve içinde ışığın yayılması için gerekli bir ortam olarak kabul edilen esir/eter görüşünün devam ettiği, modern fizik konularına henüz geçilmediği görülmüştür. Periyodik tabloda o dönem keşfedilmiş olan elementlerin halen kitaptaki tabloda yer almadığı tespit edilmiştir. Bu durumlara rağmen 1929 kitabının dönemine göre elektromanyetizma konularında ve teknolojik gelişmelerde güncel olduğu sonucuna varılmıştır. Kitaptaki hâkim paradigmanın klasik fizik, sonrasında elektromanyetizma olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Fizik eğitimi
Modern fizik
Alan kavramı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.07.2022

Kabul Tarihi: 21.06.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1141299

¹Dr. Öğretim Üyesi, ORCID: 0000-0001-8892-6972, arzfizik@gmail.com

²Prof. Dr., mstgndz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1706-9920

Examining the 1929 High School 3 Physics Textbook in terms of Developments and Paradigms in Physics

Abstract

After the Republic's establishment, innovations in education and culture began, as in many other fields. Although systematic curriculum development studies have yet to start in education, there is a separation of fields in physics courses in secondary education. Physics subjects are intense in science classes. In addition, the early 1900s were years of revolutionary developments in electromagnetism, modern physics, and quantum mechanics in physics. In this study, the actuality of the physics contents of the 1929 High School 3 Physics Textbook according to the period and which physics paradigm is valid in the terms. Compared to other books, three high school physics books dated 1929 were preferred, considering that it is comprehensive and will provide more in-depth data. At the end of the study, the ether/etherview was still valid in the textbook, and modern physics subjects have yet to start. According to the ether view, the ether covers space and allows light to diffuse. In the text book, the elements discovered then were still not in the periodic table. Despite these situations, the 1929 book is up-to-date in electromagnetism and technological developments compared to its period. The dominant paradigm in the text book was classical physics, then electromagnetism.

Keywords

Physics Education
Modern Physics
"Field" Approach

About Article

Sending Date: 06.07.2022
Acceptance Date: 21.06.2023
Electronic Issue Date: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1141299

GİRİŞ

Bilimsel ders kitapları öğrencilere hali hazırda kabul edilen bilimsel görüşün çeşitli deneylerini, kavramlarını, yasa ve kuramlarını mümkün olduğu kadar aktarmayı hedefler (Kuhn, 2018). Bir ders kitabının yazıldığı dönemde ilgili disiplinin güncel gelişmelerini ve bilimsel açıdan kabul gören fikirlerini yansıtarak yazılması önemlidir. Ayrıca ders kitapları içinde bulunduğu dönemin eğitim durumu, eğitimde ve bilimde benimsediği felsefi görüşü, dönemin teknolojik imkânları hakkında bilgi sunmaktadır. Bir ders kitabının faydalandığı kaynaklar, kullandığı dil eğitim tarihi araştırmalarında zengin bilgi sunmaktadır. Devletlerin yetiştirmek istedikleri ideal insan hakkında ders kitaplarını inceleyerek bilgi edinmek mümkün olmaktadır (Gündüz, 2019).

Ders kitapları incelemeleri yaparken ders kitabının basıldığı yıl, hitap ettiği öğrenci seviyesi, hangi disiplinde ve nasıl yazıldığı önemlidir. Kitabın yazıldığı dönemde ilgili disiplinde hangi bilimsel bilginin kabul gördüğü ve öğrencilere nasıl ve ne kadarının sunulduğu bilgisi ders kitaplarından edinilebilir. Bu bilgiler dönemin o disiplin hakkındaki geçerli paradigmasını yansıtabilir. Paradigma kavramını Kuhn şu şekilde tanımlar: "Paradigmaları, bir bilim çevresine belli bir süre için bir model sağlayan, yani örnek sorular ve çözümler temin eden, evrensel olarak kabul edilmiş bilimsel başarılar şeklinde tanımlıyorum." (Kuhn, 2018, 65) "Yerleşik kullanımıyla paradigma, kabul görmüş olan bir model ya da örnektir." (Kuhn,

2018, 97). Bu tanımlarla birlikte Kuhn, paradigmaların geçerli olup olağan bilimin içinde yer alabilmesi için o bilimde en önemli sorunları çözüp rakiplerinden daha başarılı olması gerektiğini belirtir (Kuhn, 2018).

20.yy başlangıcı ve 19.yy sonu fizik biliminde devrimsel keşiflerin yapıldığı ve Kuhn'un ifadesiyle fizikte paradigma değişimlerinin olduğu kritik zamanlardır. Klasik fizikten modern fiziğe geçişi temsil eden gelişmeler, fizikteki kütle, zaman, evren, hız, madde gibien temel kavramlara yeni bir bakış açısı getirmiştir. Klasik mekanik ve elektrodinamik görüşlerinin çatışmasının olduğu (Cushing 2003), sonrasında modern fizik ve klasik fizik bakış açılarının ortaya çıktığı yıllardır. Elektrik ve manyetizma hakkında 19. yy.da ivmelenen olaylar, 20. yy.da kuantum mekaniği ve görelilik gibi yeni kuramların oluşmasına temel olmuştur. Fizikteki bu gelişmeler ders kitaplarındaki konular ele alındığında halen güncelliğini korumaktadır. Çünkü 21. yy.daki bilim ve teknolojideki yeniliklerin ve araştırma alanlarınının temel konuları bu gelişmelere dayanmaktadır. Elektromanyetizma, radyoaktivite, görelilik ve kuantum mekaniği gibi araştırma alanları bu kapsamda ele alınabilir. Ders kitaplarında yer alan ve kitaplarda olması beklenen bu araştırma alanlarına ilişkin farklı paradigmaları içeren gelişmeler şu şekilde sıralanabilir:

Hareket konusunda uzun bir zaman bilim dünyasını meşgul eden görüşlerden biri Aristoteles'in doğal ve zorunlu hareket görüşü olmuştur. Bu görüşe göre bir taşın yere düşmesi doğal hareket iken, göğe fırlatma zorunlu harekettir. Duman ise havaya yükselir bu da onun için doğal harekettir. Nesnelere doğal yerlerinden başka bir yere doğru harekete zorlanması zorunlu hareket olmaktadır (Rovelli, 2015).Impetus teorisini savunan ve Aristoteles'i eleştiren Johannes GrammatikosPhiloponos (490-566)'a göre "atıcı, atılan cisim bir "impetus" (itme, itilim, sürükleyicilik), bir hızlanma sağlamakta ve kuşkusuz sürükleyici kuvvetin bu hızlanma etkisi, uçuş süresince git gide azalmaktadır (Tez, 2008). Endülüslü alimlerden olan İbni Bacce ise zorunlu hareketin devamlılığının sağlanması ve boşlukta hareketin nasıl olacağına ilişkin Aristo'ya eleştirilerde bulunmuştur (Topdemir, 2012).Ortaçağ alimlerinden İbn el Heysem yazdığı kitapta hareket hakkında cismin kütlesi ile çarpımını veren "kuvvet el-hareket" kavramını öne sürerek günümüzdeki adıyla devinirliği yani momentumu-hareket miktarını açıklamıştır. Aristotelesçilere göre ağır cisimler hafif cisimlerden daha hızlı düşmektedir.Galilei ise ünlü Pisa Kulesi deneyinde boşlukta cisimlerin kütle ve ağırlıklarına bağlı olmaksızın aynı hızla yere düşeceğini belirtmiştir. Eğik düzlemde yaptığı çalışmalarda da ivme kavramına ilişkin sonuçlar bulmuştur. Newton kendisinden önceki bilim insanlarının düşüncelerinden faydalanarak klasik fiziği kuran en önemli üç yasayı oluşturmuştur: Eylemsizlik yasası, kuvvetlerin etkisi (dinamiğin temel ilkesi) yasası, etki-tepki yasası. Bu yasalar ile fizikte matematiğin ve geometrinin önemi öne çıkmıştır (Vigoureux, 2005).Uzun bir süre klasik fizikte etkisini gösteren bu yasalara Einstein'ın 1908 yılında yayımladığı görelilik kuramı ile uzay, zaman ve hareket konusunda yeni bir bakış eklenmiştir.Bu kuramın iki temel varsayımına göre "Fizik yasaları tüm eylemsiz çerçevelerde aynıdır." ve "Işık hızı tüm eylemsiz gözlemciler için aynı sabit değerdedir." Bu varsayımlara göre hareket, zaman, kütle birbiri ile bağlantılıdır ve birbirine üstünlüğü yoktur. Yani klasik fizikteki gibi mutlak zaman, mutlak mekân yerine görelilik hareket ve zaman vardır. Işık hızı da gözlemciden bağımsız olarak (klasik fizikteki bağımlı hareketten farklı olarak) hep sabit değerdedir. Modern fiziğin harekete, zamana ve uzaya bakış açısı klasik fizikten farklılık göstermeye başlamıştır.

Isı, enerji ve sıcaklık alanını inceleyen termodinamik konusunda da farklı paradigmalardan olduğu dönemler olmuştur. Kalorik ve mekanik kuramlar Antik Çağ'dan 19.yy.a kadar tartışılmıştır (Tez, 2008). Isının ağırlıksız akışkan olup cisimler arasında transfer edilebilen bir varlık olduğu düşüncesi kalorik düşüncedir ve düşünce 18.yy.a kadar geçerliliğini korumuştur. Mekanik kuram ise ısıyı cismin taneciklerinin hareketine bağlamaktadır (Ronan, 2013). 1843 yılında James Prescott Joule (1818-1889),birim ağırlıkta suyun sıcaklığını birim derece artırabilmek için gerekli mekanik iş miktarını ölçmek üzere deney yapmıştır (Serway&Beichner, 2002). Termodinamik yasaları, Newton'un hareket yasaları kadar temel yasalar olup paradigma değişimleri sonucu ortaya çıkmıştır. Örneğin birinci yasa da ısı ve mekanik işin aynı olduğu mekanik görüşten yola çıkılarak, ısı ve işin enerjinin bir formu olduğu açıklanmıştır. Bir cisme veya sisteme verilen enerji,iç enerjideki değişimin ve yapılan işin toplamına eşittir (Yıldırım, 2012). Leonard Sadi Carnot (1796-1832), buhar makineleri üzerinde çalışmıştır ve iki ısı kaynağı arasında çalışan bir ısı motorunun veriminin, aynı ısı kaynakları arasında çalışan Carnot motorunun veriminden daha büyük olamayacağına ilişkin açıklama yaparak ikinci yasaı oluşturmuştur (Serway&Beichner, 2002). Entropi denilen kavramla ikinci yasa daha anlaşılır hale gelmiştir: Entropi şu şekilde tanımlanabilir: "Yalıtılmış sistemler bir düzensizliğe doğru meylederler ve entropileri bu düzensizliğin bir ölçüsüdür." (Serway&Beichner, 2002). İş ve iç enerji termal bir süreçte geri döndürülemez. Suyun yukarıdan aşağı akması gibi ısı da sıcaktan soğuğa akar, bu yönü belirleyen entropidir (Yıldırım, 2012). Üçüncü yasa ise mutlak sıfır noktasını tanımlar, cisimlerin entropisi için belirlenen en düşük sıcaklıktır. Sonradan ortaya çıkarılan sıfırıncı yasa ise "iki farklı sistem üçüncü bir sistem ile denge halinde ise bu iki sistem de birbiri ile denge halinde olmak zorundadır" durumunu ifade etmektedir. Kalorik kuramın reddinden sonra mekanik kuram öne çıkmıştır. Fakat klasik termodinamik kuramlarının açıklayamadığı noktalar kuantum fiziği anlayışı ile açıklanmıştır. Bu durumlardan en öne çıkan siyah cisim ışıması olmuştur: Herhangi bir sıcaklığa sahip olan bir cismin ısı (termal) ışıması yapması olayında ışıma cismin sıcaklığına bağlıdır. Klasik yaklaşımda ısı ışıması, cismin yüzeyine yakın atomlardaki yüklü parçacıkların hareketlerinden kaynaklanır (Serway&Beichner, 2005). Klasik yaklaşımda kısa dalga boyundaki cisimlerde ışıma şiddeti ve dalga boyu arasında uyumsuzluk çıkmıştır. Teori ile deneyler arasındaki uyumsuzlukları bilim insanları mor ötesi felaket olarak tanımlamıştır. Bu sorunu Max Planck enerjinin kuantalı (kesikli) olduğunu öne sürerek çözmüştür. Onun bu keşfi kuantum fiziğinin başlangıcı olmuştur (Serway&Beichner, 2005).

Atom ve maddenin yapısı konuları da fizikte farklı görüşler içeren en kadim konulardan biri olmuştur. Yunanca da "Bölünemez" anlamına gelen "atom" kelimesi maddenin en küçük yapıtaşı olarak kabul edilmiştir. Aristoteles'e göre madde ve form farkı vardır. Madde potansiyelliği, form ise aktüelliği temsil eder. İslam bilginlerinde ise madde ve atom görüşünde sonsuzluğu savunanlar olmuştur. Örneğin El Kindi'ye göre atom sonsuz kere bölünebilmektedir. Fakat Newton zamanında klasik fizikte gazların kinetik teorisini açıklayabilmeye yardımcı olarak atom modeli küçük, sert ve dayanıklı bir şekilde ele alınmıştır (Serway&Beichner, 2005). Fakat fizikteki yeni gelişmeler, teknolojiye ilerlemeler ile atom hakkındaki görüşler daha da geliştirilmiştir. Elektriksel özelliklerin atom altında da keşfedildiği deneylerde farklı atom modelleri ortaya çıkarılmıştır ve geliştirilmiştir. Thompson'ın 1904 yılında ortaya attığı modelde elektronlar atomun içine üzüm gibi kekteki üzümler gibi yerleşmiştir. 1911'de Rutherford tasarladığı deney ve sonucunda bu modelin doğru olmadığını elektronların çekirdeğin etrafında dolandığını ortaya çıkarmıştır. Klasik

fizikteki elektromanyetik ışımaya göre bu modelde dönen elektronların dönerken enerji yayması sebebiyle yörüngesinin küçülüp çekirdeğe düşmesi söz konusudur. Bu eksiklik modern fiziği başlatan Planck'ın enerjinin kuantumlu olarak yayılmasını öngören düşüncesinin atom modeline uygulandığı Bohr atom modeli ile çözülmüştür. 1927'de Werner Heisenberg adlı bir bilim adamı, birçok insanı dehşete düşüren "belirsizlik ilkesi"ni yayınlamaya, atom altı parçacık hakkında bazı şeyleri bilmenin başka şeyler öğrenmeyi engellediğini ve her şeyin aynı anda bilinemeyeceğini göstermiştir (Bolles, 2008). Bir atom altı parçacığın konumunu ve hızını herhangi bir anda ölçmek istendiği durumda, ölçümlerde sürekli bir deneysel belirsizlik sorunu ortaya çıkmaktadır. Klasik mekanikte, hassas ölçümler ve hassas aletler ile doğru bir şekilde ölçülebileceği mantığı vardır. Fakat Heisenberg kuantum teorisinde test aletleri ve test yöntemleri ne kadar hassas olsa da aynı anda bir parçacığın konumu ve hızı hakkında ölçüm yapmanın imkânsız olduğunu belirtmiştir. Klasik mekaniğin neden-sonuç ilişkisiyle şekillenen evreninin aksine, Heisenberg'in evreni olasılıklarla açıklanmaktadır (Bolles, 2008). Heisenberg belirsizlik ilkesi şu şekilde ifade edilebilir: "Eğer Δx duyarlılığı ile bir konum ölçümü ve Δp_x duyarlılığı ile eş zamanlı olarak momentum ölçümü yapılırsa; o zaman iki belirsizliğin çarpımı asla $h/2$ (buradaki h değeri Planck sabitidir ve değeri $6,62 \cdot 10^{-34}$ Joule.saniyedir) mertebesinde bir sayıdan az olamaz." (Serway&Beichner, 2005). Heisenberg'in belirsizlik ilkesi, neden-sonuç ilkesine dayalı determinizme alternatif olarak olasılıklar evrenini getirmiştir.

Işığın doğası ve görme olayının açıklanması konusunda da fizik tarihinde farklı paradigmlar öne çıkmıştır. Demokritos ve onun yanındaki atomculara göre bir nesneden çıkan ışınlar göze girerek görüntü oluşturmaktadır, fakat onlar aynı nesnelerin onları aynı anda görmekte olan herkesin birden görmesine yetecek kadar ışık yayımını nasıl ürettiğini açıklayamamışlardır (Tez, 2008). İbn el-Heysenise gözün nesnenin yolladığı ışınları algılayarak o cismi gördüğünü ortaya atmıştır. Karanlık oda oluşturarak görme olayını modellemiştir ve bu konuda kitap yazmıştır. Işığın doğası konusunda klasik fizikte farklı tartışmalar yapılmıştır. Örneğin Hooke ışık için bir dalga teorisi ortaya koyarken, Newton ışığın parçacıklardan oluştuğuna ilişkin görüşler sunmuştur. Dönemine göre baskın görüş uzun yıllar parçacık görüşü olmuştur. Onun görüşüne göre ışık zerre denilen ve uzayı dolduran esir içinde yol alan çok küçük parçalardan oluşur (Verma, 2018). Huygens ise bir dalga sınırı kavramını ortaya atarak bu kavramı dalgaların yayılmasını açıklamak için kullanmıştır. Ayrıca Newton'un görüşüne "Eğer ışık taneciklerden oluşsaydı, bir gözden gelen tanecikler diğer gözden gelenlerle çarpıştırdı." şeklinde karşı çıkmıştır. Thomas Young (1773-1829) Huygens'in unutulmaya başlayan kuramı üzerinde tekrar çalışarak geliştirdiği girişim deneyleri (çift yarık deneyi) dalga kuramı lehine kanıtlar sunmuştur. 1923'te Fransız fizikçi Louis de Broglie doktora tezinde, fotonların hem dalga hem de parçacık özelliklerine sahip olduğunu öne sürmüştür. De Broglie'nin elektronların tıpkı ışık gibi ikili parçacık-dalga doğası olduğu fikri bu, o sırada deneysel olarak kanıtlanmamıştır. Bu fikre göre her elektrona eşlik eden bir dalga vardır. 1923'te Arthur Holly Compton ve Peter Debye bağımsız olarak X-ışınlarının dalga boylarının elektronlarla çarpıştıklarında değiştiğini belirleyerek nedenini açıklamışlardır. Bu buluş hem dalga hem de parçacık doğasına sahip elektromanyetik dalgaların ikili doğasına ilişkin görüşü doğrulamıştır (Bilim ve Teknik, 2000, Ocak sayısı özel eki).

Esir ya da eter adlarıyla uzayı kapladığı düşünülen ve ışığın içinde hareket ettiği maddesel ortam görüşü yüzyıllarca baskınlığını sürdürmüştür. Hatta ses dalgası nasıl maddesel ortamda yayılıyorsa ışığın yayılması da bu esir içinde mümkündür anlayışı

oluşmuştur. Işığın bir elektromanyetik dalga olması ve esirin kanıtlanmaya çalışılması sonucunda şu anda geçerli olan görüş esir ya da eter adlı maddenin olmadığı, uzayın boşluk olduğudur. Aristoteles'in 18. Yüzyıla kadar ışığı ileten ortam olarak düşünülüp etkisini sürdüren "eter (Arapça'da esir)" görüşü Empedokles'in dört maddesel ögesine (ateş, toprak, su, hava) maddesel olmayan beşinci ögeyi eklemesiyle olmuştur. Bu dört ögeye Aristoteles öncesiz ve sonrasız (eternal) ve değişmeyen ögeyi ekleyerek onun evrenin ilk harekete geçiricisi (prime mover) olduğunu söylemiştir ve bu ögeye aither (Aether/ether: ruh) adını vermiştir. Aristoteles'e göre yeryüzündeki öğelerin değişmesine karşılık gök unsuru ya da uzay olarak nitelenen "ether" hep aynı kalmaktadır. (Tez, 2008).Elektromanyetizma alanında önemli gelişmelerden biri Maxwell denklemleridir. 1873'te James Clark Maxwell elektromanyetik alan teorisi üzerine dört farklı denklem yayınlamıştır: Bu denklemler elektrik ve manyetizmanın aynı şeyin iki yönü olduğu, o şeyin maddesel olmadığı, onun bir enerji alanı olduğu fikirlerini öne çıkarmıştır (Born, 1995). Maxwell Denklemleri sonrası ışığın doğası ve maddenin yayılımı hakkında yeni teoriler ortaya atılmıştır (Bolles, 2008). Maxwell hem ışığın hem de elektromanyetizmanın genel olarak madde parçacıklarının mekanik bir eter (veya esir) içindeki değişken yer farklılıklarından kaynaklandığını düşünmüştür. Fakat eter ortamında hareket sıkıntı oluşturmuştur, eter içinde ışık dalgası sürüklenmesi açıklanamamıştır, eterin hareketi algılanamamıştır (Kuhn, 2008). Eter ya da esir, uzayı doldurduğu düşünülen, ışığın dalga hareketinde uzay gözlemleri ve yeryüzündeki deneyler sırasında algılanması için göz önüne alınan, matematik formüllerinde dâhil edilmesi sebebiyle bir türlü sonuca ulaşamayan, şu an terk edilen ama uzun yıllar bilim dünyasına hâkim olan bir görüştür. 1887'de Albert Michelson ve Edward Morley, fizik tarihinin önemli deneylerinden birini gerçekleştirerek, eter adı verilen bir maddenin olmadığını kanıtlamışlardır. Hatta niyetleri eterin varlığını kanıtlamak olmasına rağmen, olmadığını gösteren sonuç bulmuşlardır. Bu deneyler için de 1907'de Nobel Ödülü'ne layık görülmüşlerdir (Cushing, 2003).Elektrik ve manyetizma bağlantısı konusundaki keşifler klasik mekanik ile elektromanyetik görüşü karşı karşıya getiren gelişmeler olmuştur. Statik elektrik çok eski çağlardan beri biliniyordu, benzer şekilde mıknatıslardan da pusula yapımında ve yön bulmada faydalanılıyordu. Elektrik ile manyetizma arasındaki ilişki, 1819'da ilk olarak Danimarkalı fizikçi Hans Christian Oersted (1777-1851)'in bir gösteri deneyi sırasında üzerinden elektrik akımı geçen bir telin yakınında bulunan bir pusula iğnesini saptırdığını bulması ile keşfedilmiştir (Serway&Beichner, 2002). Elektromanyetik indüksiyon adı verilen bu olayla elektrik ve manyetizmanın birbiri ile ilişkili olduğu ispat edilmiştir (Ashall, 2011). Buna göre bir telden elektrik akımı geçirildiğinde, telin çevresinde bir manyetik alan oluşmaktadır. Andre-Marie Ampere (1775-1836) de elektromanyetik indüksiyon ile ilgili bir elektriksel iletkenin diğerine uyguladığı manyetik kuvveti hesaplamak için matematiksel ilişkiyi elde etmiştir (Serway&Beichner, 2002). 1821 yılında Michael Faraday (1791-1867) elektrik akımının bir teli mıknatıs etrafında döndürebildiği, diğer yandan da bir mıknatısın başka bir tel etrafında döndüğü bir aygıt keşfederek elektromanyetik dönme adı verilen olguyu ortaya çıkarmıştır (Ashall, 2011). 19. yyın sonunda Faraday'ın çalışmaları elektrik mühendisliği adı verilen yeni bir alanın öncüsü olmuştur (Ronan, 2013). 1822 yılında Faraday, Oersted'in 1820 tarihli buluşuna dayalı olarak elektrik akımı yardımıyla bir bobin içine yerleştirilmiş mıknatıs çubuğunu döndürerek hareket üretecek "elektrik motoru" bulmuştur. Ardından 1831 yılında manyetik alan içindeki mekanik hareketin sürekli olarak elektrik akımına dönüştürüldüğü elektro manyetik indüksiyon olayına dayalı "elektrik jeneratörü" ve "dinamo" ilkesini geliştirmiştir (Tez, 2008, 104). Faraday, Amper ve Oersted'in öncü çalışmalarıyla elektromanyetizmadan

faydalanılarak yeni teknolojiler geliştirilmiştir. AntonieHippolytePixii (1808-1835) 1832’de ilk alternatif akım jeneratörünü, 1833’te ilk doğru akım jeneratörünü geliştirmiştir (Tez, 2008). James Clark Maxwell elektromanyetizma kuramını *Elektrik ve Manyetizma Üzerine İnceleme* 1873 adlı eserinde işlemiştir. Maxwell elektrik ve manyetizma ile ilgili kendisinden önce yapılmış olan çalışmaları özetleyen, madde içinde elektrik ve manyetizmanın davranışını açıklayan dört adet denklem oluşturmuştur, bu denklemler sonucunda elektriğin, hatta maddenin hiçbir şekilde var olmadığı havasız ortamda bile, değişen manyetik alanın bir elektrik akımı ve değişen elektrik akımının bir manyetik alan oluşturacağını ileri sürmüştür (Sagan, 1999). Dört Maxwell denklemi havasız ortam için şu şekilde özetlenebilir (Sagan, 1999):

- 1) Havasız ortamda elektrik yükü yoktur.
- 2) Havasız ortamda manyetik tek kutuplar yoktur.
- 3) Değişen bir manyetik alan elektrik akımı oluşturur.
- 4) Değişen bir elektrik akımı manyetik alan oluşturur.

Denklemler formüller ile gösterildiğinde oradaki elektrik alanının ve manyetik alanın boş uzayda dalga gibi yayılabildiğini gösterip ışığın hızını hesaplamıştır, sabitler yerlerine yerleştirildiğinde bu alanların ışıkla aynı hızda yayıldığı görülmüştür, bu durum ışığın elektrik ve manyetizma doğasını göstermiştir, yani ışık elektromanyetik bir dalgadır sonucuna varılmıştır (Sagan, 1999, 393). Elektromanyetik dalgalardan uzun dalga dalga boylu radyo dalgaları, Maxwell’in ölümünden 9 yıl sonra 1887’de Heinrich Hertz (1857-1894) elektriksel olarak tespit edilmiştir (Ronan, 2013).

Yukardaki paragraflarda bahsi geçen olaylar fizik alanında ders kitaplarında yer alan temel konulardaki paradigma değişiklikleridir. Özellikle klasik fizik ve modern fizik arasındaki geçiş dönemini temsil eden yıllar 20. yy başlarıdır. Fizikteki bu gelişmelerin kanıtlanması ve kabul edilmesi zaman alan süreçler olmuştur. Bu dönemlerde fizik alanında yazılan ders kitaplarında o dönemin geçerli kabul edilen bilimsel paradigması hakkında çıkarımda bulunmak mümkün olmaktadır. Türkiye’de yoğun geçen savaş dönemi, sonrasında yapılan rejim değişikliği, Cumhuriyetin ilanı ve sonrasında eğitimde ve kültürdeki değişimler de 20.yy başlarına tekabül etmektedir. Bu kadar yoğun bir dönem arasında bir fizik dersindeki bilimsel gelişmelerin nasıl ders kitabına yansdığı hem dönem hem de dönemin bilimsel paradigması hakkında bilgi sunmaktadır.

1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabı fizik alanında kritik gelişmelerin yaşandığı bir döneme denk gelen ilk kitaplardandır. Bu sebeple bu kitabın incelenmesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) *1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabının* dönemin fizik gelişmeleri açısından güncelliği nasıldır?

2) *1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabının* fizik terimleri hangi fizik paradigmasını yansıtmaktadır?

YÖNTEM

Bu çalışmada da fizikteki gelişmelerin olduğu bir dönemde Türkiye’deki bir ders kitabının eğitim ve fizik görüşlerinin nasıl kitapta yer aldığına ilişkin araştırma yapılmıştır. Örnek bir kitap incelemesi ile fizik dersinin nasıl sunulduğu hakkında ders kitabı üzerinden

bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için belgesel tarih araştırması yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi olarak da adlandırılan belgesel tarama, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eğitimle ilgili tarihsel araştırmalarda ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılan belgeler arasındadır (Bogdan ve Biklen, 1992). Bailey (1994) dökümanların yazıldığı dönemin dinamik durumunu yakalabilmesi özelliğinin döküman incelemesi yönteminin avantajlarından biri olduğu olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada incelenen belge *1929 Lise 3 Fizik Kitabı*'dır. Dönem içinde *1934LiseFizik 3*, *1938 Lise 1Fizik Kitapları*da elde edilmiştir, fakat özellikle fen kolları için yazılmış *1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabı* dönemin fizik anlayışı, eğitimde yapılan yeniliklere ilişkin daha çok bilgi vermesi ve içerik olarak daha kapsamlı olması nedeniyle bu araştırma için seçilmiştir. Fizik terimleri, fizikteki paradigmalardan açısından öncelikle bu kitabın incelenmesi tercih edilmiştir. Diğer iki kitap da bir başka araştırma konusu olmuştur.

Etik kurul onayı

"1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabının Fizikteki Gelişmeler ve Fizik Paradigmaları Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmamızın belgesel tarama yöntemi ile yapılmış olması nedeniyle etik kurul onayı gerektirmeyen çalışmalar arasında olduğunu beyan ederiz.

Veri analizi

1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabının incelenmesi yapılırken aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır:

1) Fizik konularının tarihsel açıdan güncelliği: Bu kriterde ders kitabının dönemine göre fizikteki gelişmeleri takip edip etmediği incelenmiştir. Bu durumda bilimsel ve teknolojik gelişmenin tarihi ile kitabın yazıldığı tarih arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

2) Fizik terimlerinin hangi fizik paradigmasında olduğu: Bu kriterde kitapta temel fizik terimlerinin hangi bakış açısı ile sunulduğu incelenmiştir. Örneğin ışık, enerji, manyetizma, hareket gibi terimlerde modern fizik ve klasik fizik görüşlerinden hangilerinin baskın olduğu incelenmiştir. Bu analizleri yapmak için kitabı iki farklı fizik eğitimi uzmanı incelemiştir. Her iki uzman da kitabın konularını ve konular içindeki terimleri listelemiştir ve bu terimleri bilim insanı veya paradigmaya göre kodlamıştır. Kodlamalardan sonra terimlerin ortak özellik gösterenleri bir temaya alınmıştır. Temaların genelinde hangi paradigmanın baskın olduğu konusunda görüş belirtilmiştir. Uzmanların görüşleri sonrasında görüş birliği sağlanan ve sağlanmayan terimler için Miles-Huberman uyumluluk katsayısı hesaplanmıştır. 160 adet terim saptanmış olup bu terimler 10 adet temada birleştirilmiştir. Değerlendiricilerin kodların ait olduğu paradigmaya ilişkin ikilemde kaldığı 11 terim olmuştur. Miles-Huberman katsayısı %93 çıkmıştır. İkilemde kalınan 11 terimin içinde 4 tanesi Newton mu yoksa Galileo mu olduğu konusunda uyumsuzluk olsa da bu terimlerin tamamının klasik fizik paradigması içinde olduğuna kanaat getirilmiştir. Bunun yanında ışığın prizmadan yayılması ve Newton halkaları ile parçacık görüşü hâkim olması ile Young deneyi ve Frenel aynaları ile dalga görüşüne uygun konu anlatımı yapılması kitabın baskın paradigmasının hangisi olduğu konusunda değerlendiriciler arasında uyumsuzluk oluşturmuştur. Fakat doğrudan dalga veya parçacık olarak bahsedilmese de her iki görüşün de konularının olduğu konusunda uzlaşmıştır. Tablo 1'de örnek bir kodlama ve tema yer almaktadır:

Tablo 1. 1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabında Yer Alan Terimlerin Değerlendiriciler Tarafından Kodlanması ve Paradigması Konusunda Örnek Analiz

Terimler	Kodlar	Tema-Paradigma
Yerçekimi	Yerçekimi ivmesi hesabı	HAREKET KANUNLARI
Halâda düşme	(Newton (D1*), Galileo (D2**))	(Klasik Fizik)
Mail müstevi, Nüyton borusu deneyi	Newton Kanunları ile kütle ve ivme ilişkisi deneyleri (D1, D2)	Dinamik Newton Kanunları (D1)
Morin makinesi, Tacil-kitle		Galileo Deneyleri (D2)
...		
Mesafeler kanunu muntazam süratlenen hareket, Hareketin tacili, Kuvvetlerin kütlelerle tenasübü, Atvut makinesi, Atalet prensibi, Muntazam dairevi hareket Anilmerkez kuvvet İlelmerkez kuvvet	Düzgün hızlanan hareket (D1, D2) İvme (D1, D2) Kuvvet kütle ilişkisi (Newton ikinci yasası D1, D2) Düzgün dairesel hareket Newton (D1, D2)	Dinamik, Newton Paradigması (Klasik Fizik) Dinamik Newton Kanunları
....		
Süperpozisyon, girişim, Frenel prensibi, yansıma, ışığın dağılması, Newton halkaları, beyaz ışık ve renkler, prizmadan ışığın dağılması	Işığın dalga görüşü (D1, D2) Işık dalgadır ama parçacık özelliğine ilişkin bilgiler de var.(D1) Sadece parçacık görüşü (D2)	Dalga görüşü yanında parçacık görüşüne göre de konular verilmiş.

*D1: Değerlendirici 1

**D2: Değerlendirici 2

Tablo 1’de kitapta tespit edilen konu başlıklarından ve içerikten çıkarılan 160 terimin nasıl kodlandığı ve temalara göre sınıflandırılıp paradigmasının belirlendiğine ilişkin örnekler yer almaktadır.

BULGULAR

1929 Lise 3 Fizik Kitabının yazarı Kemal Zaim'dir. Kitap 394 sayfadır, teksirkâğıdınabasılmıştırveyazılar, görsellersiyahbeyazdır. Konularüstbaşlıkta “KISIM”, alt başlıklarda “Fasıl” olarak sunulmaktadır. Kitaptayedikisımve 40 fasılvardır. Kitapiçerdiğifizikkonularınaçısındanoldukçayoğunbulunmuştur. Kitabın ek kısmında fasılların fihristenasilgösterildiğine ilişkin kitaptangörselsunulmuştur.

1929 Lise Fizik Ders Kitabının fizikteki dönemele gelişmeler açısından incelenmesi

Kitabın ilk bölümünde **Kuvvet** konusuele alınmıştır. Bu konu ile ilgili Atwood makinesinden bahsedilerek giriş yapılmıştır. Kuvvet konusu Newton kurallarına göre, klasik mekanik görüşünde anlatılmıştır. Bu konudafizikteki gelişmeler açısından dönemin bilimsel kabulüyle ilgili bir uyumsuzluk sorunu görülmemiştir.

Fakat ders kitabındaki içeriklerin yerleşimigünümüzdeki bir fizik ders kitabının içeriklerinin yerle

şiminden farklıdır.

Örneğin Kuvvet konusunun tartışıldığı bölümde Newton' dan bahsedilmemiştir.

Ayrıca "Newton'un Hareket Kanunları"na aşağıdaki gibidir"

şeklinde doğrudan bir sıralama ve tanımlama yoktur.

Kavramlarına açıklama yapılmamasına rağmen,

bugünden farklı olarak,

önce ikinci yasa olan ivmenin, Atwood makinesinin tarihsel bir makine anlatılıp ardından da eylemsizlik yasasının anlatıldığı görülmektedir. Kitap kanunları birinci yasa,

ikinci yasa ve üçüncü yasa şeklindeki sıralayarak anlatmamaktadır ve yasaları anlatırken Newton'un adı bile geçmemiştir. Hareket konusundaki serbest düşme,

havasız ortamda düşme ve eğik düzlemde hareket konuları anlatılmıştır.

Sonrasında dairesel hareket ve harmonik hareket konusuna geçilmiştir. Bu kısımlarda hareket, kuvvet ve hız ilişkilerinde değinilmiştir.

İkinci Bölümde **Termodinamik** başlığı altında termodinamiğin yasalarının nikişinden bahsedilmiştir. Bölümde sıvı mekanik dönüşümü motorları ele alınmaktadır. Joule

Cihazı tarihsel bir alet ile ısınma dönüşümünün bir örneği gösterilmiştir. Isı korumanın hem elektriksel hem de mekanik yönlerinden bahsedilmiştir. Termodinamiğin yasaları da tıpkı

Newton Yasaları gibidir. Bu motorları ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Dizel ve benzinli motorlar arasındaki farktan bahsedilmiştir.

Ancak nasıl Newton'un adını almadan Newton Yasaları anlatılıyorsa, termodinamiğin yasaları da Sadi Carnot' tan söz edilmeden termodinamiğin yasaları sıralanmadan anlatılmaktadır. Sıfırıncı

Kanun ve Üçüncü Kanundan hiç bahsedilmemiştir.

Kitapta dönemlere göre önemli bir teknolojik gelişme olan motorlardan bahsedilmesi ve daha önceki yüzyıllara ait olan buharlı makinelerden bahsedilmesi güncelliği sağlandığını göstermektedir.

Fakat birinci maddede kinonların sunumu açısında günümüzden farklılık gösteren Newton Yasalarındaki durum termodinamik kanunlarında da olmuştur. Burada Joule

Kanunundan bahsedilirken sıvı mekanik enerji ilişkisinde değinilmiştir.

Üçüncü bölümde, **Cisimlerin Hal Değişimleri** başlığı altında, cisimlerin hal değiştirirken enerji alışverişi, kritik sıcaklıkları ve durum

değişimleri açıklanmıştır. Grafikler verilmiş ve ne anlamageldiği anlatılmıştır.

Dördüncü Bölümde **Titreşim Hareketleri-**

Dalgalar Hareketleri başlığı altında bir kayıt cihazının çalışması ve dönme hareketi anlatılmıştır.

Konuya başlarken doğrudan tanımlar ve açıklamaları verilmeden doğrudan dalgaların hareketlerinin uygulamaları anlatılmıştır. Bu kısımda konu "Bir hâdisenin kaydı, Bir kayıt cihazının tasviri,

Mevzun bir rakasraklarının kaydı, Kaydedici üstüvanenin tasviri, Bir diyafronrakslarının kaydı, Bir seyyaltezel zülllerinin manometrikolarak kaydı. Marey tanburu, Kronofotografi"

gibi başlıkların olduğu fasıl açılmaktadır. Dahasonradalgahareketlerinden bahsedilmektedir. Dalgaboyu ve frekans arasındaki ilişkiyi gösteren formül de bir sonrakifasıl (20.fasıl) 4.

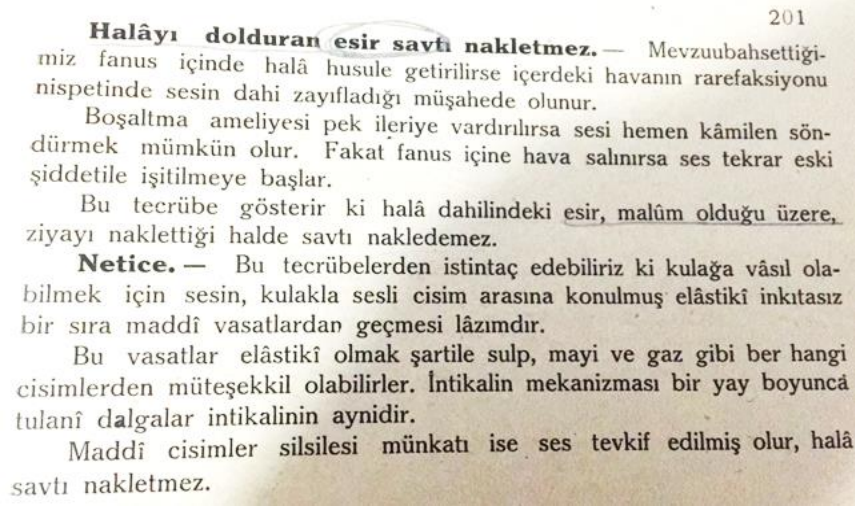
Başlıkta anlatılmaktadır. Kardiyograf, kronofotografi, miyograf, fonograf, sinematograf vesonometregibi araçlardan bahsedilmesi ve kitapta ana

konu olarak yer alması döneminin teknolojik gelişmelere önem verildiğini göstermektedir. Bu cihazlar 2022 yılındaki tarihsel bir özellik taşısa da döneminin güncel özelliklerini göstermektedir.

Mekanik dalgaların yay dalgaları, sudalgalarının yayılması ve dalgaboyu ilişkileri verilmiştir.

Beşinci kısımda **Akustikte Periyodik Hadiseler** başlığı altında ses fiziğine ilişkin sesin ortaya çıkışı ve aktarılması, sesin hızı, sesin özellikleri, musiki fasılları, titreşen teller ve sesli borular konuları vardır. Ses ile ilgili konular özellikle müzikli aletler, notalar ve gamlar gibi konularda oldukça ayrıntıya girilerek anlatılmıştır. Özellikle bu kısımda fizikten çok müzik

öne çıkmıştır. Sesin özellikleri (tınnet) konusu çalgı aletlerinden sonra değinilen bir konu olmuştur.Yine zamana uygun olarak fonograf, König kapsülü gibi araçlar ana konu başlıkları ile anlatılmıştır. Burada ilginç bir bilgi durumu da göze çarpmıştır. “Esir” (eter) kavramından gerçekte var gibi bahsedilmiştir. Hatta boşluğu dolduran esirin sesi iletmediği bilgisi özellikle belirtilmiştir. Şekil 1’de kitaptan bir kesit sunulmuştur.



Şekil 1. 1929 Lise Fizik Ders Kitabında Esir Kavramının Varlığına İlişkin Bilgiler

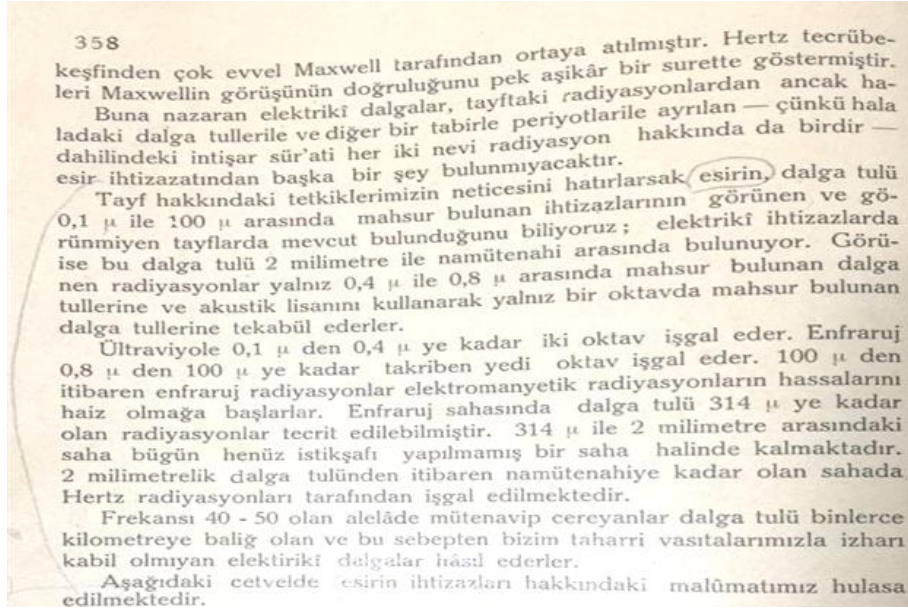
Şekil.1’deki ifadelerdebukitaptaişığın yayılması için yıllarca varlığının gerektiği olduğu bilinene esirin var olduğunu ilişki konularını anlatılmıyapıldığı görülmektedir. Halbuki Michelson-Morley deneylerinde ışığın boşlukta yayıldığı ve esir gibi bir ortam olmadığı kanıtlanmıştır. Işığın hızındaki küçük değişimler algılamak için yapılan deney 1881’de Albert A. Michelson tarafından yapılmıştır ve değişik koşullar altında Michelson ve Edward W. Morley (1838-1923) tarafından tekrarlanmıştır. Deneyin sonucunda esir (veya eter hipotezi) ile çelişmiştir (Serway & Beichner, 2005). Esirin olmadığı deneyler kitabın basım tarihinden önce olmasına rağmen kitaptaki bilgilerde halen var olduğu şeklinde açıklamaları yapılmıştır. Kitabın yazarının Fransa’daki Ex-Marseille Üniversitesi’nde yüksek öğrenim ve Fransa Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Fen Bilimleri Lisans alması, dönemin ders kitaplarında Fransız etkisinin yoğun olduğu ilişki komisyon raporları (Yücel, 1994) ve kitaptaki terimlerin Fransızcasının verilmesi gibi sebeplerle kitabın Fransızca kitaplardan esinlenerek yazıldığı yüksek ihtimallidir. Fakat kitabın Türkçeye yazılışında bilgilerin güncellenmediği bir durum ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durumun nedeni Einstein’ın görelilik kuramının ve bu deneyin sonuçlarının Türkiye’de tanıtılmasıyla bağlantılıdır. 1920 ve 1933 yılları arasında olmasıdır, bu tanıtımı yapan kişiler Kerim Erim, Mehmet Refik, Hüseyin Saymangibi isimlerdir (Kocaman, 2002). Görelilik teorisi 1920’li yıllarda kuramsal olduğundan deneysel verilerin yetersiz olmasından dolayı Fransa’da geç benimsenmiştir ve 1905 yılında yayımlanan özel görelilik makalesi Fransızca’da 1925’de, genel görelilik makalesi 1933’de yayımlanmıştır (Kocaman, 2002). 1929 Lise 3 Fizik Kitabında görülen Fransızca kitaptan etkilenilmediği durumu ve Türkiye’de görelilik kuramlarının yeni

tanınmayabaşlanmasisebebiylekitaptaeskigörüsegöreesirdüşüncesinininyeraldığıöylenebilir. Bu sebeple de kitapta modern fizikbilgilerinüngüncellenmediğibir durumunortayaçıktığıgörülmektedir.

Altıncıkısımda**OptiktePeriyodikOlaylar**başlığaltındapolarizasyon, Nüyton (Newton) Halkaları, ışığınDağılımıve kara cisimışmasıgibikonularealealınmıştır. Fakat kara cisimışmasındanbahsedilirkensadecebazımaddelerinnasılışımayaptığıhakkındabilgisunulup dalgaboyuileenerjiışkısıverilmiştir. Fakat mor ötesifelaketvePlanck'inkuantalıenerjiçözümündenbahsedilmemiştir. Halbukionunbuteorisi 1900 yıllarındayayımlanmıştırve 1918 yılındabufikrisebebiyle Nobel Ödülüalmıştır.

Yedincikısımda**ElektrikiyettePeriyodikHadiseler**konularınıişlenmiştir. Elektromanyetikdalgalarınatılırken, dalgahızınınölçülmesivebuhızınıışıkızınayakınolmasıanlatılmıştır. Bir Kerr hücreseineuygulanانبirelektrikalanınabirkaç on mikrosaniyeiçindetepkiverdiğiniğöstermekiçinBlondlot, Ernest-Adolphe Bichat ilebirlikte Léon Foucault'nunışıkızınıölçmekiçintasarladığıdönenaynayıönteminiuyarlamıştır. Işıkhızınınölçülmesinde M. Blondot'tanbahsedilmiştir. Ancakbilimtarihinde, Blondotgeçersizbir N-ışınlarıbuluşuiletanınmaktadır.Ancakdahasonrabuşınlarınolmadığıkanıtlanmıştır. Blondot,1903 yılında N-ışınlarınkeşfettiğini duyurmuştur. Hatta bukonusdaFransızBilimlerAkademisi'ndenbirödül bile almıştır. 1903 ile 1906 yıllarıarasındabukonusda 300'den fazlamakaleyayınlanmıştır. Amerikalıfizikçi Robert W. Wood, buışınlarınkanıtlanmayaçalışıldığınıancakböylebirışın tipininolmadığınıgöstermiştir. Kanıtıçintekrartekrar N ışınlarıbulunmayaçalışılmıştırvesonuçolumsuzolmuştur. Bu olayışındibilimadamlarıarasındadeneyseyanlılığınıolaçtığıhatatehlikelerihakkındauyarıcibi rolayolarakanlatılmaktadır (Kadiroğlu, 1995, Lagemann, 1977).Bukitapta, Fransızbilimadamlarınınıyaptığıbuluşlarakısacadeğiniilmiştir. 1929 *Lise 3 FizikKitabında*X ışınlarındanbahsederken N ışınlarınınolmaması, N ışınlarınakonuiçindeyerverilmemesi ya da olmadığınınkanıtlanmışolmasınaörnekolabilir.

1929 *Lise* 3 *Fizik* Derskitabındabugünkükullanımtabiriyleelektromanyetiktaflardanbahsedilmiştir. Fakat "Esirinİhtizazları" şekliyleesirdüşüncesininvarlığıgörüşübukonusda da görülmektedir.Buradaelektrikidalgalarıleradyasyonlarbirbirindenayrılmıştır. Hertz'inbulduğuradyodalgalarıilespektrumdakidiğerdalgalarfarklıdır. Bu yüzdenbudalgalara"Esirinİhtizazlarıdemekdahadoğruolacaktır"şeklindebirdüşüncegörülme ktedir. Şekil2' deki kitaptanalınankesitte de bu durum görülmektedir.



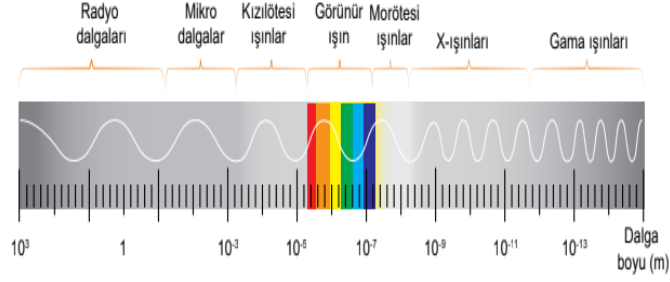
Şekil 2. 1929 Lise Fizik Ders Kitabında Elektromanyetik Spektrumdan Esir Olarak Bahsedilmesine İlişkin Kesit

Şekil 2'teki kitap kesitinde kitabın beşinci kısmında görülen esirin varlığı düşüncesi burada da görülmektedir. Hatta elektromanyetik spektrum doğrudan esirin titreşimleri şeklinde ele alınmıştır. Elektromanyetik spektrumda o zaman bilinmeyen ışınlar için de "malum değil" şeklinde not düşülmüştür. Örneğin mikrodalgaların yer alması gereken kısmında o dönemde henüz bir bilgi yer alamamıştır. Çünkü mikrodalgalar 1945'te Spencer tarafından keşfedilmiştir (Gümüşderelioğlu ve Kaynak, 2012). Yine kitaptaki tayfta Röntgen ışınlarından sonra gama ışınları vardır. Fakat en sonuna "Malum Değil" yazılmıştır. Mor ötesi adı geçmemektedir. Ama ultraviyole ışın terimi de doğrudur. Gama ışını vardır. Karşılaştırmalı olarak bakmak adına Tablo 2'de 2019 spektrumu ve 1929 spektrumuna yer verilmiştir.

Tablo 2. 1929 ve 2019 Kitabında Geçen Elektromanyetik Tayf Karşılaştırması

1929	Aşağıdaki cetvelde esirin ihtizazları hakkındaki malûmatımız hulasa edilmektedir.	Radyasyonun tabiatı
	λ dalga tulünün kıymetleri	malûm değil
	$7 \cdot 10^{-11}$ santimetreden küçük	γ şuaları 7 oktav
	$7 \cdot 10^{-11}$ den 10^{-8} e kadar	x şuaları
	10^{-8} santimetreye yakın	yumuşak ve pek yumuşak denilen x şuaları (10 oktav)
	10^{-8} santimetreden 10^{-5} santimetreye kadar	ultraviyole (2 oktav)
	10^{-5} santimetreden $4 \cdot 10^{-2}$ santimetreye kadar	görünen tayf (1 oktav)
	$4 \cdot 10^{-2}$ santimetreden $8 \cdot 10^{-2}$ santimetreye kadar	enfraruj (takriben 9 oktav)
	$8 \cdot 10^{-2}$ santimetreden $3,14 \cdot 10^{-2}$ santimetreye kadar	malûm değil (5 oktav) →
	$3,14 \cdot 10^{-2}$ santimetreden $2 \cdot 10^{-1}$ santimetreye kadar	Hertz dalgaları
	$2 \cdot 10^{-1}$ santimetreden büyük	

2019



Şekil 3.33: Elektromanyetik dalga spektrumu

Tablo 2’de görülebileceği gibi 2019 spektrumunda elektromanyetik dalgalar oktav ile ifade edilmemektedir. Infrared ışınlar için kızılötesi ışın tabirini kullanılmaktadır. 1929 kitabında ise enfraruj şeklinde bir tabir kullanılmıştır. Radyo dalgaları Hertz dalgaları olarak ifade edilmiştir. Röntgen ışınları olan X ışınları ise 1929 kitabında ikiye ayrılmışken 2019’da bir kategoride yer almaktadır. Kitabın bu kısmı esir titreşimleri kısmıyla güncellik göstermemektedir. Fakat dönemine göre o zamanki elektromanyetik spektrumu yansıtmaktadır.

Bilim adamının ismi açıkça geçmemekle birlikte, farklı bir atom modeli olan Thompson Modelinde, üzüm küspesine benzeyen çekirdeğe saçılmış elektronların modelinden bahsedilmiş ve bu modeldeki manzaradan bahsedilmiştir. Rutherford Modelinin bu görüşü ortadan kaldırdığı not edilmiştir. Kitapta Rutherford Modeline kısaca değinilmiş ve sonraki paragrafta modelin eksikliği bir cümle ile anlatılmıştır. Ancak Bohr’un çalışmalarıyla netleştirilen durumlara daha sonra değinilmemiştir. Bohr, atom üzerindeki çalışmaları nedeniyle 1922’de Nobel Ödülü’nü almıştır, ancak çalışmaları bu fizik kitabında yer almamaktadır. Kitabın sonraki cümlelerinde kuantum fiziğine yol açan süreçlerin kitabın kapsamı dışında bırakıldığı yazılmıştır. Bu durumun kitabın bu konuda eksik kalmasına neden olduğu söylenebilir. Tablo 3’de görülen 1929 kitabının yazıldığı tarihte henüz keşfedilmemiş olan elementlerin ne olduğu ve hangi tarihte bulunduğu aşağıda belirtilmiştir. (Chemistryexplained, 2022):

43: Teknesyum, 1937 keşif

61: Prometyum, 1945 keşif

75: Renyum, 1925 keşif

85: Astatin, 1940 keşif

87: Fransiyum, 1939 keşif

Ayrıca kitapta atom numarası en yüksek olan elementin **Uranyum** (92) olduğu belirtilmiştir. 1940’da plütonyumun bulunmasıyla, Glenn Seaborg 94’den 102’ye kadar tüm Uranyum elementlerini de bulmuştur. 1925’de Renyum elementi keşfedilmesine rağmen 1929 kitabında 75 atom numarasına sahip olan atomun yerinin boş olduğu görülmüştür. Kitabın dönemin güncel bilgilerini yakalaması konusunda eksikliği olduğu görülmektedir. Tablo 3’de 1871 Mendelyev’in periyodik cetveli, kitaptaki periyodik cetvel ve günümüzdeki ders kitaplarında sunulan periyodik cetvel karşılaştırılmıştır:

Tablo 3. 1871, 1929 ve 2022 Ders Kitaplarında Geçen Periyodik Tablonun Karşılaştırılması

1871

Mendelev'in

İlk Tablosu

Table showing Mendeleev's periodic table with elements arranged in groups (I to VII) and periods (I to VII). The table includes atomic weights and chemical properties for various elements.

1929 Ders

Kitabı

Handwritten periodic table showing elements in columns. The elements are labeled with their symbols and atomic numbers. The table includes elements from Hydrogen (H) to Uranium (U).

2022 Ders

Kitabı

Modern periodic table titled "Periyodik Sistem". The elements are arranged in groups and periods, with color coding for different categories: Metals (Metall), Semi-Metals (Yarı Metall), Non-metals (Ametall), and Lanthanides (Lantanitler). The table includes elements from Hydrogen (H) to Oganesson (Og).

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 1929 Lise Fizik Ders Kitabında yer alan periyodik tablo, bazı elementlerin keşfedilmemiş olmasının yanı sıra, düzen açısından günümüze pek benzememektedir. Bu tablo Mendeleev'in ilk tablosundan biraz daha ileridir. Mendeleev'in 1871'de oluşturduğu ilk tabloda nadir gazlar yer almamaktadır ve daha sonra 1900'lerde tabloya nadir gazlar eklenmiştir (RSC, 2022; EduRSC, 2023).

1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabının mesir düşünceyi, periyodik tablo ve elektromanyetik spektrum konularında güncelliği yakalamadığı konular olsa da

diğer konuların teknolojik uygulamaları konusunda dönemin güncelliğini yakaladığı görülmüştür. Bu gelişmeler Fransa'nın bilimsel görüşleri takip etmesine bağlıdır, genellikle Fransız bilim insanlarının çalışmalarından bahsedilmiştir. Fakat Einstein, Maxwell, Michelson-Morley hakkında modern fiziğin kuramsal görüşleri takip etmemiştir.

1929 Lise Fizik Ders Kitabında yer alan kavramların paradigmatik incelenmesi

1929 *Lise Fizik Ders Kitabında* öne çıkan kavramlar sıralanarak onların hangi fizik paradigmasına göre sunulduğu iki değerlendirici tarafından ortaya çıkarılmıştır.Öncelikle paradigması ve sonrasında uyumluluğu incelenmiştir. Tablo 4’de kitapta ortaya çıkarılan terimler ve onların tabi olduğu paradigmlar konusundaki uzlaşma durumları listelenmiştir.

Tablo 4. 1929 Lise Fizik Ders Kitabında Değerlendiricilerin Paradigma İncelemeleri

Terimler	Kitapta bu terimin öne çıkan paradigması	Kitaptan Örnek Cümleler veya Başlıklar	Paradigmanın içeriği
Hareket-Dinamik	Galileo ve Newton Klasik fizik anlayışı	<i>“Mail müstevi (eğik düzlem) üzerinde hareket eden arabanın üstüne, müstevinin meylini değiştirmeden başka başka cisimler koymak suretile tecrübe tekrar edilecek olursa müteharrikin tacilinin değişmediği görülür.kuvvetin hareket eden kütleyle nisbeti F/m sabit kalırsa tacil (ivme) değişmez.” (s.11-12)</i> <i>“Bir F kuvveti bir m kütlesi üzerine tesir icra edip tacili γ olan bir hareket meydana getirirse F, m ve γ mikdarlarının daima $F=m \gamma$ münasebetiyle bağlı bulunacaklarını kabul edeceğiz.” (s.23)</i>	Newton klasik fizik) Newton Kanunlarına göre dinamiğin prensibi olarak geçen ve kuvvet= kütle. İvme şeklinde $F=m.a$ formülü vardır. Eğik düzlem üzerinde kütlelerin bir önemi yoktur. Newton fiziğinde Dünyada üç temel hareket kanunu geçerlidir. Hareketler referans sistemlerinin birbirlerine göre eylemsiz olduğu görüşüne yani mutlak evren ve mutlak zaman anlayışına göre yorumlanır, Einstein göreliliği henüz söz konusu değildir.
Termodinamik	Mekanik görüş	<i>“ İş ile hararetin birbirine inkılabı”, “ Hararetin işe inkılabı”, “Joule tecrübeleri” “Buhar makineleri”, “termodinamiğin ikinci kanunu-karno prensibi”</i>	Klasik fizik: Termodinamik ile ilgili atom altı görüşteki ısı tanımı yapılmamıştır. Önceki ısının akışkan olduğuna ilişkin kalorik görüş de yoktur. Termodinamik prensiplerinden ikisinin günlük hayattaki makinelere uyarlanması söz konusudur. İş-ısı ve mekanik enerji ilişkileri ve verim konusu anlatılarak klasik fizik görüşü hakim olmuştur.
Işık	Dalga modeli ve Newton parçacık modeli klasik fizik, elektromanyetik görüşe geçiş var.	<i>“Beyaz ziyanın tahlili”, “ Nüyton halkaları”, “ Tedahül (İnterference [girişim])”, “Frenel kaidesi”, “Dalgaların in’ikas (yansıma) hadisesi”, Röntgen ışınları”, “Esirin ihtizazları”, “Maxwell icadı”, “Hertz hadisesi” ...</i>	Dalga modeli olarak ışığın ve mekanik dalgaların süperpozisyonu, girişimi, yansıması ve kırılması verilmiştir. Hatta dalga görüşünü kanıtlayan Young deneyleri kitapta da yapılmıştır. Bunun yanında Newton’un parçacık görüşünü kanıtlayan ışığın dağılması gibi konular da kitapta yer almıştır. Nitekim her iki görüşü de savunan Frenel hesaplamaları kitapta yer almıştır. Bunun yanında röntgen ışınları, elektromanyetik dalgalar yerine esirin titreşimi olarak ifade edilen elektromanyetik spektrum, Maxwell ve

			Hertz'in ışığın elektromanyetik dalga olduğu kısımlara değinilmiştir. Bu manada hem klasik görüşteki dalga ve parçacık görüşüne hem de elektromanyetik görüşe yer verilmiştir.
Dalga	Mekanik dalgalar ve elektromanyetik dalga halen esir içinde düşünülüyor geçiş dönemi	<i>Sesin titreşimi, sesin iletimi (sulp [katı], mayı [sıvı] ve gazlerde ve yay dalgaları, su dalgaları, musiki fasılları, titreşen teller, sesli borular, dalga in'ikası [atmalar], ziya titreşimleri, inkisar, intişar [yansıma ve kırılma],</i>	Mekanik dalgalar, dalga bir ortam içinde hareket eder. Ziya ise esir içinde hareket ederken, ses esir içinde hareket etmez denilmiştir.
Esir	Klasik fizik, antik dönem düşüncesi devam	<i>"Halâyı [boşluk] dolduran esir savtı [sesi] nakletmez. ...Bu tecrübe gösterir ki halâ dahilindeki esir, malûm olduğu üzere ziyayı naklettiği halde savtı nakledemez." (s.201)</i>	Esir görüşü baskın. Dalga teriminde geçen esir ile boşluğun esir adlı madde ile dolu olduğuna inanılıp, elektromanyetik dalgaların esirin titreşimi olduğu belirtilmiştir. Sesin boşlukta yayılmaması yerine esirde yayılmayacağı anlatılmıştır.
Atom	Antik dönemden Bohr modeline kadar klasik fizik baskın ama modern atom modeline yaklaşma var	<i>"Molekül nazariyesi" "Prust'unidrojen atomu teorisi", Atom parçalarının atoma dağılması [Thompson atom modeli]", "Kütlenin enerjiye dönüşümü langevin ve Einstein", "Mendelyef tablosu", "elektropozitiflik (alkali ve toprak madenler)"....</i>	Atomun molekül anlayışı ve Prust'un tüm maddelerinin kaynağının hidrojen atomu olduğu görüşünün terk edildiğinden bahsedilmiştir. Sonrasında atom altı elektron ve çekirdek gibi parçaların olduğundan, ismi söylenmeden Thompson modelinden ve onun terk edilip Rutherford modeline geçildiğinden bahsedilmiştir. Fakat Bohr modeline giriş yapılmamıştır. Bu durumda kitapta Modern atom teorisi ve kuantum anlayışı öncesi bir anlayış vardır.
Elektromanyeti zma	Alternatif akım ve elektrik alan kavramı, elektromanyetizma görüşü başlangıç	<i>"Mütenavip cereyan [alternatif akım], alternatör, dönen mıknatısı saha, alternatör, Hertz mevceleri (dalgaları), elektrikirakıslar, katot şuaları, röntgen ışıkları..."</i>	Kitapta alternatif akım ve onun uygulamalarından bahsedilmiştir. İndüksiyon motorları gibi uygulama alanları ve deneyleri vardır. Elektrik alanına ilişkin bobin ve kondanstör devre elemanlarının deneyleri anlatılmıştır. Elektromanyetik dalgalardan X ışınları, ultraviyole ışınları da yer alarak Elektromanyetizmaya giriş yapılmıştır. Maxwell den ve Hertz den kısaca bahsedilmiştir.

İncelenen ilk kavram "Hareket" olmuştur. Hareket konusu klasik mekanik konuları bağlamında işlenmiştir. Ayrıca hareketin farklı çeşitlerine değinilmiştir: Örneğin eğik düzlemde hareket, serbest düşmede hareket, rakkas hareketi, kuvvetin olduğu ve ortadan kaldırıldığı durumdaki hareket gibi. Bunun yanında termodinamik ünitesindeısı-sıcaklık konusunda buhar makinelerindeki hareket ve dalga ünitesinde dalganın hareketi de işlenmiştir. Baskın olan Newton ve Galileo'nin açıklamalarına göre yapılan klasik mekanik açıklamalarıdır. Terk edilmiş görüşlerden Aristo ve sonrasındaki düşünürlerin harekete getirdiği açıklamalar ile ilgili görüşlere yer verilmemiştir. Bunun yanında kuantum mekaniği ve atom altı parçacıkların hareketleri ile de ilgili yeni yeni kabul gören görüşlerden bahsedilmemiştir.

İncelenen ikinci terim termodinamik olmuştur. Termodinamik konusunda mekanik görüşte Joule'un bağıntıları verilmiştir. Aynı zamanda termodinamik kanunlarının ikisinden bahsedilmiştir. Fakat geçmişte kalan kalorik kurama değinilmemiştir. Bunun yanında siyah cisim ışımasının kuantum anlayışına da geçilmemiştir. Halen klasik fizik baskındır. Siyah cisim ışımasının da sadece mor ötesi felaket öncesindeki ışıma grafikleri verilmiştir.

İncelenen "ışık" kavramı için ise değerlendiriciler dalga görüşü ve parçacık görüşü baskınlığı konusunda genel bir uzlaşmaya varamamıştır. Bunun sebebi kitapta ışığın dalga özelliklerine ilişkin girişim, kırınım anlatılırken aynı zamanda beyaz ışığın tahlili konusunda ile ışığın prizmadan yayılması anlatılmıştır. Ayrıca "Nüyton Halkaları" başlığı ile bir mercekte oluşan desenlerden bahsedilmiştir. Işığın dalga görüşü baskınlığı yanında parçacık görüşünün yer alıp almadığı konusunda uzlaşma olmamıştır. Kitapta genel olarak ışık dalgasının spektrumdaki dağılımları, renklerine göre enerjisi ve dalga boyu, kızılötesi ve ultraviyole özelliklerinden bahsedilmiştir. Fresnel ve Young gibi bilim insanlarının teorilerinden de bahsedilmiştir. Katot ışınları, röntgen ışınları ve radyoaktivite konularına da değinilmiştir. Işık ile ilgili konular da kitabın yazıldığı tarihe göre günceldir. Fakat ışığın elektromanyetik dalga olup De Broglie'nin görüşüyle hem dalga hem ışık olduğuna ilişkin modern fizik görüşü henüz kitapta yer almamaktadır.

Dalga terimi ise hem yay dalgaları, su dalgaları hem de ses dalgalarında anlatılmıştır. Bunun yanında elektromanyetik dalgalara esirin ihtizazları şekilde bir anlatım yapılmıştır. Dalgalar konusunda genellikle mekanik dalgaların anlatıldığı klasik fizik görüşü olduğu görülmektedir. Mekanik dalgalarda bir dalganın bir ortam içindeki hareket etmesi gerekliliği, ışık dalgası için de esir ortamı için düşünülmüştür. Her ne kadar elektromanyetik dalgalara giriş yapılsa da esir görüşünün etkisi ile bu dalga türüne de mekanik dalga gibi anlatım yapılmıştır.

Bir diğer incelenen terim esir görüşü olmuştur. Işık ve dalga terimlerinin de incelemelerinde görüleceği üzere esir düşüncesi Michelson-Morley deneyleri ve görelilik kuramlarının ortaya çıkmasına rağmen kitapta halen yer almaktadır.

İncelenen bir kavram da atom olmuştur. Madde ile konularda hal değiştirme başlığında saf cisim, katı-sıvı-gazların durumu açıklanmıştır. Atom ile ilgili başlıkta da "Maddenin molekülü nazariyesi" ile maddenin atomik düzeydeki bileşenlerinden bahsedilmiştir. Hatta çok detaylı verilmese bile atomların molekül oluşturması ile ilgili temsili şekiller kitapta yer almıştır. Maddeye bakış açısı bu kitapta hem makro hem de atom altı düzeyde olmuştur.Fakat atom altı düzeydeki anlatımlar daha az seviyededir. Bunun

yanında dalga konusu içinde farklı yoğunluktaki ve farklı hallerdeki maddelerin farklı sıcaklıklarda tayfları olacağı vurgulanmıştır. Örnek olarak sodyum buharının farklı, potasyumun farklı, hatta kan veya klorofilin farklı renklerde tayflar oluşturdukları vurgulanmıştır. Atom ve madde ilişkisi kitapta görülse de atom teorileri konusunda modern fiziğin gelişmelerinden faydalanan Bohr Atom Modelinden kitapta bahsedilmemiştir.

Bir arada ele alındıkları için ikisinin aynı anda incelendiği kavramlar “elektrik” ve “manyetizma” olmuştur. Çünkü alternatif akım, Faraday indüksiyon yasası, alternatif akımın kullanımı (motor, transformatör), manyetik alan ile elektrik alan ilişkisi, elektriksel titreşimler ve yapılan icatlardan bahsedilmiştir. Telgraf, transmetör, odiyon lambası, dalga detektörü, Hertz radyo dalgaları gibi konular ile elektriğin dalga ile ilgili yönleri öne çıkmıştır. İndüksiyon kanunundan bahsederken manyetik bir alan oluşması anlatılmıştır. Alternatör, transformatör, motor gibi konularda alternatif akım ve değişen manyetik alan ilişkisinden bahsedilmiştir. Bu kitapta endüksiyon ile ilgili detaylı anlatımların bir önceki sınıfa ait kitapta anlatıldığı belirtilmiştir. Elektrik ve manyetizma ile ilgili konuların ele alınması “alanla etkileşim” görüşünü destekleyen elektromanyetizma görüşünün kitapta olduğunu göstermektedir. Kitapta elektromanyetizma görüşüne giriş yapıldığı görülmüştür.

Tablodaki terimlerden yola çıkılarak yorum yapılan bir tema da “Alan-Temas” olmuştur. Alan kavramı manyetizma ile ilgili konularda görülmektedir. Alan yerine “mıknatısı bir saha” şeklinde bir kullanım söz konusudur. “Arz cazibesi” ifadesiyle yer çekimi kavramından sarkaç hareketinde bahsedilmiştir. Ayrıca merkezci kuvvet konusu anlatılırken yerçekimi konusuna değinilmiştir. Temasla etkileşim kuvvet ve kütle ilişkisi, akustik, ısı-sıcaklık konularında yer almaktadır. Temasla etkileşim ve alanla etkileşim aslında birbiri ile zıt farklı bakış açılarıdır, temasla etkileşim zaman-mekân bağımlılığını temsil ederken, alanla etkileşim zaman ve mekândan bağımsızlığı temsil eder ve ontolojik manada çelişirler (Galili, 2012, 1290). 1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabında her iki bakış açısına da rastlanılmıştır. Uzayı kapladığı düşünülen esirin varlığı düşüncesi temas ile etkileşim görüşünü desteklemektedir. Kitapta manyetik alandan bahsederken alan kavramına geçiş görülmektedir. Fakat esir görüşünün devam etmesi temas düşüncesinin devam ettiğini göstermektedir.

Değerlendiriciler genel olarak terimlerde klasik fizik görüşünün kitapta baskın olduğunda uzlaşmışlardır. Bunun yanında modern fizik konularına çok kısa değinildiği fark edilmiştir. Bunun yanında atom altı görüş ve elektromanyetizma konuları da yer almaya başlamıştır. Kitaptaki baskın paradigmlar için Klasik fizik> Elektromanyetizma>>> Modern Fizik şeklinde temsili bir gösterim yapılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilimsel ders kitaplarının incelenen döneminkabul görmüş bilgin anlayışını yansıtan araçlardır. Bu çalışmada 1929 Lise 3 Fizik Ders Kitabı incelenerek dönemin fizik anlayışının (bilimsel paradigmlarının) kitapta ne kadar yansıtıldığı araştırılmıştır. 1929 Lise 3 Fizik Kitabı, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminden itibaren Cumhuriyetin ilk yıllarında Fransızların Türkiye'deki eğitim üzerindeki etkisinin izlenimini taşımaktadır.

Kitabın yazarı

Kemal

Zaim'in içinde bulunduğu Avrupa'da eğitimini tamamlayan eğitimcilerimizin Türkiye eğitim sistemindeki katkıları olduğu çeşitli çalışmalar ve eserlerde yer almaktadır (Demirdağ & Khalifa, 2020; Yücel, 1994).

Kitabın genel olarak bulunduğu döneminde güncel gelişmeler takip ettiği söylenebilir.

Fakat özellikle ki önemli konularda güncelliği yakalayamamıştır:

Esir/eter görüşü ve periyodik tablo.

Yokluğu spatlanan esirin varlığının halakıtta yeraldığı ve konunun bu şekilde anlatıldığı görül müştür.

Ayrıca o dönemde keşfedilip periyodik tabloya alınan amakıtta henüz yer almayan elementler vardır. Bu durum nedeni olarak kitabın 1929 Lise Fizik 3 Ders Kitabı olması rağmen, önceki yıllarda yazılan Fransız kitaplarında doğrudan etkilenerek güncellenmedi yazılmış olma sı olabilir.

Kitabın konuları ve içerdiği fizik kavramları incelendiğinde klasik mekanik ve kuantum fizi ği arasındaki geçiş dönemi yansıttığı görülmüştür. Kitap, görelilik teorilerinin ortaya çıktığı, kuantum anlayışının başladığı ve ışığın dalga özelliğinin vurgulandığı yıllarda yazılmıştır. Bu yeni teorilerden,

Einstein'ın görelilik teorilerinden bu kitapta bahsedilmemiştir. Fakat ışığın dalga anlayışında bahsedilen konular arasında da dır. Atom modelleri konusunda Rutherford'un atom teorisini anlatılan son atom modeli olmuştur. Daha sonra bu atom modeline eleştiriyen ve kuantum görüşünden faydalanarak modelini oluşturan Bohr'un atom teorisini kitapta kapsam dışı bırakılmıştır. Bu

konudaki kitabın döneminin biraz gerisinde kaldığı söylenebilir.

Çalışmanın sonundaki incelenen ders kitabındaki klasik fizik görüşünün baskın olduğu, kuantum fiziği ve atom altı teorisinin anlatımının sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna rağmen anlatılan konular ile ilgili dönem teknolojik cihazlarından bahsedilmesi fiziğin teknoloji le bağlantılı yönünün vurgulandığını ve kitabın güncelliğinin göstermiştir.

Kitap fiziğin uygulanması ve teknolojik gelişmelerin yansıması bakımından döneminde güncel bulunmuştur.

Kitap genel olarak aynı yazıldığı dönemin özelliği gibi klasik ve modern fizik arasındaki görüşleri içermektedir. Newton fiziğinden yavaş yavaş kuantum konularına geçilmekte ama modern fizik konularından tam olarak bahsedilmemektedir. Elektromanyetizma, radyoaktivite konuları işlenmektedir. Fakat görelilik kuramının görüşlerinden henüz bahsedilmemektedir. Deneylerle varlığı kanıtlanmaya çalışılırken olmadığı ortaya çıkarılmasına rağmen esir görüşü kitapta yer almaya devam etmiştir.

1929 Lise 3 Fizik Ders

Kitabın fizikteki güncel olaylar ve felsefi bakış açıları açısından incelenmiştir.

Fakat aynı kitap farklı kriterlere göre incelenebilir ve incelenen bu kriterler birleştirilerek daha genel sonuçlara ulaşılabılır.

KAYNAKÇA

Ashall, F (2011). *Olağanüstü Buluşlar* (s.2,3,9) (çev. Gülgün Selamoğlu), TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları (orijinal basım Eylül 1994).

Bailey, K. D. (1994). *Methods of Social Research, Methods of social research* (Fourth Edition). The Free Press (original work published 1978).

Bilim ve Teknik (2000). "20. Yüzyılda Bilim ve Teknik" Ocak Ayı Eki.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Allyn and Bacon.

- Bolles, E. B (2008). *Galilei'nun Buyruğu Bilim Yazılarından Bir Derleme* (s.385)(çev. Nermin Arık). Tübitak Bilim Kitapları (orijinal eser basım 1997).
- Born, M. (1995). *Görelilik Kuramı*(s.171)(çev Celal Kapkın). Evrim Yayınları (orijinal eser basım 1920 Almanya).
- Chemistryexplained (2022, 3 Mart). *ChemicalElements*, <http://www.chemistryexplained.com/elements/>
- Cushing, J. T. (2006). *Fizikte Felsefi Kavramlar 1-2 Felsefe ve Bilimsel Kuramlar Arasındaki Tarihsel İlişki* (s.3) (Çev. B Özgür Sarıoğlu). Sabancı Üniversitesi (orijinal basım 1998 <https://doi.org/10.1017/CBO9781139171106>)
- Demirdağ, S. &Khalifa, M. (2020). Theeffects of westernizationefforts on theTurkisheducationsystem. *International Journal of EducationalResearchReview*, 5 (3),165-177. <https://doi.org/10.24331/ijere.719244>
- EduRSC (2023, 24.03.2023). the-periodic-tables-of-mendeleev, <https://edu.rsc.org/feature/the-periodic-tables-of-mendeleev/2020258.article>
- Galili, I (2012). Promotion of Cultural Content Knowledge Through theUse of theHistoryandPhilosophy of Science, *Science&Education*,(21): 1283-1316.<https://doi.org/10.1007/s11191-011-9376-x>
- Gümüşderelioğlu, Menemşe, & Kaynak, G. (2012). Mikrodalgalar ve uygulamaları. *Bilim ve Teknik*, (536), 38-42.
- Gündüz, M (2019). *Eğitim Tarihinin Peşinde*. Nobel Yayınevi.
- Kadiroğlu, O (1995). Bilimde yanlışlar, *Bilim ve Teknik*, Ocak sayısı, 86-87.
- Kocaman, M (2002). Einstein'in Görelilik Kuramının Türkiye'ye Gelişi, (Yayın no: 122945) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi], YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuhn, T (2018). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* (s.65,97,98)., Kırmızı Yayınevi. (orijinal basım tarihi 1962).
- Lagemann, R. T. (1977). New light on oldrays: N rays. *AmericanJournal of Physics*, 45 (3), 281-284. <https://doi.org/10.1119/1.10643>
- Özemre, A.Y (2005). *Xx. Yüzyılda Fiziğe Yön Verenler*. Boğaziçi Yayınları
- RSC (2022, 4 Mart). *Periodic-table*.<https://www.rsc.org/periodic-table/history/about13>.
- Ronan, C. A (2003). *Bilim tarihi: dünya kültürlerinde bilimin tarihi ve gelişmesi* (s.423,518), (çev.Ekmeleddin İhsanoğlu, Feza Günergun).TÜBİTAK Yayınları(orijinal tarih 1982)
- Rovelli, C (2018). Aristotle'sPhysics: A Physicist'sLook. *Journal of theAmericanPhilosophicalAssociation*,(1), 23-40, <https://doi.org/10.48550/arXiv.1312.4057>
- Sagan, C (1999). *Karanlık Bir Dünyada Bilimin Mum Işığı* (s.391,393) (çevMiyaseGöktepeli),TÜBİTAK Yayınları(orijinal yayım tarihi, 1995).
- Serway, R A &Beichner, R.J (2002). *Fen ve Mühendislik için Fizik 1* (s.605, 675, 686,687, 905), (5. Baskıdan çeviri) (Çev. Ed. Kemal Çolakoğlu), Palme Yayıncılık
- Serway, R A &Beichner, R.J (2005). *Fen ve Mühendislik için Fizik 3* (s.1251, 1291, 1293, 1327,1356), (5. Baskıdan çeviri) (Çev. Ed. Kemal Çolakoğlu), Palme Yayıncılık
- Tez, Z (2008). *Fiziğin Kültürel Tarihi* (s.23,24, 54,170). Doruk Yayıncılık

Topdemir, H.G (2008). *İbn El-Heysen ve Yeni Optik* (s.73). Lotus Yayınları.

Verma, S (2018). *Bilimsel İlkelerin Küçük Kitabı* (s.41), (2. Baskıdan çeviri) (Çev. Fatma Esin Soğancılar), TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Vigoureux, J-M (2005).*Newton'un Elmaları* (s.322) (çev. Nedim Demirtaş), Alkim Yayınevi (orjinal basım 1997)

Yıldırım, A & Şimşek, H (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, 8. Baskı. Seçkin Yayınevi (ilk basım 1999)

Yıldırım, M (2012). Termodinamik yasaları, *Bilim ve Teknik*, Aralık, 58-59.

Yücel, H. A(1938). *Türkiye'de Ortaöğretim* (s.192). Devlet Basımevi

Türkiye Eğitim Dergisi

(2023) Cilt 8, Sayı 1,s.23-49

Çocuk Edebiyatı Tercüme Ofisi (Çeto) Dergisinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Anahtar Yetkinlikler Bakımından İncelenmesi

Musa KAYA¹
Bahtiyar GÜL²

Özet

Bu araştırma Çocuk Edebiyatı Tercüme Ofisi Dergisi (ÇETO)ni Türkçe öğretim programındaki anahtar yetkinlikler bakımından incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Nitel araştırma modeliyle desenlenen araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nesnesini Ocak 2018'de çıkmaya başlayıp Kasım 2020'de sona eren ÇETO dergisinin 18 sayısı oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde derginin 18 sayısı okunmuş, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan anahtar yetkinlikler bakımından taranmıştır. Elde edilen bulgular uzman görüşleri doğrultusunda sınıflandırılarak analiz edilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelenen ÇETO dergisinde toplamda 2.361 adet bulgu tespit edilmiştir. İncelen eserlerde en çok kültürel farkındalık ve ifade (f=700) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; ana dilde iletişim (f=616), öğrenmeyi öğrenme (f=276), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (f=266), yabancı dilde iletişim (f=222), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler (f=141), dijital yetkinlik (f=74), inisiyatif alma ve girişimcilik (f=66) takip etmiştir. Dergide yer alan çocuk eserlerinde ise toplamda 259 bulgu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

ÇETO dergisi
Türkçe öğretimi
Yetkinlikler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.03.2023

Kabul Tarihi: 11.04.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1271540

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bayburt, Türkiye, musakaya@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6600-6753

² Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye, bahtiyargul29@gmail.com ORCID:0000-0002-0014-8801

Analysis of Journal of Çocuk Edebiyatı Tercüme Ofisi (ÇETO) “Children’s Literature Translation Office” In Terms Of the Key Competencies in Turkish Lesson Curriculum of 2019

Abstract

This research was carried out to analyse the journal of Çocuk Edebiyatı Tercüme Ofisi (ÇETO, “Children’s Literature Translation Office”) in terms of the key competencies in the Turkish Lesson Curriculum of 2019. Document analysis method was used in the research designed with a qualitative research model. Data were analysed with the descriptive analysis method. The research object covers 18 issues of ÇETO journal which started to be published in January 2018 and ended in November 2020. All of 18 issues were read and scanned in terms of the key competencies in Turkish Lesson Curriculum of 2019. The findings were categorised and analysed in accordance with expert opinions. Totally 2361 findings were identified in ÇETO journal examined in terms of the key competencies in the Turkish Lesson Curriculum of 2019. The most identified competence was the cultural awareness and expression (f=700) in the analysed works. It was followed by communication in mother tongue (f=616), learning how to learn (f=276), social and civic competencies (f=266), communication in foreign language (f=222), mathematical competency and fundamental competencies in science and technology (f=141), digital competency (f=74), taking initiative and entrepreneurship (f=66). Totally 259 findings were identified in the Works for children in the journal.

Keywords

ÇETO journal
competencies
Turkish teaching

About Article

Sending Date: 27.03.2023
Acceptance Date: 11.04.2023
Electronic Issue Date: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1271540

GİRİŞ

Bireyler, toplumsal hayatın etkin bir üyesi olmak için birtakım niteliklere sahip olmak zorundadır. Aile ve yakın çevrede başlayan öğrenmelerle edinilmeye başlayan bu nitelikler bireyin örgün eğitime dâhil olmasıyla birlikte daha sistemli, planlı ve belirli bir amaca dönük olarak gerçekleştirilir. Kuramsal ve uygulamalı çalışmalarla bireyleri hayata hazırlayan eğitim süreci aynı zamanda hayatın her alanında meydana gelen değişim ve gelişimden etkilenmekte; doğal olarak eğitimin, sürekli güncel ve ihtiyaçlara cevap verebilecek bir nitelikte olması beklenmektedir. Günümüzde bireyin sürekli ve hızlı bir değişim halindeki yaşam koşullarına ayak uydurabilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için bazı yeterliliklere ve becerilere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bundan dolayı toplumlar nitelikli bireyler yetiştirmek için bazı yetkinliklere eğitim sürecinde ve toplumsal hayatta kazandırılmasına önem vermeye başlamıştır. Bu bağlamda yaşanan çağın ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip bireyler yetiştirmek için eğitim sistemlerindeki yeni anlayış, yönelim ve gelişmeler toplumları çok yönlü olarak etkilemiştir (Erginer, 2006). Küreselleşen ve farklılıkların ortaya çıktığı dünyada donanımlı, sorumluluk almaya istekli, bütüncül bir bakış açısı ve dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirmeye olanak veren yetkinlikler kişinin gelişimi açısından önemlidir (Aktaran & Tutkun, 2010, s.362).

Bireye kazandırılması gereken yetkinlikler 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde de yer bulmuş ve Türkçe öğretiminin amaçları arasında bu yetkinliklerin de olduğu görülmüştür. Türkçe öğretimi dört temel dil becerisinin geliştirilmesi üzerine temellendirilmiştir (Lüle, 2014). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde birçok farklı materyalden yararlanılabilmektedir. Ders kitapları bunların başında gelen kaynaklar arasındadır. Ders kitapları dışında çocuk edebiyatı ürünleri de dil becerilerinin ve birçok yeterliliğin kazandırılmasında önemli yer teşkil etmektedir. Türkçe öğretimi sırasında yararlanılan bu kaynakların Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)'de belirtilen anahtar yetkinlikleri aktarma sürecinde etkin bir biçimde kullanılması gereklidir. Türkçe dersi öğretim programında yer alan anahtar yetkinlikler *ana dil ve yabancı dilde iletişim, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade* olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2019, s. 4- 5).

Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde belirlenen bu yetkinliklerin kazandırılmasında çocuk dergileri de önemli bir yer teşkil etmektedir. Çocuk dergilerinin edebiyat ürünlerine yer vermesi, çocuğu eğlendirmesi, okuma kültürünü aşılması yanında günümüz dünyasındaki kültürel farklılıkları çocuğa hissettirmesi, girişimcilik, yabancı dille iletişim gibi yetkinlikler konusunda çocuğu yönlendirme görevinin olduğu da düşünülmektedir. Aynı zamanda çocuk dergileri biçim ve içerik açısından çocukların zihinsel, bilişsel, sosyal, kişilik ve dil gelişimlerini destekleyecek niteliklere sahip olmalıdır (Demirdal, 2019).

Yetkinlik kavramının farklı disiplinlerdeki bilimsel çalışmalarda sıkça ele alındığı görülmektedir (Akduman & Karahan, 2020; Biçer & Düztepe, 2003; İnceoğlu, & Şentürk, 2014; Güneş, 2012; Hatipoğlu & Batman, 2014). Genel olarak 2000 yılı sonrasında yapılan çalışmalar yetkinlik kavramının çok farklı bilim dalı ve meslek alanlarında önemli bir nitelik olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bireylerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi ve hayata hazırlanması bakımından beceri temelli bir ders olan Türkçenin (Arıcı, 2006) yetkinliklerin geliştirilmesi açısından da kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Zira yetkinliklerin geliştirilmesi açısından önemli ve etkin şekilde yararlanılan metinler Türkçe derslerinde sınıf içi ve dışında yoğun biçimde kullanılan dil ürünleridir. Öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra yetkinliklerini geliştirmeleri bakımından da ihtiyaçlarını karşılayacak metinlerin belirlenerek bu kaynaklardan yararlanılması yetkinlikler üzerine bu tür çalışmaların yapılmasıyla yakından ilgilidir. Bu çalışma da yetkinliklerin eser boyutuyla değerlendirilmesine imkân sağlaması yönüyle alana katkı sağlayacak bir nitelik taşımaktadır. Alan yazına bakıldığında ders kitaplarındaki yetkinliklerin incelendiği (Kana & Kiler, 2021; Şimşek & Seçgin, 2021; Yüksel & Taneri, 2020), SBDÖP'nin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelendiği (Turan & Karasu Avcı, 2018), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Yetkinlik açısından incelendiği" (Kurudayıoğlu & Soysal, 2020) çalışmaların olduğu görülmüştür. Bunun yanında Bilasa ve Taşpınar (2017), Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesiyle ilgili çalışması, Kocayığit & Aldan Karademir (2020), "Türkçe dersi öğretim programı Öğrenmeyi Öğrenme yetkinlik alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi" çalışması alan yazında dikkat çekici olarak görülmüştür. Alan yazına bakıldığında çocuk dergilerinin anahtar yetkinlikler açısından incelendiği çok az çalışma görülmüştür. Bu amaçlarla Ocak 2018 yılında Mevlâna İdris yönetiminde çıkmaya başlayan çocuk dergisi ÇETO çocuklara bir şey öğretmekten ziyade çocuklardan bir şeyler öğrenilmesi gerektiğini söyleyerek yayım hayatına girmiştir. Hiçbir zaman büyümeyen, çocuk bakış açısını kaybetmeyen büyüklere de hitap eden dergi çocuğu ve çocukluğu değerli

bulan herkes için 18 sayı boyunca çocuğu merkeze koymuştur. Derginin Genel Yayın Yönetmeni Mevlâna İdris görselliği ön planda tuttıklarını, umudu, adaleti, iyiliği ve hayatı değerli bulduklarını ilk sayının giriş yazısında vurgulamıştır. Bu bilgilerde hareketle çocuk dergisi ÇETO 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki anahtar yetkinlikler açısından incelenmeye değer görülmüştür.

Bu araştırmanın genel amacı 2018-2020 yılları arasında yayımlanan ÇETO(Çocuk Edebiyatı ve Tercüme Ofisi Dergisi) dergisi metinlerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yetkinlikler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

2018-2020 yılları arasında yayımlanan ÇETO dergisi metinlerinde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki hangi yetkinliklere ne sıklıkla yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

ÇETO dergisindeki anahtar yetkinlikleri belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışma bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma modelinde desenlenmiştir. 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 araştırmadır" (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 38). Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 187). Araştırmanın dokümanlarını, araştırmanın nesnesinde seçilen 18 dergi oluşturmaktadır. Araştırmada ÇETO dergisinin çıkmış olan 18 sayısı 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan anahtar yetkinlikler açısından incelenerek nitel bir çalışma ortaya konmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "*ana dil ve yabancı dilde iletişim, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade*" yetkinliklerine yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan form kullanılarak elde edilmiştir. Form hazırlanırken daha önce alanyazında kullanılan ve yapılan form hazırlama çalışmalarından (Sözbilir& Kutu, 2008) yararlanılmıştır. Elde edilen veriler iki alan uzmanıyla da değerlendirilerek veriler tasnif edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (2019) tarafından önerilen (görüş birliği+görüş ayrılığı) formül kullanılmış, kodlamalarda uyum sağlanmıştır.

Araştırma Nesnesi

Araştırmanın nesnesini Şenyıldız Matbaacılık tarafından basılan Ocak 2018 çıkmaya başlayıp Kasım 2020'de sona eren ve "ocak, mart, mayıs, temmuz, eylül, kasım" aylarında çıkarılan ÇETO dergisinin toplamda 18 sayısı oluşturmaktadır. Derginin 15. ve 16. sayıları yine 17 ve 18. sayıları beraber çıkarılmıştır. Her dergi ortalama 200 sayfadan oluşmaktadır.

En son çıkan 15 ve 16. sayılar ile 17 ve 18. sayılar birleştirildiğinden bu dergiler ortalama 300 sayfadan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Google akademik (URL 1), Dergipark (URL 2) gibi veri tabanlarından ve araştırma nesnesinin incelemesiyle elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde derginin 18 sayısı okunmuş; “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında” yer alan anahtar yetkinlikler bakımından taranarak tespit edilmiş, uzman görüşleri doğrultusunda sınıflandırılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma amacı çerçevesinde ÇETO dergisinde yer alan anahtar yetkinliklerle ilgili ulaşılan bulgu ve yorumlara tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. ÇETO Dergisinde Yer alan Anahtar Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	616	106
Dijital yetkinlik	74	7
İnisiyatif alma ve girişimcilik	66	2
Kültürel farkındalık ve ifade	700	141
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	141	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	266	3
Öğrenmeyi öğrenme	276	-
Yabancı dilde iletişim	222	-
Toplam	2.361	259

ÇETO dergisi 2018 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 2.361 yetkinliklere vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *kültürel farkındalık ve ifade* (f=700) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *ana dilde iletişim* (f=616), *öğrenmeyi öğrenme* (f=276), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=266), *yabancı dilde iletişim* (f=222), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=141), *dijital yetkinlik* (f=74), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=66) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 259 frekans tespit edilmiştir.

Tablo 2. ÇETO Dergisinin 1. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	27	2
Dijital yetkinlik	7	1
İnisiyatif alma ve girişimcilik	9	-
Kültürel farkındalık ve ifade	44	4
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	8	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	25	-
Öğrenmeyi öğrenme	32	1
Yabancı dilde iletişim	20	-
Toplam	172	8

Tablo 2'ye göre; ÇETO dergisinin 1. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 172 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *kültürel farkındalık ve ifade* (f=44) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *öğrenmeyi öğrenme* (f=32), *ana dilde iletişim* (f=27), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=25), *yabancı dilde iletişim* (f=20), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=9), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=8), *dijital yetkinlik* (f=7) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 8 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 1. Sayısında Yer Alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Çocuğun çevresindekilere vereceği her yanıt anlama ve anlatma becerilerinin de uygulamaya katılmasını gerektirir. Bu etkileşimde çocuğun bilişsel, dilsel, kişilik ve toplumsal gelişimi açısından önemli yaşantılar edinmesine fırsatlar sağlayacak etkili araçlardan biri de kitaplardır. (s: 1,s.39)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Kürsüye çıkan Çocuk Hakları Komitesi temsilcisi bilinçli ve güvenli internet ile ilgili seminerler verilmesini istediler. Teknolojinin bizi sevdiğimizimizden ailemizden uzaklaştırmasına izin vermemeliyiz. (s: 1, s.15)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Bir gün bu kirpi evin bir buzdolabı almaya karar vermiş. Çünkü artık limonatasını kendisi yapıp içmek istiyormuş ama evinin her tarafını aradığı halde buzdolabı alacak parayı bulamamış. Bunun üzerine çalışıp buzdolabı parası kazanmaya karar vermiş. Nasıl bir iş yapayım diye düşünürken aklına harika bir fikir gelmiş: Balon satmak. (s: 1,s.78)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bu sorunun cevabı da tabii ki bu miniklerin resim ve edebiyat gibi kültürel formlarda temsilini artırmak kültür formları dışında da onlara ayrı yerler oluşturmak yoluyla toplumun genel kurumlarında yerlerini sağlamlaştırmaktır.” (s: 1,s.28)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Matematik öğretmek de öğrenmek de aslında bu kadar basitken nasıl oldu da bu kadar yorucu hal aldı? Öncelikle matematiğin bir sınırı yok evrenin kendisi kadar günden güne genişleyen bir alan türev, integral, cebir, lineer, diferansiyel, denklemler (s: 1, s. 171).

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Devlet yalnız insanlara değil sokak hayvanları ve bütün canlılara şefkatle yaklaşmalıdır. Bakıma muhtaç kediler için Dar'ül Mınav, köpekler için Dar'ül havhavlur kurulmalıdır (s: 1, s. 62).

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bilmiyorum demeyi öğretecek öğretmenler aranıyor” (s: 1, s. 64)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Türkçeyi öğrendikten sonra tercümanlık bile yapmaya başlar. Bazı korecekonusmaları Türkçeye çevirir (s: 1, s. 96).

Tablo 3.ÇETO Dergisinin 2. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f(Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	33	5
Dijital yetkinlik	4	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	5	1
Kültürel farkındalık ve ifade	32	8
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	12	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	22	1
Öğrenmeyi öğrenme	16	1
Yabancı dilde iletişim	21	-
Toplam	145	16

Tablo 3'e göre; ÇETO dergisinin 2. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 145 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *ana dilde iletişim* (f=33) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *kültürel farkındalık ve ifade* (f=32),*sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=22), *yabancı dilde iletişim* (f=21), *öğrenmeyi öğrenme* (f=16), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=12), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=5),*dijital yetkinlik* (f=4) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 16 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 2. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

"Nedir o derbeder bir şekilde başı ve ayağı olmadığı halde zengin ve yoksul ayırt etmeden pencereden pencereye gezer?" (Bulmaca örneği,S: 2, s.105)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Burası çocukların eğlenceli oyunlarla algoritmik düşünme becerilerini geliştirip dijital dünyayı keşfedecekleri bir platform. (s: 2, s.143)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Çocukların harçlıklarını çekmek için nasıl bir cazibe alanı oluşturabilir diye kafa yorarken bayramda nen yüksek tüketimin mantar, mantar tabancası çatapat, maytap, olduğunu tespit etmişler... Piyasa ve sektör araştırmasından sonra malları en uygun satın alabilecekleri toptancıyı bulur ve dengeli bir ürün gamıyla sokakta tezgâhlarını açarlar. (s: 2, s.115)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Cemal Toy, burada 80 öğrencisini resim sanatıyla tartışıyor Atölye henüz yeni olsa da öğretmenlik mesleğini sürdürdüğü 25 yıldır çocuklarla resim çalışması yapan Cemal Toy çocuklara yönelik süreli sanat merkezlerinin olmadığını belirtiyor. (s: 2, s.184)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Peki, tarih öncesindeki uzaktan atalarımızı rakamları düşünmeye iten hangi dürtülerdi? Salt gökbilimsel ilgiler mi, yoksa sırf topluluk yaşamının gereksinimleri mi?” (s: 2, s.92)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Anayasanın dilini çocuklar da anlasa. Anayasa’dan önce çocuk yasa. Çocukların görünür olduğu anayasa isteriz. (s: 2, s.192)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“İyi bir fikir değil, dedi karınca. Gerçekten önemli olan rekor sürede iş yapmak değil önemli olan bildiğin en iyi şekilde o işi bitirmektir.” (s: 2, s.37)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Uçaktan inince bir taksici karşılıyor beni Tahran’da. Adı; Hüseyin. Ne İngilizce biliyor ne de Türkçe. Eski kelimelerle aramın iyi olmasının faydasını görüyorum.” (s: 2, s.130)

Tablo 4. ÇETO Dergisinin 3. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	39	5
Dijital yetkinlik	5	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	6	-
Kültürel farkındalık ve ifade	38	8
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	10	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	13	-
Öğrenmeyi öğrenme	12	-
Yabancı dilde iletişim	14	-
Toplam	137	13

Tablo 4’e göre; ÇETO dergisinin 3. Sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 137 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *ana dilde iletişim* (f=39) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *kültürel farkındalık ve ifade* (f=38), *yabancı dilde iletişim* (f=14), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=13), *öğrenmeyi öğrenme* (f=12), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=10), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=6), *dijital yetkinlik* (f=5) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 13 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 3. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Kütüphaneyi seviyorum çünkü kütüphanenin dilinden kütüphaneci anlar ve ben bu dili biliyorum.” (s: 3, s.22)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Bilgisayar oyunlarında kaybedince övünen gençlere hiç rastladık mı? Gençlik her zaman başarıyla sonuçlanacak eylemlere odaklıdır. (s: 3, s.87)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Bilgisayar işlemcileri ekran kartları bu yükü rahatlıkla kaldırabilir ancak hedefiniz mobil tablet ve telefon oyunu yapmak ise köşelerin sayısı önemli bir ölçüdür. (s: 3, s.93)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Bu insanları çoğunlukla Londra'da ve Münih'te sanat galerilerinde ve sergi salonlarında gördüm. Hele çocuklar! Bir salon dolusunun yerlere yatmış şekilde çizim yapmakta olduğunu bile gördüm. (s: 3, s.74)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Matematik dersi için müzeye gelmiş, ellerindeki kâğıtlarda belirtilen geometrik şekilleri müzedeki eserlerde bulup çizmeye çalışan çocuklar gördüm. (s: 3, s.75)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Savaş mağduru olan mülteci çocuklar kadınlar ve yetimler...STK'ların onlar için başlattıkları projeler hız kesmeden sürüyor. (s: 3, s.156)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Her boş vaktimi evde çizmeye ve kendi yeteneklerimi keşfetmeye harcadım. Bir başınıza olmak, çoğu zaman iyidir, çünkü gerçekten size ait olan bir şeyleri ancak böyle geliştirebilirsiniz. (s: 3, s.79)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

"Babam benimle gurur duyuyor. Çünkü oğlu onun yapamadığı bir şeyi yapıyor, dil öğreniyor. Hafta boyu minibüste öğrendiğim İngilizce sözcük ve cümleleri yineliyorum ona." (s: 3, s.41)

Tablo 5. ÇETO Dergisinin 4. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	<i>f</i>	<i>f</i> (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	43	18
Dijital yetkinlik	11	1
İnisiyatif alma ve girişimcilik	5	-
Kültürel farkındalık ve ifade	30	3
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	4	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	18	1
Öğrenmeyi öğrenme	12	-
Yabancı dilde iletişim	15	-
Toplam	138	23

Tablo 5'e göre; ÇETO dergisinin 4. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 138 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *ana dilde iletişim* (f=43) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *kültürel farkındalık ve ifade* (f=30), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=18), *yabancı dilde iletişim* (f=15), *öğrenmeyi öğrenme* (f=12), *dijital yetkinlik* (f=11), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=5), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=4) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 23 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 4. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Kullandığımı ana dilimiz sadece günlük yaşantımızda rol oynamaz, ayrıca mantığımızın ve düşünce yapımızın da temelini oluşturur. (s: 4, s.71)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Günümüz iletişim ve teknoloji çağında ise çizgi kabuk değiştirerek animasyon tekniği ile canlandı. Birçok görsel materyalin altyapısını oluşturdu. (s: 4, s.60)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

21. yüzyıl çocuğu, kardeşi hastalandığında ve eczane çok uzak olduğunda bir çözüm üretiyor: İlaç üreten dronlar. Bunu hayal ediyor, gerçekleştiriyor. (s: 4, s.11)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Biz insan olarak, çizginin bir anlatım dili ve kendimizi ifade aracı olduğunu idrak edemezsek çocuk kitaplarının nasıl bir imkâna veya imkânsızlığa dönüştüğü konusu havada kalır. (s: 4, s.60)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Düşünmek önemlidir. Düşünmeden neyi bulabiliriz ki? Bu cümleyi üç kere yazdım bugün: Düşünmek önemlidir. (s: 4, s.156)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Hanzala özgürlüğü temsil eder. İfade özgürlüğü, basın özgürlüğü ve kalem özgürlüğünü. (s: 4, s.112)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Keman çalmayı seviyorum çünkü farkındalığım artıyor, hayatıma yön veriyorum, hayatıma bir mana katıyor. (s: 4, s.126)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Bir lisan bir insan, iki lisan iki insan. İngilizcede özne- yüklem-nesne sıralaması kullanılır.(s: 4, s.70)

Tablo 6.ÇETO Dergisinin 5. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	36	3
Dijital yetkinlik	9	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	2	-
Kültürel farkındalık ve ifade	37	2
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	14	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	13	-
Öğrenmeyi öğrenme	20	-
Yabancı dilde iletişim	14	-
Toplam	145	5

Tablo 6'ya göre; ÇETO dergisinin 5. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 145 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *kültürel farkındalık ve ifade* (f=37) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *ana dilde iletişim* (f=36), *öğrenmeyi öğrenme* (f=20), *yabancı dilde iletişim* (f=14), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=14), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=13), *dijital yetkinlik* (f=9), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=2) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 5 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 5. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bedavadan dil becerisi kazandırır çocuğa oyunlar. Formül de öğretir. Şöyle:Çağrılacak çocuğun adı+papucu yarım=Çık dışarıya oynayalım.” (s: 5, s.119)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Robotik ve kodlama eğitiminin gündemde olduğu zamanımızda robotlarla geliştirilecek projelerden birini Şehit Ömer Halis Demir Kız AİHL hayata geçirmeye uğraşiyor.” (s: 5, s.169)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Lala eğitimiyle sorumlu olduğu çocuğu bir kahvenin önüne götürür, burada oturtur ve çocuğun yaşadığı muhiti ve gelen geçeni tanınmasını sağlardı. Böylelikle çocuk ticari bakımdan da muhitini tanırdı.” (s: 5, s.38)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Nice çocuklar vardır ki mükemmel piyano kabiliyetiyle doğduğu halde tek bir defa bile piyanonun başına oturamadığı için o kabiliyetinin farkına varmadan ölmüş olur.” (s: 5, s.92)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Füze,saat,ilaç,uçak,araba,vs yapmak neye niyetli olduğumuzla ilgili yoksa memleket Berat dolu. Ama bir niyet yoksa bir hedef yoksa alet neye yarar ki?” (s: 5, s.118)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Beyler müsaadenizle, dersler on dakika teneffüsler yarım saat olmalı. Bahçesiz okul olamaz.” (s: 5, s.67)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Onlara soru sormayı mevcut olana dair sorgulama yapmayı, farklı ve daha zengin biçimde düşünebilmeyi öğretelim. Onlara nasıl öğrenebileceklerini öğretelim.” (s: 5, s.29)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Fransızca “ecole” sözcüğünden ilhamla oku- kökünden türetilen okul kelimesidir.” (s: 5, s.29).

Tablo 7.ÇETO Dergisinin 6. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f(Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	20	2
Dijital yetkinlik	4	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	2	-
Kültürel farkındalık ve ifade	39	2
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	7	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	17	-
Öğrenmeyi öğrenme	8	-
Yabancı dilde iletişim	14	-
Toplam	111	4

Tablo 7'ye göre; ÇETO dergisinin 6. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 111 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *kültürel farkındalık ve ifade* (f=39) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *ana dilde iletişim* (f=20), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=17), *yabancı dilde iletişim* (f=14), *öğrenmeyi öğrenme* (f=8), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=7), *dijital yetkinlik* (f=4), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=2) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 4 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 6. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Kelimeler bizin neyi nasıl isimlendirdiğimizi, neyi nasıl tavsif ettiğimizi gösteren en önemli işaretlerdir.” (s: 6, s.54)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Cep telefonu edinme yaşı giderek düşüyor. Hayatının nasıl sürdüreceği sorusuna artık çocuğun kendisinin bir cevap bulması gerekiyor.” (s: 6, s.21)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Mehmet Salih ARSLAN ismindeki çoban yuva yapacak yer bulamayan leylekler için topladığı taşlarla 6-7 metre yüksekliğinde kuleler yapıyor. (s: 6, s.192)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Türkiye'nin farklı illerinden gelen Karagöz sanatçıları bu yıl İstanbul'da çocuklar için buluştu. (s: 6, s.194)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Öğrenciler gemileri denizden alan ve karadan götürülebilen robotu yaparken Fatih Sultan Mehmet'ten ilham aldı. (s: 6, s.192)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bin güneşten daha parlak bir günün içinden... Hiroşima'ya Atom bombasının atıldığı günden beri bakıyorum size 1945'ten.” (s: 6, s.1)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Çocuklara bir şey öğretmek için değil, çocuklardan bir şey öğrenmek için yazıyorum. Mevlana İdris. (s: 6,S.201)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bir şarkı dinle: EricClaptonAutumnnLeaves” (s: 6, s.117)

Tablo 8.ÇETO Dergisinin 7. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f(Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	21	2
Dijital yetkinlik	4	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	5	-
Kültürel farkındalık ve ifade	16	5
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	49	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	5	-
Öğrenmeyi öğrenme	10	-
Yabancı dilde iletişim	12	-
Toplam	122	7

Tablo 8'e göre; ÇETO dergisinin 7. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 122 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=49) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *ana dilde iletişim* (f=21),*kültürel farkındalık ve ifade* (f=16), *yabancı dilde iletişim* (f=12),*öğrenmeyi öğrenme* (f=10), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=5),*inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=5),*dijital yetkinlik* (f=4), takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 7 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 7. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Yağ satarım bal satarım ustam ölmüş ben satarım deyip büyümeyen çocukların yanına varalım. Pazara gidelim bir çiçek alalım...” (s: 7, s.127)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“İnsanların istediği tüm yükü omuzlamak değil daha hızlı İphone'lara her yükü yüklemek de değil. İnsanların istediği sahiden insan olmak.” (s: 7, s.68)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“El –Cezeri bilim aşkıyla çalışırken geleceği nasıl etkileyeceğinden bihaberdi. Çizimlere aktardığı o tasarımlarını Diyarbakır'ın İç Kalesi'nde bulunan sarayda hayata geçirmiş, böylece onlar bir çizim olarak kalmamış, üretilmiş hatta gündelik hayatta da kullanılmıştı.” (s: 7, s.81)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Kaç kişi biliyordu ki Selanik gibi bir şehri harp etmeden Yunanlılara verdiğimizizi. Ya da kaç kişi biliyordu ki;Balkan savaşlarında Yanya, İşkodra ve Edirne'de Türk askerinin destan gibi savunma yaptığını.” (s: 7, s.31)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bilimin neyi yapabiliyor olduğuyula ilgilendiğimiz kadar neyi yapması gerektiğine kafa yormamız gerekmez mi?” (s: 7, s.13)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Küçük Prens’in ileri sürdüğü düşünceler ve anlatmaya çalıştıkları belki de bir nesli umut içinde yaşatacak ve dünyayı daha güzel ve daha yaşanır kılacaktır.” (s: 7, s.197)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Kitapta anlam arayışı içinde olan, kendine güvenen, sorunları aşma konusunda sabırlı ve ısrarcı, muhakeme yeteneği gelişmiş, nazik, kişilik sahibi bir birey ana kahraman olarak Küçük Kara Balık seçilmiştir.” (s: 7, s.125)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Üstelik Fransızca dedikleri bir dil de öğrenmeye başlamışlardı. Etre, Avvar, filleri mi ne varmış. Fiiller grup grupmuş. “ (s: 7, s.26)

Tablo 9. ÇETO Dergisinin 8. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	26	11
Dijital yetkinlik	2	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	2	-
Kültürel farkındalık ve ifade	59	11
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	3	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	66	2
Öğrenmeyi öğrenme	71	-
Yabancı dilde iletişim	5	-
Toplam	234	24

Tablo 9’a göre; ÇETO dergisinin 8. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 234 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *öğrenmeyi öğrenme* (f=71) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=66), *kültürel farkındalık ve ifade* (f=59), *ana dilde iletişim* (f=26), *yabancı dilde iletişim* (f=5), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=3), *dijital yetkinlik* (f=2), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=2) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 24 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 8. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Kelimeler meramımızı izah etmede başvurduğumuz temel malzemelerden birini oluşturuyor. Kelimelerin kıfayetsiz kaldığı durumlar da oluyor... (s: 8, s.50)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Günlük hayatta yan yana geldiği başka insanların yüzüne bakmayan birçok genç internet ortamında çok tehlikeli ağlar oluşturabiliyor.” (s: 8, s.141)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Ahmet Efe editörlük ve yayın yönetmenliği yaptı. Radyo ve TV programları hazırladı.” (s: 8,S.164)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Ahmet Efe'nin şiir, hikâye, roman, deneme, biyografi dallarında yayınlanmış 100'den fazla eseri yanında hat, tezhip, minyatür ve ağaç işçiliğiyle ilgili çok sayıda çalışması bulunmaktadır.” (s: 8, s.164)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“16.Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde bir cami ve külliyesi nasıl yapılırdı?” (s: 8, s.182)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi ülkemizin de imzaladığı temel çerçeve metin olarak dünyanın büyük bir kısmında yürürlükte.” (s: 8, s.5)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Çocuğa yaratılışına uygun bir hayatı nasıl öğreneceği ve yaşayacağı öğretilirse insanca mutlu yaşar.” (s: 8, s.25)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Bir şarkı söyle:Wien,Wien,Nur duAllein. Viyana viyana yalnız sen. (s: 8, s.162)

Tablo 10. ÇETO Dergisinin 9. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f(Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	28	3
Dijital yetkinlik	2	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	1	-
Kültürel farkındalık ve ifade	75	33
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	3	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	3	-
Öğrenmeyi öğrenme	5	-
Yabancı dilde iletişim	8	-
Toplam	105	36

Tablo 10'a göre; ÇETO dergisinin 9. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 105 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *kültürel farkındalık ve ifade* (f=75) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *ana dilde iletişim* (f=28), *yabancı dilde iletişim* (f=8), *öğrenmeyi öğrenme* (f=5), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=3), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=3), *dijital yetkinlik* (f=2), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=1) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 36 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 9. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Bin yılın sesi: Hayy'danHu'ya Dedem Korkut” (s: 9,Kapak)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Öğretmenim bir instagram hesabından ban resimler gösteriyor ben de onlardan seçtiklerimi, beğendiklerimi çiziyorum” ” (s: 9, s.182)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Tasarımcı olmak istiyorsun, peki,neler tasarlayacaksın?” ” (s: 9, s.180)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“En başta Dede Korkut yaşamış mıdır?Bu soruyu cevaplamak için bile bir ömür yetmez.250 yıl hayat sürdüğü söylenir.” ” (s: 9, s.62)

Matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bir şarkı önerisi:People AreStrangerTheDoors” ” (s: 9, s.29)

“Etkili problem çözme yetisine sahip olma, kişide empati, sorumluluk ve yardımseverlik duygusu bulunması psikolojik olarak sağlam kalması için kişiye koruyucu bir etki yapıyor.” ” (s: 9, s.19)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Eğer bir devletim olsaydı annemin gülüşünü milli marş yapardım.” ” (s: 9, s.133)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Sonuç çalışalım, ümit edelim, gam çekmeliyim.” ” (s: 9, s.51)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Türkçe-İngilizce-Fransızca ders yapmayı kararlaştırdık hep birlikte. Arkadaşım videolar ve görsellerle desteklenen bir Türkiye tanıtımı hazırladı.” (s: 9, s.8)

Tablo 11.ÇETO Dergisinin 10. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	37	9
Dijital yetkinlik	3	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	3	1
Kültürel farkındalık ve ifade	21	63
Matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	5	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	8	-
Öğrenmeyi öğrenme	15	-
Yabancı dilde iletişim	10	-
Toplam	102	73

Tablo 11'e göre; ÇETO dergisinin 10. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 102 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *ana dilde iletişim* (f=37) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *kültürel farkındalık ve ifade* (f=21), *öğrenmeyi öğrenme* (f=15), *yabancı dilde iletişim* (f=10), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler*(f=8), *matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=5), *dijital yetkinlik* (f=3), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=3) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 73 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 10. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Açalım bir kitabı: Işık kitaptan gelir.” (s: 10,Kapak Resmi)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Çocuk kitapları teknoloji oyun ve eğlenceyle donatılsın.” (s: 10, s.190)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Birlikte bir takı tasarlayın.” (s: 10, s.31)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Odanızın duvarları tual olsa ressamının kim olmasını isterdiniz?” (s: 10, s.131)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Konya Büyükşehir Belediyesi tarafından yaptırılan Türkiye’nin TÜBİTAK destekli ilk bilim merkezi, öğrencilerin yaz tatilini bilimsel etkinliklerle içi içe geçirmesi için Yaz Bilim Kampları düzenliyor.” (s: 10, s.206)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Kütüphanelerde iki eksikliği belirtmek isterim bunlardan birincisi görme ve işitme engelli çocuklar için kütüphanelerde bir bölümün bulunması zorunluluğuna duyduğum ihtiyaç...” (s: 10, s.69)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Kendimiz için akıllıca hedefler belirleme; bu hedefe ulaşmak için planlama ve hesaplamaları yapma konusunda çok iyi olabiliriz ama eğer bilişsel kontrol becerilerimizde aynı performansı gösteremezsek hedeflerimizden sapmamız kolaylaşır.” (s: 10, s.13)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Is Humanity Getting More Stupid?(İnsanlık daha da aptallaşıyor mu?)” (s: 10, s.148)

Tablo 12.ÇETO Dergisinin 11. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	26	3
Dijital yetkinlik	5	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	3	-
Kültürel farkındalık ve ifade	36	2
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	4	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	30	3
Öğrenmeyi öğrenme	15	-
Yabancı dilde iletişim	17	-
Toplam	136	8

Tablo 12’ye göre; ÇETO dergisinin 11. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 136 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *kültürel farkındalık ve ifade* (f=36) yetkinliği tespit edilmiştir.

Bunu sırasıyla; sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler($f=30$), ana dilde iletişim ($f=26$), yabancı dilde iletişim ($f=17$), öğrenmeyi öğrenme ($f=15$), dijital yetkinlik ($f=5$), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ($f=4$), inisiyatif alma ve girişimcilik ($f=3$) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 8 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 11. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Yazar olmak için yetenek ve işçilik arasındaki denge nasıl kurulur,yazmaya nasıl başladınız, ne zaman ben yazar oldum, dediniz.” (s: 11, s. 7)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bugünlerde her şey en gelişmiş ve yüksek kaliteli renklendirme teknikleriyle görüntüye aktarılabilir ve hiçbir şey insanın hayal gücüne bırakılmıyor.” (s: 11, s. 144)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bileklik yapıp sattım ve üstünde beni hayata bağlayan hayatı bana kardeş eden bu üç kelime vardı. Sev,sarılgülümse.” (s: 11, s. 89)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Türklerle Suriyeliler arasındaki gerilimin nedenleri,etkileri,çözümleri.” (s: 11, s. 110)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Özellikle Amerika ve İngiltere’de yeni nesil yarın uzaya çıkacakmış gibi hazırlanıyor. Çocukların sınıf isimleri galaksilerle isimlendiriliyor.Her müzede galaksiler hakkında bilgi veriliyor.” (s: 11,S. 154)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bana mülteci diyorsunuz. Yokmuşum gibi yapmayın. Dünyadayım.” (s: 11,Kapak Resmi)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Thepeoplecometothor/Reminds us we’rethesame.(İnsanlar bir araya geliyor/bize aynı olduğumuzu hatırlıyor.)” (s: 11, s. 22)

Tablo 13. ÇETO Dergisinin 12. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	44	-
Dijital yetkinlik	3	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	7	-
Kültürel farkındalık ve ifade	46	-
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	3	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	6	-
Öğrenmeyi öğrenme	25	-
Yabancı dilde iletişim	9	-
Toplam	143	-

Tablo 13'e göre; ÇETO dergisinin 12. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 143 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *kültürel farkındalık ve ifade* (f=46) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *ana dilde iletişim* (f=44), *öğrenmeyi öğrenme* (f=25), *yabancı dilde iletişim* (f=9), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=7), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=6), *dijital yetkinlik* (f=3), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=3), takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise yetkinliklere ilişkin herhangi bir bulgutespit edilememiştir.

ÇETO Dergisinin 12. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Kim bilir her masal gerisinde bir yığın ortak yaşantı ve tecrübeyi de taşır bize. Bu yolla da bizi eğitir.” (s: 12, s. 15)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Günümüzde çocuklar ailelerin ilgisizliği ve birlikte anlamlı vakit geçirmeyişleri yüzünden bilgisayar oyunlarına olması gerektiğinden daha fazla zaman harcıyorlar.” (s: 12, s. 32)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Onun için sürekli oyuncak almak yerine bozulan oyuncakları çocuklarımızla birlikte tamir etmeye, evdeki nesnelere ve doğadaki ağaç ve benzeri şeylerden oyuncak yapmaya oyuncak değiş tokuşuna önem vermeliyiz.” (s: 12, s. 33)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Uzun yıllardan beri kubbelerden ve minarelerden inmeyen değerli fotoğrafçımız cemil Şahin Bey'in kendi ağzından hayat hikâyesini ve bazı karelerini sizinle paylaşmaktan mutluyuz.” (s: 12, s. 85)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Selimiye'nin kubbesi şu an net olarak Ayasofya'nın kubbesinden yarım metre daha geniş. Ayrıca Ayasofya gibi yassı ve yamuk değil, tamamen mükemmel bir yarım küredir.” (s: 12, s. 87)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bırakın biraz daha oynayalım sonra yine ölürüz.” (s: 12, Kapak Resmi)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Çocuk yaşantılarına hangi duyguları yönlendirebileceğini ve yine yaşlılarının hangi durumlarda hangi duyguları hissedebileceğini ortaklaşa bu oyunlarda öğrenir.” (s: 12, s. 21)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Hayat hakkında şiir. Rainer Maria Rilke” (s: 12, s. 58).

Tablo 14. ÇETO Dergisinin 13. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	29	-
Dijital yetkinlik	5	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	2	-
Kültürel farkındalık ve ifade	35	-
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	7	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	6	-
Öğrenmeyi öğrenme	20	-
Yabancı dilde iletişim	14	-
Toplam	118	-

Tablo 14'e göre; ÇETO dergisinin 13. Sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 118 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *kültürel farkındalık ve ifade* (f=35) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *ana dilde iletişim* (f=29), *öğrenmeyi öğrenme* (f=20), *yabancı dilde iletişim* (f=14), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=7), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=6), *dijital yetkinlik* (f=5), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=2) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise yetkinliklere ilişkin herhangi bir bulgu tespit edilememiştir.

ÇETO Dergisinin 13. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Cemal Süreya şiirinde çocuk” (s: 13, s. 76)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Teknoloji hayatı kolaylaştıran birçok unsuru getiriyor, işimize yarıyor. Ben sahip olduğum tüm elektronik cihazların teknolojisini hem donanım hem de yazılım anlamda tam kapasite kullanıyorum. Bilgisayarımın Linux işletim sistemi yüklü.” (s: 13, s.9)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“İki kardeş Lyon’da bir yandan babalarının kurduğu fotoğraf malzemeleri fabrikasını işletirken oradan elde ettikleri ekonomik güçle de evlerin giriş katındaki atölyede fotoğrafları canlandıracak.” (s: 13, s.100)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Resimli kitapların dünyasına Pamela Zagarenski bakışı. (s: 13, s.158)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Mantığın temel akıl yürütme ilkelerinden birisi olan analogi, tikelden tikele giden akıl yürütme yöntemidir.” (s: 13, s. 49)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Üstün yetenekli ve zekâlı çocukların eğitimi konusunda yaklaşımım çocukla ilgili ana felsefemden ayrı değil: Yüzde 100 Çocuk Hakları, yüzde 100 her çocuk gerekli nitelikli eğitim.” (s: 13, s. 61)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Çocukların hayatın gerçekleri ve acıları içinde yaşatsınlar, onların ufak hatalar yapmalarına, hayattan öğrenmelerine izin versinler.” (s: 13, s. 26)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Dökülen yapraklar,PernetteChaponniere,Farnsızca şiir çevirisi.” (s: 13,S. 133)

Tablo 15.ÇETO Dergisinin 14. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	51	27
Dijital yetkinlik	2	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	1	-
Kültürel farkındalık ve ifade	38	-
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	2	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	10	-
Öğrenmeyi öğrenme	2	-
Yabancı dilde iletişim	13	-
Toplam	119	27

Tablo 15'e göre; ÇETO dergisinin 14. sayısı 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 119 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *ana dilde iletişim* (f=51) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *kültürel farkındalık ve ifade* (f=38), *yabancı dilde iletişim* (f=13), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* (f=10), *öğrenmeyi öğrenme* (f=2), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* (f=2), *dijital yetkinlik* (f=2), *inisiyatif alma ve girişimcilik* (f=1) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise 27 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 14. Sayısında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Anne babanın bebekle kurduğu iletişim yeni sinir hücrelerinin yeni sinir yollarının yeni budaklanmaların oluşmasını sağlar. Yineleyici yaşantılarla öğrenme olur.” (s: 14, s. 33)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Hemen her vesileyle devletin çocuk kanalı dâhil olmak üzere, alttan alta verilmeye çalışılan subniminal mesajların kaçta kaçından haberi var toplumun.” (s: 14, s. 25)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bu girişkenlik çok kısa bir hayretin peşinden bıyık altı gülmelere bırakmıştı yerini ağabeylerin yüzünde.” (s: 14, s. 168)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Ömer Faruk Özdemir ve öğrencilerinin ÇETO için anne çağrışımı çalışmalarını sunuyor.” (s: 14, s. 65)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Felsefe düşünme arama sorma faaliyetidir. Filozof bilginin, hakikatin, hikmetin peşindedir.” (s: 14, s. 91)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Dünya binlerce aç çocuğu barındırıyor ve bu çok acı.” (s: 14, s. 145)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Kani Karaca’nın gözleri görmez fakat öylesine bir kulağa sahiptir ki dostları onun için bir duyduğunu bir daha unutmaz der.” (s: 14, s. 206)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“I want to hold your hand şarkısı kıtada büyük bir duygu seli yaratıyor.” (s: 14, s. 34)

Tablo 16. ÇETO Dergisinin 15 ve 16. Sayılarında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	<i>f</i>	<i>f</i> (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	79	10
Dijital yetkinlik	3	5
İnisiyatif alma ve girişimcilik	4	-
Kültürel farkındalık ve ifade	56	15
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	8	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	11	-
Öğrenmeyi öğrenme	8	-
Yabancı dilde iletişim	11	-
Toplam	180	30

Tablo 16’ya göre; ÇETO dergisinin 15 ve 16. sayıları 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 180 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *ana dilde iletişim* ($f=79$) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *kültürel farkındalık ve ifade* ($f=56$), *yabancı dilde iletişim* ($f=11$), *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler* ($f=11$), *öğrenmeyi öğrenme* ($f=8$), *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler* ($f=8$), *inisiyatif alma ve girişimcilik* ($f=4$), *dijital yetkinlik* ($f=3$) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise 30 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin 15 ve 16. Sayılarında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Kelime telakkileri, Yaram derdine düştü/Belki gelen hekimdir.” (s: 15,16, s. 123)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Aramıza sanallığı sokan yüz yüze iletişimi torpilleyen bilişim teknolojilerini bu kez gerçekten kendi hizmetimize sunmalı, sürekli eşi dostu aramalı, hal hatır sormalıyız.” (s: 15,16, s. 55)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Dönemin aile yapısında çocuk yaşına bağlı olarak yetenek ve çevreden gördüğü aldığı ile bir yiğitlik gösterir. Çocuk etkindir.” (s: 15,16, s. 171)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Resim yaparken farklı dünyalara seyahat ettiğimi ve seyahat ederken farklı insanlarla tanıştığımı hissediyorum.” (s: 15,16, s. 201)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Harizmi matematik,gökbilim,coğrafya ve algoritma alanlarında çalışmış Fars bilim insanı.” (s: 15,16, s. 286)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Diktiğimiz beton blokların aralarına asfalt dökerek kurduğumuz şehirlerin, hayvanat bahçelerinden farkı yok. Hiçbirimiz özgür değiliz.” (s: 15,16, s. 81)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Bizi zorlayan durumlar kendimizi yeniden keşfetmemizi ve bizim için neyin önemli olduğunu gözden geçirmemizi sağlar.” (s: 15,16, s. 53)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Emelim gayretimden büyük/Gayretim yeteneğimden üstün/Yeteneğim ise tabiatıma mahkûm/ama ben direniyorum. Tefvik el Hâkim, Mısırlı edebiyatçı (dergide Arapçası da yer almaktadır).” (s: 15,16, s. 31)

Tablo 17.ÇETO Dergisinin 17 ve 18. Sayılarında Yer alan Yetkinliklere Dair Bulgular

Yetkinlikler	f	f (Çocuk Eserleri)
Ana dilde iletişim	77	6
Dijital yetkinlik	5	-
İnisiyatif alma ve girişimcilik	10	-
Kültürel farkındalık ve ifade	98	8
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	2	-
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	13	-
Öğrenmeyi öğrenme	5	-
Yabancı dilde iletişim	25	-
Toplam	235	14

Tablo 17'ye göre; ÇETO dergisinin 17 ve 18. sayıları 2019 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 235 yetkinliğe vurgu yapıldığı anlaşılmıştır. Dergilerde en çok *kültürel farkındalık ve ifade (f=98)* yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; *ana dilde iletişim (f=77)*, *yabancı dilde iletişim (f=25)*, *sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (f=13)*, *inisiyatif alma ve girişimcilik (f=10)*, *öğrenmeyi öğrenme (f=5)*, *dijital yetkinlik (f=5)*, *matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler (f=2)* takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise 14 bulgu tespit edilmiştir.

ÇETO Dergisinin17 ve 18. Sayılarında Yer alan Yetkinliklere Dair Örnekler

Ana dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

Mektup olduğunu fark edince korkum heyecana dönüştü. Güzel bir dostluğun başlangıcı olması ümidiyle bu haberleşmeyi başlattığı için teşekkür ederim. (s: 17,18, s. 131)

Dijital yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Giderek dijitalleşen bir dünyada geleneksel sanatların geleceğini nasıl görüyorsunuz?” (s: 17,18, s. 162)

İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Asım Gültekin Öykü Yarışmasında derece alan eserler yayınlanırken...” (s: 17,18, s. 278)

“Daha farklı ne yapabiliriz diye derinleri düşündüğümüz bir anda yaşadığımız semtte olmayan kütüphane yaramıza dokundu ve herkes koşar adımlarla evlerine dağıldı. Yarım saat sonra kucaklayabildiğimiz kitapla kucaklaşarak kütüphane yapacağımız çatı katına çıktık.” (s: 17,18, s. 129)

Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Büyük ustaların nasıl çizdikleri, öğrencilerine hayata ve sanata bakış açıları sanatlarını nasıl gönülden öğrettikleri hepsi hafızıma kazındı.” (s: 17,18, s. 157)

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Felsefe tarihinde hayvanlar konusuyla ilgilenmenin hem niteliksel hem niceliksel açıdan inşili çıkışlı bir yol takip ettiğini söylemek gerekir.” (s: 17,18, s. 42)

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Ülkemizde Hayvan Hakları ile ilgili temel eserler sayılabilecek olan kitabı, İstanbul Hukuk Fakültesinin iki değerli hocası olan Prof.Dr. İsmetSungurbey ve ProfDr.Hüseyin Hatemi'nin çalışmalarına borçluyuz.” (s: 17,18, s. 73)

Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Hoca oğluna dönüp, mümkün değil herkesi memnun etmek, sanırım en iyi bildiğin yolda gitmek.” (s: 17,18, s. 181)

Yabancı dilde iletişim yetkinliğine ilişkin dergide geçen örnek şu şekildedir:

“Letyuorplace be a paradıse Asım” (s: 17,18, s.248)

SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER

ÇETO dergisinin anahtar yetkinlikler açısından incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

ÇETO dergisi 2018 öğretim programında belirlenen anahtar yetkinlikler açısından incelendiğinde toplamda 2.361 adet bulgu tespit edilmiştir. Kitaplarda en çok kültürel farkındalık ve ifade (f=700) yetkinliği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla; ana dilde iletişim (f=616), öğrenmeyi öğrenme (f=276), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (f=266), yabancı dilde iletişim (f=222), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler (f=141), dijital yetkinlik (f=74), inisiyatif alma ve girişimcilik (f=66) takip etmiştir. Çocuk eserlerinde ise toplamda 259 frekans tespit edilmiştir. Anahtar yetkinlikler yorumlandığında en çok kültürel farkındalık ve ifade değerine yer verildiği görülmüştür. Dergide birçok kültüre ait farkındalığı içermesi aynı zamanda estetiğe önem verip birçok yazar, çizer ve sanatçının eserlerine ve görüşlerine dergide yer verilmesi edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde

ifade edilmesini sağlaması bu yetkinliğin dergide görülmesini sağlamıştır. Dergide birçok masal, hikâye, öykü ve şiire yer verilmesi, okuma kültürü üzerinde durulması, kitap tanıtımlarının yapılması, kelime ve kavramların ifade ve yorumlanmasına fırsat verilmesi ana dilde iletişim yetkinliğinin dergide fazlaca rastlanmasına temel sağlamıştır. Orhan'ın (2020) yürüttüğü çalışmada, sosyoloji ders programında ana dilde iletişim yetkinliğine oldukça karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde de aynı sonuçlara ulaşılmış, ana dilde iletişim yetkinliğinin ön plana çıktığı görülmüştür. (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015; Yaşar, 2013; Zevfi, 2015). Dergide çocuk hakları üzerinde sıkça durulması, bu anlamda yapılan çalışmaların gündeme getirilmesi, çocuk haklarının iyileştirilmesi için neler yapılması gerektiğiyle ilgili fikirlerin sunulması, aynı zamanda dünyadaki mülteci çocuklar ve adaletsizlikler üzerinde durulması sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğinin derginin vermesini hedeflediği temel yetkinliklerden biri olmasını sağlamıştır. Yabancı dilde yazılmış şiirlerin, masalların, hikâyelerin çevirilerine yer verilmesi, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerinin dergide önemsenmesi yabancı dilde iletişim yetkinliğinin dergide işlenmesini sağlamıştır. Kocaoğlu ve Kana (2022) tarafından yapılan çalışmada da 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yetkinlikler bakımından incelenmiş sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerine sıkça yer verildiği; yabancı dilde iletişim yetkinliğine ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgular bu çalışmada elde edilen sonuçlarla yetkinliklerin kullanım sıklığı ve sıralaması bakımından farklılık taşımaktadır. Kana ve Kiler (2021) tarafından ortaokul Türkçe ders kitaplarının programdaki yetkinlikler bakımından incelendiği çalışmada ana dilde iletişim, sosyal ve vatandaşlık yetkinliklerinin yoğun olarak işlendiği; girişimcilik ve yabancı dillerde iletişim yetkinliklerine ise az yer verildiği ifade edilmiştir. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerin dergide tespit edilmesinde bilim özel sayısının olması, bilim adamlarına yer verilmesi, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulama yönelik yazı ve görsellerin kullanılması bu yetkinliğin dergide tespit edilmesini sağlamıştır. Alan yazın incelendiğinde Serçe (2000) ve Toprak'ın (2019) nitel araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşıldığı ve daha çok matematiksel ve bilim teknolojide temel yetkinliğin yeterince öne çıktığı tespit edilmiştir. Dergilerde en az yer verilen yetkinliğin ise İnisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği ile dijital yetkinlik olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Yüksel (2019) tarafından Hayat Bilgisi ders kitaplarının yetkinlikler bağlamında incelendiği çalışmasında dijital yetkinliğin düşük oranda seyretmesi de sunulan görüşü desteklemektedir. Yapılan araştırma ve ulaşılan sonuçlardan hareketle araştırmacı, öğretmen ve uygulayıcılara öneriler şu şekildedir:

Türkçe öğretmenleri anahtar yetkinliklerinin geliştirilmesi bakımından ders materyali olarak ÇETO dergisinden yararlanmalıdır. Alan yazın incelendiğinde Türkçe eğitiminde yetkinliklere dair çalışma sayısının az olduğu görülmüştür, konunun önemi ve Türkçe eğitimindeki yeri göz önünde bulundurularak daha fazla çalışma yapılmalıdır. Öğrenciler tarafından sevilerek okunan eserler yetkinlikler bakımından incelenerek değerlendirilmelidir. Özellikle çocuklar tarafından sevilen edebî tür, kitap ve süreli yayınlar yetkinlikler bakımından incelenerek uygun görülen eserlerin Türkçe derslerinde sınıf içi ve dışı etkinliklerinde kullanımını sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Akduman, G., & Karahan, G. (2020). Kabin memurunun sahip olması gereken yetkinlikler: sivil havacılık kabin hizmetleri mezunu istihdam edilen kişilerle bir alan araştırması. *Havacılık ve Uzay Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 7-32.
- Biçer, G., & Düztepe, Ş. (2003). Yetkinlikler ve Yetkinliklerin İşletmeler Açısından Önemi. *Journal of Aeronautics and Space Technologies*, 1(2), 13-20.
- Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.
- Demirdal, A. (2019). *Çocuk Dergilerinin çocuk edebiyatının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Erginer, A. (2006). Avrupa birliği eğitim sistemleri. *Türk eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-9.
- Hatipoğlu, A., & Batman, O. (2014). Turizm eğitimiyle kazanılacak yetkinlikler, yiyecek-içecek müşterisinin kalite beklentilerini karşılıyor mu? *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 24-32.
- İnceoğlu, S., & Şentürk, B. (2014). Dijital çağda arşivci: Sahip olması gereken temel yetkinlikler ve roller. *Bilgi Dünyası*, 15(2), 353-374.
- Kana, F., & Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretim programındaki anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 741-755.
- Kocaoğlu, S., & Kana, F. (2022). Türkçe Eğitimi Araştırmaları-I, (ES: Geçgel, H. & Kana, F.) Türkçe ders kitabındaki metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerler ve yetkinlikler açısından değerlendirilmesi (37-64).
- Kocayiğit, A., & Karademir, Ç. A. (2020). Türkçe dersi öğretim programı "öğrenmeyi öğrenme" yetkinlik alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1225-1236. <https://doi.org/10.18506/anemon.640835>
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 184-199.
- Kurudayıoğlu, M. & Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Lüle, M. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. ed.). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

- Serçe, F. (2020). *Türkiye, Estonya, Kanada ve Singapur ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education, [Special Edition]*, 1-22
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Toprak, N. Ç. A. (2019). *Bilgisayar bilimi dersi öğretim programının Türkiye yeterlilikler çerçevesi (tyç)'ne uyumunun incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Turan, S., & Karasu-Avcı, E. (2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- TTKB. (2017). Millî eğitim bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklamasY_13012017.pdf adresinden alınmıştır.
- Yaşar, F. Ö. (2013). *Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2008); *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 6. Baskı, Seçkin Yayınları.
- Yüksel, S., & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209.
- Yüksel, S. (2019). *Hayat bilgisi ders kitaplarının Türkiye yeterlilikler çerçevesinde yer alan anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Zevfi, R. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- URL 2: <https://scholar.google.com/schhp?hl=tr>
- URL 3: <https://dergipark.org.tr/tr/>

Türkiye Eğitim Dergisi

(2023) Cilt 8, Sayı 1, s. 50-65

Öğretmenlerin İş Yerinde Sosyal Medya Kullanmalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Dilek KARATAŞ¹
İbrahim GÜL²

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin işyerinde sosyal medyayı kullanmalarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma nicel bir araştırma olup araştırmanın çalışma grubunu, 2021- 2022 Eğitim-Öğretim yılında Manisa ilinde farklı kademelerde görev yapan 233 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "İş Yerinde Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre erkek ve kadın öğretmenlerin iş yerinde sosyal medyayı orta düzeyde kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal medyayı kullanmalarına ilişkin davranışlarının çoğunlukla İlişki/bağ kurucu sosyal medya ile uygunsuz sosyal medya kullanmada yoğunlaştığı görülmektedir. Bu iki boyuta ilişkin görüşlerin oldukça katılıyorum düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan işe yönelik sosyal medya kullanımı davranışı orta, iş dışı kullanım ile sosyal medya kullanım yoğunluğu davranışlarının ise katılmıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlere medyayı doğru kullanma konusunda eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Medya
İşyeri
Öğretmen

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.06.2022

Kabul Tarihi: 03.04.2023

Elektronik Yayım Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1129586

¹ Öğretmen, Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, dilekkaratas4545@gmail.com, 0000-0003-4184-4085

² Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, igul@omu.edu.tr, 0000-0002-0501-8221

Examination of Teachers' Opinions on the Use of Social Media at the Workplace

Abstract

The aim of this research is to reveal the opinions of teachers about their use of social media in the workplace. This study is a quantitative research and the study group of the research consists of 233 teachers working at different levels in the province of Manisa in the 2021-2022 academic year. "Scale of Social Media Use in the Workplace" was used to collect data. Parametric tests were used because the research data showed a normal distribution. According to the research findings, it was seen that both male and female teachers use social media at a moderate level in the workplace. It is seen that the behaviors of teachers regarding their use of social media mostly concentrate on using relationship/bonding social media and inappropriate social media. It is understood that the views on these two dimensions are quite agreeable. It is seen that the behavior of social media use for the job is moderate, while the behaviors of non-work use and social media use intensity are at the level of disagree. It is recommended that teachers be trained on the correct use of the media.

Keywords

Social Media
Workplace
Teacher

About Article

Sending Date: 12.06.2023
Acceptance Date: 03.04.2023
Electronic Issue Date: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1129586

GİRİŞ

Teknolojinin sürekli kendini yenilemesi ve gelişmesiyle birlikte insanların yaşamlarında internet ve teknoloji kullanımı da artmaktadır. Sosyal medya kavramı, özellikle son zamanlarda gelişen teknoloji, internet ve Web 2.0 araçları ile içerik oluşturulmasına fırsat veren kısmen de yeni olan bir kavramdır. İnternet 1990'lı yıllardan başlayarak gelişmesini sürdürmüştür. 20. yüzyıldan 21. yüzyıla gelindiğinde, internetin bir uzantısı olan sosyal medya, kişilerin hayatlarında fazlasıyla önem taşıyan bir noktaya gelmiş bulunmaktadır (Şeker, 2021; Vural ve Bat, 2010). Web 2.0 kavramı ilk olarak, Tim O'Reilly tarafından internet üzerindeki yeniliklerin ve değişikliklerin konuşulduğu bir ortamda 2004 senesinde dile getirilmiştir (akt. Korucu ve Karaalar, 2017). Teknolojinin, Web 2.0 araçları ile gelişmesinin ardından, birçok kişinin birbirleri ile iletişim ve etkileşime girmelerinin ardından aynı zamanda bilgiye çok hızlıca ulaşmaya yardım eden "sosyal medya" kavramı ortaya çıkmıştır. Sosyal medya, Web 2.0 araçlarının yapısına dayanan ve çeşitli kullanıcılar tarafından oluşturulan internet aracılığıyla ulaşılan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Kaplan ve Haenlein, 2010). Sosyal medya geniş anlamıyla, internet üzerinden kolay erişim sağlanan, farklı kişiler ile iletişim kurulabilen, çeşitli videoların, podcastlerin, blogların oluşturulabildiği ve bu oluşturulan içeriklerin paylaşılmasına izin verilen, gelişen internet araçlarını ve teknolojilerini kapsayan, etkileşime fırsat tanıyan tüm sosyal ağların tamamıdır (Taşdemir, 2021; Weisgerber, 2009). Sosyal medya ile kişiler, zamandan ve yerden bağımsız olarak, yeni arkadaşlar edinip eski arkadaşları ile iletişim kurma imkânı edinmekte, kendi özgür fikirlerini ifade etmekte ve bu fikirlerinin ortak olduğu kişilerle yeni gruplar oluşturma ve paylaşma imkânına sahip olmaktadır (Castells, 2008; akt. Şeker, 2021).

Sosyal medyanın temelini iletişim oluşturmakla birlikte telefon, telgrafın icadından itibaren geçen süre sosyal medyanın başlangıcı olarak kabul edilmemektedir. Sosyal medyanın temelini iletişim oluştursa da bu iletişim daha çok kişisel iletişim olmaktan öte kitlesel iletişimin daha çok kullanıldığı bir mekanizmadır. Bu sebeple, sosyal medya gelişiminde ilk ayağın kitlesel iletişimin de ilk adımını kapsayan e-posta aracılığı ile başladığı söylenebilir (Feyzioğlu, 2016). Sosyal medyanın başlangıcı olarak 1971 yılında iki bilgisayar aracılığı ile karşılıklı e-posta atılması kabul edilmektedir. Ancak bugün kullanılan ifadesi ile sosyal medya 1979 senesinde “JimEllis ve TomTruscott” tarafından kurulmuş olan “Usenet” ile başlamaktadır. Profil oluşturmak ve çeşitli tartışmalar için kullanılan ilk sosyal ağ Usenet’tir. Usenet’in kurulmasının ardından pek çok tartışma grubu açılmış ve pek çok kullanıcıya ulaşılarak bu platform büyümüştür (Taşdemir, 2021; Kaplan ve Haenlein, 2010). Bunun ardından 1991 senesinde “Worldwide web” bilinen adıyla “www” ortaya çıkmıştır. Bu durum internet için önemli bir gelişme olarak kayıtlara geçmiştir. 1997 senesinde açılmış olan “sixdegrees.com” isimli platform, bugün kullanılan sosyal ağlara en çok benzeyen sitedir. Bu platform üzerinden, yine kişisel profil oluşturulmasına, sözlü ve yazılı olarak iletişim kurulmasına, arkadaşlık edinilmesine olanak sağlanmıştır (Köksal, 2012; Taşdemir, 2021). 1998’den 2001 senesine kadar Wikipedia, Blogger gibi pek çok farklı platform oluşturulmuştur. 1999 senesinde “Microsoft” tarafından geliştirilen “Messenger” pek çok kullanıcının kendi isimleri ile katılabildikleri bir platform olmuş, dinamik bir iletişim ortamı olarak kullanıcılara sunulmuştur. 2003 senesinden sonra yeni sosyal medya platformları oluşmaya başlamış ve bu platformlara üye olan kullanıcıların sayısı da her geçen gün gittikçe artmıştır. Web 2.0 teknolojisinin 2004 yılından sonra gelişmesi ile de sosyal medyada yeni bir döneme girilmiştir. Web 2.0 teknolojisi, bununla beraber sosyal medya platformları kişilerin ve kurumların belirli kitlelerle ile iletişime geçmesini sağlamış ve sosyal medya çok daha hızlı gelişim göstermeye başlamıştır. Bu hızlı gelişim, sosyal medyanın ekonomik açıdan kullanımının düşük olması, ulaşılabilirliğinin kolaylığı, kendi içinde sürekli güncellenmesi ve yenilenmesi ve hemen hemen her alanda bilgi içeriklerine sahip olması ile doğrudan bağlantılıdır (Vural ve Bat,2010; akt. Şeker, 2021).Sosyal medyanın birçok özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler Gürsakal tarafından “katılım, açıklık, karşılıklı konuşma, topluluk ve bağlantısallık” olarak beş ana başlıkta toplanmıştır (Gürsakal, 2009; akt. Taşdemir, 2021): Katılım, sosyal medyayı kullanan kişilerin sosyal medyaya katılımını ifade eder. Kişiler kendi kullandıkları platformların yöneticisi konumundadır. Açıklık, sosyal medyayı kullanan kişilerin sosyal medya kullanımının fazlasıyla kolaylaştırılmış bir şekilde bu platformu kullanabilmelerini ifade eder. Farklı kişilerden geri bildirimler alınmakta ve kullanıcı sayısını artırmak adına kişiler fikirlerini açıklayıp birbirlerine yorum yapmaktadırlar. Karşılıklı Konuşma, sosyal medyayı kullanan kişilerin tek taraflı değil, karşılıklı bir iletişim ve etkileşim halinde olunmasını ifade etmektedir. Sosyal medya dışındaki diğer platformlarda tek taraflı bir bilgi akışı yer alırken sosyal medyada bu durum çift yönlüdür. Topluluk, sosyal medyayı kullanan kişilerin sadece bireysel olarak değil grup olarak da o platformda bulunabilmelerini ifade eder. Gruplar istedikleri şekilde farklı topluluklarla iletişime girip onlara ulaşım sağlayabilmektedirler. Bağlantısallık, sosyal medyayı kullanan kişiler sosyal medya sayesinde bağlantı ve link paylaşımı yapabilmelerini ifade etmektedir. Bu sayede çeşitli kaynaklara, verilere, bireylere, internet sitelerine ulaşılabilme imkânı edilmektedir.Sosyal medyada daha çok gençlerin zaman geçirdiği görülmektedir. Gençlerin sosyal medyayı kullanım amaçları ise daha çok mesaj yazma, video paylaşma, eğlence, kişilerin boş zamanlarını değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgiye ulaşma ve bilginin başka kişilerle paylaşılması konusunda sosyal

medyanın kullanım amaçları daha gerilerde kalmaktadır (Çömlekçi ve Başol, 2019). Örneğin, Buluk, Eşitti ve Boz (2017) yaptıkları çalışmada, kişilerin sosyal medyayı ilgilendikleri konularla ilgili takip sağlama, yine ilgilerini çeken konularla ilgili fikir alışverişi yapma, kendi bireysel gelişimlerine katkı sağlama, bilgi erişimi, fotoğraflarını paylaşma gibi amaçlarla kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalar sosyal medyanın araştırma yapmak, kişiler arası iletişimi devam ettirme, güncel bilgi kaynaklarını edinme, kişilerin kendilerince eğlenceli buldukları içeriklerle zaman geçirme amaçlı kullanıldığını ortaya koymuştur (Başoğlu ve Yanar, 2017; Fuat ve Him, 2013; Şahin vd., 2016). Dünyada internet ve sosyal medya kullanımının daha çok gençler arasında kullanıldığı bilinmektedir. Türkiye’de genç nüfus oranının fazlalığı dikkate alındığında, dünyada sosyal medya kullanımı oranı olarak ülkemiz ilk sıralarda yer almaktadır (Kartal, 2013). WeareSocial (2022) Türkiye Raporuna göre, yılın ocak ayında 68,90 milyon sosyal medya kullanıcısı olup nüfusun yaklaşık %81’ine karşılık gelirken, 2021 ve 2022 yılları arasında bu sayı 8,9 milyon artmış ve 77,80 milyona ulaşarak yaklaşık %14,8 artış göstermiştir. Sosyal medyayı daha çok erkeklerin (%58.7) kullandığı, kadınların (% 41.3) onları takip ettiği görülmektedir. Kısaca belirtmek gerekirse, sosyal medyayı kullanan bireyler günlük ortalama üç saat sosyal medyada zaman geçirmektedirler. Türkiye’de kişiler ilk olarak aile ve yakın arkadaşları ile iletişim kurmak için sosyal medyayı kullanırken, ikinci sırada haberleri takip etmek için sosyal medyayı kullanmaktadırlar. Yine sosyal medya platformlarından en çok Instagram, Facebook ve Twitter kullanılmaktadır (Avcı, 2020; Solmaz vd., 2013).

Hem iç paydaşların hem de dış paydaşların, kurumlarla ilgili kendi algılarından oluşan sisteme kurumsal itibar denilmektedir. Kurumsal itibar ile ilgili olumlu bir algının oluşması pek çok açıdan önem taşımaktadır ve kurumsal itibar kazanılırken uzun bir süreç gerekmektedir. Ancak gerekli önlemler alınmaz ise itibar kısa sürede kaybedilebilmektedir (Kara, 2012). Sosyal medya kurumsal itibarı etkileyen yeni teknolojilerden biridir. Sosyal medyanın kullanılış tarzı, aktif şekilde kullanılıp kullanılmaması kurumların itibarı açısından önemlidir (Aydın, 2015). Sosyal medya ile hayatımıza pek çok yenilik girmiştir. Kurumlar da artık sosyal medya üzerinden kendi paydaşlarını takibe alarak paydaşların dilek ve isteklerini sosyal medya aracılığıyla belirlemekte ve buna yönelik farklı stratejiler de geliştirmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, bazı sosyal medya platformlarının aktif ve etkili kullanılması gerekmektedir. Özellikle kişilerin aktif olarak kullandıkları mecralar takip edilmeli bu mecralardan paylaşım yapılmasına özen gösterilmelidir (Kara, 2012). Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi öğrencileriyle yapılan bir çalışmada katılımcıların neredeyse tamamı sosyal medyayı kullanmakta ve vakitlerinin önemli bir kısmını burada geçirmektedirler (Solmaz vd, 2013). Bu öğrencilerin yetişkin olduğu ve sosyal medyayı daha bilinçli kullanacakları düşünülebilir. Ancak ilköğretim ve liselerde sosyal medya daha dikkatli kullanılmalıdır. Elbette bu sayede sosyal medyadan eğitim amaçlı yararlanma söz konusu olabilir (Zorlu, 2016). Bir çalışmada sanal oyunlara dikkat çekilmiş (Vural ve Bat, 2010) ve çevrimiçi eğitimlerin öğrencilere yararı konusunda endişeler dile getirilmiştir (Konuk ve Güntaş, 2019; Tuncer vd, 2008). İnternet kullanımının öğrencilere yararı yanında onları şiddete yönelttiği yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Gül, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı da bu konulara dikkat çekerek okullarda sosyal medya kullanımına ilişkin bir genelge yayınlamıştır (MEB, 2017). Okullar, eğitim ortamlarının sürdürüldüğü en önemli kurumlardan birisi olup bu konuda okul çalışanları duyarlı hareket etmelidirler. Yani okul içinde daha çok sosyal medya araçları etkili ve daha çok eğitimsel amaçlarla kullanılmalıdır.

Okullarda yapılan çalışmalar, etkinlikler, birbirinden farklı süregelen faaliyetlerin sosyal medyada paylaşılması okulların itibarı açısından da önemlidir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin işyerinde sosyal medyayı kullanmalarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak olup şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sosyal medyayı kullanma düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin sosyal medya kullanmalarına yönelik görüşleri,
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Alanlarına
 - c. Okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin iş yerinde sosyal medyayı kullanmalarına yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama araştırma modelinde olması ile toplanan verilerin özelliği bağlamında nicel bir araştırmadır. Tarama modelindeki araştırmalar, önceden veya şu an var olan bir durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2016; Karasar, 2002). Bu araştırma ile öğretmenlerin iş yerinde sosyal medyayı kullanmalarına ilişkin verileri betimlenerek bir takım bulgular ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu tür bir betimsel ve nitel çalışmaya ilişkin olarak tarama modeli uygun düşmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021–2022 eğitim-öğretim yılında, Manisa ilinde farklı kademelerde görev yapan 240 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evreni içinden rastgele öğretmenler seçilerek veriler toplanmıştır. Toplanan ölçekler içinden 7 kişiye ait olanların usulüne uygun olmadığı belirlenerek bunlar analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 233 öğretmen oluşturma olup bunlara ilişkin demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	148	64
	Erkek	85	37
Branş	Sınıf	65	28
	Alan	168	72
Okul türü	Temel Eğitim	76	33
	Ortaokul	42	18
	Lise	115	49
Toplam		233	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımlarına bakıldığında çoğunluğunun kadın; branşlarına ilişkin dağılımına bakıldığında çoğunun alan öğretmeni olduğu ve okul türü değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında çoğunluğunun lise kademesinde çalıştığı görülmektedir.

Okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin sayıları birleştirilmiş ve bunlar toplam olarak Temel Eğitim kademesi olarak ele alınmış ve çözümlenmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

İş Yerinde Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği'nin orijinal formunu Carlson vd. (2016) geliştirmişlerdir. Er, Solmaz ve Yıldız (2020) ölçeği Türkçe 'ye uyarlamışlardır. 6 alt boyuttan oluşan yirmi iki maddelik 5'li likert yapıdaki ölçeğin geliştirilme aşamasında 335 yetişkin birey katılmıştır. Ölçek likert türü olup "1= Hiç Katılmıyorum. 2= Katılmıyorum. 3= Orta Derecede Katılıyorum. 4= Katılıyorum. 5= Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün yeterliği incelendiğinde KMO katsayısının (.82) olduğu görülmüştür. İç tutarlılık katsayısı ise (.83) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 6 alt boyutu; ilişki/bağ kurucu sosyal medya davranışı, uygunsuz sosyal medya kullanım davranışı, yapılan işe yönelik sosyal medya kullanımı davranışı, sosyal medyayı farklı izlenim vermek için kullanma davranışı, sosyal medyayı kendi iş dışı amaçları için kullanma davranışı, sosyal medya kullanım yoğunluğu davranışı olarak isimlendirilmiştir. Bu çalışmada güvenirlik analizi tekrarlanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı toplamda(.88), ilişki/bağ kurucu sosyal medya davranışı alt boyutunda (.67); uygunsuz sosyal medya kullanım davranışı alt boyutunda (.71); yapılan işe yönelik sosyal medya kullanımı davranışı alt boyutunda (.81); sosyal medyayı farklı izlenim vermek için kullanma davranışı alt boyutunda(.78); sosyal medyayı kendi iş dışı amaçları için kullanma davranışı alt boyutunda (.76); sosyal medya kullanım yoğunluğu davranışı alt boyutunda (.74) olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleriyle ilgili bilgileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş kişisel bilgi formu kullanılmıştır.Verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırmada kullanılan ölçekle ilgili olarak kullanım izni alınmıştır. Kullanılan ölçek ve katılımcı bilgi formu elektronik form olarak düzenlenmiş ve Google Formlar üzerinden alınan bağlantı 2022 yılı Nisan ayında Manisa ilinde merkezinde farklı kademelerde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Yaklaşık 10 gün boyunca form yanıtlarının toplanmasına devam edilmiş ve bu süre sonunda toplam 240 öğretmene ait yanıtlara ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce bir takım ön analizlerden geçirilmiştir. Yapılan uç değer analizinde 7 kişiye ait yanıtlar analiz dışı bırakılmıştır. Yapılan uç değer analizinin ardından analiz dışı bırakılması gereken kişiler veri seti arasından çıkarıldıktan sonra normallik analizleri yapılmıştır. Verilerin dağılımının normal olduğuna karar verirken basıklık ve çarpıklık katsayılarına, merkezi eğilim ölçülerine, KolmogorovSmirnov katsayısına bakılarak dağılımın normalliğine bakılmıştır (skewness=+.556 ile -.363; kurtosis=+.363 ile -.289 arasındadır). Bu değerlerin $\pm 1,5$ olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu değerlere göre dağılımların normal olduğuna karar verilmiş ve cinsiyet ile branş değişkenlerine göre puanların değişimi bağımsız örneklem için kullanılan t testi ile hesaplanmıştır. Ek olarak görev yapılan kademeye göre puanların değişimi ise ANOVA testi

ile hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, ölçekte yer alan değerler dikkate alınmış ve bunlara göre araştırma bulguları yorumlanırken 0,00–0,99 hiç; 1,00–1,99 az düzeyde; 2,00–2,99 orta düzeyde; 3,00–3,99 oldukça; 4,00–5,00 çoğunlukla ifadeleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin, İş Yerinde Sosyal Medya Kullanımı Ölçeğinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin İş Yerinde Sosyal Medyayı Kullanma Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yerinde sosyal medyayı kullanma düzeylerine yönelik ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Bağımsız Değişken	Değerler	İlişki/bağ kurucu sosyal medya k. davranışı	Uygunsuz sosyal medya kullanımı davranışı	İşe yönelik medya kullanımı davranışı	Farklı izlenim vermek için k. davranışı	İş dışı sosyal medya kullanımı davranışı	Sosyal Medya Kullanım yoğunluğu davranışı	Sosyal medya kullanım davranışı (Toplam)
Kadın	\bar{x}	3,44	3,29	2,53	1,70	1,85	1,90	2,44
	ss	0,73	0,88	0,86	0,79	0,87	1,00	0,63
Erkek	\bar{x}	3,08	3,08	2,65	1,86	1,95	1,96	2,43
	ss	0,93	1,12	0,93	0,94	0,97	0,94	0,75
Sınıf	\bar{x}	3,39	3,42	2,64	1,81	1,90	1,88	2,50
	ss	0,84	0,95	0,96	0,89	0,96	1,05	0,66
Alan	\bar{x}	3,19	3,13	2,55	1,75	1,88	1,94	2,41
	ss	0,81	0,98	0,86	0,84	0,88	0,95	0,68
Temel eğitim	\bar{x}	3,41	3,39	2,63	1,79	1,84	1,91	2,50
	ss	0,81	0,95	0,92	0,88	0,91	0,96	0,66
Ortaokul	\bar{x}	3,22	3,12	2,44	1,48	1,61	1,67	2,26
	ss	0,73	1,08	0,83	0,51	0,74	0,78	0,51
Lise	\bar{x}	3,15	3,13	2,59	1,84	2,01	2,03	2,46
	ss	0,85	0,96	0,89	0,91	0,94	1,04	0,73

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yerinde medya kullanım düzeylerine bakıldığında toplamda, erkek ve kadınların *orta düzeyde*, alanlarına ve okul türü değişkenlerine bakıldığında *orta düzeyde* sosyal medyayı kullandıkları görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin iş yerinde sosyal medyayı benzer düzeyde, sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenlerinden biraz daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Okul türüne değişkenine göre en çok medyayı kullanan kişilerin temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler olduğu ve sırasıyla lise ve son olarak ortaokul öğretmenlerinin sosyal medyayı kullandıkları görülmektedir. Standart sapmalara bakıldığında bunların küçük olduğu ve araştırmaya katılanların benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin iş yerinde sosyal medya kullanmalarına yönelik görüşleri, ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde, ilişki/bağ kurucu sosyal medya davranışı ile uygunsuz sosyal medaya kullanımı davranışı puanlarının diğer alt boyutlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

İşe yönelik sosyal medya kullanma davranışlarının ise bunlara göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıklamalardan öğretmenlerin iş yerinde daha çok sosyal medyayı amacı dışında kullandıkları şeklinde bir yorum yapılabilir. Ancak öğretmenlerin sosyal medyayı kullanmaya ilişkin farklı izlenim verme, iş dışı sosyal medya kullanımı ile sosyal medya kullanımı yoğunluğu alt boyutlarında puanların düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

Aşağıda öğretmenlerin görüşlerini bazı değişkenler bakımından (cinsiyet, brans, okul türü) karşılaştırılması bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırma sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin İş Yerinde Sosyal Medya Kullanımlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	f	\bar{x}	ss	t	p
İş Yerinde Sosyal Medya Kullanımı	Kadın	148	2,44	0,63	0,53	.958
	Erkek	85	2,43	0,75		

$p > ,05$

Öğretmenlerin sosyal medya kullanımlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin iş yerinde sosyal medya kullanımına ait puanlarının cinsiyete göre anlamlı oranda farklılaşmadığı görülmüştür ($t=0,53$; $p=0,958$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin iş yerlerinde sosyal medya kullanımlarına ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin benzer görüşlerde olduğu söylenebilir. Yani öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından sosyal medyayı kullanma konusunda öğretmen görüşlerinin birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen Görüşlerinin Alan (Brans) Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt problemi yani öğretmenlerin iş yerinde sosyal medya kullanımlarına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin İş Yerinde Sosyal Medya Kullanımlarının Branşa Göre Değişimi

	Branş	f	\bar{x}	Ss	t	p
İş Yerinde Sosyal Medya Kullanımı	Sınıf	65	2,50	0,66	0,97	.330
	Alan	168	2,41	0,68		

$p > ,05$

Öğretmenlerin iş yerinde sosyal medya kullanımına ait puanlarının branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için kullanılan t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin iş yerinde sosyal medya kullanımı puanlarının branşlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t=0,97$; $p=0.330$). Buradan hareketle sınıf öğretmenleri ile alan öğretmenlerinin iş yerinde sosyal medya kullanımına ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırma bulguları Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin İş Yerinde Sosyal Medya Kullanımlarının Kademeye Göre Değişimi

	Branş	f	\bar{x}	Ss	f	p
İş Yerinde Sosyal Medya Kullanımı	Temel eğitim	76	2,50	0,65	1,85	.160
	Ortaokul	42	2,26	0,51		
	Lise	115	2,46	0,72		

$p>,05$

Öğretmenlerin iş yerinde sosyal medya kullanımlarına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında öğretmen görüşleri arasında bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F_{(2,230)}=1,830$; $p=.160$).

Başka bir anlatımla öğretmenlerin iş yerinde sosyal medya kullanımları okul türü değişkenine göre ele alındığında, temel eğitim öğretmenlerinin en çok iş yerinde sosyal medyayı kullandıkları anlaşılmaktadır. En yüksek ortalamanın temel eğitim kademesinde çalışan öğretmenlere ait olduğu anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla lisede görevli öğretmenler ve en az olarak ortaokul öğretmenlerinin sosyal medyayı kullandıkları anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler tartışılmış ve tartışmaya dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Bulgular tartışılırken alt problemlere dayalı bir sıralama ile konu ele alınmıştır. Öğretmenlerin iş yerlerinde sosyal medyayı kullanmalarına ilişkin görüşlerin yer aldığı bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal medyayı kullanma düzeylerinin toplamda orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin sosyal medyayı kullanma puanlarının benzer olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ortalaması alan öğretmenlerinden biraz daha yüksektir. Okul türü değişkenine göre ise temel eğitim öğretmenlerinin puanları diğerlerinden yüksektir. Bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenlerinden ve temel eğitim öğretmenlerinin de diğer öğretmenlerden sosyal medyayı daha fazla kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin iş yerinde sosyal medyayı kullanmalarına ilişkin alt boyutlara bakıldığında, ilişki/bağ kurma ve uygunsuz sosyal medya kullanım davranışları alt boyutlarında oldukça, işe yönelik sosyal medya kullanımı davranışlarının orta düzeyde, farklı izlenim vermek,

kendi iş dışı amaçlar ve medya kullanımı yoğunluğu davranışlarına ilişkin görüşlerinin ise biraz düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş yerinde çoğunlukla sosyal medyayı ilişki/bağ kurma amacıyla kullanmaları kabul edilebilir olsa da uygunsuz sosyal medya aracı olarak kullanılmaları doğru bir davranış değildir. Orta düzeyde olan işe yönelik medya kullanım davranışlarının ise daha fazla olması beklenirdi. İş dışında medya kullanımı ile medya kullanımı yoğunluğunun az olması olumlu bir yaklaşımdır. Bir araştırmada öğretmenler kendi ve kişisel gelişimlerine yönelik sosyal medya kullanımını 1.mesleki paylaşımlar, 2.ilham kaynağı, 3.iletişim ve bilgi paylaşımı, 4.materyal seçimi ve 5.fikir paylaşımı ve tartışma şeklinde sıralamışlardır (Duran ve Bayar, 2020). Başka bir çalışmada ise öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı ortalaması çok düşük düzeyde bulunmuştur (Döş ve Özşahin, 2019). Araştırma bulguları bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. ERG tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin YouTube, Instagram, TikTok, Twitter gibi pek çok sosyal ağda paylaşımlar yaptığı ve içerik üretçi, kimi paylaşımlarda çocukların kişilik ve özel hayatın gizliliğini ihlal ettiğini belirtmektedir (Salman, 2022). Bu çalışmalar öğretmenlerin sosyal medyanın daha dikkatli kullanmaları gerektiğini göstermektedir. Bazı istisnai durumlarda sosyal medya kullanımının artması beklenebilir. Örneğin pandemi döneminde çevrimiçi eğitim yoluyla eğitim sürdürülmüştür ve sosyal medya kullanım alışkanlıklarından bazı değişimler yaşanmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Can ve Nikolayidis, 2022; Dikmen, 2021; Kovan ve Ormancı, 2021; Gökler ve Turan, 2020; Öztürk, 2021).

Literatür incelendiğinde, akıllı telefon kullanımının artması internete ulaşmayı ve böylece sosyal medya kullanımını artırmıştır (Sarıhan, 2018). Teknolojideki gelişmeler sosyal medyanın farklı alanlarda (alışveriş, seyahat, bankacılık, e-posta, e-devlet) kullanmaya olanak sağlamıştır (Yıldız, 2018). Daha çok örgütlerde sosyal problemlere dikkat çekmek ve birtakım eylemler için sosyal medya kullanılmaktadır (Türesin, 2018). Sosyal medyada bazen iş dışı etkinlikler için bir ağ topluluğu oluşturulmaktadır (Tani, 2018). Sosyal medya, iş bulma ve iş ilişkisi kurma gibi hukuk alanında da kullanılmaktadır (Bilen, 2019). Okullarda daha çok eğitim amaçlı kullanılması gereken sosyal medyanın farklı amaçlarla kullanıldığına ilişkin bulguların yer aldığı araştırmalar bulunmaktadır (Konuk ve Güntaş, 2019; Tuncer vd, 2008; Vural ve Bat, 2010; Gül, 2019).Diğer yandan sosyal medya bağımlılığının bireyi olumsuz etkilediğine yönelik bulgulara da rastlanmaktadır (Demirci, 2019; Duran vd., 2019; Güneş vd. 2018; Tekin, 2019).Öğretmenlerin görüşleri bazı değişkenler bakımından karşılaştırıldığında, kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamasının birbirine yakın olduğu yani cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin iş yerinde sosyal medyayı kullandıkları anlaşılmaktadır. Sosyal medyanın toplumun her ekonomik koşuldaki bireye ulaşmış olmasının yanında hem erkeklere hem de kadınlara yönelik içeriklerin geniş bir yelpazede sunulması her iki cinsiyet için de sosyal medyayı cazip kılmaktadır. Yıllar geçtikçe sosyal medya bağımlılığın arttığı bir gerçektir. Literatür incelendiğinde, Türk kültüründe sosyal medya bağımlılığı konusunda yapılan çalışmaların önemli bir bölümünde örneklem seçiminde öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri kullanılmıştır. Bu çalışmaların birçoğunda cinsiyet bağlamında sosyal medya kullanımı konusunda anlamlı farklılıklar görülmemiştir (Coşar ve Gedik, 2021; Karaduman, Köse ve Eryılmaz, 2017; Karasu ve Arıkan, 2016; Gül ve Diken, 2018; Tekin, 2019). Ancak bazı çalışmalarda erkeklerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğuna ilişkin bulgular da bulunmaktadır (Baş ve Diktaş, 2020). Bir araştırmada ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla internet kullandığı bulgularına

ulaşmıştır (Küçük, 2019). Öğretmenlerin görüşleri branş (alan) değişkeni bağlamında ele alındığında, görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin bir karşılaştırma yapılmamış karşılaştırmalar toplam puanlar üzerinden yapılmıştır. Günümüzde sosyal medya kullanımı, eğitim ortamlarına da girmiş, öğretmen ve öğrencilerin ders içi ve dışı etkileşimini artırmıştır (Korucu ve Usta, 2017). Öğretmenlerin, görev ve iş tanımları aynı olsa da içerik olarak farklı yollarda ilerleyen sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin sosyal medya kullanımları karşılaştırıldığında, sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanımına biraz daha fazla zaman ayırdıkları anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleri ağırlıklı olarak aynı öğrenci grubu ile gün boyu vakit geçirirken, branş öğretmenleri farklı öğrenci grupları ile çalışmaktadırlar. Diğer yandan temel eğitim düzeyinde bir eğitim, sınıf öğretmenlerinin çok fazla bir hazırlık yapmasını gerektirmez. Yani bu öğretmenler mevcut bilgileriyle eğitim-öğretim sürecini yönetebilirler. Böylece sosyal medya kullanmaya daha fazla zaman ayırabilirler. Bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal medyayı sıklıkla ve daha çok sosyal medyayı iletişim kurmak amacıyla, gündemde haberdar olma amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri günlük 1 ila 2 saatlerini sosyal medya kullanarak geçirmektedirler (Öztürk, Çiftçi, Doğan, Acar ve Bilgin, 2016). Bu araştırmanın bulgusu, söz konusu çalışmayla tutarlık göstermektedir. Literatüre bakıldığında, öğretmenlerin sosyal medyayı kullanmaya ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık göstermediğine ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır (Feyzioğlu, 2016; Taşdemir, 2021). Öğretmenlerin branş değişkenine göre görüşleri arasında herhangi bir fark görülmesi de sosyal medyanın gelişim süreci içerisinde değerlendirildiğinde, tüm öğretmenlerin sosyal medya kullanımında geçmişe göre bir artış olduğu bir gerçektir (Tuğlu (2013; Günaydın, 2017). Eğitsel sosyal ağ siteleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmada yararlı olmuştur (Çiğerci, 2016). Öğretmen görüşleri, okul türü değişkenine göre ele alındığında, öğretmenlerin görüşleri arasında toplam puanlarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin okul türü değişkenine göre sosyal medyayı kullanmaya yönelik görüşleri arasında farklılık göstermeyen benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Yılmaz, 2019). Sosyal medya kullanımı zaman gerektirir. Sınıf öğretmeni alanında çalışan öğretmenler daha fazla boş zamana sahip olabilirler. Yani ortaokul öğretmenlerinin iş yükü onlara göre daha fazla olabilir. Ortaokul sonunda liseye geçiş sınavlarının olması nedeniyle, öğretmenler zamanlarının çoğunu öğrencilerin yetişmesine harcarlar. Öğretmenlerin merkezi sınavlar yüzünden baskı ve stres yaşadıklarına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Minarechová, 2012; Buyruk, 2014). Liseye devam eden öğrencilerin çoğunluğunun dersanelere gitmesi, lise öğretmenlerinde sosyal medyaya ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla zaman ayırabilirler. Öğretmenlerin iş yerinde sosyal medyayı orta düzeyde kullandıkları, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre farklılık görülmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş yerinde sosyal medya kullanımı puanlarınının bütün bağımsız değişkenlerde, ilişki/bağ kurucu ile uygunsuz sosyal medya kullanımı davranışlarında yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin diğer öğretmen veya velilerle ilişki kurma amacıyla sosyal medyayı kullanmaları kabul edilebilir. Ancak uygunsuz sosyal medya kullanımı zaman israfına yol açar. Öğretmenlerin işe yönelik sosyal medya kullanımı davranış puanları ise diğerlerine göre düşüktür. Bu bakımdan iş yerinde sosyal medyanın daha çok işe yönelik kullanılması yönünde öğretmenlere eğitim verilmesi uygun olacaktır. Diğer yandan bu konuda farklı çalışmalar yapılarak sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Avcı, F. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımları ve sosyal medya kavramına ilişkin metaforik algıları, *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 769-788. <http://dx.doi.org/10.46442/intjcss.808818>
- Aydın, A. F. (2015). Kurumsal itibar açısından sosyal medyaya ilişkin bir değerlendirme. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 78-92. <https://dergipark.org.tr/>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baş, K. ve Diktaş, A. (2020). Socialmediadependency of pre-service socialstudiesteachers. *InonuUniversityJournalof TheFacultyof Education*, 21(1), 193-207. <https://doi.org/10.17679/inuefd.563544>
- Başoğlu, U. D. ve Yanar, Ş. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları ve alışkanlıklarının belirlenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 6-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/besbid/issue/33587/372669>
- Bilen, E. (2019). *Sosyal medya kullanımının iş hukuku bakımından etkileri ve sonuçları*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bilginer, A. (2020). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mardin ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Buluk, B., Eşitti, B. ve Boz, M. (2017). Sosyal medyanın kullanım amaçları: Üniversite çalışanları örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 219-234. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.509864>
- Bulunmaz, B. (2011). Otomotiv sektöründe sosyal medyanın kullanımı ve FIATörneği. *Yeditepe Üniversitesi Global Media Journal*, 2(3),19-50. <https://doi.org/10.30622/tarr.660013>
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21480/230201>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E ve Nikolayidis,U. (2022). Veli ve öğretmen görüşlerine göre covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin görünümü, *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi* 9(2), 136-153, <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/427>
- Carlson, J. R., Zivnuska, S., Harris, R. B., Harris, K. J. ve Carlson, D. S. (2016). Socialmediause in theworkplace: A study of dualeffects. *Journal of Organizationaland User Computing*, 28(1), 15-31. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.748656>.
- Ciğerci, M. A. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal ağların rolü*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Coşar, H. A. veGedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *BayterekUluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-65. <https://doi.org/10.48174/buaad.932899>
- Çömlekçi, M. F. ve Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.525652>

- Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale’de liseöğrencileriüzerinebir araştırma. *Selçuk ÜniversitesiİletişimFakültesiAkademiDergisi*, 9(2), 27-50. <https://doi.org/10.18094/si.99029>
- Demirci, İ. (2019). Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *AnatolianJournal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 15-22.<https://doi.org/10.5455/apd.41585>
- Dikmen, M. (2021). COVID-19 Pandemisinde üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki rolünün incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli. *Bağımlılık Dergisi*, 22(1), 20–30.<https://doi.org/10.51982/bagimli.790750>.
- Döş, B. ve Özşahin, C. (2019). Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz-yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (71) , 1397-1408 . <https://doi.org/10.17755/esosder.519230>
- Duran, S., Çetinbaş, A., Başaran, T., Kara, A., Elgün, B. ve Keklik, N. (2019). Üniversite öğrencilerinde stres ve sosyal medya kullanımının yeme davranışları üzerine etkisi. *Euras J FamMed*, 8(4), 149-54.<https://doi.org/10.33880/ejfm.20190800402>.
- Duran, E. ve Bayar, A. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımına ilişkin görüşleri, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 425-447. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/66831/1045254>
- Er, K., Solmaz, U. ve Yıldız, E. (2020). İşyerinde Sosyal Medya Kullanımı Ölçeğinin Türkçe’yeuyarlanması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 1105-1132.<https://doi.org/10.31795/baunsobed.748656>
- Feyzioğlu, B. İ. (2016). *Eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Fuat, N. ve Him, T. (2013, 02-04 Mayıs). *Üniversite öğrencilerinin internet kullanım durumları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki korelasyon: GAÜ psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinde internet kaynaklı tutum değişiklikleri*. II. International Conference on Communication, Media, Technologyand Design (2013),Famagusta–North Cyprus.
- Gökler, M. E. ve Turan, Ş. (2020). Covid-19 Pandemisisürecinde problemlili teknoloji kullanımı. *Estüdam Halk Sağlığı Dergisi*, 5, 108-114.<https://doi.org/10.35232/estudamhsd.767526>
- Gül, Ş. ve Diken, E.H. (2018). Fen Bilgisi Öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılıklarının incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 41-50. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.386531>
- Gül, İ. (2019). Eğitimcilerin medya şiddetine yönelik görüşlerinin bazı değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (3), 1427–1441. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/49603/449121>
- Günaydın, S. (2017). *Öğretmenlerin sosyal medya kullanım endişeleri ve farkındalıkları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ege Üniversitesi, İzmir.
- Güneş, N. A., Akbıyık, D. İ., Aypak, C. ve Görpelioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve uyku kalitesi. *TurkishJournal of FamilyPractice/Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*,22(4), 185-192.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tusbid/issue/33463/368462>
- Kaplan, A. M. veHaenlein, M. (2010). Users of theworld, unite! Thechallengesandopportunities of socialmedia. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.<https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>

- Kara, T. (2012). Sosyal medya üzerinde yeni nesil pazarlama ve türkiye bilgi & iletişim hizmetleri endüstrisinde sosyal ağların kullanımına yönelik bir araştırma. *Global Media Journal Turkish Edition*, 2(4), 102-117.<http://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/sites/default/files/Tolga%20KARA.pdf>
- Karaduman, H., Köse, T. Ç. ve Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(2), 250-271.<https://doi.org/10.17569/tojqi.266028>
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, M. ve Arıkan, Y. D. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 549-566.<https://doi.org/10.12984/egeefd.280757>
- Kartal, M. (2013). Türkiye’de sosyal medya raporu. *İletişim ve Diplomasi*, (1), 159-165.<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iletisimvediplomasi/issue/66837/1045438>.
- Konuk, N. ve Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı, *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries Dergisi*, 34, 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijemi/issue/44619/494798>
- Korucu, A. T. ve Usta, E. (2017). Sosyal medya öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 197-216.<https://doi.org/10.17051/io.2017.91326>
- Korucu, A. T. ve Karalar, H. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-474.<https://doi.org/10.24315/trkefd.304255>
- Kovan, A. ve Ormancı, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişki: Covid-19 Pandemi örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, (2), 125-145.<https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.975976>
- Köksal, Y. (2012). *Bir tutundurma aracı olarak sosyal medyanın marka bağlılığına etkileri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Küçük, Ö. (2019). Öğretmenlerin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Trabzon örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65), 850–858. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3497>
- MEB (2017). Okullarda sosyal medyanın kullanılması, *Genelge: 2017/12*, Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Minarechová, M. (2012). Negative impacts of high-stake testing. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 82–100. <https://doi.org/10.2478/v10159-012-0004-x>
- Öztürk, A. (2021). Covid-19 Pandemisi sürecinde bilişim teknolojileri bağımlılığı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 195-219.<https://doi.org/10.31463/aicusbed.903612>
- Rıhtım, Z.B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının kırılğan narsisizm ve sanal ortam yalnızlık düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, Ş.; Çiftçi, K.; Doğan, G.; Acar, B.; Bilgin, A. (2016, 11–14 Mayıs). *Sınıf öğretmenlerinin hayatında sosyal medyanın yeri* (s. 558–564), XV. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla, Türkiye
- Salman, U., A. (2022). Öğretmenler, sosyal medya ve çocuk hakları, <https://www.egitimreformugirisimi.org/ogretmenler-sosyal-medya-ve-cocuk-haklari/>
- Sarıhan, A. Y. (2018). Uluslararası ticaretin geliştirilmesinde sosyal medyanın rolü. İçide H. Yıldız (Ed.), *Sosyal medyanın iş yaşamındaki yeri* (ss.155-178), Beta Yayınları.

- Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 419-431. <https://doi.org/10.17860/efd.98783>.
- Solmaz, B.; Tekin, G.; Herzem, Z. ve Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama, *Selçuk İletişim*, 7(4), 23-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19027/200546>
- Şahin, A., Kaynakçı, C. ve Aytop, Y. (2016). Ziraat fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının belirlenmesi. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 34-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jotaf/issue/19063/201629>
- Şeker, G. (2021). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile kırılğan narsisizm ve yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Şengöz, A. ve Eroğlu, E. (2017). Örgütlerde sosyal medya kullanımı: Sosyal medya algıları, amaçları ve kullanım alışkanlıkları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(1), 503-524. <https://doi.org/10.19145/gumuscomm.288789>
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L., S. (2013). *Using multivariate statistics*. New Jersey: Pearson.
- Tam, M. S. (2020). *Sosyal medya kullanım motivasyonlarının, sosyal medya fenomenlerinin kanaat önderliği rolü üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], İstanbul Üniversitesi.
- Tani, E. (2018). Sosyal medyada bilgi uçurma (whistleblowing) davranışı. İçinde H. Yıldız (Ed.), *Sosyal medyanın iş yaşamındaki yeri* (ss. 281-299), Beta Yayınları.
- Taşdemir, F. S. (2021). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde sosyal medyayı kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Uludağ Üniversitesi.
- Tayal, D. ve Komaragırı S. (2009). Comparative analysis of the impact of blogging and micro-blogging on market performance. *International Journal on Computer Science and Engineering*, 1(3), 176-182. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.163.3883&rep=rep1&type=pdf>
- Tekin, O. (2019). Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerinin genel erteleme davranışlarıyla ilişkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 36-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/46280/522367>
- Tuğlu, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları ve sosyal medya kullanımlarına ilişkin tutumları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Türesin Tetik, H. (2018). Sosyal medyanın iletişimdeki rolü, İçinde H. Yıldız (Ed.) *Sosyal medyanın iş yaşamındaki yeri* (ss. 317-339), Beta Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, 2011. *Büyük Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Vural, Z. B. A. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3351-3355. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jyasar/issue/19132/203023>
- WeAreSocial (2022, 23 Mart). *Türkiye dijital 2022-Türkiye raporu* <https://www.guvenliweb.org.tr/dokuman-detay/we-are-social-subat-2022-turkiye-raporu>
- Weisgerber, C. (2009). Teaching PR 2.0 through the use of blogs and wikis. *Communication Teacher*, 23(3), 105-109. <https://doi.org/10.1080/17404620902974782>
- Yıldız, H. (2018). Nispetizm. İçinde H. Yıldız (Ed.), *Sosyal medyanın iş yaşamındaki yeri* (ss. 59-61), Beta Yayınları.

- Yılmaz, Y. (2019). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım amaçlarının incelenmesi: Suluova örneği, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *HumanitiesSciences*, 11(1), 14–15. dergipark.org.tr/tr/pub/nwsahuman/issue/19954/213431.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2023) Cilt 8, Sayı 1, s. 66-87

Beyaz Gemi Romanında Kişiler Dünyası

Oğuzhan SEVİM¹
Musa MERCAN²

Özet

Cengiz Aytmatov eserleriyle yaşadığı toplumun kültürünü, geleneklerini ve göreneklerini dünyaya duyurmuştur. Kırgız edebiyatının güçlü kalemlerinden biri olan Cengiz Aytmatov, eserlerinde savaş, yokluk, ayrılık, asimilasyon, mankurlaşma, kültürel köklerden uzaklaşma gibi kavramları işlemiştir. Eserleriyle milletin geçmişini, tarihini, acılarını, kahramanlıklarını ve deneyimlerini ölümsüzleştirmiştir. Kendi toplumunun değerlerini oluşturan normları kendi penceresinden ele almış ve okuyucuya aktarmıştır. Eserlerinde Orta Asya bozkır yaşantısına ışık tutmuştur. Bu çalışmada Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi romanındaki kişiler dünyası incelenmiştir. Yazar oluşturduğu kahramanlarla doğru-yanlış, iyi-kötü ikilemini gözler önüne sermiştir. Bu yönüyle Beyaz Gemi romanı ele alınmıştır. Kahramanların kişiler dünyası başkarakter, norm karakter(ler), kart karakter(ler) ve fon karakter(ler) başlıklarıyla kategorize edilmiştir. Romandan alıntılar yapılarak kahramanların belirgin özelliklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Cengiz Aytmatov
Beyaz Gemi
Kişiler Dünyası

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.05.2023

Kabul Tarihi: 28.05.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1291636

¹ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, oguzhan-sevim@windowslive.com, ORCID: 0000-0001-7533-4724

² Doktora öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, musamercan5@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2152-1297

World of persons in the White Ship novel

Abstract

With his works, Cengiz Aytmatov announced the culture, traditions and customs of the society he lived in to the world. Cengiz Aytmatov, who is one of the strong writers of Kyrgyz literature, has handled concepts such as war, poverty, separation, assimilation, becoming mankurt, and alienation from cultural roots in his works. He immortalized the past, history, suffering, heroism and experiences of his nation with his works. He handled the norms that constitute the values of his own society from his own perspective and conveyed them to the reader. In his works, he shed light on the Central Asian steppe life. In this study, the world of people in Cengiz Aytmatov's novel Beyaz Gemi was examined. The author has revealed the right-wrong, good-evil dichotomy with the heroes he created. In this respect, the novel The White Ship is discussed. The characters' world of heroes is categorized under the titles of main character, norm character(s), card character(s) and background character(s). It is aimed to reveal the distinctive features of the heroes by making quotations from the novel.

Keywords

Cengiz Aytmatov
The White Ship
World of persons

About Article

Gönderim Tarihi: 03.05.2023

Kabul Tarihi: 28.05.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1291636

GİRİŞ

Cengiz Aytmatov, Sovyet rejiminin etkin olduğu bir dönemde dünyaya gelmiş ve İkinci Dünya Savaşı yıllarında edebiyat dünyasına adımını atmıştır. Savaş yıllarının getirmiş olduğu zorlukları derinden hisseden Aytmatov, babasını ve amcasını da Stalin Dönemi'nde kaybetmiştir. Yaşamı boyunca babasına karşı bir özlem duygusu içerisinde olmuştur (Güneş, 2013). Kırgız edebiyatının ve Kırgız kültürünün dünyaya tanıtılmasında büyük bir rol üstlenmiş olup birçok uluslararası ödüle de layık görülmüştür. Cengiz Aytmatov, edebiyatın yanında sinema, tiyatro ve politika ile de ilgilenmiştir (Uzun,1998). Eserlerinde baskı unsuru olarak gördüğü rejime karşı direnişleriyle, kendi kültür ve değerler yapısıyla yerelden millîliğe, millîlikten de evrenselliğe geçiş yapmıştır. Aytmatov yaşamı süresince hep halkıyla bir olmuş bir yazardır. Halkının kendi değerlerinden uzaklaşmasını önlemek adına eserlerinde efsane ve anlatılar sunmuştur(Uzun,1998). Kendi halkıyla bir bütünlük içerisinde yaşam sürüyor olması onun kendi örf, âdet ve geleneklerini yakından tanımasını sağlamıştır (Güneş, 2013). Bu çalışmada incelenen "Beyaz Gemi" adlı romanda da Aytmatov kullandığı karakter yapıları ile kendi hayal penceresini okuyucuya sunmuş ve kendi penceresinden değerler çatışmasını kişiler dünyası üzerinden ele almıştır. Beyaz Gemi'nin ele aldığı konu bakımından yerel olmakla birlikte metnin içerik bağlamı ve kahramanların ilettiği mesajlar göz önüne alındığında evrensel bir nitelik sunduğu görülmektedir. Beyaz Gemi adlı roman kişiler dünyası bağlamında ele alındığında görünen ile gösterilmeye çalışılan yapı arasında sıkı bir bağ olduğu söylenebilir. Bir eserin içerdiği simgeler örüntüsü irdelendiği ve çözümlenebildiği oranda okuyucusuna vermek istediği evrensel kod ve iletiler çözülmüş olacaktır (Özher, 2006). Isık-Göl ormanlarında geçen ve

oradaki orman korucularının yaşantılarını isimsiz bir “çocuk” üzerinden ele alan roman bize ideal değerleri ve zıt değerleri sunan kişiler dünyası bağlamıyla oldukça zengindir. Zira Aytmatov iletmek istediği değerleri romandaki kişilere yüklemiş ve kişiler üzerinden bu değerleri evrensel nitelikleriyle okuyucuya sunmuştur. Anne ve babası tarafından sahiplenilmeyen çocuğun tüm bakımını yaşlı dedesi üstlenmiştir. Yaşadığı yerde arkadaşı olmadığı için çocuk sürekli kendisi için yeni ve farklı eğlence yöntemleri bulmaya çalışmaktadır. Bu sebeple çevresindeki büyük taşlara “Tank, İhlamış Deve, Kurt, Eyer” gibi isimler vermiştir. Çocuk onlarla konuşmakta ve onları kendine arkadaş olarak görmektedir (Güneş, 2013). Romanda herhangi bir şikâyeti olmayan çocuk, Isık-Göl sularında dürbünle izlediği “Beyaz Gemiye” ulaşma hayali kurarak yaşamını devam ettirir ve kendini sulara bırakıp balık olduğunu hayal etmesiyle de roman sonlandırılır (Özher,2006). Tüm bu serüven içerisinde çocuğun yaşadıkları ve çevresi Aytmatov’un değerler düzlemini okuyucuya ifade etme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki çocuk çevresindeki iyi, doğru ve ideal değerler örüntüsünü dedesinden (Mümin) öğrenirken tüm bu öğrendiklerini de Maral Ana Efsanesi ile kendi düşünce dünyasında kodlamaktadır. Aynı şekilde kötü, açgözlü ve yıkıcı değerleri ise Orozkul vasıtasıyla içselleştirmekte ve bu zıt değerlerin yaptırımını olarak da Orozkul’un çocuğunun olmamasını şeklinde değerlendirmektedir.

Eser içerisinde romana yön veren ve bazı kahramanların davranışlarını sınırlayıp değiştiren “Maral Ana Efsanesi” dikkat çekmektedir. Eser okuma ve anlama düzeyinde değerlendirildiğinde efsanenin Mümin Dede vasıtasıyla çocuk için anlatılan bir anlatı özelliği taşıdığı görülmektedir. Eserin anlamlandırma ve çözümleme boyutunda ise ele alınan kişiler, olaylar ve simgelerin eserin temelini oluşturduğu görülmektedir (Özher, 2006). Maral Ana Efsanesi, Kırgız soyu için iki defa varlığını kaybetme ve yok olma durumuyla baş başa kaldığına değinmektedir. Efsanenin devamında ise soyun bir şekilde varlığının devam ettirildiği göze çarpmaktadır. Yok olma süreci toplumların kendi kültürlerine, örflerine, âdetlerine ve değerlerine sahip olmamalarının sonucudur. Çocuk, Maral Ana’nın tıpkı daha önceki dönemlerde Kırgızları cezalandırdığı gibi sonraki süreçlerde geleneklerden, örf ve âdetlerden uzaklaşmış toplumu da öyle cezalandıracağına inanmaktadır (Kızılkaya, 2011). Zira “Beyaz Gemi” romanı incelendiğinde Orozkul’un Kırgız gelenek ve töresine uygun olmayan davranışlar sergilediği görülmektedir. Romandaki Çocuk karakteri gelenek, görenek ve töresinde doğru olmayan bu davranışlara karşı kendi yok oluşu pahasına mücadelesini sürdürmektedir. Aynı şekilde Kırgızlar için tarihte iki kez yaşanan soyun yok olması tehlikesi metinde Orozkul için de yaşanmaktadır. Çocuk boynuzlu Maral Ana’dan Orozkul ve Bekey teyzesi için bir çocuk getirmesini istemiştir. Bu sebeple de boynuzlu Maral Ana’nın kendilerine gümüşten işlemeli bir beşikle geldiğini sürekli rüyasında görmektedir. Ancak Orozkul efsanede bahsedilen ihlali üçüncü kez işlemiş ve böylece kendi yok olma sürecini başlatmıştır. Orozkul’un çocuğu olmamaktadır ve bu da neslin tükenmişliği olarak değerlendirilebilir. Topluma ait değerleri çiğnemiş olması karşılığında Orozkul tıpkı daha önceki Kırgız soyları gibi neslini tehlikeye atmış ve bir tükenmişlik içerine girmiştir.

Bu çalışmada Beyaz Gemi romanı kişiler dünyası bakımından ele alınmış ve değerlendirilmiştir. 1970 yılında yazılmış ve dönemin *Novy Mir* adlı dergisinde yayımlanmış olan (Güneş, 2013) Beyaz Gemi romanındaki karakterler, kişiler dünyası bağlamında ele alınıp başkarakter, norm karakterler, kart karakterler ve fon karakterler başlıkları altında kategorize edilmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada izlenen yöntem, çalışma materyali, veri toplama ve analizi süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi romanındaki kişiler dünyasının incelendiği bu çalışma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, bireyin kendi sınırlarından yola çıkarak toplumsal sistemlerin gizlerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirdiği bilgi üretme ve çözümleme yöntemlerindedir (Özdemir, 2010). Nitel araştırmalarda araştırma konusu olan olaylar ve olgulara yönelik derinlemesine analizler yapılır. Nitel araştırmalarda araştırmacı konu alanına giren olgu ve olayları gerçekleştirdiği koşulları göz önüne alarak bağlamından koparmadan ve gerçekliğini bozmadan sunmak durumundadır (Miles ve Huberman, 1994). Nitel araştırmanın amacı bireyin kendi sosyal yaşantısından yola çıkarak içinde bulunduğu toplumu anlama ve yorumlamaktır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı kaynakların sistematik bir biçimde çözümlenmesi amacıyla kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi yönteminde basılı ve yazılı kaynakların analiz edilmesinde kullanılır. Konu bütünlüğü göz önünde tutularak metnin bağlamına uygun olarak literatürün taranması ve elde edilen verilerin araştırılmak istenen konuya dair anlam çıkarılması ya da ilgili konuya dair bir anlayış oluşturulması amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılır (Corbin ve Strauss, 2008). Bu çalışmada da Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi romanı incelenmiş ve roman kişiler dünyası bağlamında incelenmiştir.

Çalışma Materyali

Çalışmada Beyaz Gemi romanında yer alan kişiler incelenmiştir. Beyaz Gemi, Cengiz Aytmatov tarafından 1970 yılında kaleme alınmış olup Rusça olarak yazılmış ve daha sonra da Kırgız Türkçesine çevrilmiştir. Eser 1991 yılında yayımlanmıştır (Aydın, 2016). Eser Kırgız Türklerinin yaşamlarından izler taşımaktadır. Beyaz Gemi, Kırgız Türklerinin geleneklerini, yaşantılarını, efsanelerini ve millî kültürünü oluşturan diğer değer yargılarını okuyucuya sunmaktadır. Eserde iyi-kötü, doğru-yanlış zıtlıkları karakterler üzerinden işlenmiştir. Zıtlıkların geçmiş ile bugün, bugün ile de yarın üzerindeki yansıması ele alınmıştır. Eser, içinde bulunulan döneme dair sıkıntıları işlerken yarının ümidini kalbinde taşıyan Çocuk karakterinin gözünden Kırgız kültürünü, geleneklerini ve yaşantılarını okuyucuya aktarmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi romanı incelenerek elde edilmiş ve bu veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Beyaz Gemi romanınının kişiler dünyası başkarakter(ler), norm karakter(ler), kart karakter(ler) ve fon karakter(ler) başlıklarıyla incelenmiştir.

Araştırmanın temel problemi bağlamında ön planan çıkan kavram dramatik aksiyonun sağlayıcısı olan karakter yani kişidir. Karakter kavramı edebî bir metnin kişiler dünyasının psikolojik, sosyolojik eğilimlerini; varmak istedikleri noktaları temsil etmektedir. Eser oluşturulduğu dönemin şartlarından ve yazarından bağımsız düşünülmemeyeceği için bir edebî metnin kişiler dünyasının da yazıldığı dönemin şartlarından, yazarın görüş ve

düşüncelerinden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir (Eliüz, 2001). Eser ile yazar ve toplum arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Beyaz Gemi romanı da oluşturulduğu döneme dair satır arasında gizler ve ipuçları taşımaktadır. Özellikle kötülüğün temsili Orozkul ve iyiliğin temsili Mümin'in, eserin vermek istediği ideal ve karşıt değer çatışmasının okuyucuya yansıtılması amacıyla kurgulandığı görülmektedir. Geleneği, hakkı ve doğruluğu temsil eden Mümin "pasif kabullenme" içerisinde olup birçok yönden çaresizlikler içerisinde zayıf biri olarak karşımıza çıkarken zıt değerleri ve kötüyü temsil eden Orozkul ise "baskıcı kötülük" olarak karşımıza çıkmaktadır. Orozkul yaşadıkları yerin yetkilisi konumunda olup diğer kahramanlar üzerinde de etkili bir kişiliktir. İçki, rüşvet, devlet malına zarar gibi birçok kötü özelliği barındıran Orozkul aynı zamanda geleneklere karşı da saygı taşımayan biridir. Çocuğu olmadığından dolayı da karısına kötü davranmaktadır (Akça, 2016). Adalet bağlamıyla kuvvet unsurunun ön plana çıktığı romanda çocuk da çevresindeki ideal ve aykırı değerlerin ayırımına varabilmektedir. Çocuğun romanın bütününde hayalleri vasıtasıyla çevresindeki adaletsizlikleri ve çarpıklıkları düzeltmeyi amaç edinmiş olduğu görülmektedir.

Beyaz Gemi romanı; San- Taş Vadisi civarlarında çok küçük bir yerde yaşayan, hiç çocuk arkadaşı olmayan hatta yaşadığı yerde seveni dahi fazla olmayan, gündelik yaşamında cansız taşlar, dürbün ve çanta gibi cansız varlıklarla arkadaş olan, çoğu zaman mutsuz ancak kendi hayal dünyasında mutluluğu ve adaleti arayan bir çocuğun yaşamını ve psikolojisini ele almaktadır. Romanın başkahramanının "Çocuk" diye adlandırılması, savaş dönemlerinde kaybolan erleri simgelemesi, kendi kültürlerinden, çevrelerinden ve ailelerinden ayrı bırakılmış olan kuşakları temsil etmesindedir (Aydın, 2016). Çocuk romanın tümünde görmüş olduğu adaletsizliklere kendi penceresinden, kendi çocuk dünyasından çözüm aramaktadır. Ancak çözümü güç odaklı değerlendirdiği için düzensizliklerin işleyişine çözüm bulamamakta ve bunlardan kaçış yolu olarak da kendisini balık-insan olarak hayal etmektedir. Bir balık olarak tüm yaşanılanları geride bırakıp kendini suya atmayı ve Issık Göl'e varmayı kendisi için bir kurtuluş hayali olarak görmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular başkarakter, norm karakter(ler), kart arakter(ler) ve fon karakter(ler) olarak farklı başlıklarda sunulmuştur.

Başkarakter

Başkarakter eser içerisinde geniş bir şekilde açıklanan, hakkında ayrıntılı bilgiler verilen ve olay örgüsünü kendi üzerinde şekillendiği karakterdir. Başkahramanlar eser içerisinde en fazla yer tutan karakterler olduğu için diğer karakterlerden ayırt edilebilir özellik gösterirler. Eserlerin yapıları dikkate alındığında başkarakterlerin birinci derece kahraman olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2004). Metin içerisinde yaşanan olaylar başkarakterin etrafında şekillenir. Başkarakter bu olaylardan mutlaka etkilenir ya da bu olaylar örgüsünün mutlaka içindedir (Sevim, 2016). Başkarakterler geniş bir yelpazede ele alınır ve değerlendirilirler (Stevick, 2005). Çatışma süreçleri başkarakter üzerinde şekillenirken olaylar örgüsünde başkarakter aktif rol üstlenir. Başkarakter ülkü değerlerin somutlaştırılması amacına hizmet eder. Ülkü değer ya da tematik güç olarak adlandırılan değer ise eserin sanatkârından izler taşıdığına göstergesidir (Korkmaz, 2009).

Beyaz Gemi romanının başkarakteri "Çocuk"tur. Metnin geneli ve verilen mesajı göz önüne alındığında tüm olayların odak noktasında yer alan "çocuk" herhangi bir isme sahip

değildir. Kendi hayal dünyası ve psikolojik süreçlerinin esere yansımaları ile olayların odak noktasındadır. Beyaz Gemi romanındaki başkarakterin Çocuk biçiminde adlandırılması ve herhangi bir isim taşımaması oldukça manidardır. Bu durumu anlayabilmek adına Aytmatov'un çocukluğunu ve çocukluğunda yaşadıklarını bilmek ve değerlendirmek gerekir. Cengiz Aytmatov, Stalin'in Sovyet rejiminde etkin olduğu dönemde dünyaya gelmiştir. Sovyet Rusya'sında toplama kampları ve köylülerin ortak çalıştıkları tarım işletmesi biçiminde tanımlanan kolhozlaştırmaya karşı halk tepki göstermiştir (Güneş, 2013). Tepki sonucu toplanan insanların büyük bir kısmı toplama kamplarına gönderilmiş, küçük bir kısmı ise çeşitli memurluk vb. görevler için yönlendirilmişlerdir. Cengiz Aytmatov'un babası Törökul Aytmatov Kırgızistan'da devlet işlerinde çalışmış ve parti işlerini yürütmüş bir insandır. Törökul Aytmatov ülkesinde Sovyet partisi memurluğu gibi önemli görevleri yerine getirmiş olsa da Stalin tarafından öldürtülen aydınlardandır (Güneş, 2013). Bu durum yıllar sonra resmî makamlar tarafından da doğrulanmıştır (Kolcu, 2008). Cengiz Aytmatov çok uzun bir süre babasından herhangi bir haber alamamıştır. 1991 yılında babasının öldürüldüğünü öğrenmiş olan Aytmatov bu durum karşısında çok derinden etkilenmiştir. Öyle ki özellikle gençlik dönemlerinde yayımlanan eserlerinde 2. Dünya Savaşı sırasında yaşadıkları ve şahit olduklarını anlattığını kendisi ifade etmektedir. (Güneş,2013). Beyaz Gemi adlı romanda Çocuk olarak okuyucuya tanıtılan başkarakter de anne ve babasından ayrı bir karakterdir. Sürekli olarak babasını kafasında yaşatan çocuk dürbünle izlediği Beyaz Gemi'de babasının var olduğunu hayal etmektedir. Devamlı olarak babasını arayış içerisinde olan "Çocuk" yaşadığı tüm zorlukları babasına anlatma güdüsü taşımaktadır. Öyle ki bir gün sulara atlayıp babasının yanına gideceği hayaliyle yaşamaktadır. Bir nevi babasına olan özlemini dile getirmiştir. Romanda Soğuk Savaş Dönemi'nde kaybolmuş olan adsız erkekleri ve kültürlerinden, özlereinden ayrı bırakılmış kuşakları temsil ettiğinden başkarakter "Çocuk" adıyla anılır (Aydın, 2016). Yıllar boyu babasından haber alamayan yazar sürekli onu hayalinde yaşatmış ve var etmiştir. Beyaz Gemi'deki çocuk ile Aytmatov yaşamış olduğu sorunlara benzer bir durumu okuyuculara sunmuştur (Yılmaz, 2007). Aytmatov, dönemin bütün zorluklarını belirsizliğini ifade eden "Çocuk" kavramıyla sunmuştur. Çocuk yer yer Aytmatov'un kendi hayatından izler taşırken yer yer de dönemin uygulamalarına sembolik bir yergi olarak ön plana çıkmıştır. Çocuk kavramı Cengiz Aytmatov tarafından sıklıkla işlenen bir kavramdır. Aytmatov, çocukluk çağlarında gördüğü, deneyimlediği ya da şahit olduğu zorlukları ya da yaşadığı sıkıntıları eserlerinde başarılı ve etkili bir şekilde sunmuştur. Kendi hayatının zorluklarını, babasını kaybetmesini ve yıllarca ondan haber almayı beklemesini, yoksulluğu, savaşın yıkıcı etkilerini eserlerinde gerçeklik bağlamında okuyucuya aktarmıştır. Tüm bu yaşadıklarından hareketle Aytmatov eserlerinde çocuk ve çocukluk kavramları üzerinde sıklıkla durmuştur (Güneş, 2013). Cengiz Aytmatov kendi yaşanmışlığından yola çıkarak eserlerinde çocuk karakterlere sıklıkla yer vermiştir.

Aytmatov'un eserlerindeki çocuk karakterler için genellikle savaşa giden bir baba ve bu babanın yolunu gözleyen çocuk, açlıktan ve sefaletten en derinden etkilenen çocuk (Ercilasun, 1998) profili çizilmektedir. Çocukların kesişim noktası hepsinin çocukluk duygularını tam olarak yaşayamamalarıdır. Çocukken babasından ayrılan ve onun öldürüldüğünü yıllar sonra öğrenen Aytmatov'un hayatı ve eserleri birbirleriyle örtüşmektedir (Güneş, 2013). Aytmatov'un Beyaz Gemi, Selvi Boylum Al Yazmalım, Gün Olur Asra Bedel, İlköğretmen gibi birçok eserinde çocuk kahramanlardan yararlandığı ve bu kahramanların da genel özellikleri olarak kendi yaşantısıyla benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Beyaz Gemi romanında yazarın vermek istediği mesajları iletmek için çocuk karakterini seçmiş olması çocuk kavramının temizliği ve yarınları temsil etmesi ile yakından ilgilidir. Yazar, çocuk saflığında hayatın iyi ve kötü yanlarını okuyuculara aktarmak istemektedir (Kolcu, 2008). İyilik, doğruluk, gelenekler ve kültürel köklere bağlılık gibi konuları çocuk temizliğiyle ele alıp okuyucuya sunmaktadır. Metnin sonundaki çocuğun ölümü ise çocuk kalbinin kabul etmediği her şeyi reddetmek olarak değerlendirilmektedir. Aytmatov Beyaz Gemi adlı romanında çocuk kahramanın üzerinden masumiyeti ve temizliği okuyucuya aktarırken Orozkol, Koketay, Nine gibi karakterlerle kendi çocukluk dönemindeki yaşamış olduğu olumsuzlukları, dönemin yönetsel tutumlarını ve yanlış uygulamaları üstü kapalı olarak eleştirmektedir (Güneş, 2013). Aytmatov, çocuğa bir ad bile vermez. Onu genelleştirip temizliğin sembolü olarak okuyucuya sunar (Aydın, 2016). Cengiz Aytmatov kendi çocukluğundan yola çıkarak iyiyi ve doğruyu çocuk saflığında sembolize edip okuyucuya sunarken kötülükleri ise başka karakter isimleriyle eleştirmekte ve okuyucuya sunmaktadır. Eser bir nevi yazarın kendi çocukluğunun okuyucuya yansımaları olarak adlandırılabilir.

“Olanca hızıyla koşuyor, çalıkların üzerinden atlıyor, atlayamayacağı kadar büyük olan kayaların yanından dolanıyordu. O büyük kayaların, o iri otların yanından, bir saniye bile durup vakit kaybetmeden koşuyordu. Oysa bu iri otların başka otlara, bu büyük kayaların başka kayalara hiç benzemediğini çok iyi bilirdi. Bunlar ona darılabilir, hatta isteseler ayaklarına takılıp düşmesine de sebep olabilirlerdi. Daha başka kayaları da vardı: ‘kötü’ kayalar, ‘iyi’ kayalar, hatta ‘kurnaz’ kayalar, ‘aptal’ kayalar... Bitkiler de çeşit çeşitler: ‘Sevimli’leri, ‘cesurları’, ‘korkakları’, ‘zararlıları’ ve daha birçokları.” (Aytmatov,1991:10-12)

Cengiz Aytmatov’un eserlerinde bireysel özgürlüğe ve adalete fazlasıyla önem verdiğini söylemek mümkündür. Bu durum “etymon-spritueli” biçiminde ifade edilir. Bu bakış açısına göre hürriyet ve bağımsızlık çeşitli göstergelerle ve sembollerle ifade edilir. Semboller ile çocuk kendi hayal dünyasındaki iyi ve kötü kavramlarını içselleştirmektedir. Çocuk gerçek dünya görüntüsünü kendi penceresiyle okuyucuya ifade etmektedir. Bir nevi gerçek dünyayı sembolize eden çocuk ideal ve zıt gerçeklikleri doğa üzerinde somutlaştırmaktadır. Çocuk saflığıyla ve bakış açısıyla iyinin ve güzelin doğadaki karşılığı olarak ifade edilen kayalar, otlar ya da hayvanlar aslında gerçek yaşamın çocuk hayalindeki okuyucuya yansımaları olarak değerlendirilebilir. Kolcu, bu durumu romanda bazen Beyaz Gemi’nin kendisinin bir sembol olarak kullanıldığını, bazen bir çaylağın, bazen ise bir kuşun ya da suyun özgürlüğün sembolü olarak gözler önüne serildiğini vurgular (Kolcu, 2002). Çocuk bir nevi kendi saflığında ve temizliğinde iyi-kötü, ideal-zıt çelişmesini ve çelişkinin daimî mücadelesini okuyucuya sunmaktadır. Yaşadığı yerde akranı olmayan, küçük bir yerde yapayalnız yaşayan çocuğun çevresindeki doğa unsurlarının çeşitli sembollerle ifade edildiği görülmektedir. Çocuk kendi yaşamında kimi bitkileri ya da kimi taşları iyi olarak adlandırırken kimilerini de kötü olarak adlandırmaktadır. Buradan hareketle iyi ile kötünün daimî bir mücadelesinin varlığından söz etmek mümkün olacaktır. Zira çocuk da iyi-kötü, zararlı-yararlı çatışmasını metin içerisinde sembolize ederek okuyucuya aktarmış ve bu durumu kendi hayal dünyasında bir mücadeleye bağlamıştır. *“Devedikenleri baş düşmanıydı meselâ. Çocuk onunla günde en az on defa düello yapar, saplarını koparırdı (Aytmatov, 1991: 12)”* ifadesiyle kendi hayal dünyasındaki kötüyle mücadelesini okuyucuya sunarken *“Gündüzleri, genellikle öğleyin, çocuk, uzun saplı sıralcın kümelerinin arasına dalar ve bundan çok hoşlanırdı. Bir şeylere canı sıkıldığı, çok üzüldüğü ve kimselere görünmeden ağlamak istediği zaman, gelir onların arasına gizlenirdi.” (Aytmatov,1991:12)”* ifadesiyle de yine kendi hayal dünyasında iyiyi okuyucuya göstermektedir. Aynı şekilde Çocuk yaşadığı her türlü

zorluklara karşı da yine çareyi kendi dünyasında sembolleştirdiği varlıklara sığınarak bulmaktadır.

“Biz hepimiz, ben, sen ve başkaları, Boynuzlu Maral Ana’nın soyundan gelmişiz”
(Aytmatov,1991:89).

Boynuzlu Maral Efsanesi romanın başkahramanı olan çocuk duygu ve düşünce yükünü açıklamada bir yardımcı öge olarak kullanılmakla birlikte eserin temel iletisini sunması bakımından da ziyadesiyle önemlidir (Güneş, 2013). Boynuzlu Maral Ana Efsanesi ile çocuk sürekli iç içe sunulmuştur. Bunun nedeni ise çocuğun kendi öz benliğini ararken bu efsaneyi kendi geçmişi, kendi kökeni olarak değerlendirmesidir. Aytmatoov da eserlerinde kendi kültürel çizgisini sürekli önemsemiş ve bunu efsaneler, destanlar, masallar, halk hikâyeleri aracılığıyla okuyucuya sunmuştur. Beyaz Gemi romanı bu kısmı ile Aytmatoov’un yaşamıyla benzerlik göstermektedir. Aytmatoov’un eserlerine bakıldığı zaman çocuk karakterler ile kendi hayatı arasında birçok paralelliğin olduğunu söylemek mümkündür (Güneş, 2013). Aytmatoov kendi ifadesiyle büyük annesinden dinlemiş olduğu masalların, destanların ve halk hikâyelerinin kendi hayatında önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır (Güneş, 2013). Geleneğe bağlı bir görüntü çizen Aytmatoov, eserlerinde masallardan, efsanelerden ve halk hikâyelerinden fazlaca faydalanmaktadır (Aydın, 2016). Beyaz Gemi romanını bu bağlamıyla Aytmatoov’un hayatından yaşanmışlık izleri taşımaktadır. Romanda da dedesi çocuğa Maral Ana Efsanesi’ni anlatmakta ve kendi kültürel kökleri hakkında çocuğu bilgilendirmektedir. Babaannesi için sürekli kendisini dağlara ve konargöçer kamplarına götürdüğünü söyleyen Aytmatoov onun herkesten saygı gören çok akıllı bir kadın olduğunu söylemektedir. Kendisi için halk destanlarının, eski şarkıların kaynağı olarak da yine babaannesini gördüğünü ifade etmektedir (Uzun, 1998). Aytmatoov’un kendi hayatından bu ifadeleri de Beyaz Gemi romanındaki Mümin Dede karakteri ile uyuşmaktadır. Çocuk dedesiyle sürekli olarak konargöçerlerin yanına gitmektedir. Onların gözünde dedesinin akıllı biri olduğundan bahsetmektedir.

Cengiz Aytmatoov’un eserlerinde Kırgız kültüründen, kendi kökenlerinden ve tarihinden fazlaca yararlandığını söylemek mümkündür (Söylemez, 2002). Beyaz Gemi romanında yazarın belirli bir isim kullanmak yerine başkahramanın adını çocuk olarak nitelendirmesi kendi çocukluğuyla ilintili olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Bununla birlikte Aytmatoov’un kendi yaşamış olduğu zorlukları, yıllarca babasını araması ve eserlerinde bu konuları işlemesi onun eserlerindeki gerçeklik payını artırmıştır (Kızılkaya, 2011). Böylece de eserlerine bir yaşanmışlık katmıştır.

Mümin Dede torununa sürekli Maral Ana Efsanesi’ni anlatmaktadır. Kültürel aktarım olarak adlandırabilecek bu aktarım ile dede, torununun geçmişi bilmesini, kültürünü tanumasını ve böylelikle de geleceğini millî değerler üzerine kurabilmesini öğütlemektedir. Mümin Dede, Maral Ana’yı bir kurtarıcı olarak çocuğa sunmaktadır. Zira efsaneye göre Maral Ana geçmişte Kırgızların soylarını yok olmaktan kurtarmıştır. Maral Ana, metin içerisinde taşıdığı değerler bütünü göz önüne alındığında bir sembol olarak değerlendirilebilir. Kırgızların öz benliğini, kültürlerini ve millî duyguları ile bağımsızlığının sembolüdür. Kırgız halkının kurtuluşunu, var oluşunu temsil eder (Kolcu, 2002). Metin içerisinde başkahraman rolündeki çocuk, hayal dünyasında Maral Ana’yı ulvileştirmiş ve ona kurtarıcı rolü yüklemiştir. Çocuk, çevresinde yaşanan bütün sorunlardan kurtuluş yolu olarak hayallerine sığınmıştır. Çocuk saflığıyla Maral Ana’yı ideal iyi biçiminde içselleştirirken çevresindeki sorunlardan kurtuluşun da yine Maral Ana ile bağlantılı olduğunu

düşünmüştür. Tıpkı dedesinde olduğu gibi çocuk da Maral Ana'ya karşı büyük bir minnet ve bağlılık duygusuna sahiptir. Maral Ana'yı var oluşlarının temeli olarak görmekte bir nevi kendi milletinin geçmişini ön plana çıkarmaktadır. Zira Aytmatov eserlerinde genel olarak geleneğe bağlı bir görüntü çizmektedir. Eserlerinde masal, efsane, tarihî hikâyeler gibi millî benliğe dayalı sözlü anlatım öğelerinden yararlanmaktadır (Güneş, 2013). Beyaz Gemi romanında da bu çizgisini devam ettiren Aytmatov. "Eğer insanlar atalarının adlarını bilmezlerse bozulur, kötü olurlarmış (Aytmatov,1991:218)" ifadesiyle geçmişe ve tarihî köklere verdiği değeri okuyucuya sunmaktadır. Cengiz Aytmatov, geçmişle gelecek arasındaki kurduğu bağı başkahramanın hayal dünyası ile bir efsaneye yüklemiş ve okuyuculara bu efsane üzerinden sunmuştur.

Ramazan Korkmaz ise Boynuzlu Maral Ana Efsanesi'ni değerlendirirken durumu "Tanrı'ya Dönüş" izleği bağlamında irdelemiş ve Beyaz Gemi romanında olayların gelişimi bağlamında en can alıcı noktayı Maral Ana'nın kafasının parçalanması olayı olarak ifade etmiştir. Çünkü çocuğun hayal dünyasında yüce addettiği Maral Ana artık yok olmuştur ve çocuk bu gerçekliğe karşı olayı kabullenmez ve kendini suya atar. Bu şekilde başkahraman kendi penceresinden doğru görmediği olaya karşı bir davranışta bulunmuş olur (Korkmaz, 2004). Zira Aytmatov da metnin sonunda başkahramanın ölmesine karşı yapılan "İyilikle kötülüğün mücadelesinde kazanan kötülük oldu." biçimindeki eleştirilere "Çocuk kalbinin, çocuk ruhunun bağdaşmadığı her şeyi reddettim. İşte beni teselli eden de budur." şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Bu yönüyle ele aldığımız zaman ise Korkmaz'ın söylemleri ile Aytmatov'un düşüncelerinin benzerlikler taşıdığını söylemek mümkündür (Güneş,2013). Aynı şekilde Kolcu (2002) da çocuğun ölümü için fiziksel bir son olduğunu söyler. Nitekim Maral öldürüldüğünde çocuk manevi olarak zaten ölmüştür. Bu yönüyle de Boynuzlu Maral Efsanesi aslında başkahramanın düşünce dünyasında var olma miti olarak değerlendirilebilir. Çocuk için var olma gayesi olan Maral Ana öldüğü andan itibaren çocuk kendini sulara bırakarak bir meçhule doğru yol almıştır. Çocuk eserin tümünde taşıdığı ve yer yer okuyucuya sunduğu ve kendisi için bir ödül ya da bir kurtuluş olarak gördüğü balık olma hayalini Maral Ana'nın ölmesiyle birlikte kendini sulara bırakarak hayal dünyasında gerçekleştirmiştir. Ancak burada bir başka çatışma daha karşımıza çıkmaktadır. Zira çocuğun gözünde onun balık olup yüzerek gittiğini hiç kimse bilmiyordu. Çocuk ise sulara atıldığı andan itibaren balık adam olamayacağını.

Çocuğun balık olmayı hayal etmesi durumu da üzerinde durulması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Romanın başından beri var olan ve evlerinin yakınından akan su, metnin bağlamında bir anlamsal örüntü oluşturmaktadır. Su yeri geldiği zaman çocuğun temizlenmesi, yıkanması için var olurken yeri geldiğinde çocuğun kendini bıraktığı, kendi kalbindeki kötü diye nitelendirdiği olaylardan kaçış noktası olmuştur. Su aslında çocuk için bir ölümü değil, yeniden doğuşu temsil etmektedir. Çocuk su içerisinde bir balık olma hayaliyle hem kendi doğrularına karşı bütün varlığıyla dimdik savunucu olmuş hem de su ile Beyaz Gemi'ye yani hayalinde var ettiği babasına kavuşacağını okuyucuya sunmuştur. Maral Ana'nın ölmesini kendi doğrularına uyduramayan çocuk kendi varlığının saflığıyla bu yanlış reddetmiş ve temiz olarak kalmayı yeğlemiştir. Su mitolojik olarak da bir temizlenme ve arınma manasını taşımaktadır (Kızılkaya, 2011). Çocuk çevresinde cereyan eden kötü olaylar zincirine karşı kendi doğrusunun yanında kalmıştır. Metnin başından beri doğruyu ve iyiyi temsil eden Mümin Dede dahi metnin sonunda kötülüğe yenik düşerken Çocuk kendi dünyasındaki masumiyetle ve saflığıyla kötülüğe yenik düşmemiş ve kendi doğrusunun yanında olmuştur. Buradaki su ve balık sembolleri çocuğun temizliği ile suyun

temizliğini bağdaştırmıştır. Çocuğun kendini sulara bırakması ile düşünce düzleminde temiz olan çocuk yine temiz olan suda varlığını devam ettirmeyi hayal etmiştir. Bununla birlikte çocuğun balık olmayı hayal etmesindeki bir başka amaç ise babasının Beyaz Gemi'de olduğunu hayal etmesi ve yüzerek ona ulaşmak istemesindedir. Balık olduğu zaman yüzerek Issık Göle varabilecek ve babasıyla görüşebilecektir (Aydın, 2016). Aytmatov bu bağlamda çocuk için hayalin varlığını daim kılmıştır. Çocuk romanın başlangıcından sonuna dek sürdürdüğü babasız olma durumunun getirmiş olduğu olumsuzluğu balıkadam olarak değiştirmeye, babasına kavuşmaya ve bu şekilde bu olumsuzluğu gidermeye çalışmıştır (Aydın, 2016). Çocuk yaşadığı bütün kötülüklerin çözüm yolu olarak hayaline sığınmıştır. Aytmatov ise bu durumu çocuğun Orozko'lun kaba gücüne dayanma şekli olarak ona katlanabilirliğiyle ifade etmiştir. Mümin'in pasif iyiliği de sona erince çocuğun kötülüğe karşı hayallerini tercih etmesi onu anıtlıştırmaktadır. Çocuğun anıtlılaşması da okuyucunun yüreğinde bulduğu sığınak ile doğru orantılıdır (Aytmatov, 1991) diyen Aytmatov çocuğun hayallerin peşinden gitmesini yüceleştirmektedir.

"Onun iki masalı vardı. Biri kendisinin ve başka kimse bilmezdi. Ötekini ise dedesi anlatmıştı ona. Sonra ikisi de yok olup gitti." (Aytmatov, 1991:6).

Çocuk metnin başında okuyucuya bu cümlelerle tanıtılmaktadır. İki farklı bakış açısıyla iki farklı masalın varlığı ifade edilmektedir. Birinci masalı kendisine ait olandır, hiç kimsenin bilmediğidir. Çocuğun iç dünyası ve hayalleridir. Zira çocuk kendi hayalî dünyasında kıyaslama ve değerlendirmeler yaparken iyi olanlara ödül kötü olanlara ise kendi değer yargıları nispetinde cezalar sunmaktadır.

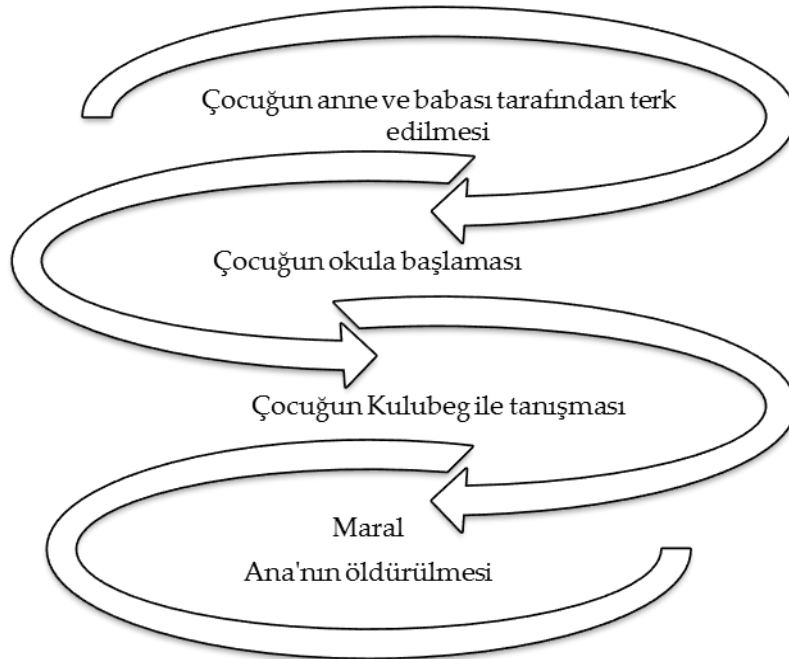
"Duvara tutunuyor, inliyor, ağlıyor, gözyaşları ve hıçkırıklar arasında boğuk bir sesle şöyle diyordu: -Balık olarak kalsam daha iyi! Gideceğim buradan... Balık olmak istiyorum! (Aytmatov,1991:324)"

Kendisi için balık olma hayalini her daim canlı tutan çocuk bunu kendisi için bir ödül ya da bir kurtuluş olarak görmektedir. Ancak aynı balık olma durumunu ise Orozko karakteri için olanaksız görmektedir. Çünkü çocuğun hayal dünyasında kötüler balık olmaktan uzaktırlar.

Çocuk, kendi kültürel değerlerinden ve millî öz benliğinden uzak kalmıştır. Annesi ve babası tarafından terk edilmiş, dedesinin yanında yaşayan sekiz yaşında, küçük, çelimsiz ve kulakları büyük biçiminde tasvir edilmiştir. Yaşadığı yerde hiç akranı olmayan dolayısıyla da yalnız yaşayan bir görüntüdedir. Metnin başkahramanı çocuk kendi yalnızlığını hayal dünyasında aşmakta ve kendi hayalinde iyi ile kötülere karşı mücadele vermektedir. Metnin sonunda *"Çayın hızlı akışlı derin yerine geldi ve akıntı alıp götürdü onu. Burgaçlarda çırpınıyor, yüzüyor, nefesi kesiliyordu. Gittikçe daha çok üşüyordu... Çocuğun balık olup çay boyunca yüzüp gittiğini henüz kimse bilmiyordu (Aytmatov,1991:328)"* sözleriyle çocuğun kendini suya bırakması ve ölmesi eleştirilenler tarafından fazlaca eleştirilen bir nokta olmuştur. Başkahramanın kötülük karşısında yenildiği görüşü Aytmatov tarafından kabul edilmemekte ve başkahramanın bu şekilde bir son yaşamasını asla bir yenilgi olarak görmemektedir. Aksine çocuğun bu kötülüklerle karşı kendi doğrusunu savunur bir çizgide kalması onu anıtlıştırmakta ve güce dayalı bir kötülüğün hayal ile mağlup edildiğini ifade etmektedir (Aytmatov, 2013). Aslında yazar kendi ifadesiyle başkahramanın aslında var oluş gayesine uygun hareket ettiğini ve kendi inandığı doğrular dâhilinde suya bir balık edasıyla atladığını vurgulamaktadır. Zira tek dayanağı olan dedesinden de beklediği desteği alamayan çocuk kendi hayal penceresinde var ettiği doğrularına sığınmış ve onlara doğru kendini suya atmıştır. Yazar metnin sonunda kullandığı *"Yeryüzünde bizi beklerse beklesin,*

insanoğlu doğdukça ve öldükçe, insanoğlu yaşadıkça, hak ve doğruluk denen şey de var olacaktır (Aytmatov,1991:330)" ifadesiyle kötülük her ne kadar var ise de iyiliğin de var olacağını vurgulamıştır. Hak ve adaletin varlığı insanda umudun her daim var olması gerekliliğini bizlere göstermektedir.

Beyaz Gemi romanındaki olaylar dizgesine bakıldığı zaman romanın başkahramanı Çocuk'un yaşamında derin izler bırakan, onun davranışlarını şekillendiren, hayalleri ile gerçeklerin çatışmasına sebep olarak bireyselleşme krizi ortaya çıkaran ve okurun mevzu bahis olayları derinden hissetmesine zemin hazırlayan dört kırılma noktasının varlığından söz etmek mümkündür. Metinde yer alan kırılma noktaları, arkadaşsız ve yalnız bir şekilde yaşayan çocuğun çevresinde cansız varlıklarla kurduğu ilişkiler ile başlayıp sonrasında okula başlaması, bir gece ansızın yolda kalan Kulubeg ile tanışması ve en sonunda Maral Ana'nın ölmesi ile çocuğun da kendini soğuk akıntıya bırakması ve balık olma hayaline yönelmesi bağlamında değerlendirilip bilinç ile bilinç ötesinin (Jung, 2018), gerçek ile hayalin, iyilik ile kötülüğün mücadelesi olarak değerlendirilebilir. Çocuk kendisi için kurtuluşu balık olmakta görmektedir. Kendi çocuk dünyasında balık olmayı, yüzerek Beyaz Gemi'ye gitmeyi bir kurtuluş olarak değerlendirmektedir. Metnin başından beri su kavramı sürekli kullanılmaktadır. Su temizliği, saflığı, duruluğu ifade etmektedir. Çocuk da kendini balık olma hayaliyle suya bırakarak gerçek dünyada yaşadığı her türlü kötülüğü suyla arındıracağına inanmakta ve bu sebeple de balık olmayı hayal etmektedir.



Şeki

11. Beyaz Gemi Romanındaki Kırılma Noktaları

Romanın ilk kırılma noktası olarak ifade edilecek olan Çocuk'un San-Taş Vadisi civarında, kendi hâlinde ve bir yalnızlık içerisinde yaşaması yazar tarafından şöyle ifade edilmektedir:

*"San-Taş'ta sadece üç aile otururdu. Üç ailenin tek oğlan çocuğuydu. (Aytmaov,1991:7).
Arkadaşsız, yapayalnız çocuk, onu kuşatan bu basit, saf çevresinde yaşayıp gidiyordu
(Aytmatov, 1991: 15)"*

Çocuk annesi ve babası tarafından terk edilmiş bir şekilde dedesinin yanında, San- Taş Vadisi'nde orman korucularının yer aldığı üç haneli bir köyde yaşamaktadır. Metinde öne

çıkan olaylardan biri de çocuğun anne ve babası tarafından terk edilmiş ve dedesinin yanında yaşıyor olmasıdır. Bu durum Aytmatov'un kendi yaşamından ve sanat anlayışından yola çıkılarak açıklanabilir. Aytmatov'un da küçük yaşlardan itibaren uzun yıllar babasına karşı özlem duyduğu ve onun akıbetinden habersiz yaşadığı bilinmektedir. Beyaz Gemi romanında da çocuk babasının yaşadığını düşünmekte ve sürekli onu aramaktadır. Yine aynı şekilde Aytmatov eserlerinde çocuk karakterleri savaş, yoksulluk, sefalet gibi bazı sebeplerden dolayı ailesinden ayrı bir şekilde okuyucuya sunmaktadır (Ercilasun, 1998). Yaşıtı olmadığı için arkadaşsız yapayalnız yaşayan Çocuk, çevresindeki cansız varlıklara, doğadaki taşlara ve bitkilere çeşitli anlamlar yüklemekte ve onlarla arkadaşlık ilişkisi kurmaktadır. Öyle ki dürbünü ile sürekli Isık Göl'ü izlemekte ve onunla dertleşmektedir. Çevresindeki büyük taşlara da "Kurt", "İhlanmış Deve" gibi bazı anlamlar yüklemekte ve onları kendi hayat dünyasında canlandırmaktadır. Çocuğun San-Taş Vadisi'ndeki yaşamı Aytmatov tarafından okuyucuya bu şekilde tanıtılmaktadır.

Romanın bir diğer kırılma noktası ise buldukları yere gelen "Maşın-mağaza" denilen gezgin satıcıdan ona bir çanta alınmasıdır. Çocuğa çanta alınmasıyla birlikte olay örgüsü yeniden şekillenir. Başkahraman çocuk için bir kırılma gerçekleşir. Kendi hâlinde ve köyde yaşayan çocuk için artık kısmen de olsa köyünden ve dedesinden ayrılma zamanı gelmiştir. Artık çocuk daha fazla birey olmaya başlamıştır. Durum roman içerisinde şu şekilde anlatılır:

"Çocuk bu kadar çok sevinebileceğini hiç düşünmemişti. O güne kadar bir gün okula gideceği de hiç aklına gelmemişti. O güne kadar o yalnız, dağın ardında, Isık-Göl köylerine dedesiyle yas şölenlerine gittiği zamanlarda görmüştü okula giden çocukları (Aytmatov, 1991: 35)"

Alınan çanta çocuk için yeni ufuklar, yeni bir yaşam demektir. Çünkü o ana dek çevresinde arkadaşı olmadan yaşayan ve sürekli cansız varlıklarla hayalî dostluklar kuran Çocuk artık kendi yaşlılarıyla bir arada olabilme fırsatı bulabilecek ve onlarla arkadaşlık kurabilecektir. Sürekli olarak bulunduğu köyde ve dedesinin koruması altında yaşayan Çocuk için alınan çanta artık oradan uzaklaşmanın, başka hayatları da öğrenecek olmanın bir göstergesi olarak ifade edilmektedir. *"Artık çantasını elinden bırakmayacaktı. Onu büyük bir sevinçle herkese gösterdi (Aytmatov,1991:36)."* Çocuk çantasının alınmasına karşı duymuş olduğu sevinci herkesle paylaşmış ve onu kendisine arkadaş olarak görmüştür. Bu bağlamda çocuğa alınan çantanın romanın işleyişinde ikinci bir kırılma noktası olduğu söylenebilir.

Beyaz Gemi romanın bir diğer kırılma noktası ise kar yağışı sebebiyle yolda kalan kamyoncuların kendi evlerine sığınması ve çocuğun daha önce yolda karşılaştığı Kulubeg ile yakından tanışma fırsatı bulmasıdır. Çocuk o ana kadar sadece dedesinden dinlemiş olduğu Maral Ana Efsanesi 'ne inanan ve kendini diğer Buğu'larla kardeş kabul eden bir başka kişi olarak Kulubeg'i görmüştür. Bu durum ise Aytmatov tarafından metin içerisinde şu şekilde işlenmektedir:

*"Dede, biraz gururlanarak torununa:
- İşte Buğulu ağabeylerini gördün, dedi,
artık onların nasıl yiğitler olduğunu biliyorsun.
Hepsi de boylu-boslu maşallah! (Aytmatov, 1991: 233)."*

Kulubeg, Çocuk'un hayalinde adaletin temsilcisidir. Öyle ki Orozkul'dan yaptığı bütün kötülüklerin hesabını soracak kişi olarak çocuk Kulubeg'i zihninde canlandırmaktadır. Kulubeg çocuk için artık yeni bir sığınacak kapı olarak görülmektedir. Durum roman içerisinde "Orozkul o zaman dedeme bağırısın ya da başkalarına dokunsun da görsün! Kulubeg'in ona kaşlarını çatıp şöyle bir bakması yeterdi suspus olup yerinde oturması için (Aytmatov,1991:252)." ifadesiyle ortaya çıkmaktadır. Çocuğun Kulubeg ile karşılaşması olay örgüsü bağlamında ele alındığında üçüncü kırılma noktasıdır. Çünkü çocuk daha önceki yaşamında sürekli olarak dedesine sığınmış ve bütün doğrularını dedesi üzerinden okuyucuya sunmuştur. Bir nevi dede çocuk için ideal değerleri ifade etmektedir. Ancak çocuk Kulubeg ile tanıştıktan sonra ideal değerler sunan ikinci bir birey ile karşılaşmıştır.

" Ne var ki, onları cezalandırmak için Kulubeg'i yardıma çağtırmaktan başka yol bulamıyordu. O fırtınalı gecede, öteki genç şoförlerle birlikte ot taşımaya gelen asker parkalı o yığıttan yardım isteyebilirdi. Tanıdığı insanlar arasında Orozkul'un üstesinden gelebilecek, onun yüzüne karşı gerçekleri haykırabilecek tek insan o idi(Aytmatov, 1991: 315)."

Metin içerisinde de çocuğun Kulubeg'e karşı bir bağlılık hissettiği görülmektedir.

"Ve hayalinde Kulubeg'i yardıma çağırırdı. O da kamyonunu hızla sürerek geldi (Aytmatov,1991:315)."

Ayrıca Çocuk'un dedesinden gördüğü "iyilik"ın Orozkul'un "kötülük"üne karşı güç ve baskı yönünden eksikliğini Kulubeg ile tamamladığı görülmektedir. Orozkul'un tüm zorbalığına karşı Kulubeg "güçlü iyi"nin temsilcisi olup o kötülüğü durdurabilecek mahiyettedir.

Beyaz Gemi romanı kurgu itibarıyla karşıt tipler üzerine kurulmuştur. Orozkol karakteri, Cengiz Aytmatov'un "Mankurt" biçiminde ifade ettiği insan tipini karşılamaktadır. Orozkol'un karşı karakteri olan Mümin Dede ise gelenekçi bir yaşam süren, milli, manevi ve kültürel değerlerine bağlı, çalışkan ve kendi kendine yetmeye çalışan klasik kökenlerine bağlı bir insan tipi olarak değerlendirilmektedir (Kolcu, 2002). Gelenekseli temsil eden Mümin Dede bir zaman sonra kötülük karşısında çaresiz kalmıştır. Burada Aytmatov kendi değerlerini kaybedip Sovyet kültür içerisinde eriyen ve asimile olan bireyleri okuyucuya sunmakta ve bir nevi sistem eleştirisi yapmaktadır. Ancak çocuğun hayalinde köklerine, özüne ve kültürüne bağlılık Kulubeg üzerinden okuyucuya aktarılmaktadır. Çocuğun hayal dünyasında iyinin, törenin ve kültürün devamlılığının her zaman var olduğu görülmektedir. Bazen bunların karşılığı olan karakterler metin içinde değişse de asıl olan çocuğun kendi hayal dünyasında var ettiği temizliğin daimî olduğudur.

"Orozkul baştan ayağa titreyerek veKulubeg'in ayaklarına kapanarak kekeleye kekeleye yalvarmaya başladı (Aytmatov, 1991: 316)."

Çocuk için Kulubeg iyiliğin kötülüğü mağlup edebilmesindeki ışık rolünü üstlenmiştir. Çocuk artık "pasif iyilik" kavramından "aktif iyilik" kavramına geçiş yapmıştır. Çocuğun Kulubeg ile tanışması metnin olay örgüsü bağlamında bir başka kırılma noktası olarak ifade edilebilir. Çocuk iyilik kavramı için kendi dünyasında dedesi dışında daha güçlü bir şema açmıştır ve o şemayı da Kulubeg'in davranış örüntüleri bağlamında biçimlendirmiştir.

Romandaki olay örgüsü incelendiğinde dördüncü ve son kırılma noktası olarak Boynuzlu Maral Ana'nın öldürülmesi ve çocuğun bu sahneyi görmesi kabul edilebilir.

Çocuk Maral Ana'nın öldürülmesi ile birlikte kendi kafasındaki ideal değerler düzlemini kaybetmiş ve hayal dünyasında kötülüğe karşı mağlup olma hissi yaşamıştır.

“Çocuk, baltanın her inişinde irkilip sığıyor, tiksiniyor, istemeden geri çekiliyor, ama bir türlü ayrılıp gidemiyordu oradan. Kafa baltadan ürkmüyor, gözlerini bile kırpmıyordu. Kafa toza çamura bulanmıştı ama gözleri açık ve tertemizdi. Sanki, ölümün onu yakaladığı andaki şaşkınlık içinde donup kalmış ve öyle bakmaya devam ediyordu dünyaya (Aytmatov, 1991: 304).”

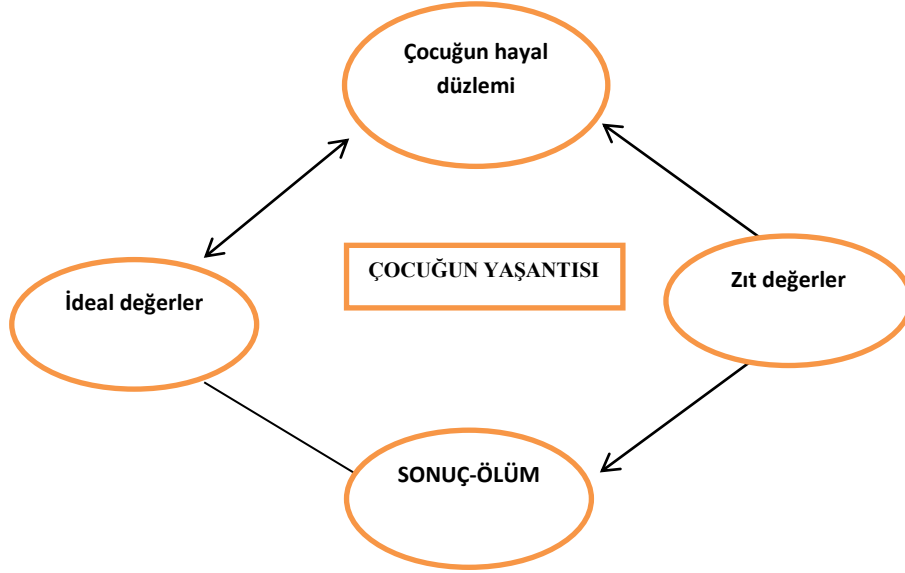
Hayal dünyasındaki iyiliğin kötülüğe yenilmesi karşısında çocuğun elinden bir şey gelmemektedir. Tüm varlığıyla olanlara isyan etmek isteyen çocuk durum karşısında hiç ses çıkaramamıştır. Sessizliğiyle çığlıklar atar gibidir. Çocuk ideal değerler ve davranışlarıyla içselleştirdiği dedesinin de kötülük karşısında suskunluğunu ve boyun eğmişliğini görünce romanın başından beri var ettiği kendi kurtuluşunu balık olma fikrinde görmüştür. Çevresinde gördüğü tüm olumsuzlukları kendi çocuk kalbiyle kabul etmeyip suya bırakmıştır kendini. Metin içerisinde ise durum:

“Birden kendini soğuk bir çay kenarında hissetti. Balık olmuştu. Her şeyi vardı: Kuyruğu, balık vücudu, balık yüzgeçleri... Yalnız başı değişmemişti, üstelik de gittikçe ağrısı artıyordu. Çaya atladı. Soğuk, derin, karanlık sulara yüzüp gidiyordu (Aytmatov, 1991: 324).” biçiminde okuyucuya sunulmakta, çocuğun hisleri ise, *“Artık dağlara hiç dönmeyeceğim! Balık olarak kalayım daha iyi! Balık olarak kalayım daha iyi! Balık olarak... (Aytmatov, 1991: 324)”* ifadeleriyle okuyucuya aktarılmaktadır. Olayların sonunda çocuğun kendini sulara bırakması aslında bir kaybedişi ya da vazgeçiş değil, Mümin Dede'nin yapamadıklarına karşı çocuğun tüm varlığıyla canı pahasına dik durmasının göstergesidir (Güneş, 2013). Çocuk kendi hayal dünyasında kabul etmediği değer ve duyguların egemen olduğu bir dünyanın kendisine ait olmadığını düşünmüştür. Maral Ana'nın insanlara küsüp onları kötülüklerle baş başa bırakması gibi çocuk da kendini sulara bırakarak kabul etmediği tüm değerleri reddetmiştir (Kızılkaya, 2011). Metnin sonunda çocuğun kendini sulara bırakarak ölmesi kötülüğün iyiliğe galip geldiği ve içinden çıkılmaz olduğu yönünde birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Aytmatov ise romanı bu son nedeniyle içinden çıkılmaz biçiminde nitelendirenlere şu şekilde cevap vermektedir:

“Ben burada içinden çıkılmazlık görmüyorum. Shakespeare'in trajedisi, 'içinden çıkılmaz' sonu, kahramanları öldüğü halde, hayatı sağlam temellere dayandıran olumlu bir eserdir. Evet, 'olumlu' kahramanlar, 'olumsuz' kimselerle çatışırken yeniliyor, ama Romeo ve Jüliyet'in hikâyesi bize hakkın, hukukun anlamını, özgür insan olmayı öğretiyor. Bu haklar uğruna kahramanlar ölüyor, ama yaşayanlar için yüce ve güzel oluyor bu çift. Matematikte tersinden başlayarak ispatlama metodu var. Bu sanatta da vardır, sanata özgü bir biçimde tabii. Beyaz Gemi'de en çok tartışma konusu olan çocuğun ölümünü uzun uzun düşündüm. Böyle bir sonu kabul etmek istemeyen, buna karşı koyan okur ve eleştirmenler için hikâye, 'içinden çıkılmaz' değil, tam tersine içinden çıkılır bir yol göstermektedir. Ancak bu, kâğıdın ötesinde, okurların yüreklerindedir. İşte bu tersinden başlayan ispatlamanın sırrıdır (Aytmatov, 1991: 337).”

Bu ifadeler ile Aytmatov aslında metnin anlam örüntüsünün devamını okuyucuya bırakmıştır. Okuyucunun yorumlaması, metinde verilen mesajın devamı niteliğindedir. Yine metnin sonundaki kötülüğün iyiliğe karşı galip geldiği yönündeki eleştirilere de, *“Çocuk kalbinin, çocuk ruhunun bağdaşamadığı her şeyi reddettin. İşte beni teselli eden de budur. Bir şimşek gibi yaşadın sen. Bir defa çaktın ve söndün. Şimşeği çaktıran göktür. Ve gök ebedîdir. İşte budur beni teselli eden. Bir başka tesellim daha var: İnsandaki çocuk vicdanı, tohumdaki öz gibidir. Ve o öz olmadan tohum filizlenmez, gelişmez. Yeryüzünde bizi neler beklerse beklesin, insanoğlu doğdukça ve öldükçe, insanoğlu yaşadıkça, hak ve doğruluk denen şey de var olacaktır... (Aytmatov, 1991: 30)”*

ifadeleriyle cevap vermektedir. Çocuğun ölümünün aslında bir mağlubiyet olmadığını ve çocuğun kendi doğruları pahasına tüm mevcudiyetiyle mücadele ettiğini okuyucuya göstermektedir. Çocuğun kendini sulara bırakması aslında bir son değil çocuğun kendi saflığı ve temizliği ile suyun saflığı ve temizliğinin bütünleşmesi ve iyinin kötüye mağlup olmadan her daim var olacağını göstergesi biçiminde değerlendirilebilir.



Şekil 2: Beyaz Gemi Romanı Olay Örgüsünün şema ile Gösterimi

Şekil 2’de verilen Beyaz Gemi romanının olay örgüsü genel hatlarıyla değerlendirildiği zaman çocuğun gündelik yaşantısındaki gerçekleşen olaylar hayal düzlemi içerisinde anlamsal bir zemine oturtulmuştur. Çocuk kendi penceresinden ideal değerler olarak gördüğü ve iyi olarak değerlendirdiği tutum ve davranışlara karşı bir eğilim gösterirken zıt olarak gördüğü ve kötü olarak değerlendirdiği davranışlara karşı kendi hayal dünyasından çözüm odaklı bir görüntü sergilemektedir. Metin içerisinde iyi ve ideal değerleri Mümin Dede ve Kulubeg gibi kahramanlar üzerinden sunarken kötü karakterini de Orozkul üzerinden okuyucuya sunmuştur. Çocuk ideal değerler ile karşılıklı bir ilişki içerisinde olup zıt değerlerden de etkilenmiştir. Çocuk hayal dünyasında iyiyi aramaktadır. Zıt değerlere herhangi bir meyli olmamasına rağmen çocuğun olumsuzlukların etkisinde kaldığı görülmektedir. Metin içerisinde çocuk Orozkul’a karşı herhangi bir sevgi beslemeyen Orozkul’un yaptığı davranışlardan ve eylemlerden sürekli etkilenir konumdadır. Metnin sonucu olarak görülebilecek olan çocuğun ölümünde ise zıt değerlerin davranış ve eylemlerinin doğrudan etkili olduğu söylenebilir. Çocuğun ölümünde Maral Ana’nın öldürülmesi çocuğun hayal dünyasında kötülüğün bir yansıması olup çocuğun ölümünde etkin bir rol oynamıştır. Metnin olay örgüsünde çocuk iyi gördüğü davranışları kendi hayal dünyasında sürekli var etmektedir. Çocuk o değerlerle sürekli ve karşılıklı bir etkileşim içerisinde. Kötü diye nitelendirdiği değerler ile de içsel herhangi bir haz ya da yakınlık hissetmemesine rağmen tek yönlü bir etkileşim olduğunu söylemek mümkündür. Metnin sonucunda ise çocuğun ölümü kötülükle ilişkilendirilmiş ve çocuk kendi içerisinde yanlış gördüğü Maral Ana’nın öldürülmesine karşı kendi dünyası oranında tepki göstermiş ve kendini sulara bırakmıştır.

Norm Karakterler

Norm karakterler metin içerisinde başkarakterden sonra ön plana çıkan ve başkarakterden sonra değerlendirilen gelişmeye açık olan karakterlerdir (Eliüz, 2001). Bu karakterler eser içerisinde okur için rahatlatıcı olma ya da başkahramanın hatalarını okuyucuya aktarma ve somutlaştırma gibi özellikler taşımaktadırlar. Metinde başkahraman söylem ve eylemlerinde bu karakterleri emanetçi olarak kullanır (Korkmaz, 2004). Yazar söz olarak bu kişileri etkin kılmaktadır. (Aktaş,1991). Norm karakterler başkahramanın eksikleri için tamamlayıcı ya da bütünleyici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Eliüz, 2001). Norm karakterler metin içerisinde ideal değerleri (tematik gücü) temsil ederken diğer ideal değerleri temsil eden kahramanların eksik yönlerini bütünlerler (Sevim, 2016). Beyaz Gemi romanı için düşünüldüğünde Mümin Dede ile Kulubeg karakterlerinin norm karakter olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuk anne ve babası tarafından terk edildikten sonra Mümin Dede'nin yanında yaşamaya başlamıştır. Bir nevi çocuk için Mümin Dede koruyucu aile rolünü üstlenmiştir.

"Hayatta ona en büyük sadakat, en büyük ilgi gösteren ve kendisini canı kadar sevdiğinden emin olduğu tek kişi varsa o da dedesiydi (Aytmatov,1991: 35"

Yaşadıkları yerdeki sayılı kişiler arasında çocuğa karşı en sıcak ve en yakın olan kişi de yine Mümin Dede'dir. Çocuk kendi hayal dünyasında doğru, ideal ve iyi diye tabir ettiği bütün değerleri dedesi üzerinden somutlaştırmaktadır. Bu durum metin içerisinde okuyucuya:

"Hayatta bilmediği şey yoktu onun: Dülgerlik, saraçlık yapar, samanları çok güzel yığardı (Aytmatov, 1991: 27)."

Çocuk için dede, anne baba işlevini yerine getirmektedir. Yaşadığı bütün zorluklarda dayanak olarak dedesini görmektedir.

"Bunun üzerine dedesi çocuğun korkmadan yüzebileceği bir gölcük yapmaya karar vermişti. (Aytmatov, 1991: 56)".

Suda yüzerken zarar görmemesi adına dedesi çocuk için gölet yapmıştır. Bunu yaparken çok kez çevresindekilerden olumsuz söylemler duysa da dedesi çocuğa karşı koruyucu tutumunu devam ettirmektedir.

"Ben hayatta oldukça kimseye vermem onu, kimse de kılına dokunamaz. Ben öldükten sonra ise Allah'a emanet. İnsanın kaderinde ne varsa o olur... (Aytmatov, 1991: 324)."

sözleriyle de dede çocuğa karşı olan tutumunu göstermektedir.

Beyaz Gemi romanında Mümin Dede karakterini norm karakter olarak ifade edilebilir. Metin içerisinde yazar çok kez söylemlerini ve sözlerini Mümin Dede üzerinden okuyucuya aktarmaktadır. Olay örgüsü Mümin Dede özelinde durağanlaşmakta ve bilgilendirmeler ve tasvirler yapılmaktadır. Metinde norm karakterin belirgin özelliklerinden birisi de yazarın sözünü sık sık o kahramana emanet etmesidir (Sevim, 2016). Bununla birlikte yazar çocuğun hayal dünyasını Mümin Dede üzerinden somutlaştırmakta ve okuyucuya sunmaktadır. Norm karakter okuyucu üzerinde bir rahatlatıcı etki taşıırken aynı zamanda da kahramanın düşünce yapısını somutlaştırma gibi bir özelliği vardır (Sevim, 2016). Beyaz Gemi romanında Mümin Dede'nin norm karakter olarak değerlendirilebilir.

Beyaz Gemi romanı karşıtlıklar üzerine kurulmuştur. Metnin içeriğinde var olan iyi-kötü, ideal-zıt karşıtlığı kahramanlar üzerinde de etkili olmuştur. Metin içerisinde norm

değer özelliği taşıyan Mümin Dede, millî-manevi değerlerine bağlı, eldeki şartlar ölçüsünde kanaatkâr, çalışmayı seven bir görüntü çizmektedir. Roman içerisindeki davranış örüntüsü dikkate alındığında Mümin Dede pasif direnişin yansıması olarak değerlendirilebilir.

“Kıvrak Mümin işte böyle mümin idi. Yaşlılar da gençler de ona ‘sen’ diye hitap ederlerdi. Hatta sataşırıldarı ona. O aldırılmazdı. Sözüünü dinlemezlerdi ama buna da bir şey demezdi. Doğru demişler: ‘kendisini saydirmasını bilmeyeni saymazlar’. O kendini saydirmasını bilmiyordu. [...] Görünüşü ile de ‘saygıdeğer bir aksakala’ benzememektedir (Aytmatov, 1991: 15)”

Bu şekilde betimlenen Mümin Dede için pasif bir görüntü çizilmektedir. Öyle ki gençlerin bile sen diye hitap etmesi onun gençler üzerinde de etkili olmadığını göstermektedir. Ancak dedesine karşı gösterilen bu davranışlar çocuğun zoruna gider, çocuk dedesine yapılan saygısızlıklara kendi içinde tepki gösterirdi. Bu yönüyle ele alındığında Mümin Dede ile Çocuk arasında sevgi ve saygı bağı olduğunu okuyucuya göstermektedir. Bu durum da Mümin Dede’nin norm karakter olma özelliğinden kaynaklanmaktadır. Çocuk dedesi için, *“Hiçbir kötülük, hiçbir kurnazlık düşünmez o, bu yüzden alay ediyorlar onunla. Hiç kurnaz değildir(Aytmatov, 1991: 23)”* biçiminde düşünmektedir. Zaten dedesi onun tek koruyucusu ve kollayıcısıdır. Ailesi içerisinde çocuğa sahip çıkan tek kişidir. Başkahramana yardımcı olan Mümin Dede metnin bütünü göz önüne alındığında norm karakter olarak ifade edilebilir.

Mümin Dede romanda sürekli olarak damadı Orozkul’un baskına maruz kalmaktadır. Mümin Dede damadının söylemlerinden çekindiği ve yapacaklarından korktuğu için torununa mukaddes bir varlık olarak anlattığı Mara Ana’yı kendi elleriyle vurmuştur. Mümin Dede kendi anlattıklarına ihanet eder bir rol üstlenmiştir. Pasif iyiliği kötülüğe mağlup olmuştur. Buğular için kutsal kabul edilen Maral Ana’nın yine Buğu soyundan biri olan Mümin Dede tarafından öldürülmesi rejim ile ters düşen toplumların kutsal değerlerini yine aynı halktan birilerinin vasıtasıyla ortadan kaldırma arzusu olarak değerlendirilebilir (Kolcu,2002). Mümin Dede metnin sonunda taşıdığı korku ile kötülüğe yenik düşmüş ve Maral Ana’yı vurmuştur. Çaresizlik Mümin Dede için kendi kutsal değerlerini çiğneme olarak geri dönmüştür.

Beyaz Gemi romanı için bir diğer norm karakter ise Kulubeg’dir. Kulubeg kamyoncudur. Kamyonuyla çocuğun yaşadığı yerin yakınındaki yoldan geçerken çocukla tanışmışlardır. Bir gece ot taşırken arkadaşlarıyla rüzgâr ve kar nedeniyle yolda kalınca Çocuk’un evinde konaklarlar ve böylece daha birbirlerini yakından tanışma imkân bulurlar. Kulubeg, çocuğun hayal dünyasında dedesiyle beraber doğruluğun ve adaletin temsilcisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk çevresindeki gördüğü çarpıklıklara ya da olumsuzluklara çözüm ararken hayalî olarak Kulubeg’den yardım istemekte ve onun gücüne sığınmaktadır. Zira Kulubeg çocuk için “güçlü iyi”nin yansımasıdır.

“Çocuk şoförlerin arasında bir koyun postuna uzanmış, Kulubeg’e iyice sokulmuştu. Büyüklerin konuşmalarını can kulağıyla dinliyordu. Birdenbire böyle bir tipinin çıkmış olmasına ve bu yiğitleri onların evine sığınmak zorunda bırakmasına çok sevindiğini hiçbiri bilemezdi. İçinden, fırtınanın günlerce, en az üç gün sürmesine dua ediyordu. Burada kalmaya mecbur olurlardı o zaman. Ne iyiydi onlarla beraber olmak! (Aytmatov,1991: 233).”

Roman içerisinde Kulubeg başkahraman için tamamlayıcı bir rol üstlenmiştir. Çocuk Kulubeg’i bir yiğit olarak addetmekte ve onların yakınında olmaktan mutluluk ve huzur duymaktadır. Kulubeg, Çocuk için ideal Buğu erkeğinin temsilcisidir. Yeri geldiği zaman adaletsizlikler ve kötülükler karşısında güçlü bir şekilde dik durabilmektedir. Bu yönüyle de

çocuğun kafasındaki iyi kavramını güç yönünde tamamlamaktadır. Öyle ki çocuk dedesinden gördüğü iyilik kavramının Orozkul'un baskı ve güce dayalı adaletsizliğine ve haksızlıklarına boyun eğdiğini görmekte ve bu şekilde içselleştirmektedir. Ancak çocuk Kulubeg ile birlikte zihninde taşıdığı kavramları tamamlamaktadır. Böylece Kulubeg çocuğun hayal dünyasında tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir. Kulubeg göz önünde sürekli olamamasına rağmen çocuğun hayal evreninde sürekli var ettiği bir karakterdir.

Kart Karakterler

Kart karakter olarak nitelendirilen karakterler eser içerisinde bir tek özelliğin temsilcisi durumundadırlar. Eserin nihai amacına varmayı engelleyici rol üstlenirler (Tekin, 1989). Kart karakterler kendi kişiliklerinde var olan durumu korurlar ve değişime karşı dirençlidirler. Kart karakter olarak adlandırılmalarının adı da değişim ve dönüşüme karşı dirençli olmalarından gelmektedir. Eserdeki norm karakterler hedefe varmayı engelleyen güç konumundadırlar. Genel hatlarıyla davranış, eylem ve söylem değişimi yapmazlar. Bu durum ise okuyucunun metni anlamlandırması yönünde kolaylık sağlar (Eliüz, 2001). Bu karakterler eser içerisinde ortaya çıktıklarında okuyucular bu kişilerin temsil ettiği görüşleri kolaylıkla çıkarabilirler (Korkmaz, 1997). Bu bağlamıyla kart karakterler için değişmez özellikler taşıdığını söylenebilir (Sevim, 2016). Eser içerisinde kart karakterlerin fiziksel, duygusal ya da ruhsal tasvirleri sıklıkla yapılır. Çünkü yazar bu karakterlerin temsil ettiği duyguyu açıklarken okuyucunun gözünün önünde canlanmasını sağlar. Metin içerisinde olayları ve durumları kendi bakış açılarına göre değerlendirirler. Kart karakterler daha çok toplumun ve zamanın dışında kalan kişiler olduğundan metin içerisinde çatışma durumunu etkin kılarlar ve olaylar örgüsünün ilerlemesinde düşman rolü üstlenirler.

Beyaz Gemi romanında kart karakterler Orozkul ve Nine'dir. Orozkul romandaki kart karakterlerden biridir. Romanın başlangıcından sonuna kadar çocuğun zihnine adaletsizliğin ve kötülüğün yegâne temsilcisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk hayal dünyasındaki kötü karakter özelliklerini Orozkul ile eşleştirmekte ve durum bu şekilde okuyucuya sunulmaktadır. Zira kart karakterlerin özelliği metin içerisinde değişmezlik göstermesidir.

"Orozkul her sarhoş oluşunda dövüyordu onu. Bu da dedesini çok üzzerdi. Çünkü Bekey Teyze dedesinin kızıydı (Aytmatov, 1991: 19)"

Çocuk için norm karakter olan dedesine karşı Orozkul bir kart karakter özelliği göstermektedir. Mümin Dede'nin tüm iyi yönleri Orozkul'da tam zıddıyla yansımaktadır. Tıpkı siyah ile beyaz gibidirler.

"Başkalarına düzine düzine çocuk veren Allah, bu talih küskününe kendi kanını taşıyan bir yavrucağı vermemişti. Yüreğinde böyle büyük bir acı varken, anası-babası tarafından terkedilen, karısının yeğeni olan bu çocuğun çantasından ona neydi? (Aytmatov, 1991: 47)."

Çocuk kendi hayal evreninde Orozkul'un kötülükleri dolayısıyla bir çocuğu olmadığına inanmaktadır. Öyle ki bu durumu bir ceza olarak düşünmektedir. Metnin sonunda ise Orozkul'un Maral Ana'yı avlamasının kendisine getirilecek olan çocuğu da engellediği ifade edilmektedir.

Orozkul ise bu yaşlı-başlı adama bağırdı. Hatta ona bağırdırken yanlarında başka insanların bulunmasına da aldırmazdı. Ama dedesi kendini savunacağı yerde onu hoş görür, hakkını aramaz, hatta ormanda onun işlerini de görürdü (Aytmatov, 1991: 75)"

Çocuk ile Orozkul'un roman boyunca farklı olaylarda ve farklı durumlarda sürekli yollarının kesiştiğini söylemek mümkündür. Çocuk, bu karşılaşmalarda sürekli Orozkul'a ait davranış, düşünce, söylem vb. eleştirmektedir. Orozkul ise metin boyunca sürekli aynı davranış örüntüsünü sürdürmekte ve değişime karşı dirençli bir yapı ortaya koymaktadır. Sürekli olarak temsil ettiği değerın yansıtıcısı olarak karşımıza çıkan Orozkul, Çocuk'un hayal dünyasındaki iyiye ulaşması önündeki en büyük engel olarak görülmektedir.

Beyaz Gemi romanındaki bir diğer kart karakter ise Nine'dir. Mümin Dede'nin ikinci eşi olan Nine daha önce başka bir evlilik yapmıştır. Eşinin ve çocuklarının ölmesi sonrasında Mümin Dede ile evlenmiştir. Üvey nine Mümin Dede'ye karşı akıl verir ve yönlendirir bir mahiyettedir.

"Sana sözünü ettiğim nine, senin bildiğin nine değil baba. Sen onu tanımazsın. Başka bir nine bu. Öz ninem ben küçükken ölmüş (Aytmatov, 1991: 76)."

Çocuğa karşı da pek bir sevgisi olmamakla birlikte üvey kızı olan Bekey'e daha iyi davranmamaktadır. Bekey'in çocuğu olmaması dolayısıyla onu eleştirmekte, Orozkul'un onu dövmesi sırasında ise Mümin Dede'ye karışmaması gerektiğini tembihlemektedir.

"Sen karışma, ne halleri varsa görsünler, yine barışır onlar... Senin gibi koca bir adamı ne ilgilendirirmiş onların işi? Senin karın değil ki karışasın, otur oturduğun yerde! (Aytmatov, 1991: 76)."

Metnin başından itibaren Nine değişmeyen bir karakter yapısı sergilemektedir. Genel hatlarıyla bulunduğu yerde yaşamından memnun olmamakla birlikte çoğu zaman da Bekey ile kavga etmektedir. Çocuğa karşı da değişmeyen bir görüşe sahip olan Nine onun bir "yabancı" olduğunu söylemekte ve öyle davranmaktadır.

"Ama ninesi onun bir yabancı, bir hiç olduğunu söylüyordu. Bir yabancıyı ne kadar yedirip içirsen, ne kadar baksan, yine yabancı kalırdı... bir yabancı! (Aytmatov, 1991: 9)"

Dedenin çocuğa karşı duruşunu ve tavrını da eleştiren Nine çocuğun hayal dünyasında amaca ulaşmasını engelleyici bir tutum sergilemektedir. Çocuk için kötülüğün ve zıt değerlerin temsilcisi rolündeki Orozkul'a sessiz kalarak onun davranışlarının ve baskısının artmasına sebep olmaktadır. Mümin Dede'nin de sessiz kalmasını telkin etmekte ve sürekli onu uyarmaktadır. Bu yönüyle ele alındığında da Nine'nin metnin başından sonuna dek aynı değerın savunucusu olduğu, değişime direnç gösterdiği ve bununla birlikte başkahramanın amaca ulaşması bağlamında engel teşkil ettiği görülmektedir. Bu yönüyle de Nine karakterinin Beyaz Gemi romanı için kart karakter özelliği göstermektedir.

Fon Karakterler

Fon karakterler ilgili eserde pek fazla ön plana çıkmayan, derinliği fazla olmayan ve bir nevi dekoratif unsur olarak kullanılan kahramanlardır (Aktaş, 1991). Başkarakterin roman içerisinde üstlendiği rolün belirginleştirilmesi ve yaşadığı çevrenin somutlaştırması amacıyla metnin içeriğinde bulunurlar (Eliüz, 2001). Fon karakter için metnin temel kurgusunda yer alan başkarakter ile kart karakterler arasındaki ilişkiler bütünü ifade eden, bu ilişkilere canlılık ve devamlık katan örüntülerdir (Stevick, 2005).

Beyaz Gemi romanında mekân San-Taş Vadisi civarında küçük bir köy olduğu için buraya yolu düşen herkes de bu dekorun bir parçası olacağından fon karakterdirler. Romandaki yaşamı somut bir bakış açısıyla ifade edebilmek için fon karakterler metin içerisinde büyük bir önem arz etmektedir.

Bekey, Seydahmet, karısı Gülcemal ve kızları da aynı köyde yaşamaktadırlar. Bekey, çocuğun teyzesi ve Orozkul'un karısıdır. Sürekli üzgün ve karamsar bir portre çizmektedir. Çocuğu olmaması sebebiyle de Orozkul'dan dayak yemekte ve Nine'den kötü sözler işitmektedir. Kart karakterlerin özelliklerini ve temsil ettikleri değerleri okuyucuya aktarabilmek için Bekey karakteri kullanılmıştır. Seydahmet de tıpkı Mümin Dede gibi o köyde ormancılık işleriyle uğraşmaktadır. Metin içerisinde pek fazla derinliğe sahip olmayan bu üç karakter sadece başkarakterin yaşadığı çevreyi somutlaştırmak adına kullanılmış fon karakterdirler. Onlar hakkında çok fazla açıklayıcı bilgi verilmezken eser içerisinde tasvirleri de asgari düzeydedir.

Yine aynı şekilde köye arada sırada uğrayan "Maşın mağaza" olarak adlandırılan gezgin satıcı da bir fon karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. Metnin başında bir kez okuyucuya sunulan ve Mümin Dede ile kısa bir süre konuşan gezgin satıcı yaşanan yerin uzaklığını ve oradaki yaşayanların maddi zorluklarını okuyucuya daha somutlaştırılmış bir şekilde sunmak için kullanılmıştır. Hakkında pek fazla açıklama yapılmazken belli zamanlarda köye uğradığı bilinmektedir. Metnin kırılma noktalarından biri olan çocuğun okula başlaması bu satıcıdan çanta alınmasıyla başlamıştır. Bir nevi satıcı asıl olayın kurgusunda yer almış ve daha sonra romanın işleyişinden ayrılmıştır. Kulubeg ile yolda kalan ve bir gece vakti Mümin Dede'nin evine misafir olan kamyoncular da metnin bir bölümünde tek düze ve ayrıntıya girilmeden anlatılmış olarak karşımıza çıkmaktadır. Ot taşırlarken çıkan rüzgâr ve yağın kar yüzünden yolda kalmışlar ve Mümin Dede'nin evine sığınmışlardır. Çocuk, bu kişileri burada tanımış ve anlattıklarını dinlemiştir. Bu karakterler de başkahraman ile Buğu soyundan gelen diğer kişilerin bir bağlantısı olması bakımından önemlidir. Başkahramanın norm karakterler ile bağlantı noktalarından biri olarak görebileceğimiz bu olay sonrasında çocuk, dedesinin anlattıklarını kafasında daha canlı bir şekilde hissetmiş ve okuyucunun gözünde de olay somutlaştırılmıştır. Orozkul için yemekler düzenleyenler ya da ondan kaçak odun alanlar da birer fon karakterdir. Metnin sonunda kendileri için söz verilen odunları almaya geldikleri sırada Maral Ana'yı gören ve avlayan Koketay ve yanındaki adam da birer fon karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. Metnin kırılma noktalarından biri olan ve çocuğun ölümü ile sonuçlanan Maral Ana'nın öldürülmesi olayında etkin rol almışlardır. Metnin sadece bu bölümünde karşımıza çıkan bu karakterler başkahraman ile norm karakterler arasındaki ilişkiyi ve zıtlığı canlı tutmak amacıyla metin içerisinde var edilmiştir.

Sonuç

Beyaz Gemi romanında kişiler dünyasının incelendiği bu çalışmada başta roman ve yazarı Cengiz Aytmatov'a dair genel hatlarıyla bilgiler sunulmuş; sonrasında ise romanın başkahramanı olan "Çocuk" karakteri ele alınmıştır. Yaşadığı çevredeki tüm olumsuzluklara rağmen Çocuk'un hayal dünyasında var ettiği değerler örüntüsü irdelenmiş, metnin akışında kırılma noktaları olarak görülen olayların Çocuk'a yansımaları, çocuğun bu olaylara yaklaşımı ve bu olaylar neticesinde yaşadığı dönüşüm incelenmiştir.

Çalışmada Çocuk karakterinin hayal dünyası ile gerçekte yaşadığı çatışma, roman boyunca devam ettirdiği bireyselleşme süreci ve bu sürecin sonunda yaşamını sonlandırdığı iyi ile kötünün mücadelesi ele alınmış ve roman içerik ve karakterler bağlamında incelenmiştir.

Metnin olay örgüsünün merkezinde yer alan Çocuk karakteri ile ilgili çözümlenelerde başkarakter olan Çocuk'un yaşadığı yerde kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı

rolleri üstlenen norm ve kart karakterler ayrı başlıklar hâlinde ifade edilmiştir (Kaşkaoglu, 2006). Yine dekoratif unsur olarak ele alınan ve olay örgüsünün tamamlayıcısı, aksiyonun sürükleyicisi olan fon karakterler de incelenmeye tabii tutulmuştur (Özher, 2006). Metnin bütününde psikolojik, sosyolojik, fiziksel vb. unsurlarla yer alan bu karakterler Çocuk'un hayal dünyası ile gerçek dünyanın çatışmasında, kırılma noktalarının oluşmasında ve çocuğun kendi değerler bütününe oluşturmasında etkin rol oynamışlardır. Yapılan çözümlenmelerde özellikle Çocuk, Mümin Dede, Kulubeg, Nine ve Orozkul kişileri üzerinde ayrıntılı bir şekilde açıklamalar yapılmış; bu karakterler olay örgüsü içerisinde irdelenmeye çalışılmıştır. Bu karakterlerin Çocuk kahramanın kendi doğru-yanlış, iyi-kötü savaşındaki tarafının okuyucuya açıklanmasında önemli derecede yer tuttuğu görülmüştür (Aydın, 2016; Güneş, 2013). Tüm bu olay örgüsünün sonucunda Çocuk, kendi bakış açısıyla, kendi kalbiyle yanlış gördüğü davranışlara karşı dik bir duruş sergilemiş, kabullenmemiş ve tüm olanlara karşı durmak adına bir balık olma hayaliyle kendisini suya bırakmıştır. Çocuk, kalbinin reddettiği hiçbir şeyi kabul etmemiş ve kendi doğrusunu bütün yanlışlardan üstün tutma gayretiyle yaşamına son vermiştir.

Bu çalışmada Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi romanındaki kişiler, özelliklerine göre başkarakter, norm karakterler, kart karakterler ve fon karakter olarak kategorize edilmiş, bu sunuflandırma işlemi yapılırken alan yazınındaki çalışmalardan elde edilen sonuçlarla da teyit edilmeye çalışılmıştır (Akça; 2016; Aydın, 2016; Güneş, 2013). Aytmatov eserlerinde kahraman olarak bazen adı olmayan bir çocuğu başkahraman yaparken bazen de kendi köklerinde tamamen uzaklaşmış, mankurtlaşmış bireyleri okuyucuya sunmaktadır (Aydın, 2016). Cengiz Aytmatov'un akıcı üslubu ve metinlerinin taşıdığı örtük anlamı eserlerindeki kahramanların okuyucu üzerindeki etkisini artırır. Cengiz Aytmatov'un şahıslar kadrosu yazarın ifadelerini adeta okuyucuya yaşatır özelliktedir (Akça, 2016). Onun eserlerindeki kişiler dünyası okurlara geçmişten yola çıkarak geleceği yaşatır. Şahıslar geçmişteki yanlışların veya gelecekteki doğruların karşılığı olarak okuyucunun önüne serilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akça, N.U. (2016). Cengiz Aytmatov'un Romanlarında Tipler. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Aktaş, Ş. (1991). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş (2.baskı). Akçağ Yayınları.
- Aydın, S. (2016). Cengiz Aytmatov'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Aytmatov, C. (1991). Beyaz Gemi. R. Özdek (Çev), Ötüken Yayınları.
- Corbin J. ve Strauss A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.
- Eliüz, Ü. (2001). Dede Korkut Hikayelerinde Şahıs Kadrosunun Karakter Yapıları Bakımından İncelenmesi, Fırat Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Yaz.
- Ercilasun, B. (1998). "Cengiz Aytmatov'un Eserlerinde Askerlik ve Savaş", Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

- Güneş, B. (2013). Cengiz Aytmatov'un Türkiye Türkçesine Aktarılan Eserlerindeki Çocuk Kahramanlar. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Kaşkaçoğlu, Ö. (2019). Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi Romanında Halk Edebiyatı Motifleri. Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, Cilt:6 Sayı:2
- Kızılkaya, B. (2011). "Cengiz Aytmatov'un Romanlarında Kadın". Fatih Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Kolcu, A.İ. (2002). Bozkırdaki Bilge Cengiz Aytmatov. Akçağ Yayınları.
- Kolcu, A.İ. (2008). Cengiz Aytmatov Üzerine Yazılar. Salkımsöğüt Yayınları.
- Korkmaz, R. (1997). Kemal Tahir'in Sağırdere ve Kör Duman İkilemesi Üzerine Bir Çözümleme Denemesi. Adam Sanat, 145, Aralık. 42-44.
- Korkmaz, R. (2004). Aytmatov Anlatılarında Ötekileşme Sorunu ve Dönüş İzlekleri. Türksoy yayınları.
- Korkmaz, R. (Ed.). (2009). Cengiz Aytmatov. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. New York: Sage Publications, Inc.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323- 343
- Özher, S. (2006). Beyaz Gemi Adlı Romandaki Yüce Birey Arketipi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bahar 2006, Sayı 37:81-90.
- Sevim, G. (2016). İntibah Romanına Yapı ve İzlek. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.2, S. 2 s. 73-97.
- Sevim, O. Kumral Ada Mavi Tuna Romanında Kişiler Dünyası
- Söylemez, O. (2002). Cengiz Aytmatov'un Hayatı ve Eserleri Üzerine İncelemeler. Karam Araştırma ve Yayıncılık.
- Stevick, P. (2005). Romanın Teorisi. (Çev. Prof. Dr. Sevim Kantarcıoğlu). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tekin, M. (1989), Roman Sanatı ve Romanın Unsurları, Selçuk Üniv. Edb. Fak. Yayınları.
- Uzun, G. (1998). "Cengiz Aytmatov'un Türkçeye Çevrilmiş Eserlerinde Mitolojik Unsurlar", Muğla Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, A. (2007). Bozkırda Yeşeren Sevda Türküleri -Aytmatov ve Eserleri Üzerine-, Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.

Konuşma Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Bir Alanyazın Taraması¹

Salih KESİCİ²

Özet

Bu çalışmanın amacı konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim tür, yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların bulgularından yönelimle alanyazındaki genel görünümünü sunmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmada konuşma becerisine yönelik tür, yöntem ve teknikleri konu alan çalışmalar; yıllarına, yayın türlerine, örneklem kümelerine, modellerine ve ele aldıkları tür, yöntem ve tekniklere göre incelenmiştir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi ve meta-sentez yöntemi birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelere 2010-2023 yılları arasında gerçekleştirilen Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergi Park, Ulakbim, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanlarından ulaşılan 34 makale ve 20 tez olmak üzere toplam 54 çalışma oluşturur. Çalışma sonucunda konuşma becerisine yönelik olarak yapılan çalışmaların çoğunlukla 2018-2023 yılları arasında gerçekleştiği, incelenen çalışmalarda makale türünün yaygın olarak kullanıldığı, örneklem kümesi olarak öğrencilerin çoğunlukta olduğu, yöntem olarak nitel yöntemlerin yaygın olarak kullanıldığı, tür yöntem ve tekniklerin sıklık dağılımları incelendiğinde ise yapılan çalışmaların çoğunlukla hazırlıklı/hazırlıksız konuşma ve drama/yaratıcı drama üzerinde yoğunlaştığı bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Konuşma Becerisi
Konuşma Eğitimi
Yöntem ve Teknik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.03.2023

Kabul Tarihi: 11.04.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1265865

¹ Yapılan bu çalışma ilgili yazarın Prof Dr. Nurettin ÖZTÜRK danışmanlığında hazırlanan "Konuşma Becerisini Geliştirmek İçin Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, s.kesici45@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0824-3069

Methods and Techniques Used in Developing Speaking Skills: A Literature Review

Abstract

The purpose of this use is to present the general views of the management from outside the field of study on the operating types, methods and techniques used for developing speaking skills in the literature. Consider the case study method, which is one of the qualitative research methods, according to the type method and comparison of the speaking skill used, its years, publication types, sampling cluster, models and the genres, methods and techniques it deals with. In the research, data collection method, analysis as a document and meta-synthesis method were used together. As a result, a total of 54 studies, 34 articles and 20 theses, reached from the databases of Google Scholar, YÖK National Thesis Center, Dergi Park, Ulakbim, Pamukkale University Library between the years 2010-2023, constitute the objects of study of the research. As a result of the study, the studies on speaking skills were mostly carried out between the years 2018-2023, the type of article was widely used in the studies examined, the students were the majority as the sample set, the qualitative methods were widely used as the method, and the frequency distributions of the types of methods and techniques were examined. It was found that he focused on prepared / impromptu speaking and drama / creative drama.

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1265865

Keywords

Speaking Skill
Speaking Education
Method and Technique

About Article

Sending Date: 15.03.2023
Acceptance Date: 11.04.2023
Electronic Issue Date: 26.06.2023

GİRİŞ

Temel dil becerileri, anlama ve anlatma becerileri olarak iki gruba ayrılır. Bu becerilerden anlama becerileri okuma ve dinlemeyi içinde barındırırken anlatma becerileri konuşma ve yazmayı kapsamaktadır. Anlama becerilerinden olan dinleme becerisi ile anlatma becerilerinden olan konuşma becerisi diğer dil becerilerinden daha önce edinilir (Doğan, 2009). Konuşma, bireyin iletişim kurmak, içinde bulunduğu toplumla bilgi ve kültür aktarımında bulunmak, duygu, düşünce ve gözlemlerini paylaşmak amacıyla işe koştuğu zihinsel ve fiziksel süreçleri içeren söyleme dayalı iletişimsel bir araçtır. Konuşma becerisinin geliştirilmesiyle öğrenciler, Türkçenin estetik zevkine vararak kendilerini doğru ve etkili bir biçimde ifade ederken günlük hayatta karşılaştıkları sorunları yorumlayıp değerlendirme konusunda da gelişim göstereceklerdir (MEB, 2006).

Demirel (2003, s.90) konuşmanın önemli bir iletişim ve etkileşim aracı olduğunu vurgulayıp konuşmanın dört niteliği üzerinde durmuştur:

1. Fiziksel,
2. Fizyolojik,
3. Psikolojik,
4. Sosyolojik.

Taşer (2020) bu nitelikleri şu biçimde açıklamaktadır.

1. Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma, ışık ve ses dalgalarının boşlukta belli bir hedefe doğru hareket etmesiyle gerçekleşen bir süreçtir.

2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: Akciğer, dil, beyin, ses telleri, burun, dudak, diş, damak, gırtlak, soluk borusu vb. gibi konuşmada görev alan tüm organların uyum ve sistemli çalışmasıyla gerçekleşen karmaşık bir süreçtir.

3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Konuşmanın, insan zihinde anlamlandırılabilmesi anlambilim yardımıyla gerçekleşen bir süreçtir. Anlambilim, bireylerin konuşmaya başladığı esnada, kendi dünya görüşleri üzerinden kendilerini ifade ettiklerini, düşüncelerini dile getirdiklerini söyler.

4. Konuşmanın toplumsal niteliği: İnsan, etrafındaki diğer insanlarla birlikte yaşam sürmeye başladığı andan itibaren kendi duygu ve düşüncelerini anlatma, öğrendiklerini ve bildiklerini karşısındakilere aktarma ihtiyacı duymuştur. Bu ihtiyaç iletişim zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle insan dili kullanarak iletişim kurmuş ve bunu toplumun bir iletişim aracı konumuna getirmiştir.

Konuşmanın gerçekleştirilebilmesi için bireyin ilk olarak fiziksel ve fizyolojik bakımdan sağlıklı olması gerekmektedir. Konuşmanın oluşumuna olanak sağlayan sinir sistemi, beyin, akciğer, ses telleri, dil, diş, dudak gibi organlarda var olan herhangi bir sorun konuşmacının sesletiminin etkili ve düzgün olmasını engelleyeceği gibi konuşulan konunun niteliğini de olumsuz etkiler (Eyüp, 2013). Konuşmanın bu denli detaylı ve karmaşık bir yapısının bulunmasının önemli nedenlerinden biri, yalnız bireyler arasında duygu ve düşünce aktarımını gerçekleştirmek için kullanılan bir iletişim aracı olmasından öte anlama, öğrenme, duygusal, sosyal ve zihinsel becerilerin insan hayatında gelişim göstermesinde de önemli bir yeri olmasıdır (Çiftçi, Batur & Duru, 2017).

Konuşma becerisi, diğer becerilerle kıyaslandığı zaman göz ardı edilen ve üzerinde kısıtlı çalışmanın yapıldığı bir beceridir (Potur & Yıldız, 2016). Bu duruma konuşma ve dinleme becerilerinin okul yaşamına başlamadan önce belirli miktarda gelişmiş olmasının neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle okul yaşamında öğrencilere daha çok okuma ve yazma becerisine yönelik etkinlikler yaptırılmaktadır (Doğan, 2009). Oysa öğrencilerin okul yaşamından önce kazanmış olduğu konuşma becerisi içinde bulunduğu toplumun ağız özelliklerini barındırmaktadır. Burada öğretmene düşen görev, çocukların yetersiz ve mahalli özellikler taşıyan konuşmalarını sabırla ve onlar üzerinde baskı kurmadan, toplumda kullanılan ortak konuşma düzeyine getirmeye çalışmaktır (Temizyürek, 2007).

Konuşma becerisinin bireyde gelişmesi için bireyin bol bol uygulama yapması, konuşma becerisi konusunda iyi olan konuşmacıları dinleyerek ya da izleyerek onları model alması ve bu gözlemlerini günlük yaşamda işe koşması gerekmektedir (Kurudayıoğlu, 2003). Bütün bunlar dikkate alındığında konuşma eğitiminin en verimli edinim alanı sınıf ortamı olacaktır (Gündüz & Şimşek, 2014). Sınıf ortamında konuşma becerisinin gelişimini sağlamanın en etkili yolu öğrenciyi iletişimsel, zihinsel ve fiziksel olarak etkin kılacak uygun öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmaktır. Öğretmen etkinliği düzenlemeli ve yönetmeli ancak etkinlikler öğrenciler aracılığıyla gerçekleştirilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin etkinlikler aracılığıyla yazmasını, konuşmasını, okumasını ve dinlemesini sağlamalıdır (Aykaç & Çetinkaya, 2013). Yöntem kullanılmadan öğrencilere aktarılan bilgiler karışık ve öğrenciler tarafından anlamsız olmakta bu durum da öğretim etkinliklerinden

elde edilen verimi önemli ölçüde düşürmektedir. Öte yandan öğretmenlerin hep aynı yöntemleri ya da belirledikleri tek bir yöntemi kullanması öğrencilerde bıkkınlık oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenler derste işleyecekleri konunun kapsamına göre farklı yöntemler seçerek öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmalıdır (Güneş, 2016).

Yöntem ve teknik seçiminde öğretmen gelişigüzel davranmamalı birtakım etkenleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu etkenler:

1. Dersin kazanımları
2. Dersin konusu
3. Öğrencilerin özellikleri
4. Dersliğin ve okulun fiziksel durumu
5. Öğrenci kümesinin büyüklüğü
6. Öğretmenin yönetime olan yatkınlığı
7. Zaman ve ekonomik koşullar olarak sıralanmıştır (Sarıtaş, 2019).

Öğretmenin bu etkenleri göz önünde bulundurarak öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklerini süreçte işe koşmasıyla öğrencilerin karşılıklı olarak etkileşimde olmaları sağlanacak ve uygulama yapmalarına olanak sunan bir öğretim ortamı oluşturulmuş olacaktır (Arslan & diğ., 2008). Araştırmalarda öğretmenlerin öğretim sürecinde yaygın olarak kullandıkları yöntemlerin soru cevap ve anlatım olduğu göze çarpmaktadır (Gözütok, 2020). Temel dil becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan bir öğretimde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmak yerine öğretimin doğasına uygun olacak biçimde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalı yöntem, tekniklerin ve öğretim anlayışlarının olanakları çerçevesinde bütünleştirilmiş bir öğrenme-öğretme yaklaşımı odağa alınmalıdır (Sever, Kaya & Aslan, 2006). Geleneksel öğretim yöntemlerinin süreç içerisinde sıklıkla kullanılması öğrencinin çabuk sıkılmasına ve derse olan ilgisini kaybetmesine neden olmaktadır. Bu yüzden öğretim sürecinde olabildiğince öğrencinin süreç içerisinde aktif olduğu çağdaş öğretim yöntemlerinden yararlanmak gerekir.

MEB Türkçe Öğretim Programında konuşma becerisine yönelik olarak öğretim sürecinde kullanılması amacıyla konuşma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Öğretim sürecinden beklenen bireyin olabildiğince fazla duyu organına ulaşarak onu fiziksel ve zihinsel açıdan etkin kılmak ve öğrenmelerinin kalıcılığını desteklemektir. Böylelikle bireye dersin amaç ve kazanımları nitelikli bir biçimde kazandırılmış olacaktır. Bu bağlamda programda yer alan yöntem ve teknikler ile açıklamaları şöyledir:

1. Eleştirel konuşma
2. İkna etme
3. Katılımlı konuşma
4. Tartışma
5. Kendini karşısındakinin yerine koyarak konuşma
6. Güdümlü konuşma
7. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma

8. Serbest konuşma
9. Yaratıcı konuşma
10. Hafızada tutma (MEB, 2006).

Eleştirel konuşma, yöntem/teknik yardımıyla öğrencilerin bir konunun olumlu ve olumsuz yanlarını fark etmesi bunun yanı sıra karşılıklarına çıkan çeşitli problemleri tarafsız bir bakış açısıyla ele alma, yorum yapma, çözüm üretme ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlamaktadır (MEB, 2006).

İkna etme, bir konu hakkında kişinin sahip olduğu düşünceleri karşısındaki dinleyici kitlesine kabul ettirmesi, aktardığı düşüncenin karşısındakiler tarafından benimsenmesinin sağlanmasını amaçlar. İkna etmenin başarılı olabilmesi için anlatımı yapan kişi konuşmasında savunduğu düşüncesini güvenilir kaynaklarla desteklemeli, sayısal verilere yer vermeli ve konuşmasını uygun beden dili hareketleriyle desteklemelidir (MEB, 2006).

Katılımlı konuşma, yöntem/teknik amacını işlenen konunun dinleyici kitlesi tarafından daha iyi bir biçimde anlaşılmasına katkı sağlamak amacıyla dinleyici kitlesinin konuşma sürecine katılmasıdır (MEB, 2006).

Tartışma, yöntemi öğrencilerin işlenen konuya yönelik olumlu ve olumsuz fikirler öne sürerek kendi düşüncelerini savunma becerisini geliştirmeyi amaçlar. Tartışma konusuyla ilgili öğretmen birtakım seçenekler sunabilir ama konuyu seçme işlemi öğrenci tarafından yapılmalıdır. Seçilen konuyla ilgili kaynak taraması yapılır ve elde edilen bilgiler düzenlenir (MEB, 2006). Programda tartışma yöntemine yönelik olarak göz önünde bulundurulması gereken diğer bir özellik seçilen konunun niteliğidir. Tartışma yönteminde seçilecek olan konu, öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Bunun yanı sıra konu tartışmaya uygun nitelikte ve ders süresini aşmayacak biçimde seçilmelidir (MEB,2006). Tartışma yönteminde öğrencinin sınıf içinde kendini rahatlıkla dile getirebileceği bir ortam oluşturulmalıdır (MEB, 2006). Sınıf ortamında kendini rahat bir biçimde dile getiremeyen öğrencinin böyle bir sınıf ortamında tartışma gerçekleştirebilmesi olanaksızdır. Bu yüzden öğretmenin süreç içerisinde zaman zaman yer alması gerekebilir. Her öğrencinin kendini rahatlıkla dile getirmesi sağlanmalı bunun yanında tartışmaya katılan öğrencilerin tartışmayı birbirlerine saygı ve anlayış göstererek devam ettirmesine dikkat edilmelidir. Tartışma yönteminde oluşturulacak olan jüri adil olmalı başkan ise öğrenciler aracılığıyla belirlenmelidir (MEB, 2006).

Kendini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, bir problemi çözmek, doğruyu bulmak veya karşısındakinin sevinçlerine ve dertlerine ortak olmak gibi birtakım olumlu iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta amaca yönelik bir konu seçilerek empati kurma çalışması gerçekleştirilir (MEB, 2006).

Güdümlü konuşma, yöntem/teknik öğrencilerin belirli bir konuya yönelik duygu, düşünce ve bilgilerini etkin bir biçimde aktarma becerilerini geliştirmek için işe koşudur. Güdümlü konuşma yöntem/teknikinde konu öğretmen tarafından seçilir ve seçilen konu sınıf gündemine getirilir. Sınıf gündemine getirilen konuya yönelik olarak öğrencilere bilgi verilir. Daha sonra konuyla ilgili olarak öğrencilere beyin fırtınası yaptırılır. Süreç sonunda seçilen birkaç öğrencinin konuya yönelik düşünce duygu ve hayallerini iki dakika içinde sınıftakilerle paylaşması istenir. (MEB, 2006).

Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, yöntem/teknik öğrencinin öğrenmiş olduğu sözcük, kavram, atasözü ve deyimleri konuşmalarında kullanmalarını sağlayarak sözcük hazinelerini ve anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Tekniğin uygulama aşamasında öğretmen tarafından içerisinde kelime ve kavramların bulunduğu bir havuz oluşturulur. Öğrenciler, seçtikleri konuşma konulara bağlı kalarak oluşturulan bu havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları konuşmalarında kullanırlar (MEB, 2006).

Serbest konuşma, yöntem/teknik öğrencilerin konu ayırımı gözetmeksizin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak dile getirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Tekniğin uygulama aşamasında öğrenciler, seçtikleri konuya yönelik olarak duygu düşünce ve hayallerini kısıtlama olmadan anlatması sağlanır (MEB, 2006).

Yaratıcı konuşma, yöntem/teknikle öğrencilerin anlatma becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amaçlanmıştır. Tekniğin uygulama kısmında öğrencilere öğretmen tarafından bir konu verilir. İlk öğrenciden başlayarak sırası gelen her öğrenci, kendisinden önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden yola çıkarak konuya farklı bir bakış açısı getirir (MEB, 2006).

Hafızada tutma, teknik ile öğrencilerin konuşma esnasında konuşmayı kesintiye uğratmadan akıcı, etkili ve kurallarına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu tekniğin uygulama aşamasında, konuşma içeriği düşünce akışına göre düzenlenir. Konuşmadaki cümleler, düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve ortaya çıkan sözlük listeleri kâğıda yazılır. Hayal gücü, abartma, mizah, benzetme vb. den faydalanarak seçilen sözcüklerle küçük bir öykü oluşturulur (MEB, 2006).

Adı geçen yöntem ve tekniklerin yanında alanyazında konuşma eğitimine yönelik olarak çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülür. Aykaç & Çetinkaya (2013) yaratıcı drama, doğaçlama, rol kartları ve drama gibi öğrencinin sürece etkin katılımını sağlayan teknikleri kullanmanın öğrencilerin konuşma yeteneğini arttırdığını bunun yanı sıra karşısındakini dinleme, farklı düşüncelere saygı duyma ve grupla çalışma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Türkel ise (2019, s.155-162) konuşma eğitimiyle ilgili olarak kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerini şöyle sıralamıştır:

1. Tabu kartları
2. Altı şapkalı düşünme teknik
3. Sıcak sandalye
4. Kulenga öykü yaratma teknik
5. Akvaryum
6. Vızıltı
7. Top taşıma
8. Mahkeme
9. Philips 66
10. Birleştirme teknik
11. Senaryo teknik

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların konuşma becerisine ilişkin lisansüstü tezlerin anahtar sözcüklerini belirlemek (Şeker, 2020) konuşma becerisine yönelik çalışmaların eğilimlerini belirlemek (Potur & Yıldız, 2016) konuşma becerisine yönelik lisansüstü tezleri incelemek (Alver & Taştımır, 2017) amaçlarıyla yapıldığı görülür. Yapılan inceleme sonucunda konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan tür, yöntem ve tekniklere ilişkin alanyazın taraması niteliğindeki bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Konuşma becerisine yönelik alanyazındaki genel görünümünün belirlenmesi bu konuya yönelik çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim tür, yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların bulgularından yönelimle alanyazındaki genel görünümünü sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde yanıt aranacak sorular şunlardır:

1. Araştırmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Araştırmaların yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
3. Araştırmaların örneklem kümesi dağılımları nasıldır?
4. Araştırmaların modellerine göre dağılımları nasıldır?
5. Araştırmalarda kullanılan tür, yöntem ve tekniklerin dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nicel veya nitel olarak gerçekleştirilebilen durum çalışmalarında amaç bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül olarak araştırılıp ilgili duruma etki derecesi ve durumdan etkilenme derecesine yönelik sonuçları ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

İnceleme Nesneleri

Araştırma, 2010-2023 yılları arasında Türkiye’de anadili olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim tür, yöntem ve teknikleri üzerine gerçekleştirilmiş 54 çalışmayı konu alır. Bu çalışmalardan 34 tanesi makale 20 tanesi ise tezdır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi ve meta sentez yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi belirli kurallara dayalı kodlamalar aracılığıyla metinde yer alan bilgilerin içeriksel sınıflandırmalar yapılarak özetlendiği, yinelenebilirlik özelliği gösteren sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk & diğerleri, 2020). Araştırmada kullanılan diğer yöntem olan meta sentez yönteminde ise temel amaç belirli bir alana yönelik olarak gerçekleştirilen nitel çalışmaların benzer ve farklı yönlerini karşılaştırmaları olarak ortaya koymaktır (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezi, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi, Google Akademik, Dergipark, Ulakbim gibi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan çalışmalar belirlenen ortak temalar etrafında gruplandırılmış ve derinlemesine incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veri tabanlarından elde edilen çalışmaların kısıtlı olmamasına ve belirlenmiş olan sınırlılıklara uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada konuşma becerisinde kullanılan öğretim tür, yöntem ve teknikleri hakkında hazırlanan çalışmaların belirlenebilmesi amacıyla öncelikle anahtar sözcükler belirlenmiştir. Alanyazın taramasının gerçekleştirilebilmesi için seçilmiş olan anahtar sözcükler şunlardır: *konuşma eğitimi, konuşma becerisi, yöntem ve teknik*. Seçilen bu anahtar sözcükler yardımıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi, Google Akademik, Dergipark, Ulakbim gibi çeşitli veri tabanlarında alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda belirlenen anahtar sözcüklere uygun olarak 34 makale 20 tez olmak üzere toplamda 54 bilimsel çalışma saptanmıştır.

Bu çalışmada veri toplama sürecinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için aşağıda yer alan uygulama süreci izlenmiştir (Walsh & Downe, 2005, s. 206-208):

Adım 1: Meta-sentez çalışmasının sınırlılıklarının belirlenmesi.

Adım 2: İlgili çalışmaların bulunması.

Adım 3: İncelenecek olan çalışmalara karar verilmesi.

Adım 4: Çalışmaların değerlendirilmesi.

Adım 5: Kodların, temaların belirlenmesi ve çalışmalarla ilişkilendirilmesi

Adım 6: Çalışmaların karşılaştırılması ve çözümlenmesi.

Adım 7: Çalışmaların çözümlenmesinden ulaşılan sonuçların sentezlenmesi

Araştırmaların incelemeye alınma ölçütleri

Meta-sentez yönteminin verimli bir biçimde uygulanabilmesi için araştırma örneğine alınan çalışmaların ortak temalar çerçevesinde sınıflandırılması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda ilgili araştırmaların çalışmaya uygunluğunu belirlemek amacıyla belirlenmiş olan ölçütler şöyle sıralanmıştır:

1. Araştırma örneğine alınan çalışmalar Türkiye’de gerçekleştirilmiş olmalıdır.
2. Araştırma örneğine alınan çalışmalar nitel veya karma desenli olmalıdır.
3. Araştırma örneğine alınan çalışmalar Google Akademik, Ulakbim, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi, Dergipark veri tabanlarından ulaşılabilir olmalıdır.
4. Araştırma örneğine alınan çalışmalar 2010-2023 yılları arasında yapılmış olmalıdır.
5. Araştırma örneğine alınan çalışmalar konuşma becerisine ilişkin kullanılan öğretim tür, yöntem ve tekniklerini konu edinmelidir.
6. Araştırma örneğine alınan çalışmalar erişime açık olmalıdır

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde, konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini içeren çalışmalar doküman analizi kapsamında detaylı olarak incelenmiş çalışmalar belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak toplanmıştır. Toplamadan sonra çalışmalar niteliklerine göre sınıflandırılmış kodlamaları yapılarak çizelgeye aktarılmıştır. Sınıflandırılan çalışmalardan yayın türü makale olan çalışmalar için *M* kodu kullanılmış; yayın türü tez olan çalışmalar için ise *T* kodu kullanılmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla Miles & Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülünden

yararlanılmıştır. Belirlenen tema ve yapılan kodlamalar üç farklı kişi tarafından kontrol edilmiş ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısı %89 olarak belirlenmiştir Araştırma sürecinde incelenen çalışmalar Çizelge 1’de sıralanmıştır:

Çizelge 1. Araştırma Sürecinde İncelenen Çalışmalar.

Çalışma Kodu	Yayın Adı	Yayın Yılı
M1	Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri, <i>İlköğretim Online</i> , (3), 951-960.	2011
M2	Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7.Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri, <i>Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 10(24), 43-56.	2013
M3	Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: yaratıcı drama. <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , (12), 35-54.	2013
M4	Aytaş, G., & Uysal, B. (2014). 7.Sınıf öğrencilerinde yaratıcı drama algısının akademik başarıya etkisi. <i>Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi</i> , 10, 68-99.	2014
M5	Aykaç, M., & Çakır İlhan, A. (2014). Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerisine etkisi. <i>Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi</i> , 47(1), 209-234.	2014
M6	Yeğen, Ü., & Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi. <i>Akademik Araştırmalar Dergisi</i> , 17(67), 129-144.	2015
M7	Karadüz, A., & Damar, G. (2015). Ortaokul Türkçe öğretim programındaki konuşma yöntem ve tekniklerinin uygulanma durumu. <i>Akademik Araştırmalar Dergisi</i> , 17(67), 145-166.	2015
M8	Başar, M., Keklik, S., & Batur, Z. (2015). Konuşma becerisine ilişkin bir yöntem önerisi: sömet yöntemi. <i>International Journal of Language Academy</i> , 3, 66-82.	2015
M9	Kurudayıoğlu, M., & Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> . 3(4), 26-40.	2015
M10	Kadıızade, E. D., & Özipek, M. (2017). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde anlamsal çağrışım kavramının etkisi. <i>Route Education and Social Science Journal</i> , 14, 249-270.	2017
M11	Kuru, O. (2017). Mikro öğretim tekniğinin akıcı konuşma becerisine etkisi. <i>Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 18(3), 792-810.	2017
M12	Bozpolat, E., & Arslan, A. (2018). Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımına ilişkin nitel bir çalışma. <i>Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 21(39), 55-97.	2018
M13	Erdoğan, Ö., Uzuner, F. G., & Gülay, A. (2018). Sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların incelenmesi. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 6(1), 166-182.	2018
M14	Coşkun, H., & Narinç, F. N. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. <i>Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 16, 409-427.	2018
M15	Duman, B. (2018). Öğretmen adaylarının istasyon tekniği ve istasyon tekniği kapsamında öğretmen-öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. <i>Turkish Studies</i> , 13(4), 499-518.	2018
M16	Özyürek, C., Yüksel, Ö., & Demirci, F. (2018). İstasyon tekniğinin 7.Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve görüşlerine etkisi. <i>Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi</i> , 8(3), 455-478.	2018

- M17 Koç Akran, S., & Kocaman, İ. (2018). Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinin okul öncesi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 105-122. 2018
- M18 Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma hakkında geliştirdikleri metaforlar. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 347-357. 2018
- M19 Aytaş, G., & Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimini konu alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 235-255. 2019
- M20 Benzer, A., & Ünsal, F. (2019). Konuşma eğitiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662. 2019
- M21 Demir, S., & Gül Özgül, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. 2019
- M22 Ünveren, D. (2019). Söylem çözümlemesi odaklı metin işleme uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(33), 51-104. 2019
- M23 Eyüp, B., & Kansızoğlu, N. (2020). 6.Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385. 2020
- M24 Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 167-189. 2020
- M25 Göçer, A., & Garip, S. (2020). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 16-32. 2020
- M26 Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde hazırlıksız konuşma sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 109-124. 2020
- M27 Kıymaz, M. S., & Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070. 2020
- M28 Aktaş, E. (2020). Konuşma eğitimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 180-197. 2020
- M29 Aktaş, E., & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18. 2021
- M30 Kurudayıoğlu, M., & Gociaoğlu, B. (2021). İkna edici konuşma becerisinin geliştirilmesinde Monroe'nun motive edilmiş dizisi tekniği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 314-329. 2021
- M31 Yıldız, D., & Deveci, A. G. (2021). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarının bütüncül olarak değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 89-108. 2021
- M32 Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmaya yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 111-130. 2022
- M33 Durukan, E., Güner, R., & Turan, A.V. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yöntem teknikleri kullanma durumları ve yöntem tekniklere ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 39-59. 2022
- M34 Demirkol, S., & Girmen, P. (2022). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 33-63. 2023
- T1 Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7.Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi

	Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	
T2	Altuntaş, İ. (2012). <i>Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.	2012
T3	Kuru, O. (2013). <i>Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi</i> . (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2013
T4	Marangoz, M. M. (2014). <i>İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.	2014
T5	Uysal, B. (2014). <i>Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi</i> . (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2014
T6	Erden, B. (2014). <i>Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.	2014
T7	Yeğen, Ü. (2014). <i>Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya	2014
T8	Bulut, K. (2015). <i>Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi</i> . (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2015
T9	Kartallıoğlu, N. (2015). <i>Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi</i> . (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2015
T10	Kemiksiz, Ö. (2016). <i>Doğrudan öğretim modeliyle 5.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi</i> . (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale	2016
T11	Gün, E. (2018). <i>8.Sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri	2018
T12	İl, İ. (2018). <i>Aktif öğrenme yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.	2018
T13	Aslan, M. A. (2018). <i>Diksiyon etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.	2018
T14	Kardaş, N. (2018). <i>Drama etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma beceri ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.	2018
T15	Köse, A. (2018). <i>İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli izlençe önerisi</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2018
T16	Ünsal, F. (2019). <i>Türkçe dersine rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.	2019
T17	Beggi, G. (2019). <i>Yaratıcı drama eğitimine yönelik uzman görüşleri</i> . (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2019
T18	Sarioğlu, A. İ. (2021). <i>Dil becerileri öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin</i>	2021

	<i>Türkçe ders kitaplarında kullanımının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.</i>	
T19	Yardım, L. (2021). <i>Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.</i>	2021
T20	Doğan, F. (2022). <i>Hikâye anlatma becerisi ediniminin hazırlıksız konuşma becerisi gelişimine katkısı. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.</i>	2022

Meta-sentez veri toplama yöntemine uygun olarak örnekleme alınan çalışmalara ilişkin belirlenen ortak temalar Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Araştırmada Kullanılan Ortak Temalar.

Sıra No	Tema	Alt Tema	Çalışmalar	Sıklık (f)
1	Konuşma Becerisinde Yöntem Teknik	1.1.Yöntem ve tekniğe ilişkin görüşler	M1, M13, M15, M18, M20, M21, M32, M33, T2, T6, T11, T17	12
		1.2.Yöntem ve tekniğin konuşma becerisine etkisi	M2, M4, M5, M6, M8, M10, M11, M12, M17, M22, M25, M27, M28, M31, T1, T3, T5, (T7), T8, T9, T10, T12, T13, T14, T15, T16, T19, T20	28
		1.3.Yöntem ve tekniklerin uygulanma durumu	M7	1
2	Konuşma Becerisi ve Başarı	2.1.Konuşma eğitiminde akademik başarı	M16	1
3	Alanyazında Yöntem Teknik	3.1.Alanyazında yöntem ve tekniğin yeri	M3, M9, M14, M19, M23, M24, M26, M29, M30, M34, T4, T18	12

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin elde edilen veriler ışığında ulaşılan bulgular çizelgeler aracılığıyla sunulmuştur.

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 3. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımları.

Çalışma Kodu	Yayın Yılı Aralığı	Sıklık
M1, M2, M3, T1, T2, T3	2010-2013	6
M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10	2014-2017	15
M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20	2018-2023	33

Çizelge 3’te yer alan bulgular incelendiğinde konuşma becerisine yönelik olarak yapılan çalışmaların çoğunlukla 2018-2023 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmüştür

(f.33). Çalışma sıklığının en az olduğu yıl aralığı 2010-2013 yılları (f.3) incelenen çalışmaların geride kalanlarının (f.15) ise 2014-2017 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bilgilerden yola çıkarak konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmaların günümüze yaklaştıkça sayısal anlamda artış gösterdiği söylenebilir. Konuşma becerisine yönelik yapılan çalışma sayısının artması bu beceriye yönelik alanyazınsal düzeyde farkındalığın artması açısından oldukça önemlidir.

Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 4. Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı.

Çalışma Kodu	Yayın Türü	Frekans
M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34	Makale	34
T1, T2, T4, T6, T7, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18,	Yüksek lisans tezi	13
T3, T5, T8, T9, T10, T19, T20	Doktora tezi	7

Çizelge 4'te yer alan bulgular incelendiğinde konuşma becerisine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların 34'ünün makale türünde geriye kalan 20'sinin ise tez türünde gerçekleştirildiği görülür. Tez türünde yapılan çalışmaların 13'ünün yüksek lisans tezi 7'sinin doktora tezi düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür.

Araştırmaların Örneklem Kümesi Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 5. Araştırmaların Örneklem Kümesi Dağılımları.

Çalışma Kodu	Örneklem Kümesi	Frekans
M2, M4, M5, M6, M8, M10, M11, M12, M16, M17, M18, M22, M25, M31, T1, T3, T5, T7, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T19, T20	Öğrenci	28
M1, M7, M13, M20, M21, M33, T2, T6, T11, T17,	Öğretmen	10
M15, M27, M28, M32, M34, T8,	Öğretmen adayı	6
M3, M9, M14, M19, M23, M24, M26, M29, M30, T4, T18,	Yok	11

Çizelge 5'te yer alan bulgular incelendiğinde konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda örneklem kümesi olarak öğrencilerin yer aldığı görülür (f.28). Çalışmalarda en çok yararlanılan ikinci örneklem kümesi öğretmenler (f.10) üçüncü örneklem kümesi ise öğretmen adayları (f.6) dır. Araştırma kapsamında incelenen 11 çalışmada örneklem kümesiyle karşılaşmamıştır. Bu çalışmaların içerikleri incelendiğinde çalışmaların tür, yöntem ve teknikleri alanyazına tanıtmak ve incelemek amacıyla gerçekleştirildiği bu nedenle örneklem kümesine gereksinim duymadıkları görülmüştür. Araştırma kapsamında örneklem kümesi olarak öğrenci ve öğretmenlerin bir arada kullanıldığı bir çalışma vardır (T11).

Örnek ifadeler:

“Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili merkez ilköğretim okullarının 7. sınıfında öğrenim gören 98 öğrenci oluşturmaktadır (M2)” (s.49).

“Buna göre, araştırmanın katılımcıları Akdeniz’de bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim öğren 38 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır (M28)” (s.185).

Araştırmaların Modellerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular**Çizelge 6.** Araştırmaların Modellerine Yönelik Dağılımları.

Çalışma Kodu	Araştırma Modeli	Sıklık
M1, M3, M6, M7, M9, M10, M12, M13, M14, M15, M18, M19, M20, M21, M23, M24, M25, M26, M28, M29, M30, M31, M32, M34, T4, T11, T17, T18	Nitel	28
M2, M4, M5, M8, M11, M16, M17, M22, M27, M33, T1, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T12, T13, T14, T15, T16, T19, T20,	Karma	26

Çizelge 6’da yer alan bulgular incelendiğinde konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda araştırma modeli olarak nitel desenlerin kullanıldığı görülür. Nitel desenli çalışmalardan 23 tanesi makale 5 tanesi ise tez türündedir (f.28). Karma desenli çalışmalardan 11 tanesi makale 15 tanesi ise tez türündedir (f.26).

Örnek ifadeler:

“Türkçe öğretiminde kullanılan istasyon tekniği uygulamaya ilişkin görüşlerin incelendiği bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır (M12)” (s. 63).

“Araştırmada karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır (M8)” (s. 72).

Araştırmalarda Kullanılan Tür, Yöntem ve Tekniklerin Dağılımlarına İlişkin Bulgular**Çizelge 7.** Araştırmalarda Kullanılan Tür, Yöntem ve Tekniklerin Dağılımları

Çalışma Kodu	Tür/Yöntem/Teknik	Sıklık
M2, M18, M24, M26, M27, M31, M32, T1, T20	Hazırlıklı/ Hazırlıksız konuşma	9
M3, M4, M5, M9, M19, T5, T14, T15, T17,	Drama/Yaratıcı drama	9
M12, M15, M16,	İstasyon	3
M11, T8,	Mikro Öğretim	2
M1, M6, M7, M8, M10, M13, M14, M17, M20, M21, M22, M23, M25, M28, M29, M30, M33, M34, T2, T3, T4, T6, T7, T9, T10, T11, T12, T13, T16, T18, T19	Diğer	31

Çizelge 7’ de yer alan bulgular incelendiğinde konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmalarda en çok yer verilen tür, yöntem ve teknikler hazırlıklı/hazırlıksız konuşma ve drama/yaratıcı drama olmuştur (f.9). Araştırmalarda en çok kullanılan ikinci tür, yöntem ve teknik istasyon (f.3) üçüncü tür, yöntem ve teknik mikro öğretim (f.2) olmuştur. Öte yandan araştırmada farklı tür, yöntem ve tekniklerin bir arada incelendiği veya yalnızca bir

çalışmanın gerçekleştirildiği tür, yöntem ve teknikler diğer başlığında ele alınmıştır. Yalnız bir çalışmanın gerçekleştirildiği tür, yöntem ve teknikler sırasıyla: söylem çözümlemesi, Monroe, dijital öykü, akıcı konuşma, okuma çemberi, sömet, aktif öğrenme, anlamsal çağrışım, ikna etme, doğrudan öğretim, bilişsel farkındalık ve rol oynamadır.

Örnek ifadeler:

“Temel amaç Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaparken kendileri hakkında geliştirdikleri düşünceleri metaforlar aracılığıyla belirlemektir (M18)” (s. 349).

“Bu araştırma, Türkçe öğretiminde, çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır (M5)” (s. 213).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim tür, yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların bulgularından yönelimle alanyazındaki genel görünümünü sunmaktır. Yapılan bu çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çalışmalar; yıllara göre dağılımları, yayın türlerine göre dağılımları, örneklem kümelerine göre dağılımları, modellerine göre dağılımları, tür, yöntem ve tekniklere göre dağılımları, değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan araştırmaların yıllara göre dağılımları incelendiğinde en çok çalışmanın 2018-2023 yılları arasında gerçekleştirildiği görülür (f.33). En az çalışma ise 2010-2013 yılları arasında gerçekleştirilmiştir (f.6). Bu bilgilerden yola çıkarak konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmaların günümüze yaklaştıkça artış gösterdiği söylenebilir. Bu durum konuşma becerisine yönelik alanyazınsal farkındalığın artması açısından önemlidir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan araştırmaların yayın türlerine göre dağılımları incelendiğinde 54 çalışmanın 34 tanesinin makale 20 tanesinin ise tez türünde olduğu görülür. Tezlerin düzeylerine bakıldığında 20 tezin 13 tanesi yüksek lisans 7 tanesi ise doktora düzeyindedir. Bu durum konuşma becerisine yönelik tür, yöntem ve tekniklere ilişkin yapılan çalışmaların makale düzeyinde yoğunlukta olduğunu tez düzeyinde ise geri planda kaldığını gösterir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan çalışmaların örneklem kümelerine yönelik bulgular incelendiğinde çalışmalarda örneklem kümesi olarak en çok öğrencilerin kullanıldığı görülür (f.28). En az tercih edilen örneklem kümesi ise öğretmen adaylarıdır (f.6). Bu bulgulara benzer bir biçimde Coşkun, Balcı & Özçakmak (2013), Türkiye’de yapılan yüksek lisans düzeyindeki tez çalışmalarını incelediklerinde ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin örneklem kümesi olarak kullanıldığı çok fazla çalışmayla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu sonuç doğrultusunda incelenen çalışmaların örneklem kümesinin konuşma becerisine ilişkin uygulama çalışmalarının çoğunlukla öğretim ortamlarında gerçekleştirilmesinden dolayı öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan çalışmaların modellerine yönelik dağılımlar incelendiğinde çalışmalarda en çok nitel araştırma modellerinin kullanıldığı görülür (f.28). Benzer bir biçimde alanyazında meta-sentez yöntemiyle yapılan çalışmalar incelendiğinde karma modelin görece az olduğu görülür (Aztekin & Taşpınar Şener, 2015; Deveci & Aykaç, 2018; Sertoğlu, 2020; Başkan Takaoğlu, 2023). Bu durumun oluşmasında nitel modelin daha

baskın olduğu çalışmaların incelenmesinin meta-sentez yönteminin genel çerçevesine uygun olmasının etkisi olduğu söylenebilir (Çalık & Sözbilir, 2014).

Araştırmanın beşincisi sorusu olan çalışmalarda kullanılan tür, yöntem ve tekniklerin dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmacıların en çok tercih etmiş olduğu tür, yöntem ve teknikler drama/yaratıcı drama ve hazırlıklı/hazırlıksız konuşma olmuştur (f.9). Iamsaard & Kerdpol (2015), yaptıkları çalışmada drama yönteminin 11.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirme üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazın taraması düzeyinde yapılan bir araştırma olan Alver & Taşdemir (2017) yapmış oldukları çalışmada 2005-2016 yılları arasında konuşma becerisi alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemiş ve konuşma becerisine yönelik en çok tercih edilen yöntemin yaratıcı drama olduğunu belirtmiştir. Bu durumun oluşmasında yaratıcı drama yönteminin iletişimsel, bedensel ve zihinsel olarak öğrenciyi aktif kılması ve uygulama temelli olmasından dolayı konuşma becerisinin daha etkin bir biçimde incelenmesine olanak tanınmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmalar geçmişle kıyaslandığında günümüzde artış göstermiştir. Bu durum konuşma becerisine verilmesi gereken önem açısından olumludur. Öte yandan yapılan çalışmaların belirli yöntem ve tekniklerle sınırlı kalması geleneksel bir anlayışın sonucu olarak görülebilir. Konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmaların sayısının artması, bu çalışmaların yöntem ve teknik bakımından geniş alana yayılması eğitimdeki uygulayıcılara yol göstermesi açısından oldukça önemlidir. Bu bakımdan bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü oluşturan konuşma becerisinin uygulamaya dayalı çalışmalarla incelenmesi gerekir. Birey eğitim ortamında konuşma becerisini ne ölçüde uygulama olanağı bulursa bu durum onun bu beceriyi geliştirme derecesini o ölçüde arttıracaktır. Bu noktada biz eğitimcilere düşen görev alandaki konuşma becerisine yönelik eksikleri belirleyerek yapacak olduğumuz çalışmaları bu noktalara yoğunlaştırmaktır.

Araştırmacılara sunulan öneriler:

- Yapılan çalışmaların belirli yöntem ve teknikleri konu aldığı görülür. Bu bağlamda yapılacak yeni çalışmalarda pazaryeri, sokratik sorgulama, hafızada tutma, sandviç gibi farklı yöntem ve teknikler konu olarak tercih edilebilir.
- Yapılan bu çalışmada 2010-2023 yılları arasında konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan tür, yöntem ve tekniklere yönelik gerçekleştirilen nitel ve karma çalışmalar süreç kapsamına alınmıştır. Nicel çalışmaların da araştırma sürecinde yer aldığı yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Teşekkür

Çalışmam sürecinde vermiş olduğu desteklerinden ötürü danışman hocam Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK'e ayrıca yapmış olduğu geribildirimler ve yönlendirmelerle bu süreçte desteğini benden esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA'ya teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKÇA

Aktaş, E. (2020). Konuşma eğitimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 180-197.

- Alver, M., & Taştemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 451-462.
- Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D., & Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ekin Basım Yayın.
- Aykaç, M., & Çakır İlhan, A. (2014). Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerisine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 209-234.
- Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Aztekin, S., & Şener, Z. T. (2015). Türkiye'de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 139-161.
- Başar, M., Keklik, S., & Batur, Z. (2015). Konuşma becerisine ilişkin bir yöntem önerisi: sömet yöntemi. *International Journal of Language Academy*, 3, 66-82.
- Başkan Takaoğlu, Z. (2023). Sosyobilimsel konulara yönelik yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi: sistematik bir analiz. *Milli Eğitim*, 52(237), 547-576.
- Bozpolat, E., & Arslan, A. (2018). Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımına ilişkin nitel bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 55-97.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E., Balcı, A., & Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of post graduate theses written in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526 – 1530.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çiftçi, M., Batur, Z. & Duru, K. (2017). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi açısından incelenmesi, *Turkish Studies*, 12(6), 215-234.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2019). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 95-113.
- Gözütok, F. D. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı konuşma eğitimi*. Grafiker Yayınları.

- Güneş, F. (2016). Öğretim yöntem ve teknikleri. F. Güneş (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (2. baskı, s. 93-110). Pegem A Yayıncılık.
- Iamsaard, P., & Kerdpol, S. (2015). A study of effect of dramatic activities on improving english communicative speaking skill of grade 11th students. *English Language Teaching*, 8(11), 70-78.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları- Türkçenin öğretimi özel sayısı*, (13), 287-309.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. Sage Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Yayınları.
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma hakkında geliştirdikleri metaforlar. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 347-357.
- Potur, Ö., & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18), 27-40.
- Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7.Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Sarıtaş, E. (2019). Öğretim yöntemleri. S. Saracoğlu ve A. Küçüköğlü (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (4. baskı, s. 218-244). Pegem A Yayıncılık.
- Sertoğlu, G. (2020). Yazma eğitiminde yöntem ve teknikler: bir meta-sentez çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 410-427.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Morpa Yayınları.
- Şeker, Z. C. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: betimsel analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 128-140.
- Taşer, S. (2020). *Konuşma eğitimi*. Pegasus Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Türkel, A. (2019). Konuşma eğitimi yöntem teknik ve stratejileri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 137-170). Pegem A Yayıncılık.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Psikolojik Dayanıklıkları ile Gelecekte Beklentilerinin İncelenmesi¹

Hülya GÜLAY OGELMAN²
Dervişe AMCA TOKLU³
Ali Emre ÖZBİLEN⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekte beklenen beklentilerinin incelenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden 328 öğretmen aday (262 (% 80) kadın, 66 (%20) erkek) bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Geleceğe Yönelik Beklenti Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen adaylarından elektronik ortamda toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarının yüksek düzeyde, gelecekte beklenen beklentilerinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenti düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekte beklenti düzeyleri, sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile gelecekte beklenen beklentileri arasında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Psikolojik dayanıklılık, gelecekte beklentiyi anlamlı düzeyde yordamaktadır. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarının yüksek düzeyde, gelecekte beklenen beklentilerinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarına, psikolojik dayanıklılığa yönelik eğitim programları hazırlanabilir, seminerler, konferanslar verilebilir. Öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentilerini kaliteli kılmak adına okul öncesi paydaşları ile bir araya gelebilecekleri etkinlikler (seminer, panel, atölye çalışmaları vb.) planlanabilir.

Anahtar Kelimeler

Psikolojik dayanıklılık
Gelecekte beklenen beklentiler
Okul öncesi
Öğretmen adayları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.03.2023
Kabul Tarihi: 03.04.2023
Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1260355

¹ Bu çalışma, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi tarafından 16 Aralık 2022 tarihinde düzenlenen Uluslararası Katılımlı Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ogelman@sinop.edu.tr, 0000-0002-4245-0208.

³ Yrd. Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, dervise.amca@neu.edu.tr, 0000-0003-2336-1741.

⁴Psikolojik Danışman, Sinop Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, ozbilenaliemre@gmail.com, 0000-0002-4529-4001.

Examination of Resilience and Future Expectations of Preschool Teacher Candidates

Abstract

The purpose of this study is the examination of psychological resiliencies and future expectations of preschool teacher candidates. The study was developed through the relational screening model. 328 teacher candidates (262 (80%) female, 66 (20%) male) studying in an undergraduate department of preschool teaching are present in the research sample group. The Resilience Scale for Adults, Expectations for the Future Scale and the Personal Information Scale were used as the data collection instruments of the study. Data were electronically collected from teacher candidates who agreed to voluntarily participate in the study. According to the results of the study, it can be asserted that psychological resiliencies of preschool teacher candidates are at high level and future expectations are positive. A significant difference concerning psychological resiliency and future expectation levels of teacher candidates was determined statistically in favor of female students with respect to the gender variable. Psychological resiliencies and future expectation levels of teacher candidates significantly differ with respect to the class year variable. It was observed that there is a significant level and positive relationship between psychological resilience levels and future expectations. Psychological resilience significantly predicts future expectations. According to the results, it can be stated that psychological resiliencies of teacher candidates are at high level, their future expectations are positive. Training programs addressing psychological resilience can be prepared for teacher candidates, seminar and conferences can be held. Events (seminar, panel, workshops etc.) where teacher candidates can unite with preschool partners can be planned so as to enhance the quality of their future expectations.

Keywords

Resilience
Expectation for the future
Preschool
Teacher candidates

About Article

Sending Date: 05.03.2023
Acceptance Date: 03.04.2023
Electronic Issue Date: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1260355

GİRİŞ

Okul öncesi eğitimin kalitesi ve çocukların eğitim sürecinden en üst düzeyde yarar sağlaması açısından en önemli paydaşlardan biri okul öncesi öğretmenleridir. Küçük çocukların potansiyellerini en üst düzeye ulaştırmaları noktasında en büyük sorumluluk ailelerden sonra okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili alınan eğitimin yanı sıra bazı kişilik özellikleri, çocukların bireysel olarak gelişimini, sınıf dinamiğini, eğitim sürecini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Saraç ve Abanoz, 2021). Nitekim bu özelliklerden biri, psikolojik dayanıklılıktır. Bu araştırma kapsamında, ele alınan değişkenlerden biri olan psikolojik dayanıklılığın etkili okul öncesi

öğretmenlerinin kişisel özellikleri arasında yer alabildiği ifade edilmiştir. Colker (2008), bir okul öncesi öğretmenini etkili yapabilecek özellikler arasında sabırlı ve azimli olma ile esneklik gibi psikolojik dayanıklılığı ifade eden özellikleri belirtmiştir. Psikolojik dayanıklılık, akademik ve sosyal yaşam dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda sağlıklı işlevselliği devam ettirmek için olumsuz ve/veya stres kaynağı durumlara karşı direnmek ve bunlarla baş etmek sürecini ifade eder (Glantz ve Sloboda, 2005). Psikolojik dayanıklılık, zor, stresli ve olumsuz durumlara, sorunlara karşı etkin çözümler üretebilme, uyum sağlama gibi hayatta kalmaya yönelik stratejilerin ortaya konulduğu bir sistemi ifade eder (Masten, 2018). Kişisel ve sosyal kaynaklar, birey için yaşam boyu önem taşımaktadır. Bu kişisel kaynaklardan biri de psikolojik sağlamlıklarıdır. Psikolojik sağlamlık, psikolojik ve fiziksel sağlıkla, öz-yeterlilikle, iyimserlik ve baş etme becerileriyle ilişkili bulunmuştur (Scheier, Carver ve Bridges, 1994). Bouillet, Ivanec ve Miljevic-Ridicki (2014), okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarının çocukların psikolojik dayanıklılıkları ile ilişkili olduğunu, öğretmenlerin bu konudaki yeterliliğinin çocukları da olumlu yönde etkileyebildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlıkları, bireysel açıdan önemli olduğu kadar küçük çocuklar ve eğitimin kalitesi açısından da önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenleriyle ilgili çeşitli değişkenlerin araştırılması, dikkati öğretmenlik eğitim sürecine çevrilmesine neden olmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ile birlikte gündeme gelebilecek ilk konulardan biri öğretmen eğitimidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının kaliteli bir lisans eğitimi almaları, çok yönlü desteklenmeleri önem taşımaktadır. Kaliteli bir eğitimin yanı sıra okul öncesi öğretmeni yetiştirme sürecinde yer alan mesleki ve kişisel özellikler, beceriler ve bilgi düzeyi, öğretmen adaylarının mesleğe başladığı zaman ortaya koyabilecekleri performanslarını doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016; Katz, 1993; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Öğretmenlik sürecindeki önemi düşünüldüğünde, okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenler açısından ele alınması, konu ile ilgili çalışmaların yaygınlaştırılmasına destek olabilir. Özbey, Büyüktanır ve Türkoğlu (2014) 427 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada psikolojik dayanıklılık ile yaşamdan memnuniyet arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukluk deneyimleri ile psikolojik dayanıklılıklarının incelendiği bir çalışmada (Taşkın vd, 2019) öğretmen adaylarının çocukluk yıllarına ilişkin olumsuz deneyimlerinin psikolojik dayanıklılıklarını olumsuz yönde etkileyebildiği belirlenmiştir. Dönmez ve meslektaşlarının (2018) okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılık inancını inceledikleri çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki dayanıklılık inancının öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarının farklı değişkenler bağlamında ele alındığı çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan konulardan bir diğeri okul öncesi öğretmen adaylarının gelecekte beklenenleridir. Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecekte beklenenleri anahtar kelime grubu ile yapılan alan yazın taramasında Türkiye’de herhangi bir çalışmaya rastlanılmasa da mesleki kaygı, mesleğe yönelik tutum gibi kavramlara yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örnek olarak Doğrul ve Kılıç (2020), 170 okul öncesi öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Mesleki kaygı ile ilgili yapılan bir çalışmada, kadın okul öncesi öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygılarının erkek öğretmen adaylarının ise görev merkezli kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Gümrükçü Bilgici ve Deniz, 2016).

Alan yazın taramasında, öğretmenlik mesleğinden beklentiler gibi kavramlarla farklı biranştaki öğretmen adaylarının bir arada yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Örnek olarak Uras ve Kunt (2006), Eğitim Fakültesi öğrencileri ile Tezsiz Yüksek Lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada iki gruptaki öğrencilerin sosyal, ekonomik, mesleki gelişim ve yasal/yönetmelik düzenlemelerle ilgili üst düzeyde beklentilerinin olduğu ancak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin daha iyimser olduğu belirlenmiştir. Gelecekte beklenti açısından farklı fakülte öğrencileriyle yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Nitekim Kılıç ve Kuyumcu (2008), Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının rahat ve garanti bir meslek olarak algılamaları ve mesleği sevmelerinden kaynaklı olarak öğretmenlik yapmak istedikleri ve atandıkları takdirde öğretmenlik yapma beklentisi içinde oldukları belirlenmiştir.

Yapılan alan yazın taramasında, Türkiye’de okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklentilerinin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Psikolojik sağlamlığı etkileyen faktörlerin bilinmesi, zorlu yaşam olaylarıyla karşılaşmadan önce gerekli koruyucu ve önleyici çalışmaların ortaya konulması ve/veya bu çalışmaların şekillendirilmesi açısından önem taşımaktadır (Aydın ve Egemberdiyeva, 2018). Bireylerin güçlü yönlerine odaklanan Pozitif Psikoloji Kuramına göre kişilerin gelişmesi, iyilik halinin ve yaşam kalitesinin artması önem taşımaktadır. Nitekim Pozitif Psikoloji Kuramı, kişilerin olumlu özelliklerine, potansiyellerine, güçlü yanlarına odaklanıp zorlu, stresli, problemlilerle karşılaşmadan önce kişilerin güçlü yönlerinin desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Demir ve Türk, 2020). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ile gelecekte beklenti düzeylerinin incelenmesinin konu ile ilgili alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen adaylarının çeşitli davranışlarını, tutumlarını ve özelliklerini farklı değişkenler açısından ele almak, öğretmenlik eğitimi ve meslek süreçlerinin anlaşılmasıyla meslek yaşamına ilişkin uygulamaların artmasına, çeşitlenmesine yol açabilir. Dolayısıyla farklı biranşlardan öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların artırılması önem taşımaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekte beklentilerine dikkat çekerek konu ile ilgili çalışmalara rehberlik edilebileceği düşünülmektedir. Belirtilenler doğrultusunda çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekte beklentilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenti düzeyleri nedir?

Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenti düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenti düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile gelecekte beklenti düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmakta mıdır?

Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık düzeyleri gelecekte beklenti düzeylerini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekte beklenenleri arasındaki ilişkiyi incelemek için "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama; iki ve daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan istatistiksel bir modeldir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti genelindeki çeşitli üniversitelerde okul öncesi eğitim lisans programına devam eden 328 öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarına GOOGLE Form uygulaması aracılığı ile ulaşılmıştır. Bu bağlamda, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine dayalı olarak çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışmadaki öğretmen adaylarının 262'si (%80) kadın, 66'sı (%20) erkektir. Öğretmen adaylarının 165'i (%50) 1. sınıf, 51'i (%16) 2. sınıf, 112'si (%34) ise 3. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği", "Geleceğe Yönelik Beklenti Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulmuş "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların sınıf, yaş, cinsiyet, okul öncesi öğretmenliği mesleğini isteyerek seçme durumu ve bölüme isteyerek devam etme durumu gibi bilgilerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği: Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Friberg ve meslektaşları (2005) tarafından geliştirilmiş olup "kişisel güç (kendilik algısı ve gelecek algısı)", "yapısal stil", "sosyal yeterlilik", "aile uyumu" ve "sosyal kaynaklar" olmak üzere 6 boyutu içermektedir. Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçekte, "yapısal stil" ve "gelecek algısı" dörder madde; "aile uyumu", "kendilik algısı" ve "sosyal yeterlilik" altışar madde, "sosyal kaynaklar" ise 7 madde ile ölçülmektedir. Ölçekte, maddelerin tercih edilmesinde önyargılı değerlendirmelerden kaçınmak için, olumlu ve olumsuz özelliklerin farklı taraflarda olduğu, yanıtlar için ise beş ayrı kutucuğun yer aldığı bir düzenleme kullanılmaktadır. Şematik biçimde yapılan değerlendirmede psikolojik dayanıklılığın yüksek veya düşük ölçülmesinde puanlama şekli serbest bırakılmıştır. Ölçek alt boyutların yanı sıra toplam puan üzerinden değerlendirilebilmektedir. Otuz üç sorudan oluşan 5'li likert tipi ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 33, yüksek puan 165'dir. Türkçe'ye uyarlama çalışmaları sırasında ölçeğin toplam puana ilişkin iç tutarlılık katsayısı .86 olarak belirlenmiştir (Basım ve Çetin, 2011). Bu çalışmada, ölçeğin toplam puanı üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Çalışma kapsamında ölçeğin toplam puana ilişkin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak belirlenmiştir.

Geleceğe Yönelik Beklenti Ölçeği (GYÖB): Ölçek, 2013 yılında Bursal ve Buldur tarafından geliştirilmiştir. Tek faktörlü olan Geleceğe Yönelik Beklenti Ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 4'lü likert tipi derecelendirme sistemine göre "1: Kesinlikle Katılmıyorum", "2: Katılmıyorum", "3: Katılıyorum", "4: Kesinlikle Katılıyorum" ifadeleri ile puanlandırılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar hesaplanırken olumsuz maddelerin

puanları ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça, geleceğe yönelik beklenti düzeyinin olumlu yönde artış gösterebileceği kabul edilmektedir. GYÖB ölçeği için iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 40'tır (Bursal ve Buldur, 2013). Ölçeğin bu çalışma kapsamında iç tutarlılık katsayısı .84 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinden önce Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınarak uygulamaya başlanmıştır. Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden Türkiye ve KKTC genelindeki öğretmen adaylarından GOOGLE form aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar, verdikleri dersler içerisinde formları doldurtmanın yanı sıra farklı üniversitelerdeki öğretim elemanlarından da destek almışlardır. Veri toplama süreci yaklaşık 2 ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 21.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Araştırma verilerine yönelik olarak analiz tekniklerinin belirlenebilmesi adına değişkenlere ilişkin normallik analizlerinin yapılması gereklidir (Özdamar, 2004). Bu doğrultuda değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Psikolojik dayanıklılığa ilişkin basıklık değeri -.832 ile .268, çarpıklık değeri ise -.080 ile .135; gelecekte beklenmeye ilişkin basıklık değeri -.614 ile .268, çarpıklık değeri ise -.335 ile .135 şeklinde belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell, (2013), basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin -1.5 ile +1.5 olduğu zaman dağılımın normal olarak kabul edilebileceğini ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak, çalışmanın verilerinin normal dağıldığı kabul edilmiş ve parametrik tekniklerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Basit Doğrusal Regresyon Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenilen puanları sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği için gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin post-hoc tekniklerinden Scheffe uygulanmıştır.

Etik Kurul

Araştırma ile ilgili Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 04.11.2022 tarihli EB909 numaralı etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenilen düzeylerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Psikolojik Dayanıklılık ve Gelecekte Beklenilen Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

Değişken	N	\bar{X}	SD	Min.	Max.
Psikolojik Dayanıklılık	328	126,1341	18,97722	71,00	165,00
Gelecekte Beklenti	328	33,2713	4,58386	20,00	40,00

Tablo 1' de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık toplam puan ortalamalarının 126 olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık düzeyleri en yüksek 165,0 en düşük 71,0 olmak üzere farklılık gösterebilmektedir. Böylelikle katılımcıların psikolojik dayanıklılıklarının yüksek düzeyde

olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının gelecekte beklenen puan ortalamasının 33 olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklenti düzeylerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenen düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 2'dedir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Psikolojik Dayanıklılık ve Gelecekte Beklenen Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Bulguları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SD	t	p
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	262	127,9	18,57	3,51	,001**
	Erkek	66	118,9	18,96	3,47	
Gelecekte Beklenen	Kadın	262	33,59	4,33	2,54	,011*
	Erkek	66	32,00	5,31	2,25	

**p<.01, *p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenen düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.01; p<.05). İki değişkenle ilgili kadın öğrencilerin psikolojik dayanıklılık (\bar{X} =127.9) ve gelecekte beklenen (\bar{X} =33.6) puan ortalamalarının erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık (\bar{X} =118.9) ve gelecekte beklenen (\bar{X} =32.0) puan ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenen düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 3'de bulunmaktadır

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Psikolojik Dayanıklılık ve Gelecekte Beklenen Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	Varyans	KT	SD	KO	F	p
Psikolojik Dayanıklılık	1	165	127,7	G.arası	3450,115	18,8	1725,057	4,904	,008*
	2	51	118,6	G.içi	114313,983	19,2	351,735		
	3	112	127,1	Toplam	117764,098	18,3			
Gelecekte Beklenen	1	165	34,9	G.arası	293,144	4,0	146,572	7,242	,001**
	2	51	31,9	G.içi	6577,707	4,9	20,239		
	3	112	32,5	Toplam	6870,851	4,8			

**p<.01, *p<.05

Tablo 3'de, öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenen düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sınıflar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post hoc analiz yöntemlerinden Scheffe testinin sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Psikolojik Dayanıklılık ve Geleceğe Yönelik Beklentilerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Post Hoc Scheffe Testi Bulguları

Değişken	Sınıf düzeyi	Sınıf Düzeyi	Ort. Arası Fark (A-B)	p
	A	B		
Psikolojik Dayanıklılık	1	2	9,18004*	,010*
		3	,66288	,959
	2	1	-9,18004*	,010*
		3	-8,51716*	,028
	3	1	-,66288	,959
		2	8,51716*	,028*
Gelecekte Beklenti	1	2	2,23316*	,009*
		3	1,68501*	,010*
	2	1	-2,23316*	,009*
		3	-,54814	,771
	3	1	-1,68501*	,010*
		2	,54814	,771

*p<.05

Tablo 4'e bakıldığında, Scheffe testi bulgularına göre öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekte beklenen düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir (p<.05). Psikolojik dayanıklılıkta 1. (\bar{X} = 127.79) ve 2. sınıflar (\bar{X} = 118.61) arasında 1. sınıflar lehine; 2. (\bar{X} = 118.61) ve 3. sınıflar (\bar{X} = 127.13) arasında 3. sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre psikolojik dayanıklılıkta en yüksek ortalama 1. sınıflara, en düşük ortalama ise 2. sınıflara aittir. Gelecekte beklenenlerde 1. (\bar{X} = 34.19) ve 2. sınıflar (\bar{X} = 31.96) arasında 1. sınıflar lehine; 2. (\bar{X} = 31.96) ve 3. sınıflar (\bar{X} = 32.51) arasında 3. sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre gelecekte beklenenlerde en yüksek ortalama 1. sınıflara, en düşük ortalama ise 2. sınıflara aittir.

Tablo 5'de okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile gelecekte beklenen düzeyleri arasındaki korelasyon bulguları yer almaktadır.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri İle Gelecekte Beklenen Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Bulguları

Değişken	N	\bar{X}	SD	1	2
Psikolojik Dayanıklılık	328	126,1341	18,97722	1	,383*
Gelecekte Beklenti	328	33,2713	4,58386	,383*	1

*p<.01

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile gelecekte beklenenleri arasında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (r=.383, p<.01). Psikolojik dayanıklılık arttıkça geleceğe yönelik beklenti düzeylerinin artabileceği, psikolojik dayanıklılık azaldıkça gelecekte beklenenin azalabileceği söylenebilir.

Tablo 6'da okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık düzeylerinin gelecekte beklenen düzeylerini yordamasına ilişkin regresyon analizi bulguları yer almaktadır.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Gelecekte Beklenti Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. Er.	β	t	p
Psikolojik Dayanıklılık Gelecekte Beklenti	.383	.147	56.035	.012	.383	7.486	.000*

*p<.01

Tablo 6'ya göre okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarının gelecekte beklenti düzeyini anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir (R= .383, R² = .147, F=56.035, p<.01). Bu bulguya göre psikolojik dayanıklılığın gelecekte beklentinin %15'ini açıklayabileceği söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ve gelecekte beklenti düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarının yüksek düzeyde, gelecekte beklentilerinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekte beklenti düzeyleri, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ayrıca psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile gelecekte beklentileri arasında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğu, psikolojik dayanıklılığın, gelecekte beklentiyi anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklentilerinin yüksek düzeyde olması, okul öncesi eğitimin kalitesi açısından önem taşıyan bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Gençlerin zor durumlar karşısında kendilerini güçlü, dayanıklı, sabırlı, azimli hissedebilmeleri, gelecekte beklentilerinin yüksek olması, mesleği gerçekleştirirken sorunlar, stresli durumlar karşısında onlara avantaj sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenti düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre kuralların hem daha belirgin hem de daha çok olduğu bir disiplin anlayışı ile yetiştirilmeleri ve çalışma, iş bulma, toplumsal statü konularında erkeklere göre daha çok çaba sarf etmeleri gerektiği ile açıklanabilir. Bu bulgu ayrıca kadınların iletişim kurma, destek, yardım arama gibi konularda erkeklere göre daha dışa dönük olabildiği ile açıklanabilir. Yılmaz (2020), çocuk yetiştirme tutumlarının cinsiyete göre değişebildiğini, kız çocuklarından erkek çocuklarına göre daha yüksek düzeyde sakin, uyumlu, yapıcı ve kibar olmasının beklenebildiğini ifade etmiştir. Abanoz, Gülay Ogelman ve Saraç (2022) tarafından okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmada duygu tanıma ve duygu ifadesi becerisinde kızların lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İçli (2020), kadınların çalışma hayatı ve ekonomik özgürlüğü ile ilgili yaptığı çalışmasında, sosyo-kültürel faktörlerin etkisi ile cinsiyetçi bir bakış açısının kadınların ekonomik özgürlük algısını şekillendirebildiğini ifade etmiştir. Genç yetişkinlerdeki psikolojik dayanıklılığın cinsiyet açısından ele alındığı bazı çalışmaların bulgularının bu araştırmayla paralellik gösterebildiği görülebilir. Nitekim Oktan, Odacı ve Berber-Çelik (2014) tarafından 450 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada kadın öğrencilerin psikolojik dayanıklılığının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Polatçı ve Tınaz

(2021)'ın meslek yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı araştırmada kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeye psikolojik dayanıklılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Alan yazında farklı bölümlerden üniversite öğrencileri ile yapılan psikolojik dayanıklılık çalışmalarının bazılarında cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Örnek olarak Aydın ve Egemberdiyeva (2018), 209 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılık belirlemedişlerdir. Gelecekte beklenenler açısından bu araştırmada elde edilen cinsiyet farklılığı bulgusu, okul öncesi öğretmenliğinin toplumsal açıdan kadınlara yönelik bir meslek olarak algılanması ve bu algının kadın öğretmen adaylarının gelecekte beklenenlerini olumlu yönde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında bu araştırma ile örtüşen çalışmalara rastlanabilmektedir. Karaman (2008), farklı bırıanşlardan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında kadın öğretmenlerin erkeklere göre mesleği algılama biçimleri ve gelecekte beklenti düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yıldırım ve Keskinliç Kara (2017) tarafından ilkokulda görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmada, erkek öğretmenlerin motivasyon kaybının kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ceyhan (2005), 427 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin umutsuzluğunun kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Görüldüğü üzere bu çalışma ile alan yazındaki benzer çalışmaların bulguları, kadınların psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenti düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olabileceğini ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekte beklenti düzeyleri, sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenenlerde en yüksek ortalama 1. sınıflara, en düşük ortalama ise 2. sınıflara aittir. Bu durum 1. sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamlarının başlamasıyla birlikte heyecan, mutluluk gibi olumlu duygulardaki artış ve üniversiteyi kazanmanın motivasyonu ile psikolojik dayanıklılıklarının diğer sınıflardan yüksek olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda 1. sınıfların gelecekte beklenenlerinin de diğer sınıflardan daha yüksek olabileceği söylenebilir. İkinci sınıfların en düşük psikolojik dayanıklılığa ve gelecekte beklentiye sahip olması, ikinci sınıfta Fen Eğitimi, Matematik Eğitim, Program gibi okul öncesi eğitim alanına özgü zorunlu derslerdeki artış, Alan Seçmeli derslerin müfredat listelerinde yer almaya başlamasıyla birlikte derslerde zorlanabilecekleriyle açıklanabilir. Üçüncü sınıfta öğrenciler okul öncesi eğitim alanında deneyim kazanmış olabileceği için ders sürecine, alana, kavramlara daha aşına olabilecekleri düşünülebilir. Psikolojik dayanıklılıkla ilgili bulguların örtüştüğü bir çalışmada, lise 1. sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık puanlarının diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Cavga, 2019). Gelecekte beklenenlerle ilgili bulguların örtüştüğü bir çalışmada ise meslek yüksekokulundaki birinci sınıf öğrencilerinin gelecekteki ekonomik beklentilerinin ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çınar 2021). Psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklentinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasına yönelik araştırma bulgusuyla örtüşmeyen araştırma bulguları söz konusudur. Özbey, Büyüktanır ve Türkoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyine göre psikolojik dayanıklılıkta anlamlı düzeyde farklılık elde edilememiştir. Doğrul ve Kılıç (2020), okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Özer (2013), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada psikolojik dayanıklılığın sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ile gelecekte beklenti düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşabildiği ve farklılaşmadığına yönelik araştırmalar bulunmaktadır.

Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile gelecekte beklenenleri arasında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca psikolojik dayanıklılık, gelecekte beklentiyi anlamlı düzeyde yordamaktadır. Psikolojik dayanıklılığı yüksek düzeyde olan, zorluklar karşısında soğukkanlı ve problemi çözmeye yönelik bir bakış açısı sergileyen genç yetişkinlerin gelecekle ilgili iyimser düşüncelerinin olduğu söylenebilir. Problemler karşısında sağduyulu, soğukkanlı, iyimser olamayan, sorunlarla mücadelede güçlü bir duruş sergileyemeyen gençlerin, gelecekle ilgili karamsar bir bakış açısı olduğu düşünülebilir. Alan yazında benzer araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Deniz, Yıldırım Kurtuluş ve Uzun (2022), ergenlerle yaptıkları çalışmada mutluluk korkusu ile gelecekte beklenti arasında olumsuz yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışkan ve Dilmaç (2021), 422 ergenle yürüttükleri çalışmada, gelecek beklentisi ile umut ve psikolojik iyi oluş değişkenleri arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Görüldüğü gibi psikolojik açıdan dayanıklı olmanın kişinin umudunu, motivasyonunu arttırabileceği ve gelecekte beklentisini de olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Araştırmanın bulguları, Pozitif Psikoloji Kuramı ile açıklanabilir. Nitekim Pozitif Psikoloji Kuramında, sorun odaklı yaklaşımlar yerine kişilerin iyilik hallerine ve güçlü yönlerine odaklanmanın önemi belirtilmiştir. Bu kuram doğrultusunda, kişilerin dayanıklılıklarının, motivasyonlarının, güçlü yönlerinin ortaya çıkartılması ve desteklenmesi de gereklidir (Kararımak ve Siviş, 2008). Kişilerin güçlü, olumlu yönlerinin desteklenmesi, ortaya çıkarılması, geleceğe yönelik olumlu bakış açısını destekleyebilir. Bu nedenle kişiler bir problemle karşılaşmadan önce var olan potansiyellerinin korunması ve ortaya çıkarılması, gelecekteki sorunlar karşısında daha güçlü olmalarını sağlayabilir.

Araştırmanın genel olarak bulgularına bakıldığında, tutarlılık olduğu görülmektedir. Psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenti arasındaki olumlu yönde ilişki ile birlikte iki değişken için cinsiyet ve sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklar tutarlılık göstermektedir. Kadın öğretmen adayları birbiriyle ilişkili olan iki değişkende karşı cinsteki arkadaşlarına göre daha yüksek puanlar almışlardır. İki değişken açısından da birinci sınıfların puan ortalamalarının en yüksek düzeye sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgular kendi içinde tutarlılık göstererek özellikle psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenti değişkenleri arasındaki ilişkiyi dolaylı olarak destekleyebildiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları, iyi oluşları, mesleki yeterlilikleri açısından büyük önem taşımaktadır (Squires, Walker ve Spurr, 2022). Öğretmenlik, çalışma koşulları, çocukların ihtiyaçları vb. birçok unsurdan kaynaklı olarak stresli bir meslek dalıdır (Leroux ve Theoret, 2014). Dolayısıyla öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarının, gelecekte beklentilerinin ortaya konulması gereklidir. Bu çalışma bağlamında, konuya dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Örnek olarak araştırma, öğretmen adayı görüşüne dayalı iki ölçme aracı ve okul öncesi öğretmenliği 1, 2 ve 3. sınıflarına devam eden öğrencilerle sınırlıdır. Ayrıca çalışma kadın öğretmen adayları ile sınırlı kalmıştır. Bulgular ve sınırlılıklar doğrultusunda, konu ile ilgili yapılacak olan çalışmalara yönelik şu öneriler getirebilir: Son sınıf öğrencilerinin dâhil edildiği, daha kalabalık çalışma gruplarının yer aldığı araştırmalar planlanabilir. Görüşme, gözlem gibi farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılabilir. Öğretmen adaylarına, psikolojik dayanıklılığa yönelik eğitim programları hazırlanabilir, seminerler, konferanslar verilebilir. Öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentilerini kaliteli kılmak adına okul öncesi paydaşları ile bir araya gelebilecekleri etkinlikler (seminer, panel, atölye çalışmaları vb.) planlanabilir. Nitel çalışmalarla öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıklarını ve

gelecekte beklenenleri etkileyen faktörler incelenebilir. Boylamsal çalışmalar ile dört yıllık öğretmenlik eğitimi içerisinde psikolojik dayanıklılık ve gelecekte beklenenin seyri izlenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik psikolojik dayanıklılık ve geleceğe yönelik beklenti konulu ölçme araçları geliştirilebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılıkları ve gelecekte beklenenleri farklı değişkenler doğrultusunda incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abanoz, T., Gülay Ogelman H., & Saraç, S. (2022). Social and emotional competence of young children by gender. *Journal of Research in Education and Teaching*, 11(3), 95-104.
- Aydın, M., & Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Basım, H. N., ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bouillet, D., Ivanec T. P., & Miljevic'-Ridicki, R. (2014). Preschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience. *Health Education*, 114(6), 435-450.
- Bursal, M., ve Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için Öğretmenlik Tercih Nedenlerini Derecelendirme ve Geleceğe Yönelik Beklentiler Ölçekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(1), 47-64.
- Cavga, Z. (2019). Lise öğrencilerinde aile yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. İstanbul Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ceyhan, A. A. (2005). Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 63-73.
- Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teacher. *YC Ypung Children*, 63(2), 68-73.
- Çalışkan, S. & Dilmaç, B. (2021). Ergenlerin sahip olduğu gelecek beklenti, umut ve psikolojik iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 131-143.
- Çınar, İ. (2021). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin demografik özellikleri ile gelecekteki ekonomik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 129-135.
- Demir, R., ve Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125.
- Deniz, M. E., Yıldırım Kurtuluş, H., ve Uzun G. (2022). Ergenlerde mutluluk korkusu ile gelecek beklentisi ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 51, 2397-2416.
- Doğrul, H., & Kılıç, F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 49-57.
- Dönmez, Ö., Karasulu, M., Aşantoğrul, S., & Zembat, R. (2018). Examination of occupational resilience beliefs of in-service and pre-service early childhood education teachers according to different variables. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4),724-733.
- Friborg O, Barlaug D, & Martinussen M vd., (2005) Resilience in Relation to Personality and Intelligence. *Int J Methods Psychiatr Res*, 14(1):29-42.

- Glantz M. D. & Sloboda Z. (2005). Analysis and reconceptualization of resilience. In Glantz MD, JL Johnson, eds. Resilience and Development. (p. 109–126). New York, NY: Springer.
- Gümrükçü Bilgici, B., ve Deniz, Ü. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 53-70.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- İçli, S. (2020). Kadınların çalışma hayatı ve ekonomik özgürlük algısı: Konya örneği. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kararmak, Ö., ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Karaman, N. (2008). Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir? Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Katz, L. G. (1993). Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices. Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series, No. 4 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360104.pdf> Erişim tarihi: 04.01.2023.
- Kılıç, A., ve Kuyumcu, A. (2008). Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin gelecekte beklenenleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 47-63.
- Leroux, M., & Theoret, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice*, 15(3), 289-303.
- Masten A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: past, present, and promise. *J Fam Theory Rev.* 10(1), 12–31. doi:10.1111/jftr.12255.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB Basımevi.
- Oktan, V., Odacı, H., ve Berber-Çelik, Ç. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 140-152.
- Özbey, S., Büyüktanır A., & Türkoğlu, D. (2014). An investigation of preservice pre-school teacher resilience skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 4040 – 4046.
- Özdamar, K. (2004) Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi. Anadolu Üniversitesi Yayınlar, Eskisehir.
- Özer, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zekâ ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi. Doktora tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Polatçı, S., & Tınaz, Z. D. (2021). Kişilik özelliklerinin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(36), 2890-2917.
- Saraç, S., ve Abanoz, T. (2021). Gelişim zihniyet yapısına sahip öğretmen. (Ed. H. Gülay Ogelman, S. Saraç, D. Amca Toklu). Yeni Nesil Öğretmen (85-97) Ankara: Vize Yayıncılık.
- Scheier M. F., Carver C. S., & Bridges M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the life orientation test. *J Pers Soc Psychol.* 67(6):1063–1078.
- Squires, V., Walker, K., & Spurr, S. (2022). Understanding self perceptions of wellbeing and resilience of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103838.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston: Pearson.

- Taşkın, R. B., Özmen, B., Şimşeker, Ö. ve Sezer, T. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukluk deneyimleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı, Maltepe Üniversitesi.
- Uras, M., ve Kunt, M. (2006), Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 71-83.
- Yıldırım, B., ve Keskinliç Kara, S. B. (2017). Öğretmenlerin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 5(11), 571-587.
- Yılmaz, M. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına İlişkin Kursiyer Görüşleri: Bozok TÖMER Örneği

Selçuk DOĞAN¹

Mehmet Volkan DEMİREL²

Özet

Bu araştırmanın amacı bir devlet üniversitesi tarafından düzenlenen Türkçenin yabancı dil / ikinci dil olarak öğretimi sertifika programına katılan kursiyerlerin sertifika programına yönelik memnuniyet düzeylerini ve görüşlerini tespit etmektir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, 2021 – 2022 Eğitim Öğretim yılında Yozgat Bozok Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından düzenlenen Türkçenin yabancı dil / ikinci dil olarak öğretimi sertifika programına katılan kursiyerlerden (17 kadın, 4 erkek) oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 24 maddeden oluşan bir anket formu ve altı sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Anket için alan yazın taraması yapılarak 35 maddeden oluşan bir taslak hazırlanmıştır. Üç alan uzmanından görüş alınarak anket oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise ders içerikleri, akademik personelin yetkinliği, programın süresi, verilen bilgilerin işlevselliği ve programın kişisel gelişime katkısına yönelik sorulardan oluşmuştur. Veri analizinin ilk aşamasında anket aracılığıyla elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Ankette birbiriyle ilişkili olan maddeler temalandırılarak (ders içerikleri, akademik personelin yetkinliği, programın süresi, verilen bilgilerin işlevselliği ve programın kişisel gelişime katkısı) elde edilen veriler bu temalar altında değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgularda katılımcıların memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Görüşme formundan elde edilen bulgularda bunu destekleri niteliktedir.

Anahtar Kelimeler

Yabancılara Türkçe Öğretimi
Memnuniyet
Öğrenci Görüşleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.02.2023

Kabul Tarihi: 13.04.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1249022

¹ Öğretim Görevlisi, Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER, selcuk.dogan@bozok.edu.tr, 0000-0003-2502-5776

² Dr. Öğr. Ü., Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi, m.volkan.demirel@bozok.edu.tr, 0000-0001-7803-3310

Trainer's opinions on the certificate program for teaching Turkish as a foreign language: The example of Bozok TÖMER

Abstract

The aim of this research is to determine the satisfaction levels and opinions of the trainees who participated in the certificate program of teaching Turkish as a foreign language / second language organized by a state university. The study was carried out with the case study method, one of the qualitative research designs. The working group consists of trainees (17 women, 4 men) who participated in the certificate program of teaching Turkish as a foreign language / second language organized by Yozgat Bozok University Turkish Teaching Application and Research Center in the 2021-2022 academic year. As a data collection tool, a questionnaire consisting of 24 items and a semi-structured interview form consisting of six questions were prepared. For the questionnaire, a draft consisting of 35 items was prepared by scanning the literature. A questionnaire was created by taking the opinions of three field experts. The semi-structured interview form, on the other hand, consisted of questions about the course content, the competence of the academic staff, the duration of the program, the functionality of the information provided and the contribution of the program to personal development. In the first stage of the data analysis, the data obtained through the questionnaire were analyzed using the descriptive statistics method. The data obtained by thematically related items in the questionnaire (course contents, the competence of the academic staff, the duration of the program, the functionality of the information provided and the contribution of the program to personal development) were evaluated under these themes. In the findings obtained in the study, it was seen that the satisfaction level of the participants was high. The findings obtained from the interview form support this.

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1249022

Keywords

Teaching Turkish to Foreigners
Satisfaction
Student Opinions

About Article

Sending Date: 08.02.2023
Acceptance Date: 13.04.2020
Electronic Issue Date: 26.06.2023

GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin tarihini Divan-ı Lûgatit Türk'ün yazıldığı tarihe (1074) hatta öncesine dayandırabiliriz. Bu tarihi süreç içerisinde de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi faaliyetlerinin en yoğun olduğu dönemin günümüz olduğu söylenebilir. Bu yoğunluğun yakın coğrafyamızda yaşanan savaşlar sonrası meydana gelen göçler, yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci hareketliliğinin artması, aktif dış politika ve sonucunda popüler Türk kültürünün yaygınlaşması, iletişim alanındaki teknolojik gelişmeler ve yayılım, artan ticari faaliyetler gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu gelişmelerle paralel olarak devletimizin Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, Yurt Dışı

Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) vb. kuruluşlarla Türk dili ve kültürünün yayılımına yönelik aktif bir tutum sergilemesi de çok önemlidir.

Türkçe öğreniminin çeşitli nedenlerle farklı coğrafyalarda ve ülkemize gelen yabancılar tarafından talep görmesi önemli bir ekonomik faaliyet alanı oluşturmaktadır. Dil öğretimi dünyadaki ekonomik faaliyetler arasında azımsanmayacak bir hacme sahiptir. Amerika, İngiltere, Kanada ve Malta gibi ülkelerde İngilizce kursları ile birlikte bu alanda yıllık milyarlarca doları bulan ekonomik bir hacme ulaşılmaktadır. Günümüzde Türkçe için böylesine büyük bir ekonomik hacim söz konusu olmasa da Türkçe öğretimi faaliyetlerinin de her geçen gün artan bir ekonomik değere sahip olduğu söylenebilir. Bu artış Türkçe öğrenme talebiyle doğru orantılıdır. Özellikle yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci hareketliliğinin artması ve uluslararası öğrenci yoğunluğunun büyük şehirlerden daha küçük şehirlere yayılmasıyla birlikte Türkçe öğretiminden kaynaklı bu ekonomi hem gelişmekte hem de yaygınlaşmaktadır. Bu durum tüm ekonomik alanlara olumlu etki ettiği gibi Türkçe öğretmeni istihdamına da olumlu etki etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi talebi başta Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) ve özel dersanelerle karşılanmaktadır. Türkçe öğrenimine yönelik talebi karşılama noktasında öğretmen ihtiyacı tüm kurumlarda hissedilmektedir. Ancak yükseköğretim kurumları içerisinde doğrudan bu ihtiyacı karşılamaya yönelik lisans düzeyinde bölümlerin olmaması yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve istihdamı açısından eksikliğe ve sorunlara sebep olmaktadır (bkz. Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Barın, Çangal & Başar, 2017; Boylu ve Başar, 2016; Demirel, 2011; Durmuş, 2013; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Güzel, 2003; Kalenderoğlu, 2019; Kara,2010; Karababa Candaş, 2009). Candaş & Başutku (2021) yapılan çalışmalarda tespit edilen en önemli sorunun nitelikli öğretmen ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar bu ihtiyaç lisansüstü programlar tarafından karşılanırsa da Çelik'e (2021) göre arz talep karşısında yetersiz kalmakta ve ortaya çıkan açık, sertifika programlarınca karşılanmaya çalışılmaktadır. Alandaki öğretmen ihtiyacına en hızlı cevap verme yolu olarak sertifika programları, teorik ve uygulamalı içerikleriyle mesleki gelişime dayalı kısa süreli eğitim süreçleridir. Bu eğitimlerin talep görmesiyle birlikte pek çok üniversite bu programları düzenlemektedir. Çelik (2021) yaptığı çalışmada bu programların düzenlendiği 66 tane üniversitenin yer aldığı bir liste sunmuştur. Ancak düzenlenen sertifika programlarının çoğalmasıyla birlikte içeriklerindeki farklılıklar ve ders veren öğretim elemanlarının farklı alanlardan olması sebebiyle bu programlara yönelik bir standardın olmadığı görülmektedir (Candaş & Başutku, 2021, s. 160). Sertifika programlarında standartlaşamamanın nedeni Barın ve diğerlerine göre (2017) yabancılar Türkçe öğretimini henüz lisans düzeyinde ele alınmamış olması ve bu disipline özgü çalışmaların lisansüstü düzey ile sınırlı kalmasıdır. Bu durum Bulut'a göre (2020, s. 379) verilen sertifikaların farklı koşullarda alınmasına, ortak ölçütlerin olmamasına dolayısıyla ortak niteliğe sahip olmayan kişilerin sertifika sahibi olmasına ve ilerleyen dönemde bu farklı koşullara bağlı biçimde yabancı dil olarak Türkçe öğretmesine ortam hazırlamaktadır. Alanda görev yapacakların yabancılar Türkçe öğretimini kuramsal bilgisine sahip, uygulama merkezlerinde öğreticiliği deneyimleme imkânı bulmuş ve kendilerini geliştirmeye odaklanmış bireyler olarak yetiştirilmeleri ve bu kişilere kazandırılacak yeterliklerin doğru tanımlanması çok önemlidir (Çelik, 2021, s. 470). Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarını doğrudan konu alan çalışmalarda (Demirel & Kökçü, 2018; Çetin, 2020; Kurt, 2020; Bulut, 2020; Candaş &

Başutku, 2021; Çelik, 2021) sertifika programlarına katılan kursiyerlerin görüşlerine başvurularak programların değerlendirilmesi yapılmış ve sertifika programlarının standartlaşması çalışmalarında başvurulabilecek bir alanyazın oluşturulmuştur. Bu bağlamda Demirel & Kökçü (2018) Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi tarafından gerçekleştirilen sertifika programına katılan kursiyerlerin programa ilişkin görüş ve düşüncelerini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların ders içeriği, akademik personel, ölçme değerlendirme teknikleri ve program içeriği hakkında olumlu görüşlere sahipken kullanılan yöntem teknik ile ders sürelerine yönelik olumsuz görüşlere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Kurt (2020) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına katılan kursiyerlerin görüşlerini ortaya koyma ve katılımcıların devam ettikleri ya da mezun oldukları lisans programı çerçevesinde karşılaştırmalar yapmayı amaçlamıştır. Kurt'un (2020) elde ettiği sonuçlara göre kursiyerlerin programa katılma amacı bu alanda çalışmaktır. Kursiyerlere göre özel bir öğretim alanı olan yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmak için sertifika gereklidir. Kursiyerlere göre öğreticiler kendi dilini iyi bilme, alan uzmanı olma, hedef dili ve kültürü iyi bilme özelliklerine sahip olmalıdır. Bulut (2020) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için düzenlenen sertifika programlarının kuram, uygulama, içerik ve işlevsellik açısından kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesini hedeflemiştir. Bu hedefler doğrultusunda veri toplamak için 2'si açık uçlu olmak üzere 35 maddeden oluşan bir anket uygulamıştır. Elde edilen bulguları programa ilişkin genel bilgiler, teorik dersler ve uygulama dersleri temalarında değerlendirmiştir. Çetin (2020) ise yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarını başvuru şartları, branşlar, nicelik, içerik yönünden değerlendirmiş ve programların eksik ya da geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin tespitlerde bulunmuştur. Candaş & Başutku (2021) yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında öğreticiler yetiştirmek amacıyla düzenlenen sertifika programlarını işleyiş ve içerik açısından katılımcıların görüşleri aracılığıyla incelemeyi hedefleyen çalışmalarında var olan durumu tanımlayıp daha sonra oluşturulacak programlar için ilkeler belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde ettikleri sonuçların daha sonra gerçekleştirilecek sertifika programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağını var saymışlardır. Çelik (2021) ise çalışmasında diğer çalışmalardan farklı olarak kursiyer görüşlerine değil düzenleyen görüşlerine başvurularak yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Elde ettiği bulgular çerçevesinde sertifika programlarının iyileştirilmesi için önerilerde bulunmuştur. Alanyazındaki bu çalışmaların hepsinin ortak noktası yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının içeriğinin geliştirilmesi ve bu konuda standartlaşmanın sağlanmasıdır. Verilen derslerin sayıları, teorik ya da uygulamalı derslerin oranı, programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri bağlamındaki kapsayıcılığı vb. pek çok etkenin değerlendirilmesi belirli ölçütlerin oluşturulması ve bu eğitimin geliştirilmesi konusunda önemlidir (Bulut, 2020, s. 380). Bu öneme binaen bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapabilecek öğreticiler yetiştirmek için düzenlenen sertifika programının, benzer programlar hazırlanmasına katkı sunması amacıyla sertifika programına katılan kursiyerlerin memnuniyet düzeylerinin ve program içeriğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Türkçenin yabancı dil / ikinci dil olarak öğretimi sertifika programına katılan kursiyerlerin görüşlerini belirlemeye yönelik bu çalışma nitel araştırma desenlerinden

durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Creswell (2013, s. 97), durum çalışmasıyla gerçek yaşam bağlamında sınırları belirlenmiş bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve derinlemesine bilgi sağlamak adına gözlem, görüşme, görsel-işitsel kayıt gibi araçlara başvurulduğunu, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlandığını vurgulamıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2021 – 2022 Eğitim Öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezince düzenlenen sertifika programına katılan kursiyerlerden oluşmaktadır. Sertifika programına 21 (17 kadın, 4 erkek) kursiyer katılmıştır. Kursiyerlerin tamamı lisans düzeyinde mezuniyete sahiptir. Kursiyerlerden 6'sı Türk Dili ve Edebiyatı; 14'ü Türkçe Öğretmenliği ve 1 tanesi İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden mezundur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak 24 maddeden oluşan bir anket formu ve bu formda yer alan maddelerle ilişkili açık uçlu sorular kullanılmıştır. Anket hazırlama sürecinde alan yazın taranmış ve 35 maddeden oluşan bir taslak hazırlanmıştır. Üç alan uzmanından görüş alınarak anket tamamlanmıştır. Anket maddeleri kendi içerisinde ders içerikleri (1 -6), akademik personelin yetkinliği (7 -10), program süresi (11 – 13), derslerde verilen bilgilerin işlevselliği (14 -19) ve programın kişisel gelişime katkısı (20 – 24) temaları altında gruplandırılmıştır. Bu temalara yönelik soruların açık uçlu sorulara verilen cevaplarla kursiyerlerin sertifika programı hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde anket maddeleri için betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve anket maddelerine verilmiş cevapların frekans değerleri verilmiştir. Aynı tema içerisinde yer alan anket maddelerinin frekans değerleri açık uçlu sorulara verilen cevaplar ışığında yorumlanmıştır.

Etik Kurul

Verilerin toplanması için Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan 16.11.2022 tarihli 38/26 nolu kararla gerekli izinler alınmıştır.

BULGULAR

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eğitici yetiştirmeye yönelik lisans düzeyinde ölçünlü bir müfredat olmadığı için sertifika programlarında verilen içerikler programı düzenleyen kurumlar tarafından hazırlanmaktadır. Bozok TÖMER tarafından hazırlanan sertifika programına yönelik kursiyerlere sunulan anketten ortalama 67,6 puan elde edilmiştir. Anketten alınabilecek en yüksek puanın 72 olduğu göz önüne alınırsa kursiyerlerin programdan memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Hazırlanan sertifika programının ders içeriklerine yönelik ankette yer alan altı maddeye kursiyerlerin verdikleri cevapların betimsel istatistiği Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Dersler ve İçeriklerine İlişkin Anket Maddeleri

	Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)
Sertifika programında yer verilen teorik derslerin içerikleri yeterlidir.		%9,5	%90,5
Sertifika programında yer verilen teorik derslerin içeriği gerekli konulardan oluşmaktadır.		%4,7	%95,3
Sertifika programında yer verilen uygulamalı dersler/atölye çalışmalarının içeriği yeterlidir.		%23,5	%76,5
Sertifika programında yer verilen dersler zengin içeriğe sahiptir.		%23,5	%76,5
Sertifika programında katılımcılarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kaynaklar paylaşılmıştır.		%16,6	%83,4
Sertifika programında katılımcılarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik paylaşılan kaynaklar yeterlidir.		%4,7	%95,3

Dersler ve içeriklerine ilişkin anket maddelerine katılımcılar tarafından verilen cevaplar incelendiğinde kursiyerlerin programda verilen dersleri, içeriklerini ve paylaşılan materyalleri büyük çoğunlukla yeterli bulduğu söylenebilir. Maddelere verilen cevapların ortalama puanına (mean:17,2) da bakarak kursiyerlerin dersler, içerikler ve materyallerin yeterliğine katıldığı sonucuna ulaşılabilir. Kursiyerlerin ders içeriklerine ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik açık uçlu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde de yukarıdaki tabloda sunulan verileri destekler nitelikte cevapların verildiği görülmektedir. Buna göre kursiyerler sertifika programında yer verilen dersleri ve içeriklerini yeterli bulmakla birlikte mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu da ifade etmiştir: *“Sertifika programında yer alan ders içerikleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ile ilgili kişisel gelişimime oldukça büyük katkılar sağlamıştır.”* K19. Bazı katılımcılar ise dersler ve içeriklerini yeterli bulmakla birlikte içerikleri yoğun ve ağır bulduklarını belirterek bu içerikler için sürenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir: *“İçeriklerin yoğun olması zorlayıcı olabiliyor.”* K7, *“Ders içeriklerinin ağır olması nedeniyle 2 ya da 3 saat içerisinde verilmesinin çok verimli olmadığını düşünüyorum.”* K9. Anket ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde her iki verinin de birbirini doğrular nitelikte olduğu söylenebilir. Anketin temalarından biri olan akademik personelin yetkinliğine ilişkin anket sorularına kursiyerlerin verdiği cevapların betimsel istatistiği Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2: Akademik Personelin Yetkinliğine İlişkin Anket Maddeleri

	Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)
Sertifika programında görev alan öğretim elemanları kişisel gelişimime katkı sağlamıştır.		%9,5	%90,5
Sertifika programında görev alan öğretim elemanları akademik gelişimime katkı sağlamıştır.		%9,5	%90,5
Sertifika programında görev alan öğretim elemanları mesleki gelişimime katkı sağlamıştır.			%100
Sertifika programında görev alan öğretim elemanları uygulama/atölye çalışmalarında yeterli yönlendirmeleri		%28,5	%71,5

yapmıştır.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında öğretim elemanlarının program sürecinde verdikleri katkılardan kursiyerlerin memnun olduğu söylenebilir (mean:11,5). Sadece atölye çalışmalarında memnuniyet düzeyinin diğerlerine göre biraz düşük kaldığı sonucuna ulaşılabilir. Kursiyerlerin akademik personelin yeterliliğine ilişkin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde kursiyerlerin akademik personeli *“başarılı, alanında uzman, yardımsever, deneyimli, donanımlı, yetkin”* sözcükleri ile tanımladıkları görülmüştür. Atölye çalışmalarına yönelik açık uçlu sorularda kursiyerler herhangi bir olumsuz görüş belirtmemiştir. Dolayısıyla sorulan açık uçlu soruyla atölye çalışmalarına ilişkin maddedeki memnuniyet düzeyinin diğer maddelere göre düşük oluşunun sebebinin açıklamaya yönelik bir veri elde edilememiştir. Akademik personelin yetkinliğine ilişkin öğrenci görüşlerinden bir kısmı şu şekildedir: *“Her hocamız, kendi alanında fazlasıyla donanımlı ve işini özenle yapan bir tavır sergilediler. Konuları gayet açıklayıcı sundular. Atölye çalışmaları ile bilgilerimizin pekişmesine katkı sağladılar.”* K12. *“... Atölye çalışmalarında dönüt almamız, dönütü de aşama aşama almamız bizim için önemlidir.”* K14. *“...Özellikle atölye uygulamalarında tek tek gözlem yapıp eksik görülen yerlerde dönüt verilmesi faydalı olmaktadır.”*K15. Program ve programda yer alan dersler için ayrılan süreye ilişkin ankette yer alan maddelerle ilgili betimsel istatistik Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Program ve Programda Yer Alan Dersler İçin Ayrılan Süreye İlişkin Anket Maddeleri

	Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)
Sertifika programında yer verilen teorik dersler için ayrılan süre yeterlidir.		%28,5	%71,5
Sertifika programında yer verilen uygulamalı dersler/atölye çalışmaları için ayrılan süre yeterlidir.	%10	%33	%57
Sertifika programında yer verilen staj / gözlem süresi yeterlidir.	%10	%28,5	%61,5

Program ve programda yer alan dersler için ayrılan süreye ilişkin anket maddeleri incelendiğinde süreye ilişkin memnuniyet düzeyinin diğer temalara göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Maddelere verilen cevaplardan sürenin yetersiz ya da fazla olduğuna ilişkin görüşler olduğu tespit edilmiştir. Ancak yine çoğunluğun program ve programda yer alan dersler için ayrılan süreyi uygun bulduğu söylenebilir. Memnuniyetsizliğin unsurlarının neler olabileceğine ilişkin katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara baktığımızda farklı görüşler karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların görüşleri *“program süresinin ve ders sürelerinin yeterli olduğu, program süresinin yeterli ancak özellikle atölye ve staj sürelerinin yetersizliği, program süresinin yetersizliği, teorik derslerin uzun oluşu”* şeklinde özetlenebilir. Program ve programda yer alan dersler için ayrılan süreye ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir: *“Program hızlandırılmış olup atölye çalışmasına biraz daha ağırlık verilebilir. 3 hafta ile değil de 1 ay 45 gün olabilirse katılımcılar açısından faydalı olacağını düşünüyorum.”*K3. *“Teorik açıdan ders vakitlerini yeterli buluyorum ancak uygulama ve staj derslerinin süreleri konusunda uzatmaya gidilebileceğini böylece daha fazla tecrübe kazanabileceğimizi düşünüyorum.”* K5. *“Programın süresi biraz daha uzun tutulup ders süreleri kısaltılabilir. Çünkü hocalarımızın bizlerle paylaşacakları bilgiler için süreç kısa. Çok hızlı anlatmak zorunda kalıyorlar.”* K7. *“1 ay yeterli bir süredir. Ders sürelerinin fazla olduğunu düşünüyorum. 2 -3 saat içinde çok fazla teorik bilginin fazla*

olduğunu düşünüyorum.” K9. Katılımcı görüşlerine bakarak kursiyerlerin programda teorik derslerden çok uygulama ve staj derslerine ilgi gösterdikleri ve bu derslerin sürelerinin daha fazla olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Bunun da sebebi kursiyerlerin alanda tecrübe açısından kendilerini eksik hissetmeleri olabilir. Kursiyerlerin derslerde verilen bilgilerin işlevselliğine ilişkin ankette ilgili maddelere verdikleri cevapların betimsel istatistiki Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Derslerde Verilen Bilgilerin İşlevselliğine Yönelik Anket Maddeleri

	Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)
Sertifika programının içeriğinde yer verilen dersler yeterlidir.		%5	%95
Sertifika programının sağladığı teorik bilgiler yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için işlevseldir.		%14	%86
Sertifika programının sağladığı uygulamaya dönük bilgiler yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında etkinlik için işlevseldir.		%24	%76
Sertifika programının sağladığı teorik bilgiler yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterlidir.		%19	%81
Sertifika programının sağladığı uygulamaya dönük bilgiler yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeterlidir.		%28,5	%71,5
Sertifika programında yer verilen teorik dersler yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanıyla ilişkilidir.			%100

Kursiyerlerin sertifika programında katıldıkları derslere ilişkin verdikleri cevaplara bakıldığında kursiyerlerin dersleri ve içeriklerini yeterli, işlevsel ve alanla ilişkili buldukları söylenebilir. Kursiyerlere katıldıkları derslerin içeriğine ilişkin sorulan açık uçlu cevaplara bakıldığında da kursiyerlerin dersleri işlevsel ve yeterli buldukları görülmüştür.

Tüm kursiyerler özellikle atölye çalışmalarından memnuniyetini dile getirmiş olup atölye derslerini işlevsel, etkili ve kalıcılığı artırıcı olarak tanımlamıştır. *“Atölye çalışmaları sayesinde konular iyi anlaşılıyor ve pekiştiriliyor. ...” K1. “ ... Atölye çalışmaları dersleri işlevsel hale getiriyor...” K7. “ ... atölye çalışmaları anlamlandırmamıza imkan sağladı.” K10.* Her iki veri de incelendiğinde kursiyerlerin programda aldıkları derslerden memnun oldukları ve bu memnuniyetin özellikle teorik derslerden sonra yapılan atölye derslerinde kursiyerlerin yaparak yaşayarak öğrenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu programın kursiyerlerin kişisel gelişimlerine yönelik katkısının yer aldığı anket maddelerine verilen cevaplara ilişkin betimsel istatistik Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Programın kursiyerlerin kişisel gelişimine yönelik anket maddeleri

	Katılmıyorum (1)	Kısmen Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)
--	---------------------	------------------------------	--------------------

	(2)	
Sertifika programında yer verilen teorik dersler kişisel gelişimime katkı sağlamıştır.	%14	%86
Sertifika programında yer verilen teorik dersler mesleki gelişimime katkı sağlamıştır.	%14	%86
Sertifika programında yer verilen uygulamalı dersler/atölye çalışmaları kişisel gelişimime katkı sağlamıştır.	%9,5	%90,5
Sertifika programında yer verilen uygulamalı dersler/atölye çalışmaları mesleki gelişimime katkı sağlamıştır.	%5	%95
Sertifika programında yer verilen dersler yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanıyla ilgili farkındalık oluşturmaktadır.	%9,5	%90,5

Kursiyerlerin anket maddelerine verdikleri cevaplara bakarak sertifika programının kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığına inandıkları söylenebilir. Kursiyerlerin programdan elde ettikleri kazanımlara yönelik açık uçlu soruya verdikleri cevaplar şu başlıklar altında temalandırılabilir: “tecrübe, vizyon, farkındalık, kendini gerçekleştirme, ön yargılardan kurtulma, eğitimde teknoloji kullanımı, mesleki gelişim, yeni kaynaklara ulaşma”. Kursiyerlerin açık uçlu soruya verdikleri cevaplardan bir kısmı şu şekildedir:

K3: “ ... dil öğrenmenin ve dil öğretmenin teknik alt yapısı noktasında bizlere vizyon kazandırdı.”

K14: “Sertifika programında her şeyden önce Türkçe öğretmek için ikinci bir dile ihtiyaç olmadığını kabullendim. Nasıl olur da hiç Türkçe bilmeyen biriyle anlaşırım? sorusu artık zihnimi meşgul etmiyor ...”

K16: “Bu alanla ilgili üniversiteden de ders almaktayım. Ama okuldaki ders ile kursta verilen ders arasında bilgi yönünden çok fark bulunmaktadır. Kursta yabancılara Türkçe öğretimi noktasında bütün kur seviyelerinde detaylı dil bilgisi ve dört temel dil becerisi düzeyinde etkili kazanımlara ulaştık.”

Yukarıdaki verilerden kursiyerlerin kişisel ve mesleki gelişim noktasında programı faydalı buldukları ve alana ilişkin farkındalık düzeylerinin arttığı sonucu çıkarılabilir. Son olarak programda kursiyerlerin eksik buldukları ve geliştirilmesini istedikleri durumlara yönelik sorulan açık uçlu soruda kursiyerler programın yeterli olduğunu belirtmekle birlikte programın kısa bir zaman aralığına sığdırılması (4 hafta) yerine daha geniş bir zaman dilimine yayılması önerisini iletmiştir. Ayrıca atölye çalışmaları ile staj süresinin daha da artırılmasını yoğun olarak talep etmişlerdir. Bunun dışında teknoloji tabanlı dil öğretimi dersine yoğun ilgi duyulduğu bundan dolayı bu dersin de süresinin artırılması gerektiğini düşünen kursiyerler de bulunmaktadır. Soruya kursiyerler tarafından verilen cevapların bir kısmı şu şekildedir:

K3: “... zaman konusu; çok sıkıştırılmış. Biraz daha geniş zamana yayılabilirdi. ... atölye çalışmaları biraz daha fazla olabilirdi.”

K6: “Yabancı uyruklu öğrencilerle sertifika alan öğretmen adaylarının eşleştirilmesi hem öğrenciler hem de öğretmen adayları için fayda sağlayacaktır.”

K8: “Teknoloji dersinin süresinin uzatılmasını öneririm. Ders çok güzeldi fakat derse ayrılan zaman az.”

K11: “ Ders süreleri uzun (3 saat). Program süresi kısa (4 hafta). İçeriğin yoğun olması fakat sürenin kısalığından dolayı anlatımda özetlemeye gidiliyor.”

Kursiyerlerin verdiği cevaplardan program süresinin daha uzun olması ve uygulama yoğunluğunun artırılması sonucuna ulaşılabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen verilerden kursiyerlerin sertifika programından memnun kaldıkları ve programa ilişkin olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sertifika programında yer verilen dersler ve içerikleri kursiyerler tarafından yeterli olarak nitelendirilmiştir. Demirel & Kökçü (2018) ve Kurt (2020) de yaptıkları araştırmalarda düzenlenen sertifika programlarının katılımcıların beklentilerini karşıladığı sonucuna ulaşmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının içeriği üniversiteler arası farklılık göstermekle birlikte genel itibarıyla; yabancı dil olarak Türkçenin tarihsel gelişimi, yabancı dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar, kültür aktarımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorunlar ve çözüm önerileri, Avrupa ortak çerçeve metni, okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi konularda temel çerçeve çizen bir içeriğe sahiptir (Çetin, 2020, s. 368). Bu bulgulara dayanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programlarında içerik bakımından her ne kadar farklılıklar olsa da belirli bir çerçeve içerisinde sertifika programlarının içeriklerinin belirlendiği sonucuna ulaşılabilir. Kursiyerler sertifika programına katkı sunan akademik personeli ise “başarılı, alanında uzman, donanımlı, yetkin, deneyimli ve yardım sever” kişiler olarak nitelendirmiştir. Alanyazında sertifika programlarında görev alan akademik personele ilişkin benzer kursiyer görüşleri yer almaktadır (bkz. Bulut, 2020; Candaş & Başutku, 2021; Demirel & Kökçü, 2018). Bu bulgulardan yol çıkarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzman ve nitelikli yetişmiş insan oranında olumlu bir gelişim olduğu söylenebilir. Sertifika programı ve program için ayrılan süre kursiyerler tarafından programın geliştirilmesi gereken kısmı olarak nitelendirilmiştir. Sertifika programı için ayrılan süre her ne kadar yeterli bulunsa da kursiyerler sürecin biraz daha uzun olması noktasında görüş bildirmişlerdir. Ayrıca 3'er saatlik blok dersler halinde yapılan teorik derslerin süresinin kısaltılarak uygulama derslerinin biraz daha uzatılması yönünde görüş belirtmişlerdir. Demirel & Kökçü'nün (2018) yaptığı araştırmada sertifika programındaki ders saatlerine ilişkin kursiyer görüşleri birbiriyle çelişir niteliktedir. Katılımcıların bir kısmı dersleri uzun bulurken diğer kısmı ders saatlerinin yetersiz olduğu ve daha uzun olması gerektiği görüşündedir. Ders saatlerine ilişkin kursiyer görüşleri Bulut'un (2020) yaptığı çalışmada olumlu yöndedir. Candaş & Başutku (2021) ise farklı eğitim geçmişine sahip adayların aynı sürede eğitim almasını programın zayıf yönü olarak nitelemiştir. Sertifika programının saatlerine ilişkin alanyazında farklı sonuçların ortaya çıkması programın ders saatlerinin planlanmasında pek çok farklı unsurun göz önünde bulundurulması şeklinde yorumlanabilir. Kursiyerler ders içeriklerini işlevsel ve alan ile doğrudan ilgili bulmakla birlikte atölye çalışmalarının yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladığı için programın işlevselliğini artırdığını ifade etmiştir.

Alanyazında yer alan araştırmaların sonuçlarında da uygulamanın önemi ve buna yönelik beklentiler kursiyer görüşlerine yansımıştır (bkz. Bulut, 2020; Demirel & Kökçü, 2018; Kurt, 2020). Ancak Bulut (2020) teorik derslerin uygulama dersleri kadar işlevsel bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum kursiyerlerin sertifika programlarında uygulamaya daha önem verdikleri ve bu programları bir tür tecrübe edinme süreci olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Kursiyerler sertifika programından elde ettikleri kazanımları kişisel açıdan farkındalık, vizyon, kendini gerçekleştirme, ön yargılardan uzaklaşma; mesleki açıdan ise tecrübe, eğitimde teknoloji kullanım bilgisi ve yeni kaynaklara ulaşma olarak tanımlamışlardır. Çalışmada elde edilen bu bulgular alanyazında yer alan (Bulut, 2020; Candaş & Başutku, 2021; Demirel & Kökçü, 2018; Kurt, 2020) diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu da düzenlenen sertifika programlarının belirli ortak kazanımların elde edilmesine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Sertifika programının gelişimine yönelik ise programın geniş bir sürece yayılması ve atölye derslerinin artırılması yönünde tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Sertifika programlarına ilişkin alanyazında yapılan çalışmaların benzer sonuçlara ulaşmış olması aslında birbirinden bağımsız düzenlenen bu programların belirli bir çerçevesinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Eğitimde kalitenin artması açısından standartlaşma önemlidir. Bu bakımdan elde edilen bulgulara bakılarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifika programlarının bir standartlaşma yoluna girdiği söylenebilir. Sertifika programları konusunda standartlaşmanın yakın zamanda oluşması adına şunları önerebiliriz:

- Yükseköğretim Kurulu, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, Üniversitelerin Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezleri arasında eş güdümün sağlanarak işbirliği artırılmalı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda akredite kurulları oluşturulmalıdır.
- Düzenlenen sertifika programlarına yönelik çalışmalar artırılmalı ve bu çalışmalardan elde edilen bulgulardan yola çıkarak programlar gözden geçirilmelidir.
- Düzenlenen sertifika programlarında özellikle uygulamaya ağırlık verilerek güncel yaklaşımlar yakından takip edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Kıbrıs.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Barın, E., Çangal, Ö. & Başar, U. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*, 20, 81 -98. <https://doi.org/10.18033/ijla.3779>
- Boylu, E. & Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 24, s. 309-324. <https://doi.org/10.16992/ASOS.1042>
- Bulut, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 376-392. <https://doi.org/10.31464/jlere.678037>

- Candaş, Z. C. & Başutku, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının etkinliği üzerine bir durum çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 158 - 170. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009055>
- Cresweell, J. W. (2013). *Nitel araştırma Yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (3. baskıdan çeviren Mesut Bütün, Selçuk Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 18 (70) , 469-485. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/karadearas/issue/68655/1079080>
- Çetin, O. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Görülen Eksiklikler ve Çözüm Önerileri. *XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı*. Tiflis: 366-375.
- Demirel, M.V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 128-138.
- Demirel, Ş. & Kökcü, Y. (2018). Yabancılara türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* , 7 (3) , 1884-1901 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/39454/465268>
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 11(6), s. 208-228. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.488>
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), s. 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Güzel, A. (2003). Türkçe'nin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* , (13) , 63-86. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sutad/issue/26283/276975>
- Kalenderoğlu, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkiye'deki dil öğretim merkezlerinin durumu ve akreditasyon önerisi*. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, s. 1207-1215.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümlerine Yönelik Öneriler. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:3, Cilt:8
- Karababa Candaş Z. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu alan için öğretmen yetiştirmenin önemi ve gereği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştay Kitabı*. Promeda Yayınları.
- Karababa Candaş Z (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265 - 277. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/108746/>

- Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 3 (1) , 73-90 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/52842/677760>
- Mete, F. & Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliklerinin araştırılması . *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* , (1) , 121-142 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/37783/436224>

Türkiye Eğitim Dergisi

(2023) Cilt 8, Sayı 1, s. 133-158

Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi

Bünyamin SARIKAYA¹

Emrah YAYAN²

Ayşe Ebrar YAMAÇ³

Özet

Bu çalışmada temel amaç, Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine uygunluğu bakımından incelenmesidir. Temel amaç bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme üst düzey düşünme becerileri ekseninde incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesine göre toplanan veriler betimsel analize göre değerlendirilmiştir. Çalışmada inceleme materyalleri olarak 5. ve 6. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitapları seçkisiz atama yöntemine göre seçilmiştir. Alanyazına bakıldığında 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının mevcut konu bağlamında incelendiği görülmüştür. Bu sebeple 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Böylece ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir açıdan değerlendirilmesi sağlanmıştır. İhtiyaç duyulan her aşamada uzman görüşüne başvurulmuş, üst düzey düşünme becerilerine uygun olduğu düşünülen etkinlik örnekleri de verilmiştir. Çalışma sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 243 etkinlik bulunduğu ve bu etkinliklerin yarısından fazlasının herhangi bir üst düzey düşünme becerisine hitap etmediği, 6. sınıf Türkçe ders kitabında ise toplam 212 etkinlik bulunduğu ve bu ders kitabındaki etkinliklerin de yine yarısından fazlasının herhangi bir üst düzey düşünme becerisine hitap etmediği tespit edilmiştir. Her iki ders kitabında da üst düzey düşünme becerilerinden en fazla eleştirel düşünme becerisine hitap eden etkinlik bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Etkinlik
Üst düzey düşünme
Türkçe ders kitabı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.05.2023

Kabul Tarihi: 16.06.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1307757

¹ Doç. Dr.-Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8393-7127

² Yüksek Lisans Öğrencisi, emrahayan12@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7976-0058

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, aysebrary@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6590-4479

Analysis of the Activities in Turkish Textbooks in the Context of Higher Level Thinking Skills

Abstract

The main purpose of this study is to analyse the activities in Turkish textbooks in terms of their suitability for higher order thinking skills. In the context of the main purpose, the activities in Turkish textbooks were analysed on the axis of critical, creative, reflective thinking and problem solving higher order thinking skills. The data collected according to document analysis, one of the qualitative research designs, were evaluated according to descriptive analysis. Turkish textbooks prepared for 5th and 6th grades were selected as the examination materials in the study according to the random assignment method. Since 7th and 8th grade Turkish textbooks have been examined in the context of this subject in other studies, the activities in these two textbooks were not analysed. Thus, a holistic evaluation of the activities in secondary school Turkish textbooks was provided. Expert opinion was consulted at every stage when needed, and examples of activities that were thought to be suitable for higher-order thinking skills were also given. As a result of the study, it was determined that there were a total of 243 activities in the 5th grade Turkish textbook and more than half of these activities did not address any higher order thinking skills, while there were a total of 212 activities in the 6th grade Turkish textbook and more than half of the activities in this textbook did not address any higher order thinking skills. In both textbooks, it was determined that there were activities that addressed critical thinking skills the most among higher order thinking skills.

Keywords

Activity
Higher level thinking
Turkish textbook.

About Article

Sending Date: 31.05.2023
Acceptance Date: 16.06.2023
Electronic Issue Date: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1307757

GİRİŞ

Düşünme, insanoğlunun evrendeki konumunu ve onun diğer canlılardan farklılığını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te düşünme; "duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi" (<http://tdk.gov.tr>) olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda düşünme; "hatırlama, zihinsel faaliyetleri etkinleştirme ve işe koyma, akıl yürütme, problem çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel aktif süreçler şeklinde ifade edilebilir" (Ünveren Kapanadze, 2019). Bir disiplin olarak düşünme; bilgiyi işleme, kavramsallaştırma, uygulamaya dökme, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme basamaklarından oluşur.

Düşünme becerisi; insanların hayatlarında karşılaştığı olaylarda, bu olaylar içerisindeki problemlerde ve söz konusu problemlerin çözümünde, zihinsel bir süreç olarak faaliyet gösterir. Düşünme kavramının bir diğer basamağı da üst düzey düşünme

becerisidir. Üst düzey düşünme; bilgiyi kullanmak, karşılaşılan yeni problemleri çözmek, açıklamak, bileştirme ve ayrıştırma yapmak, genelleme yapmak, hipotezler geliştirmek ve bu neticede bilimsel yöntem becerilerini kullanmak olarak da tanımlanabilir (Üstünlüoğlu, 2006). Alan yazınında üst düzey düşünme becerileri ile ilgili birçok araştırma yapılmış, bu araştırmalar farklı şekillerde tasnif edilmiştir. Farklı problem türleri, farklı düşünme faaliyetlerini de beraberinde getirir. Her biri farklı bir problemin çözümünde etkili olan ve problem durumuna göre şekillenen düşünme biçimlerinden bazıları; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, metabilşsel (üstbilşsel) düşünme, lateral (yanal) düşünme ve analitik düşünme olarak sıralanabilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular; eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme beceri bağlamında oluşturulmuş ve ele alınmıştır. Düşünme her insan için doğal ve beklenen bir durumken eleştirel düşünme temelinde sorgulamayı, değerlendirmeyi, yorum yapma ve karar verme becerilerini de barındıran, düşünceyi geliştirmek amacıyla ortaya koyulan inceleme ve değerlendirme sanatı olarak kabul edilir (Güneş, 2012). Bir diğer tanımla eleştirel düşünme; verileri ayrıştırma, düşünceleri ifade etme ve bir araya getirme, üretilen düşünceleri savunma, kıyaslama, çıkarımlarda bulunma, ortaya konan tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi zihinsel faaliyetler sürecidir (Chance, 1986). Bu tanımlardan hareketle eleştirel düşünme becerisine sahip olan bir bireyin bilgiye duyarlı, sorgulayıcı ve yorumlayıcı bir bakışla yaklaşması beklenmektedir. Dewey'e (1933) göre öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşama yansıtmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme; pratikten teoriye, teoriden pratiğe giden dönüşümlü bir süreçtir (Rodgers, 2002). Bu süreçte deneyimin ortaya koyduğu anlam ve bu anlamın sahip olduğu önem dikkate alınmakta, öğrenme ve öğretme sürecinde yöntem ve düzeye dair olumlu ve olumsuz hususlar belirlenmektedir (Ergüven, 2011; Ünver, 2003). Yeni bir düşüncenin ortaya koyulmasında hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme olmak üzere dört temel aşamanın izlendiği süreç olarak ifade edilen yaratıcı düşünmede, sorunlara özgün çözümler sunulmakta ve yeni fikirler ortaya koyulmaktadır. Aydınlanma ve değerlendirme basamakları temelinde eleştirel düşünmeyi de gerektirmektedir (Güneş, 2012). Yaratıcı düşünmenin temelini canlı ve üretken bir süreç oluştururken bu süreçte bireye özgürlük de aşılanmaya çalışılmaktadır (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Günlük hayatta insan pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların bazıları önemsiz, çözümleri bulunan ve basit bir yapıya sahipken bazıları ise daha önemli, çözümsüz ve karmaşık bir yapıya sahiptir (Çekici, 2009). İnsanda bulunan doğal eğilimle bu gibi durumlar problem olarak kabul edilmekte ve birey bir çözüm arayışına girmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak kabul edilen problem çözme becerisi ise problemin tespit edilmesi ile başlayan bilgi toplama, tahminde bulunma, çözüm önerileri geliştirme ve bu çözümleri sınama, bulunan çözümü değerlendirme ve genelleştirme gibi aşamalı bir süreci gerektirmektedir (Söylemez, 2018). Çözüm bulma sırasında yaratıcı düşünme becerisinden de faydalanılmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine uygunluğu bağlamında ele alındığı çalışma sayısı sınırlıdır. Çalışmanın bu bağlamda alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Çalışmanın temel amacı Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında ele alınmasıdır. Bu temel amaç bağlamında şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı nasıldır?

2. 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Merriam (2018) bütün nitel araştırmaların anlam kavramının inşa edilmesiyle ilgili olduğunu, temel nitel araştırmanın ise bu anlamları açığa çıkarıp yorumladığını belirtmektedir. Çalışma Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Çalışmada inceleme materyalleri olarak Anıttepe Yayıncılık tarafından 5. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitabı ve Ata Yayıncılık tarafından 6. sınıflar için hazırlanan Türkçe ders kitabı seçkisiz atama yöntemine göre seçilmiştir. İnceleme materyallerine ait bilgiler kaynakça kısmında da verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, "hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek ya da değerlendirmek için sistematik bir işlemdir" (Bowen, 2009). Doküman incelemesi sonucunda ortaya çıkan veriler ise betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda çalışmada zorunlu okuma metinlerinde yer alan etkinlikler üst düzey düşünme becerileri bağlamında ele alınmıştır. 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki herhangi bir temanın metinlerindeki etkinlikler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ele alınmış ve daha sonra araştırmacılar bir araya gelip ortak değerlendirmelerini yapmışlardır. Bir sonraki aşamada bu ortak değerlendirmeler konunun alan uzmanlarına sunulmuştur. Verilerin analizi sürecinde ihtiyaç duyulan her aşamada Türkçe eğitiminden 2 ve bu konuda çalışma yapmış eğitim bilimleri alanından 1 uzmana danışılmıştır. Analiz sonucunda bazı etkinliklerin herhangi bir üst düzey düşünme becerisine uymadığı bazı etkinliklerin ise birden fazla üst düzey düşünme becerisine uyduğu görülmüştür. Çalışmada bulgular da bu bağlamda sunulmuştur.

BULGULAR

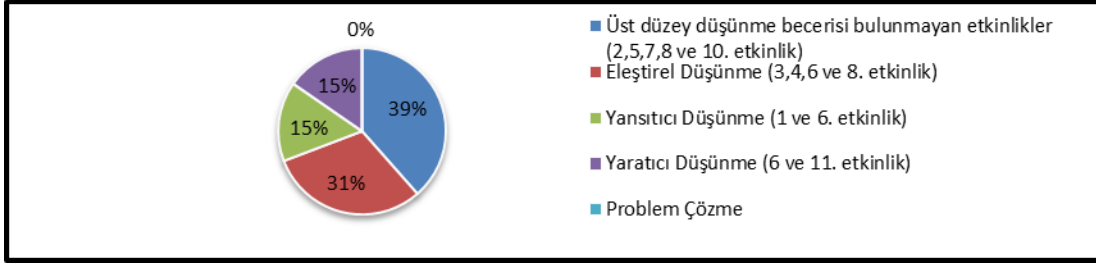
Bu bölümde bulgular çalışmada belirlenmiş olan alt amaçlar bağlamında verilmiştir.

1. Alt Amaca Yönelik Bulgular (5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Göre Dağılımı)

1. TEMA: BİREY VE TOPLUM

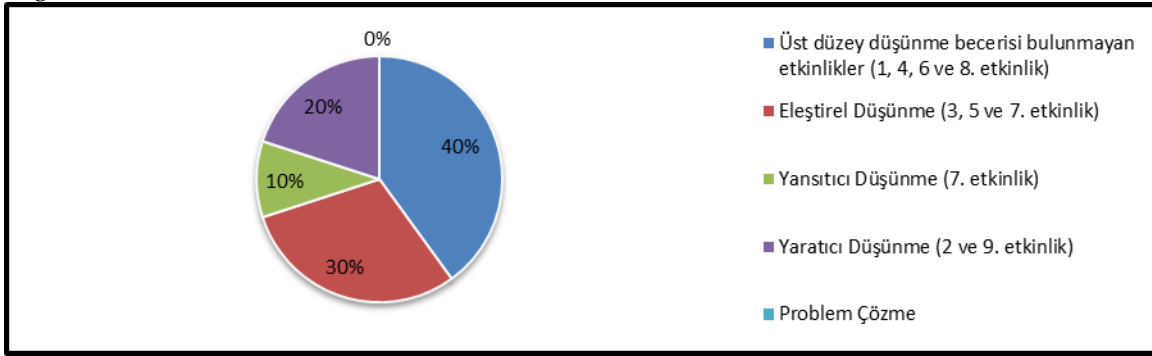
5. sınıf Türkçe ders kitabının "Birey ve Toplum" isimli birinci temasında "Memleket İsterim", "Hoşça Kalın, Güle Güle", "Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir" isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıda grafiklerle gösterilmiştir.

Grafik 1. "Memleket İsterim" metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



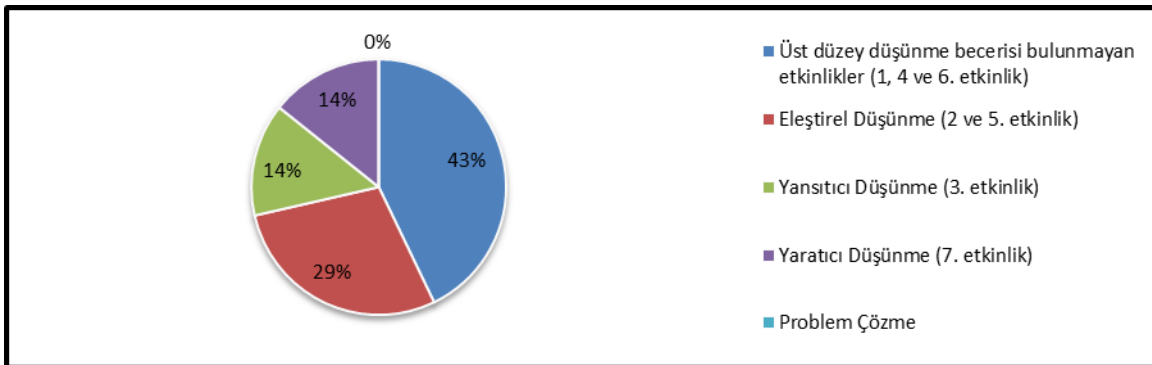
Grafik 1 incelendiğinde “Memleket İsterim” metninde 11 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 4, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye 2 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 5 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 2.“Hoşça Kalın, Güle Güle” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 2 incelendiğinde “Hoşça Kalın, Güle Güle” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yaratıcı düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 3. “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

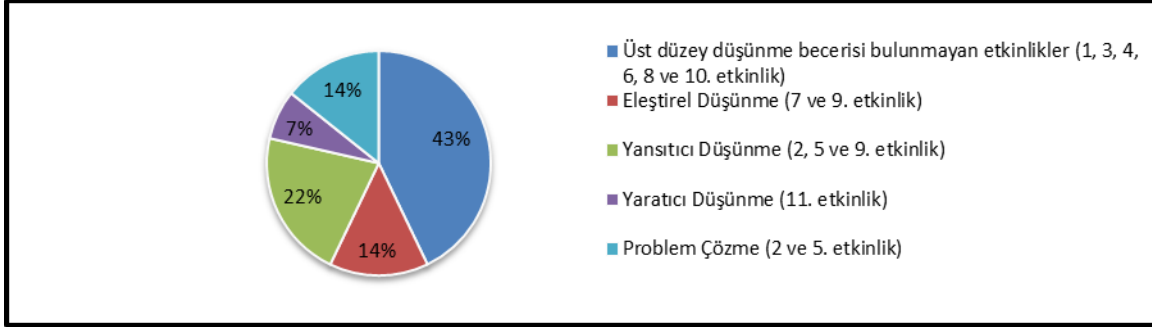


Grafik 3 incelendiğinde “Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir” metninde 7 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 2, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 3 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

2.TEMA: MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK

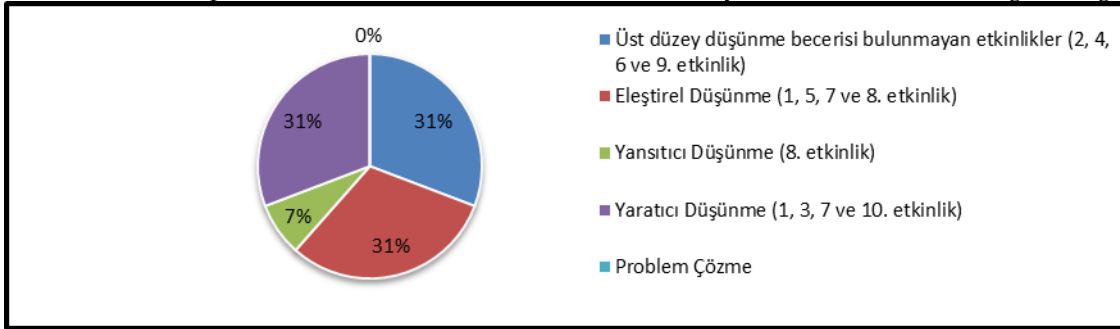
5. sınıf Türkçe ders kitabının “Milli Mücadele ve Atatürk” isimli ikinci temasında “Mustafa Kemal’in Kağnısı”, “Dumlupınar Savaşı”, “6 Mart 1915 Gecesi” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 4. “Mustafa Kemal’in Kağnısı” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



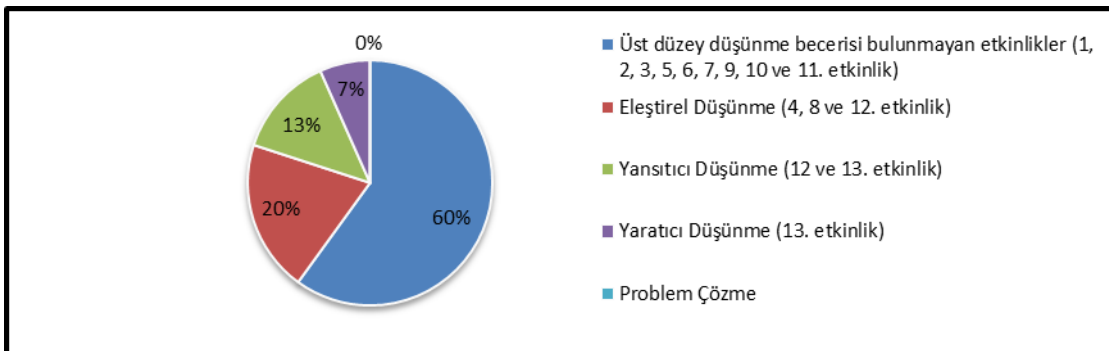
Grafik 4 incelendiğinde “Mustafa Kemal’in Kağnısı” metninde 11 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yansıtıcı düşünmeye 3, eleştirel düşünme ve problem çözmeye 2, yaratıcı düşünmeye ise 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 5. “Dumlupınar Savaşı” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 5 incelendiğinde “Dumlupınar Savaşı” metninde 10 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel ile yaratıcı düşünmeye 4, yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 6. “6 Mart 1915 Gecesi” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



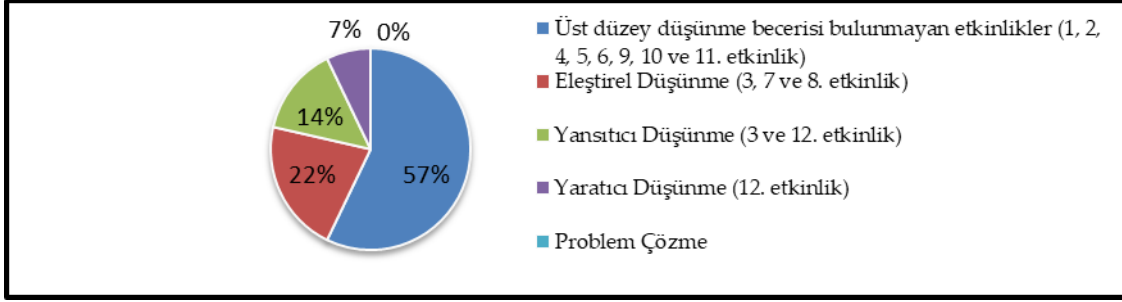
Grafik 6 incelendiğinde “6 Mart 1915 Gecesi” metninde 13 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yansıtıcı düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 1 etkinlikte

yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 9 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

3. TEMA: DOĞA VE EVREN

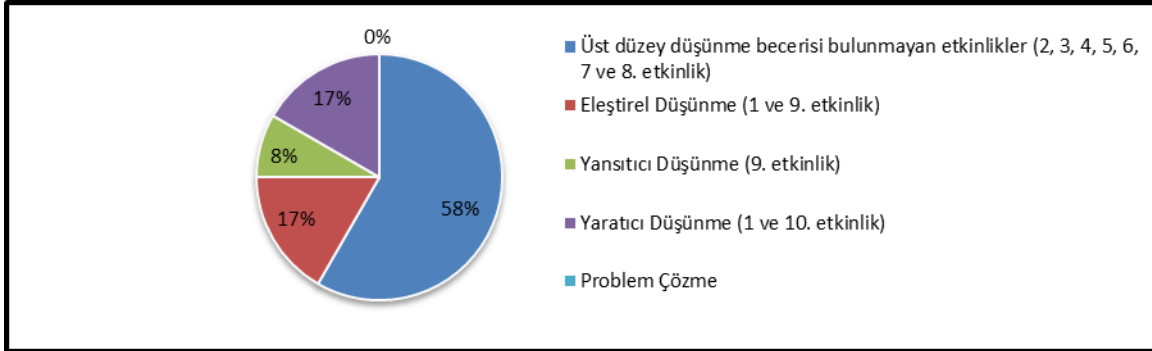
5. sınıf Türkçe ders kitabının “Doğa ve Evren” isimli üçüncü temasında “Bu Nehir Bizim”, “Okland Adası”, “Deprem” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 7. “Bu Nehir Bizim” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



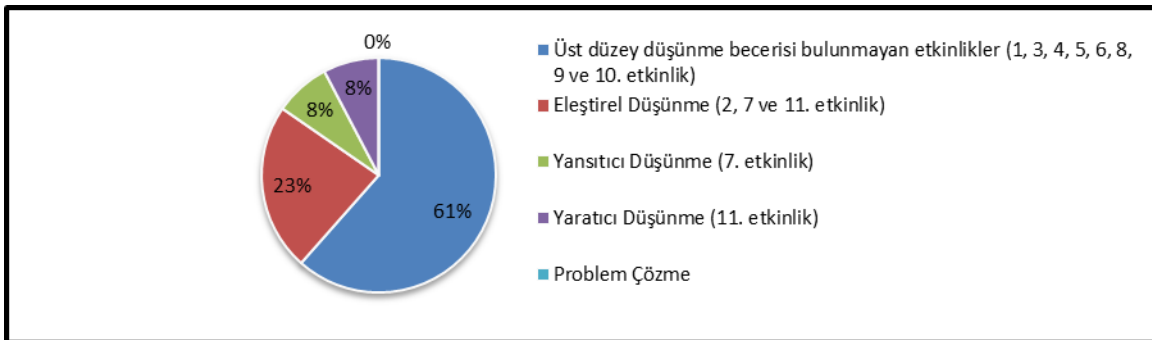
Grafik 7 incelendiğinde “Bu Nehir Bizim” metninde 12 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yansıtıcı düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 8 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 8. “Okland Adası” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 8 incelendiğinde “Okland Adası” metninde 10 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel ile yaratıcı düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 7 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 9. “Deprem” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

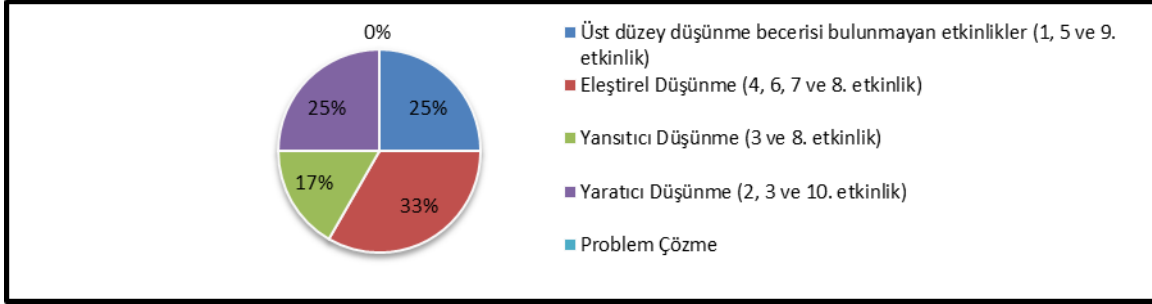


Grafik 9 incelendiğinde “Deprem” metninde 11 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 8 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

4. TEMA: MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ

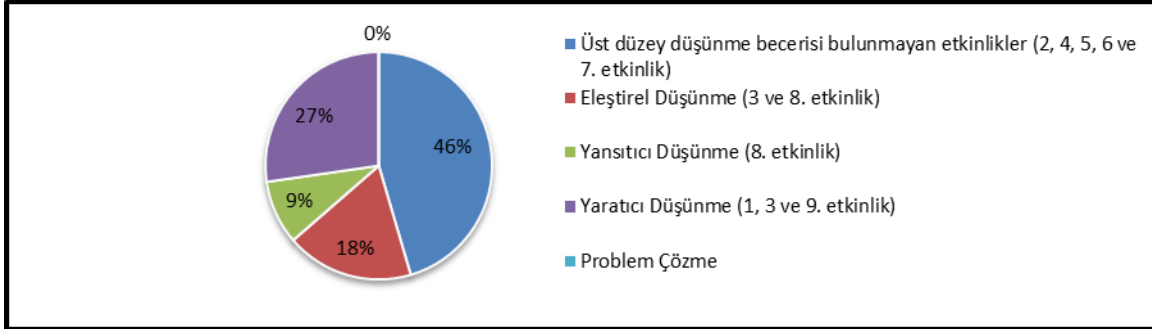
5. sınıf Türkçe ders kitabının “Milli Kültürümüz” isimli dördüncü temasında “Kilim”, “Vatan Yahut Silistre”, “Boğaç Han” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 10. “Kilim” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 10 incelendiğinde “Kilim” metninde 10 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 4, yaratıcı düşünmeye 3, yansıtıcı düşünmeye 2 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 3 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 11. “Vatan Yahut Silistre” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 11 incelendiğinde “Vatan Yahut Silistre” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 3, eleştirel düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 5 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 12. “Boğaç Han” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

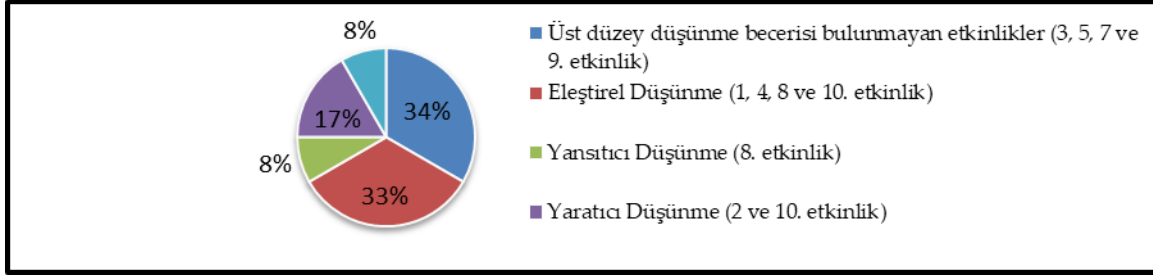


Grafik 12 incelendiğinde “Boğaç Han” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 4, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

5. TEMA: VATANDAŞLIK

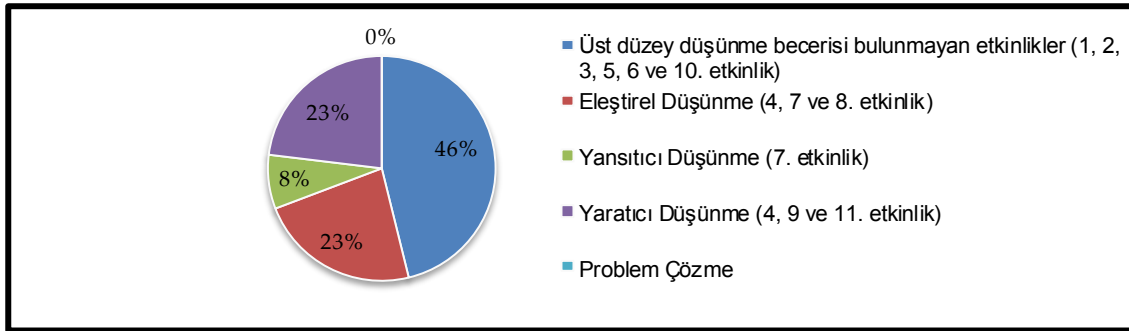
5. sınıf Türkçe ders kitabının “Vatandaşlık” isimli beşinci temasında “Çocuk Bahçesindeki Bekçi”, “Bilinçli Tüketici”, “Özgürlük” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıda grafiklerle gösterilmiştir.

Grafik 13. “Çocuk Bahçesindeki Bekçi” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



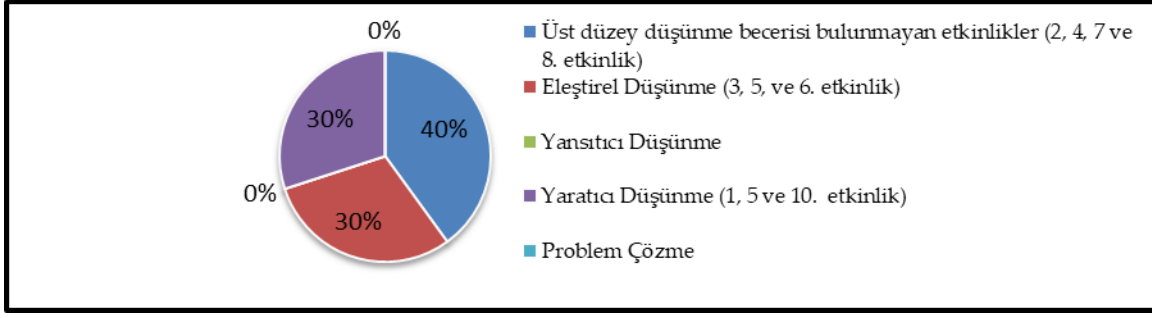
Grafik 13 incelendiğinde “Çocuk Bahçesindeki Bekçi” metninde 10 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 4, yaratıcı düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye ve problem çözmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 14. “Bilinçli Tüketici” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 14 incelendiğinde “Bilinçli Tüketici” metninde 11 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel ve yaratıcı düşünmeye 3, yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 15. “Özgürlük” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

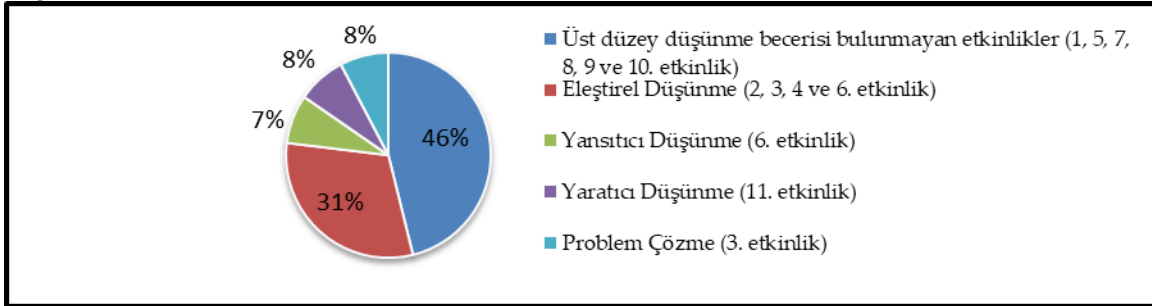


Grafik 15 incelendiğinde “Özgürlük” metninde 10 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel ve yaratıcı düşünmeye üçer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

6. TEMA: SAĞLIK VE SPOR

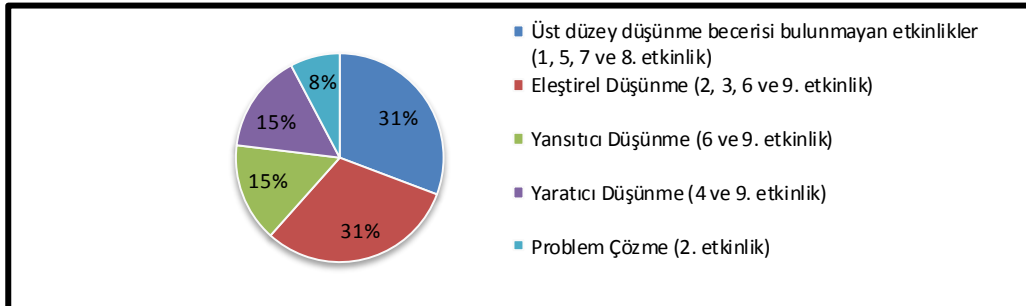
5. sınıf Türkçe ders kitabının “Sağlık ve Spor” isimli altıncı temasında “Karagöz Kibarlık Öğreniyor”, “Çitlembik”, “Spor ve Bedenimiz” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 16. “Karagöz Kibarlık Öğreniyor” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

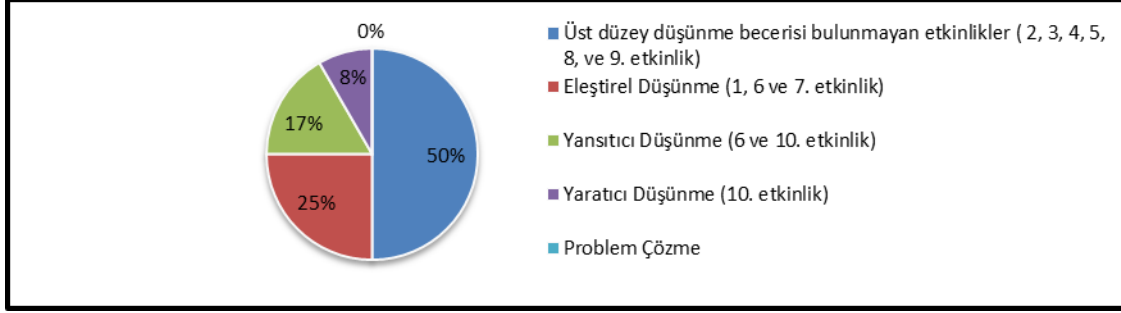


Grafik 16 incelendiğinde “Karagöz Kibarlık Öğreniyor” metninde 11 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 4, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 17. “Çitlembik” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



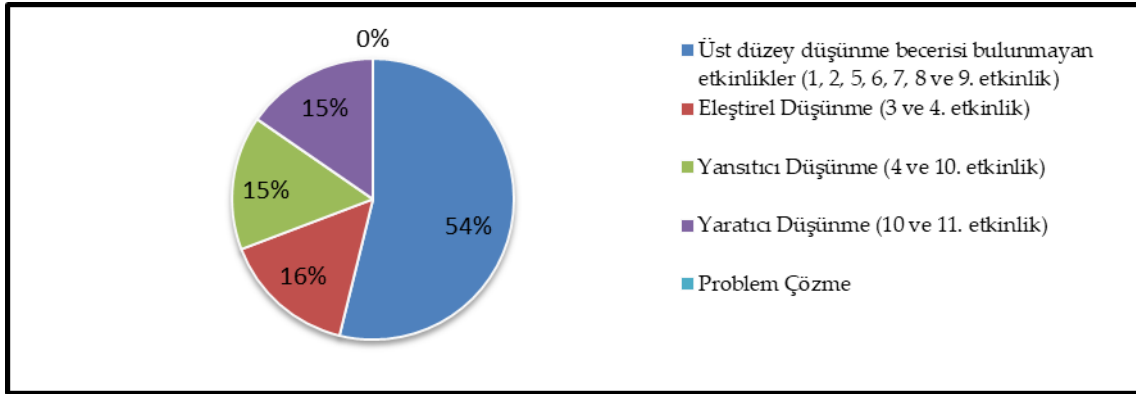
Grafik 17 incelendiğinde “Çitlembik” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 4, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye 2, problem çözmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 18. “Spor ve Bedenimiz” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

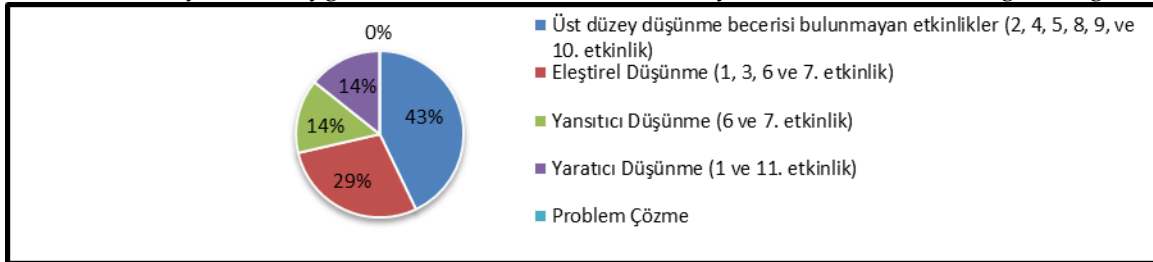
Grafik 18 incelendiğinde “Spor ve Bedenimiz” metninde 10 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yansıtıcı düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

7. TEMA: ERDEMLER

5. sınıf Türkçe ders kitabının “Erdemler” isimli yedinci temasında “Yaşlı Güreşçi”, “Büyüklerle Saygı”, “Yaşama Sevinci” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 19. “Yaşlı Güreşçi” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

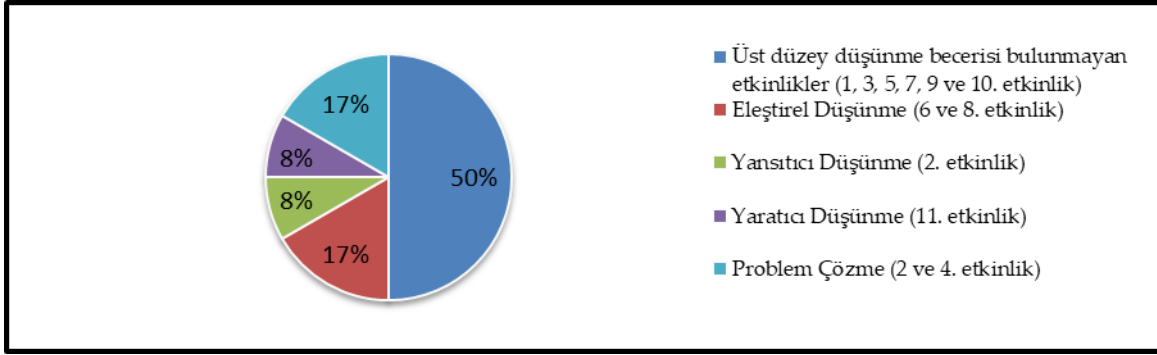
Grafik 19 incelendiğinde “Yaşlı Güreşçi” metninde 11 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye ikişer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 7 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 20. “Büyüklerle Saygı” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

Grafik 20 incelendiğinde “Büyüklerle Saygı” metninde 11 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 4, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye ikişer etkinlikte yer

verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 21. “Yaşama Sevinci” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

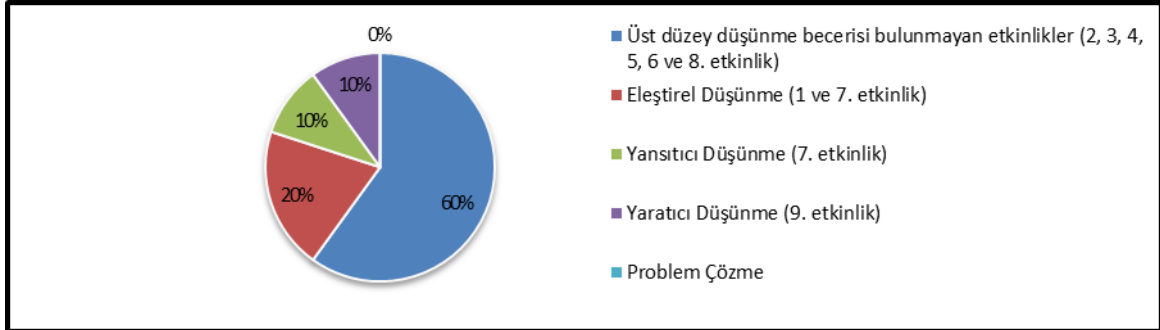


Grafik 21 incelendiğinde “Yaşama Sevinci” metninde 11 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünme ve problem çözmeye 2, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye ise birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

8. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ

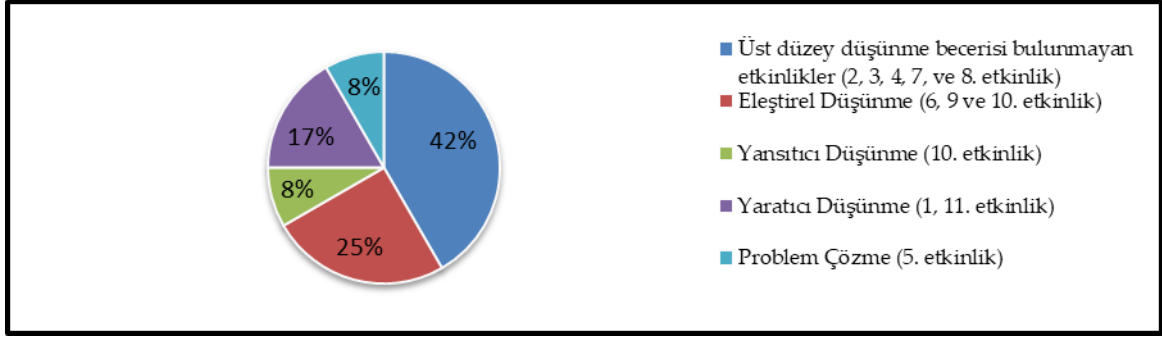
5. sınıf Türkçe ders kitabının “Bilim ve Teknoloji” isimli sekizinci temasında “Barkod”, “Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor”, “Akıllı Ulaşım Sistemleri” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 22. “Barkod” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



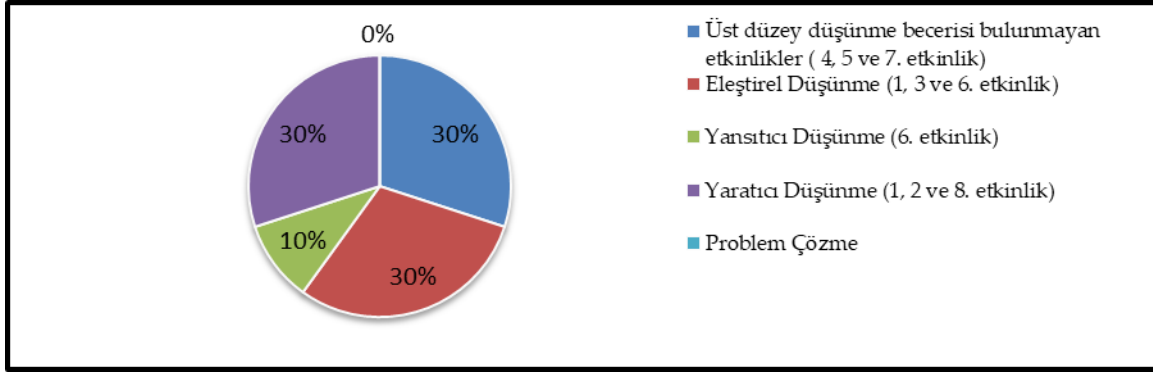
Grafik 22 incelendiğinde “Barkod” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 2, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 23. “Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 23 incelendiğinde “Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor” metninde 11 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yaratıcı düşünmeye 2, yansıtıcı düşünme ve problem çözmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 5 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 24. “Akıllı Ulaşım Sistemleri” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



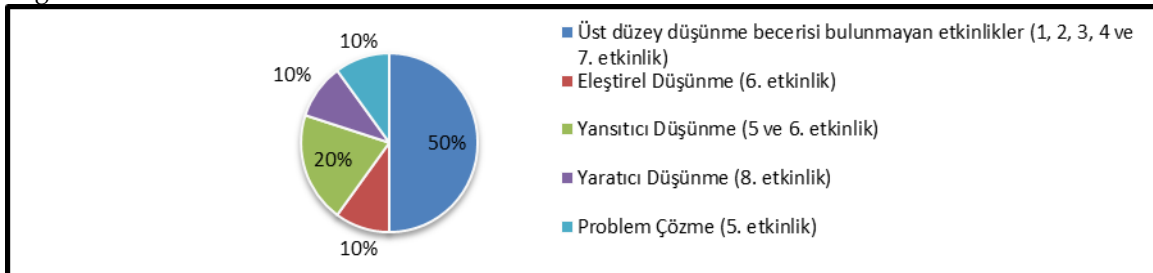
Grafik 24 incelendiğinde “Akıllı Ulaşım Sistemleri” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel ve yaratıcı düşünmeye üçer, yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 3 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

2. Alt Amaca Yönelik Bulgular (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Göre Dağılımı)

1.Tema: Erdemler

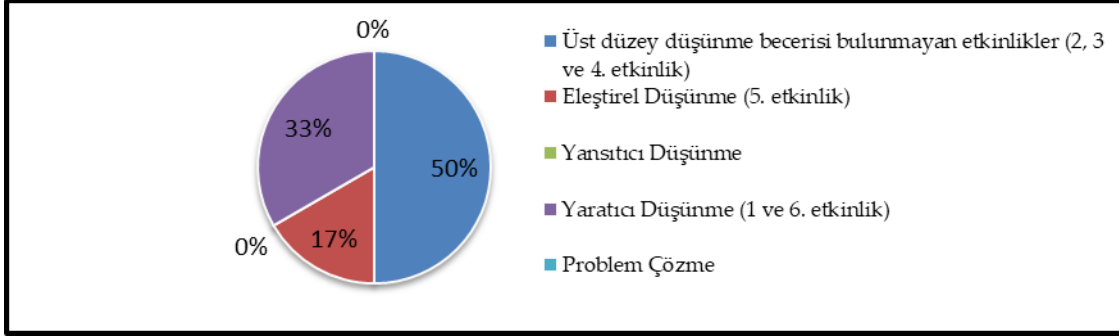
6. sınıf Türkçe ders kitabının “Erdemler” isimli birinci temasında “Vermek Çoğalmaktır”, “Canım Aliye, Ruhum Filiz”, “Kuğular” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıda grafiklerle gösterilmiştir.

Grafik 25. “Vermek Çoğalmaktır” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



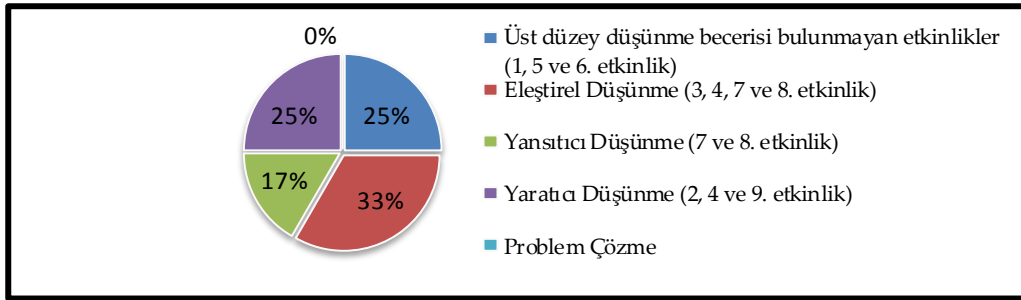
Grafik 25 incelendiğinde “Vermek Çoğalmaktır” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yansıtıcı düşünmeye 2; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme üst düzey düşünme becerilerine ise birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 5 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 26. “Canım Aliye, Ruhum Filiz” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 26 incelendiğinde “Canım Aliye, Ruhum Filiz” metninde 6 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 2, eleştirel düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Yansıtıcı düşünme ve problem çözme üst düzey düşünme becerilerine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 3 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 27. “Kuğular” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

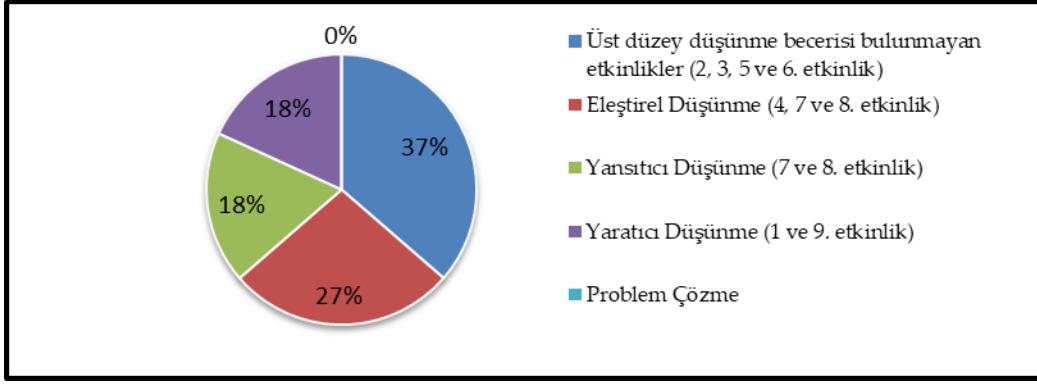


Grafik 27 incelendiğinde “Kuğular” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 4, yaratıcı düşünmeye 3, yansıtıcı düşünmeye ise 2 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme üst düzey düşünme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 3 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

2. TEMA: BİREY VE TOPLUM

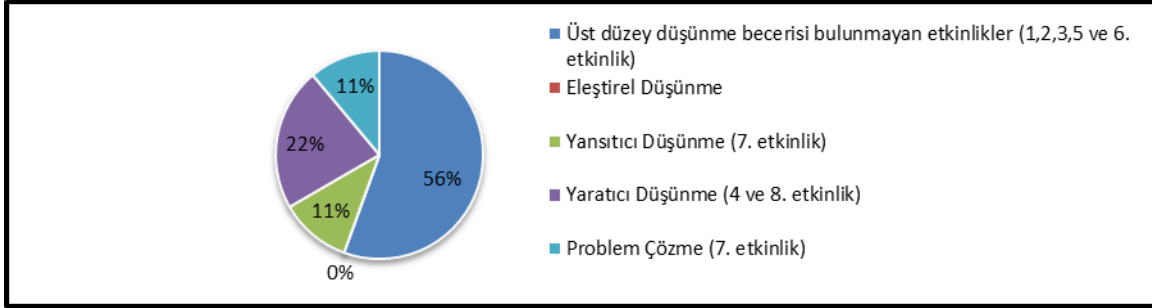
6. sınıf Türkçe ders kitabının “Birey ve Toplum” isimli ikinci temasında “Finlandiya’dan”, “Ak Sakallı Bilge Dede”, “Aslanla Fare” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 28. “Finlandiya’dan” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



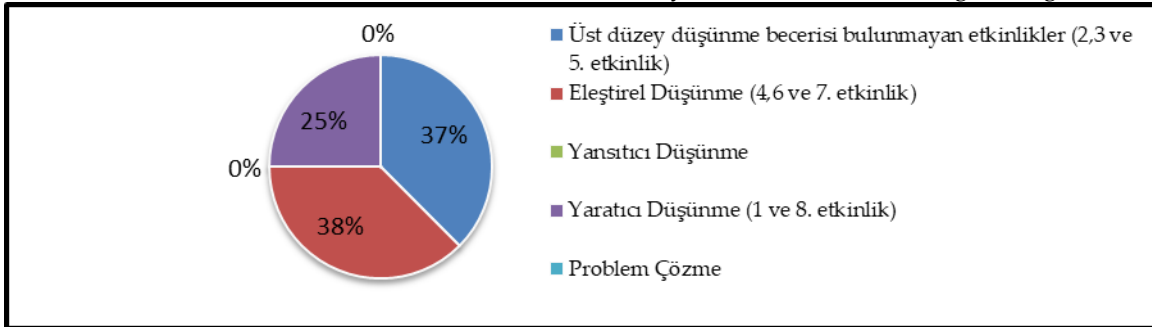
Grafik 28 incelendiğinde “Finlandiya’dan” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye ise 2 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme üst düzey düşünme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 29. “Ak Sakallı Bilge Dede” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 29 incelendiğinde “Ak Sakallı Bilge Dede” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 2, yansıtıcı düşünme ve problem çözmeye ise birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 5 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 30. “Aslanla Fare” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

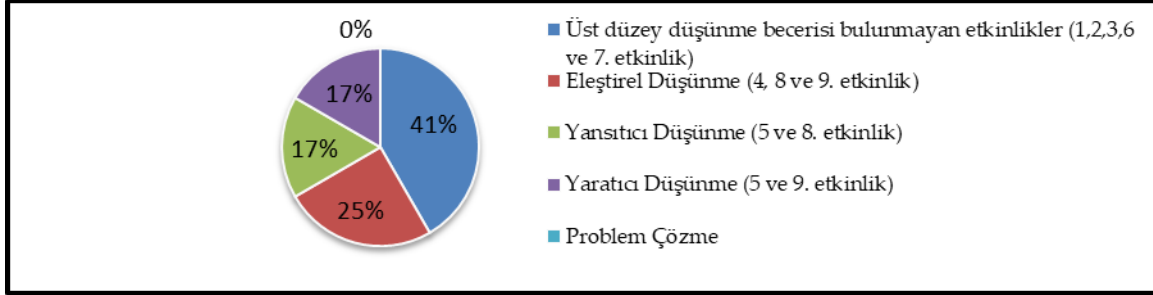


Grafik 30 incelendiğinde “Aslanla Fare” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yaratıcı düşünmeye ise 2 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Yansıtıcı düşünme ve problem çözme üst düzey düşünme becerilerine etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 3 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

3. TEMA: MİLLİ MÜCADELE VE ATATÜRK

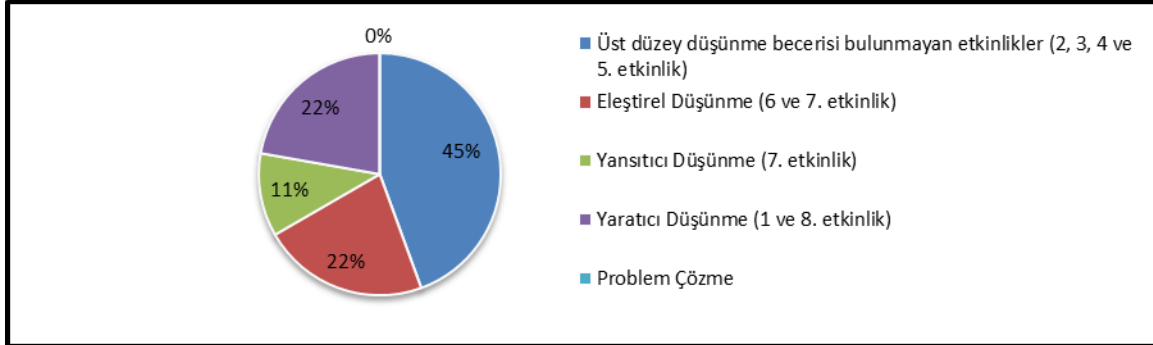
6. sınıf Türkçe ders kitabının “Milli Mücadele ve Atatürk” isimli üçüncü temasında “Gazi’yi Görmeye Gelen Ana”, “Ben Mustafa Kemal’im”, “1 KİŞİ=?” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 31. “Gazi’yi Görmeye Gelen Ana” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



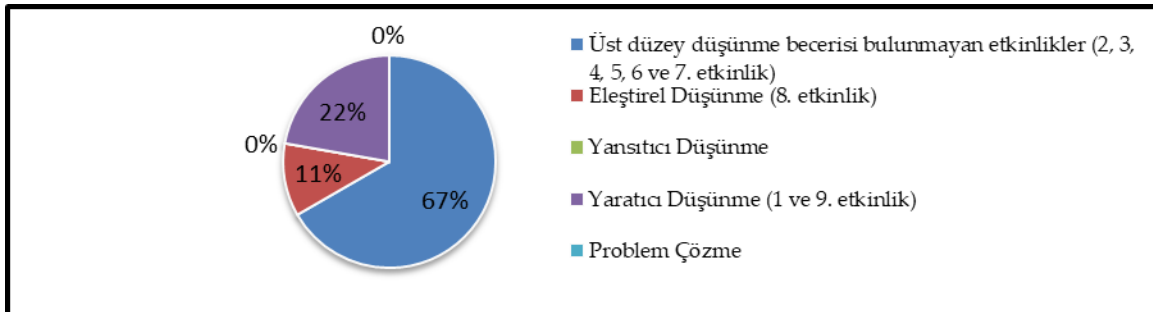
Grafik 31 incelendiğinde “Gazi’yi Görmeye Gelen Ana” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye 2 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 5 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 32. “Ben Mustafa Kemal’im” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 32 incelendiğinde “Ben Mustafa Kemal’im” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel ile yaratıcı düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 33. “1 KİŞİ=?” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

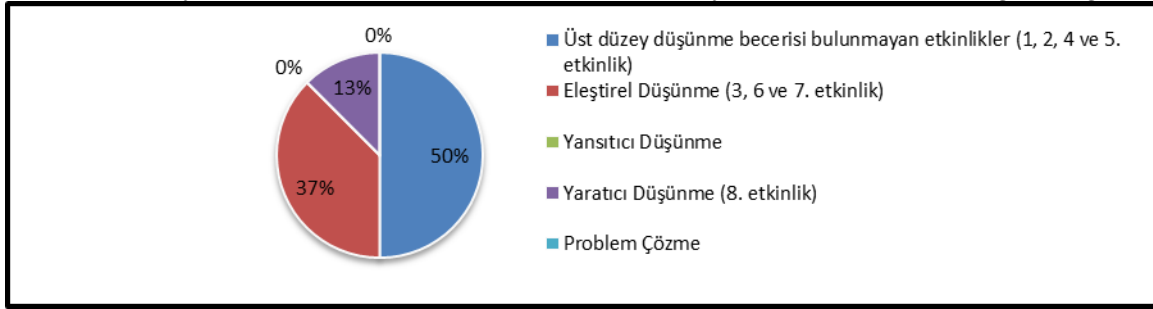


Grafik 33 incelendiğinde “1 KİŞİ=?” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 2, eleştirel düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

4. TEMA: MİLLİ KÜLTÜRÜMÜZ

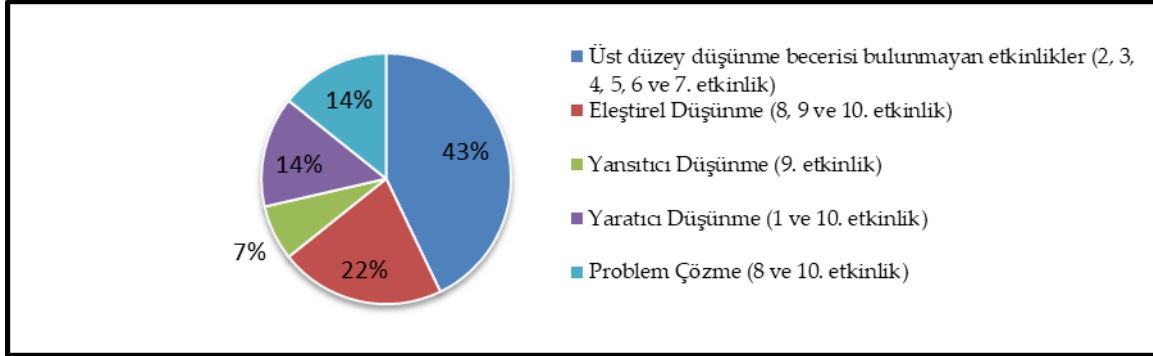
6. sınıf Türkçe ders kitabının “Milli Kültürümüz” isimli dördüncü temasında “Bayram Günleri”, “İlaç”, “Uygurluklar Diyarı Harran” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 34. “Bayram Günleri” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



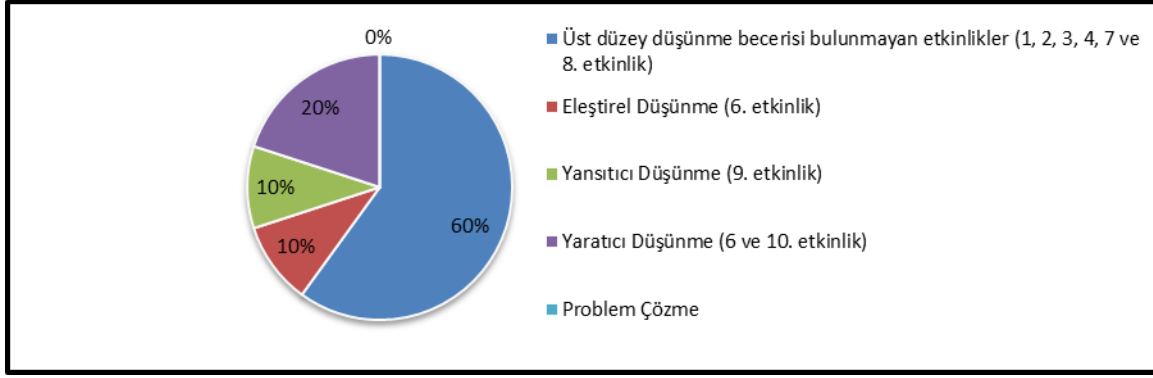
Grafik 34 incelendiğinde “Bayram Günleri” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yaratıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 35. “İlaç” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 35 incelendiğinde “İlaç” metninde 10 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yaratıcı düşünme ve problem çözmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 36. “Uygurluklar Diyarı Harran” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

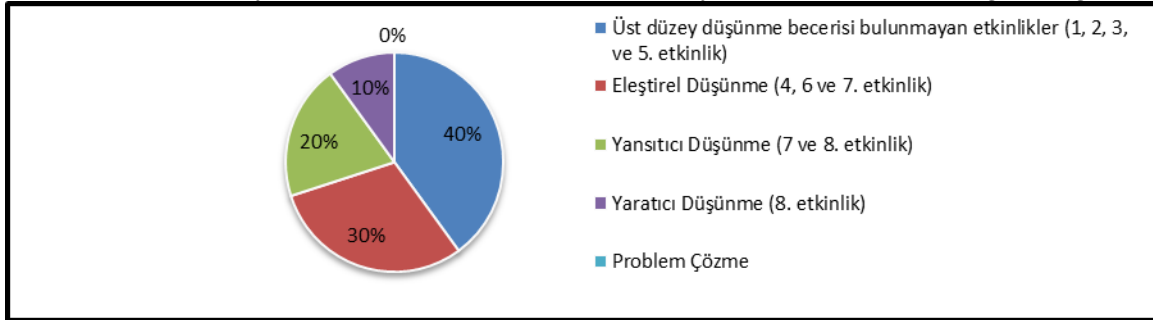


Grafik 36 incelendiğinde “Uygurluklar Diyanı Harran” metninde 10 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 2, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

5. TEMA: DOĞA VE EVREN

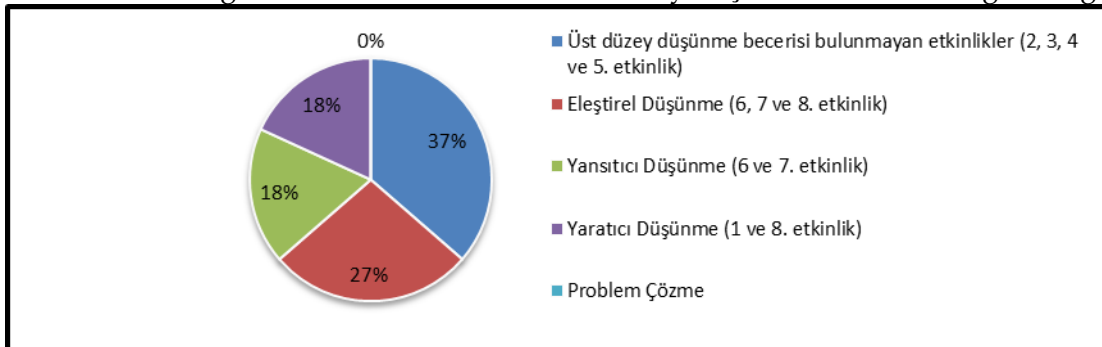
6. sınıf Türkçe ders kitabının “Doğa ve Evren” isimli beşinci temasında “Kiraz Yaylaları”, “Rüzgâr”, “Son Kuşlar” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıda grafiklerle gösterilmiştir.

Grafik 37. “Kiraz Yaylaları” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



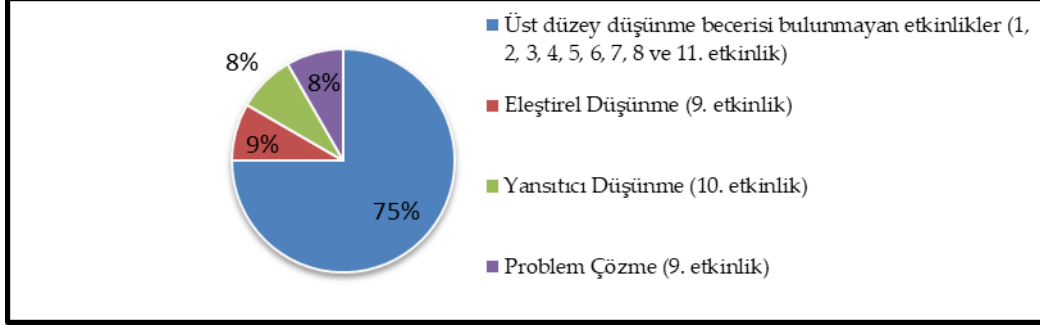
Grafik 37 incelendiğinde “Kiraz Yaylaları” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yansıtıcı düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye ise 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme üst düzey düşünme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 38. “Rüzgâr” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 38 incelendiğinde “Rüzgâr” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye ikişer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme üst düzey düşünme becerilerine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 39. “Son Kuşlar” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

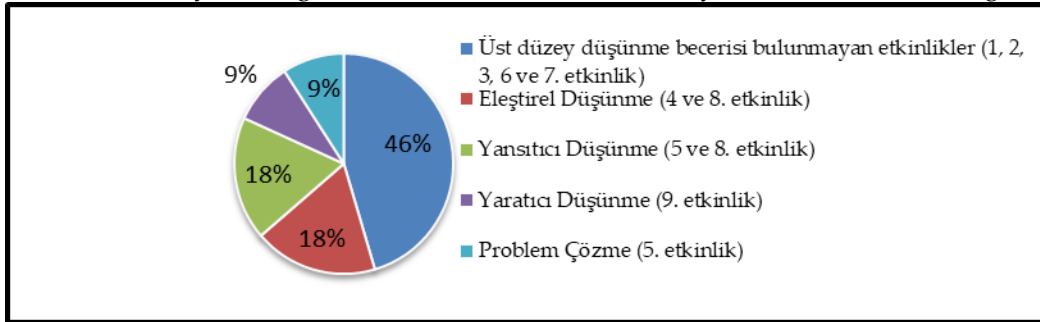


Grafik 39 incelendiğinde “Son Kuşlar” metninde 11 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Yaratıcı düşünme üst düzey düşünme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 9 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

6. TEMA: SANAT

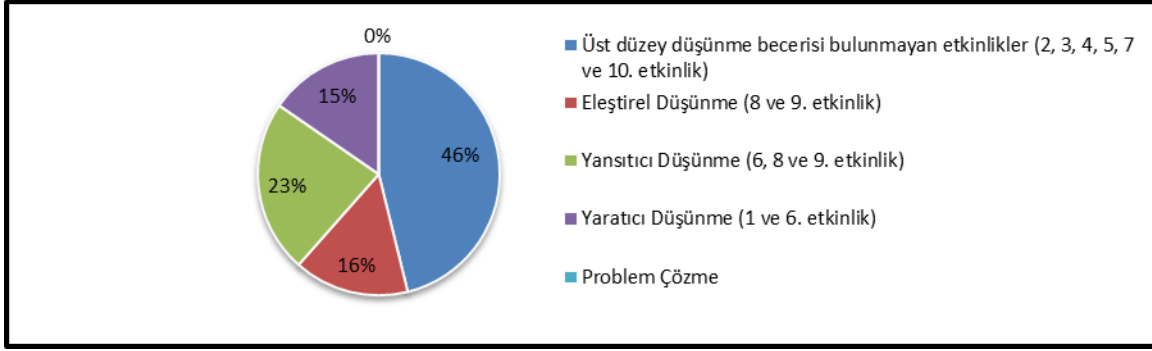
6. sınıf Türkçe ders kitabının “Sanat” isimli altıncı temasında “İhtiyar Çilingir”, “Büyük Ustayı Ziyaret”, “Yaşadıklarım ve Düşlediklerim” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 40. “İhtiyar Çilingir” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



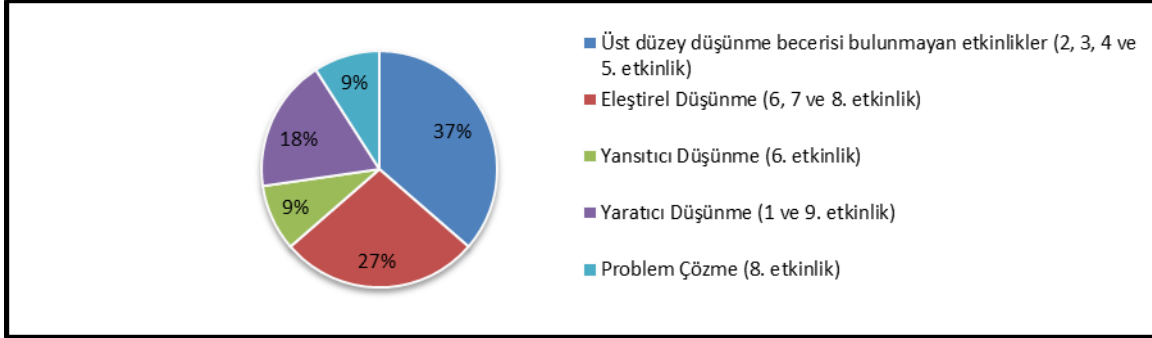
Grafik 40 incelendiğinde “İhtiyar Çilingir” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel ve yansıtıcı düşünme 2, yaratıcı düşünme ve problem çözmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 5 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 41. “Büyük Ustayı Ziyaret” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 41 incelendiğinde “Büyük Ustayı Ziyaret” metninde 10 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yansıtıcı düşünmeye 3, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme ikişer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 42. “Yaşadıklarım ve Düşlediklerim” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

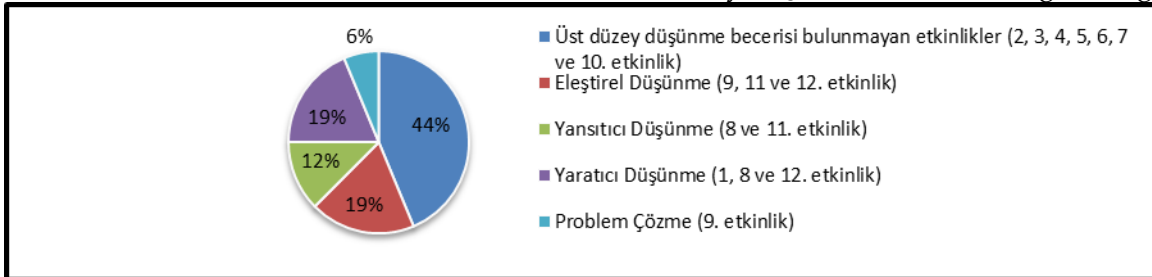


Grafik 42 incelendiğinde “Yaşadıklarım ve Düşlediklerim” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yaratıcı düşünmeye 2, yansıtıcı düşünme ve problem çözmeye ise birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

7. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ

6. sınıf Türkçe ders kitabının “Bilim ve Teknoloji” isimli yedinci temasında “Sufi ile Pufi”, “Yosun Pilleri”, “Aziz Sancar” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

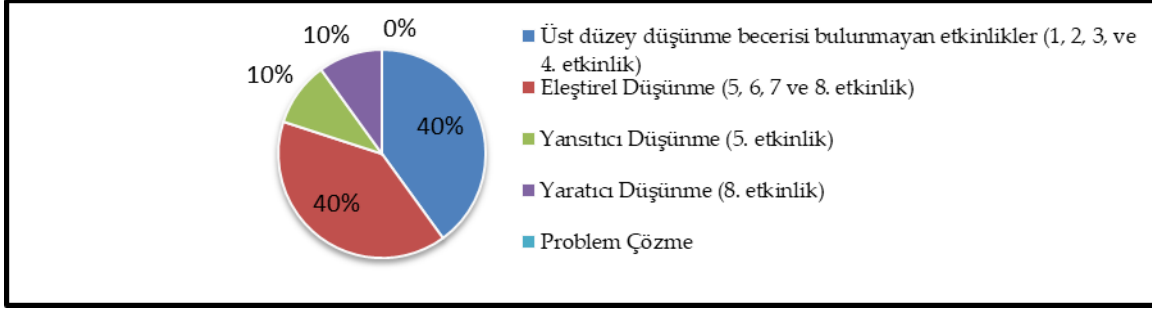
Grafik 43. “Sufi ile Pufi” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 43 incelendiğinde “Sufi ile Pufi” metninde 12 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel ve yaratıcı düşünmeye 3, yansıtıcı düşünmeye 2, problem çözmeye ise

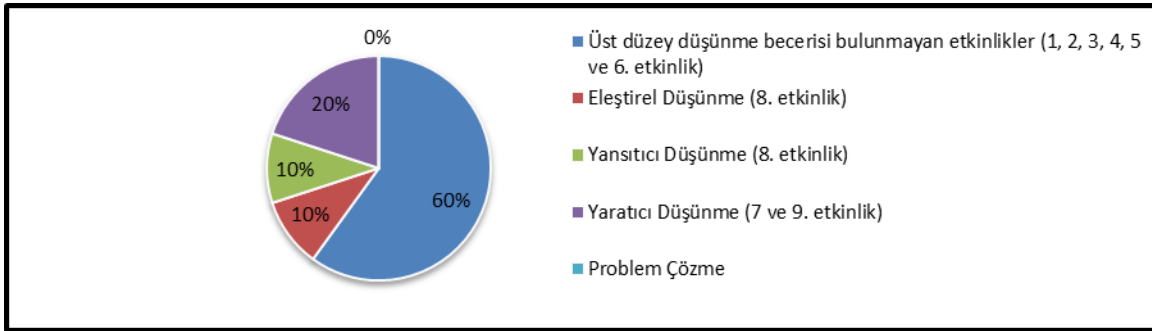
1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 7 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 44. “Yosun Pilleri” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 44 incelendiğinde “Yosun Pilleri” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 4, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 45. “Aziz Sançar” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

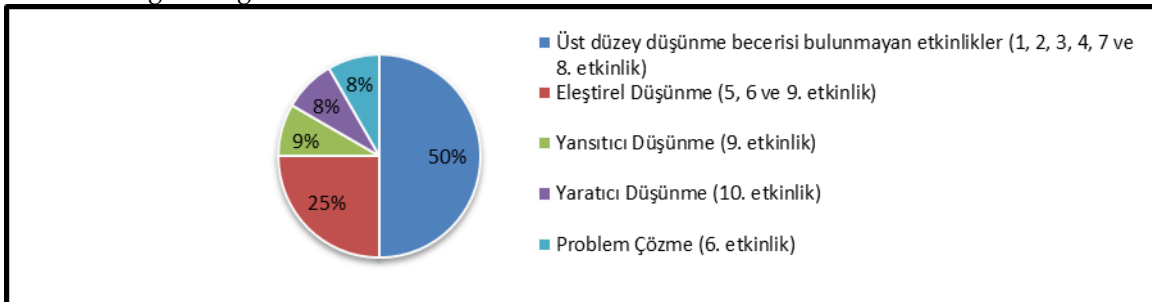


Grafik 45 incelendiğinde “Aziz Sançar” metninde 9 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 2, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

8. TEMA: SAĞLIK VE SPOR

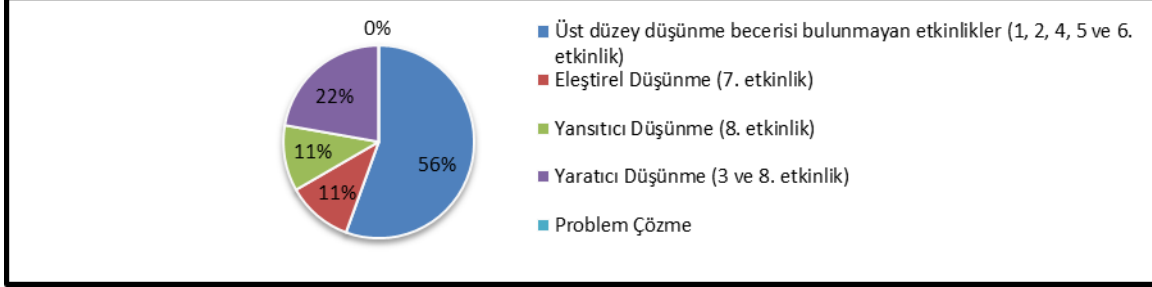
6. sınıf Türkçe ders kitabının “Sağlık ve Spor” isimli sekizinci temasında “Basketbol Oynamak Boy Uzatır mı?”, “Sağlıklı Olma Sanatı”, “Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim ki?” isimli üç okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir.

Grafik 46. “Basketbol Oynamak Boy Uzatır mı?” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



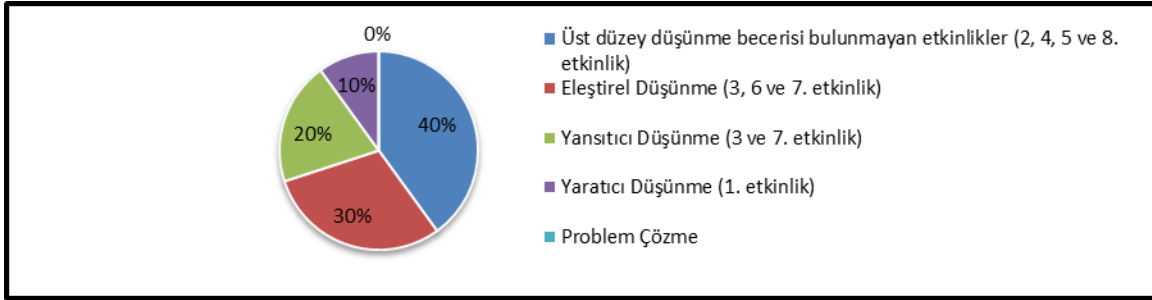
Grafik 46 incelendiğinde “Basketbol Oynamak Boy Uzatır mı?” metninde 10 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözmeye ise birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Metne yönelik 6 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 47. “Sağlıklı Olma Sanatı” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 47 incelendiğinde “Sağlıklı Olma Sanatı” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünme 2, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye birer etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 5 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Grafik 48. “Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim ki?” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı



Grafik 48 incelendiğinde “Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim ki?” metninde 8 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yansıtıcı düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir. Problem çözme becerisine ise etkinliklerde yer verilmemiştir. Metne yönelik 4 etkinlik herhangi bir üst düzey düşünme becerisi gerektirmemektedir.

Tablo 1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Göre Dağılım Durumları

Sınıf	Toplam Etkinlik Sayısı	Üst Düzey Becerisi Bulunmayan Etkinlik Sayısı	Eleştirel Düşünme Becerisine Uyan Etkinlik Sayısı	Yaratıcı Düşünme Becerisine Uyan Etkinlik Sayısı	Yansıtıcı Düşünme Becerisine Uyan Etkinlik Sayısı	Problem Çözme Becerisine Uyan Etkinlik Sayısı
5	243	129	70	48	33	8
6	212	118	54	41	31	9
Toplam	455	247	124	89	64	17

Tablo 1 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 243 etkinlik bulunduğu ve bu etkinliklerin yarısından fazlasının herhangi bir üst düzey düşünme becerisine hitap etmediği görülmektedir. Üst düzey düşünme becerileri arasında en fazla eleştirel düşünme

becerisine hitap eden etkinlik bulunduğu tespit edilmiştir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında ise toplam 212 etkinlik bulunduğu ve bu ders kitabındaki etkinliklerin de yine yarısından fazlasının herhangi bir üst düzey düşünme becerisine hitap etmediği görülmektedir. Bu ders kitabında da üst düzey düşünme becerilerinden yine en fazla eleştirel düşünme becerisine hitap eden etkinlik bulunduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında ele alındığı bu çalışmada toplam 455 etkinlik incelenmiştir. Bu bağlamda bazı etkinlikler birden fazla üst düzey düşünme becerisine hitap ederken bazı etkinlikler ise hiçbir üst düzey düşünme becerisine hitap etmemektedir. Toplam etkinliklerin 247'sinin (%54,28) herhangi bir üst düzey düşünme becerisine hitap etmediği tespit edilmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin temel alındığı eğitim sistemimizde Türkçe ders kitaplarındaki bu tespit kayda değerdir. Nitekim Tekercioğlu'na göre (2019: 20) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çocuğu bilişsel anlamda düşünmeye sevk etmesi gerekmektedir. Sarar-Kuzu (2013) çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının üst düzey zihinsel süreçlere düşük bir oranda uygun olduğunu ifade etmiştir. Yağmur (2009) ise Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmediğini belirtmiştir. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç da eleştirel düşünme becerisine hitap eden etkinlik sayısıdır. Çalışma kapsamında değerlendirilen üst düzey düşünme becerileri arasında en fazla hitap edilen düşünme becerisi 124 etkinlik ile eleştirel düşünmedir. Sarıkaya (2021) tarafından yapılan çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin en fazla eleştirel düşünme becerisine uygun olduğu tespit edilmiştir. Yine Sarıkaya (2022) tarafından 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin bu bağlamda incelendiği çalışmada bu ders kitabındaki etkinliklerin en fazla eleştirel düşünme becerisine hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer (2019) yıllardır yapılandırmacı yaklaşım ekseninde hazırlanan Türkçe ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisinin yeterince kullanılmamasının düşündürücü olduğunu belirtmiştir. Çalışmada yaratıcı düşünme becerisine hitap eden etkinlik sayısı 89'dur. Yaratıcı düşünmenin sürekli ön planda olduğu bu çağda yaratıcı düşünmeye uyan etkinlik sayısının daha fazla olması gerekirdi. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sayıca ve nitelikçe fazla olduğu ancak yaratıcı düşünme becerisine yeterince katkı sağlamadığı tespit edilmiştir (Temizkan, 2014; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal, 2021). Yapılan başka bir çalışmada da (Dolunay ve Savaş, 2016) dinleme etkinlikleri içerisinde yaratma basamağına yönelik etkinliklerin sayısının çok düşük olduğunu belirlemiştir. Oysa yaratıcı düşünmeye dayalı sürdürülen derslerde öğrencilerin bu beceriye yönelik başarılarının geliştiği saptanmıştır (Rawlinson, 1995; Hızır, 2014; Yurdakal, 2018). Bu hususta öğretmenler, öğrencilerinin bu becerisinin farkında olursa yaratıcı düşünme becerisinin tüm çocuklarda geliştirilebileceği vurgulanmıştır (İşler ve Bilgin, 2002). Çalışmada yansıtıcı düşünme becerisine hitap eden etkinlik sayısı 64'tür. 455 etkinlik arasından sadece 64 etkinliğin bu beceriye uygun olması dikkat çekicidir. Oysa yapılan çalışmalar (Uygun, 2012; Fwu, Chen, Wei ve Wang, 2018) yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu anlamda etkilediğini göstermektedir. Benzer konuda alan yazınında yapılan diğer çalışmalarda da Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yansıtıcı düşünme becerisine az sayıda uygun olduğu belirlenmiştir (Sarıkaya, 2021; Sarıkaya, 2022). Sadece Türkçe ders kitaplarında değil Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların da bu bağlamda yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Söylemez, 2018; Ünver Kapanadze, 2019). Çalışmada etkinliklerin en az hitap ettiği üst düzey düşünme becerisi problem çözmedir (17

etkinlik). Sadece 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde değil 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde de problem çözme becerisine çok az etkinliğin uyduğu tespit edilmiştir (Sarıkaya, 2021; Sarıkaya, 2022). Ayrıca Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal'ın (2021) araştırmasında da problem çözme düşünme becerisinin oranının %1'in altında olduğu belirlenmiştir. Oysa 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında hem programların genel özellikleri hem de kazanımları arasında problem çözme becerisine sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Bu vurgulamaların Türkçe ders kitaplarında tam olarak yerini alamadığı görülmektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların da yine problem çözme becerilerine uygunluk açısından yetersiz olduğu belirlenmiştir (Söylemez, 2018; Ünver Kapanadze, 2019). Araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin alan yazınında yapılan çalışmalar ışığında da üst düzey düşünme becerisine yeterli sayıda hitap etmediği sonucunda ulaşılmıştır.

Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine uygunluk açısından daha nitelikli bir şekilde dağılması gerektiği ve bu etkinliklerin diğer üst düzey düşünme becerileri açısından da incelenip bütüncül bir değerlendirme yapılmasının daha doğru olacağı önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bayrak Özmutlu, E. ve Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52, 518-543.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Research in Reading and Writing Instruction*, 7(2), 96-109.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2),27
- Chance, P. (1986). Introduction: The thinking movement, thinking in the classroom: A survey of programs. Teachers College Press.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Çekici, F. (2009). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 122-157.
- Dewey, J. (1933). How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D. C. Heath.
- Fwu, B. J., Chen, S. W., Wei, C. F. and Wang, H. H. (2018). I Believe; Therefore, I Work Harder: The Significance of Reflective Thinking on Effort-Making in Academic Failure in A Confucian- Heritage Cultural Context. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 19-30.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.

- Hızır, B. (2014). İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- İşler, A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 133-152.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. S. Turan. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rawlinson, J. G. (1995). Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası (creative thinking and brain storming). (Çev: Değirmen, O.). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.
- Sarıkaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 71-89.
- Sarıkaya, B. (2022). Ders kitapları üst düzey düşünme becerilerini geliştiriyor mu?: 7. sınıf Türkçe ders kitabı örneği. 2. Başkent International Conference On Multidisciplinary Studies. Ankara.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Research Institute*, (63), 345-384.
- Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevler üzerine bir değerlendirme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Uygun, K. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünver, G. (2003). Yansıtıcı düşünme. Pegem Yayınevi.
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.
- Üstünlüoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(331), 17-24.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları dil gelişimini ne oranda desteklemektedir. *Cito Education: Theory and Practice*, 2, 53-64.
- Yenilmez, K., Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 18, 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yurdakal, İ. H. (2018). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İncelenen Kaynaklar

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (2019). Yazarlar: Şule ÇAPRAZ BARAN & Elif DİREN. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (2019). Yazarlar: Mehmet Ozan SARIBOYACI. Ankara: Ata Yayıncılık.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2023) Cilt 8, Sayı 1, s. 159-185

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nihat KAVAN¹

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirilmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmada, nicel araştırma yönteminin tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanan madde havuzu uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda ilk uygulamada kullanılacak ölçek formu hazırlanmış ve Açıklayıcı Faktör Analizi için (N=300) Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Veri analizleri için IBM SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Analiz sonucunda 6 faktör ve 54 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Yapının doğruluğunu test etmek için elde edilen veriler (N=344) Türkçe öğretmenlerine uygulanarak Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeklerinin "Kabul Edilebilir Uyum" ve "Mükemmel Uyum" aralıklarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ,588 ve ,955 arasında değişmekte olup tüm ölçeğin güvenirliliği ,993 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre beşli likert tipinde hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği belirlenmiştir. Geliştirilen bu ölçek öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirmesinde kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler

Türkçe Dersi
Öğretim Programı
CIPP
Ölçek Geliştirme
Geçerlik ve Güvenirlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.05.2023

Kabul Tarihi: 25.06.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1306033

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nihatkavan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4872-1002

Turkish Curriculum CIPP Model Evaluation Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of this research is to develop a valid and reliable scale that can be used to evaluate the Turkish Language Curriculum according to the CIPP model. In the research, the scanning model of the quantitative research method was used. The universe and sample of the research consists of Turkish teachers working in public secondary schools affiliated to the Mardin Provincial Directorate of National Education. The expert opinions of the item pool prepared in a five-point Likert type were consulted. As a result of expert opinions, the scale form to be used in the first application was prepared and applied to Turkish teachers for Exploratory Factor Analysis (N=300). IBM SPSS and AMOS programs were used for data analysis. As a result of the analysis, a structure consisting of 6 factors and 54 items emerged. To test the accuracy of the structure, the obtained data (N=344) were applied to Turkish teachers and Confirmatory Factor Analysis was performed. As a result of the Confirmatory Factor Analysis, it was concluded that the fit indices were in the "Acceptable Fit" and "Perfect Fit" ranges. The Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient of the scale ranged between ,588 and ,955, and the reliability of the whole scale was found to be ,993. As a result, it was determined that the Turkish Lesson Curriculum CIPP Model Evaluation Scale, which was prepared in a five-point Likert type, could be used as a valid and reliable data collection tool. This developed scale can be used by teachers to evaluate the Turkish Lesson Curriculum according to the CIPP model.

Keywords

Turkish Lesson Curriculum CIPP Scale Development Validity and Reliability

About Article

Sending Date: 29.05.2023
Acceptance Date: 25.06.2023
Electronic Issue Date: 26.06.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1306033

GİRİŞ

Öğretim programı Latince *currere* fiilinden yani koşmak kelimesinden türetilmiştir. *Currere* küçültülmüş bir isim hâline gelerek yarış arabası veya yarış pisti anlamına gelmeye başlamıştır. Cicero; terimin, kişinin hayatının seyri anlamına gelen öz geçmiş ile ilişkilendiren bir kullanımını geliştirmiştir. Ayrıca bunu metaforik olarak zihnin (eğitimsel) seyrine atıfta bulunan müfredat ile ilişkilendirmiştir. Kavram 19. yüzyıldan sonra eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Su, 2012).

Öğretim programı kısaca okulda öğretilen şeydir. Başka bir deyişle, öğretim programı bir dizi derstir. Bir öğretim programının "okullarda öğretilenler" olarak tanımlamak oldukça güçtür. Bu nedenle bazıları genellikle "okul öğretim programı" hakkında bu genel şekilde konuşmakta ve bununla öğretilen konuların çeşitliliğini ve her birine saat veya dakika olarak verilen öğretim süresinin miktarını kastetme eğilimindedirler.

Eğitime böyle bir yaklaşım, öğrenmeyi okulla ve ardından müfredatı akademik konularla sınırlandırıyor gibi görünmektedir (Mulenga, 2018).

Öğretim programına yönelik hedefler kümesi, ders veya içerik, plan, belge ve deneyim olmak üzere farklı tanımlamalar yapılmıştır. Öğretim programı, belirli eğitim, amaç ve hedeflerine ulaşmanın bir aracı olarak görülebilmektedir. Bu anlamda öğretim programı, istenen sonuçların bir kontrol listesi olarak kabul edilmektedir. Matematiksel olarak bakıldığında öğretim programı hedefler ile amaç ve ideallerin toplamından oluşmaktadır (Su, 2012). Öğretim programının ders veya içerik olarak değerlendiren Wood ve Davis (1978), kavramı bir kurum tarafından sunulan veya bir öğrenci tarafından takip edilen bir çalışma kursunu oluşturan derslerin toplamı olarak düşünülmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu yaklaşımda öğretim programı içerik ve hedeflerin toplamıdır.

Öğretim programı, öğrencilere çeşitli öğrenme sitelerinde genel beceri ve bilgi edinmeleri için sağlanan öğrenme deneyimlerinin toplamıdır. Tanımlamanın vurgusu öğretmekten ziyade öğrenmeye, özellikle de okul dışındaki alanlardaki öğrenme becerilerine ve bilgisine dayanmaktadır (Marsh, 2004). Matematiksel formülasyonda ise içerik, hedefler, yöntemler, değerlendirme, ders dışı etkinlikler ve öğrenme ortamı, gizli müfredat ve kültürlerin toplamından oluşmaktadır (Su, 2012).

Öğretim programları; derslerin belirlenen amaçlar doğrultusunda işlenmesi, uygun tekniklerin kullanılması, öğretim materyallerinin daha iyi bilinmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılırken izlenecek yolların takibi konusunda öğretmenlere imkân sağlamaktadır (Bayburtlu, 2015). Öğretim programları; derslerin her yönüyle anlaşılması ve öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar açısından öğretmenlere rehber olmaktadır (Atik ve Aykaç, 2017). Öğretim programları dönemin şartların ve ihtiyaçlarına göre güncellenerek gelişim ve değişim göstermektedir. Öğretim programlarının öğretmenler açısından önemli bir başvuru kaynağı olduğunu söylemek mümkündür.

Program geliştirme süreci; programların tasarlanmasının, uygulanmasının, değerlendirilmesinin ve değerlendirmesinin sonucunda kazanılan veriler doğrultusunda düzeltilmesini, bir ölçüde yeniden düzenlenmesini kapsamaktadır. Eğitim programı geliştirme çalışmaları MÖ 5. yüzyıla kadar gitmektedir (Şahin, 2006).

Bir program geliştirilirken planlama, hazırlık, tasarım, geliştirme, uygulama, değerlendirme, revizyon ve iyileştirme aşamalarından geçmelidir. Planlama aşamasında felsefe, sosyal güçler, ihtiyaçlar ve hedefler, insan gelişimi, öğrenme süreci ve kararlarını dikkate almak gereklidir. Hazırlık aşamasında sistematik olmak, veri, seçim koleksiyon değerlendirmesi ve organizasyon ön plana çıkmaktadır. Tasarım aşamasının odak noktası okul, eğitim teknolojisi ve sosyal yeniden yapılanma oluşturmaktadır. Bunun için sosyal ihtiyaçların analizinin yapılması, ihtiyaçların öğrenme hedeflerine dönüştürülmesi, hedeflerin bölümlenmesi, konu gruplarının oluşturulması, etkinleştirme hedeflerinin belirtilmesi, konuları birleştirmeyi, sürenin tasarlanmasını ve programın formülasyonu yapılmalıdır (Pillai, 2000).

Program değerlendirmesinin program geliştirme, uygulama ve sürdürme için gerekli olduğu konusunda fikir birliği mevcuttur. Ancak, değerlendirmenin anlamı ve amaçları, değerlendirmeye nasıl yaklaşılacağı ve sonuçlarının nasıl kullanılacağı konusunda uzlaşa sağlandığını söylemek zordur. İdeal olarak değerlendirme, bazı eylem veya programın değerini, öğrencilerin standartları karşılamalarına ne derece yardımcı olduğunu ve önemini

belirlemektedir. Örtük ve açık olarak değerlendirme, önceki müfredat ve öğretim tasarımları hakkındaki değer yargılarını yansıtmaktadır. Değerlendirme, önceki belgeleri, planları ve eylemleri eleştirmektedir (Ornstein & Hunkins, 1988).

Program değerlendirme bilgileri toplayan, analiz eden ve yorumlayan sistematik ve nesnel süreçlerdir. Daha spesifik olarak, program değerlendirmesi, o programın belirli bir yönüne ilişkin geçerli karar vermeyi sağlamak için belirli bir program hakkında bilgi toplama ve belgeleme ile ilgilenmektedir. Program değerlendirmesinin nihai amacı, bir programın genel etkililiği ile ilgili belirli hedefler ve sorularla ilgili kesin, akıllı, nesnel ve geçerli bir sonuca varmaktır (Brever, 2009). Programları değerlendirmek için kullanılan pek çok model bulunmaktadır. Bu modellerden birisi ise Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP “C-Context, I-Input, P-Process and P-Product”) modelidir.

Daniel Stufflebeam, karar yönetimi yaklaşımına önemli bir katkı olan kapsamlı bir değerlendirme modeli sunmuştur. Stufflebeam’e göre, karar verme için yönetime bilgi verilmektedir (Ornstein & Hunkins, 1988). CIPP değerlendirme yaklaşımları seti, kuramcısı Daniel Stufflebeam tarafından, zamanının baskın deneysel tasarım modeline verdiği yanıt ve bu modeldeki iyileştirme olarak tanımlanmaktadır.

İlk olarak 1971’de basılı olarak yayınlanan CIPP modeli değerlendirmelerinin program hakkında bir şeyler kanıtlamak yerine program geliştirmeye odaklanmasını amaçlamıştır. CIPP kısaltmasındaki harflere karşılık gelen modelin temel konsepti bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesidir. Çeşitli eğitimsel ve eğitim dışı değerlendirme ortamlarında CIPP modelinin kullanışlılığı kapsamlı bir şekilde belgelenmiştir. Bir eğitim programını, unsurlarının karmaşık, dinamik ve genellikle doğrusal olmayan ilişkileri açısından anlayan bir değerlendirici, CIPP modelini değerlendirme için güçlü bir yaklaşım olarak bulacaktır (Frye & Hemmer, 2012).

CIPP modeli meta değerlendirme ve senteze odaklanmaktadır. Bu nedenle programın başarısını, programın hedef kitleye ulaşma düzeyi, programın karşılık verdiği ihtiyaçların neler olduğu gibi konuları incelemektedir. Değerlendirme ölçütleri programın amaç ve hedeflerinden türetilmektedir (Gârboan, 2008). Değerlendirme hangi bilgilerin toplanması gerektiğinin tanımlanması, bilgilerin elde edilmesi ve bilgilerin ilgili taraflara sağlanması gerektiğine ilişkin bilgileri içermelidir. Stufflebeam dört tür değerlendirme tanımlamıştır. Bunlar: bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme şeklindedir (Ornstein & Hunkins, 1988).

Ana dilin öğretilmesi, ilköğretim ile başlayan okul tipi öğrenmede tüm derslerin başarılı olmasını sağlayan bir süreçtir. Bu eğitim sürecinde öğrencinin dilsel yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalardan yararlanılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersinin temel amacı ise öğrencinin okuduklarını, dinlediklerini anlamalarını ve düşüncelerini sözel ve yazısal olarak anlatmasını sağlamaktır (Çalışkan, 2016).

Yapılan alanyazın taramasında öğretim programlarını CIPP modeline göre değerlendirmede kullanılacak yurt içinde hazırlanmış çeşitli veri toplama araçlarının geliştirildiği tespit edilmiştir. Tespit edilenlerden bazıları: CIPP modeli kapsamında Lise Matematik Dersi Öğretim Programı’nı değerlendirme ölçeği (Bal & Kocaman Üdüm, 2021), Stufflebeam’ın CIPP modeline göre İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nı değerlendirme ölçeği (Çopur, Türkmenoğlu, Artut & Bal, 2021), 5. Sınıf Müzik Öğretim Programı (2017) değerlendirme ölçeği (Altınsoy & Küçüksüleymanoğlu, 2021), 7. Sınıf

İngilizce Öğretim Programı'nın Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi anketi (Dinçer, 2013), Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirme ölçeği (Akkaya, 2023), İngilizce Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilme ölçeği (Soylu, 2023), 2. sınıf İngilizce Öğretim Programı değerlendirme anketi (Arkalı, 2023), Okul Öncesi Eğitim Programı değerlendirme ölçeği (Aslan, Soyalp, Karahan & Altuntaş, 2016), Türk Dili ve edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeli ile değerlendirme ölçeği (Çiftçi, 2019), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı değerlendirme anketi (Yıldırım, 2018), Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP değerlendirme ölçeği (Bilgin, 2022) olarak örnek verilebilir.

Alanyazın taraması sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirmeyi amaçlayan araştırmaların olduğu fakat Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendiren geçerli ve güvenilir bir ölçeğin olmadığı tespit edilmiştir. Fakat Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeli ile değerlendirmeye yönelik nitel araştırmaların (Kaplan & Demir, 2023; Kayhan, 2019) olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirilmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu araştırmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yönteminin tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte var olan ve hâlâ var olan bir durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2012). Tarama modelinde bir grubun belirli özelliklerini tespit etmek amacıyla anket ve ölçek gibi araçlar kullanılarak verilerin toplanması amaçlanmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Büyüköztürk, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. İlgili eğitim öğretim döneminde Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında 875 Türkçe öğretmeni görev yapmaktadır.

Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu tür örneklemede evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır (Balci, 2018). Yani tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminin temel özelliği, örneklem grubunun evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır (Büyüköztürk, 2005). Örneklemi, 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Mardin ili ve ilçelerinde farklı ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem; Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) açısından iki grupta ele alınmıştır. Örneklem ilişkisi demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Grup	Birinci Örneklem (AFA Katılımcıları)		İkinci Örneklem (DFA Katılımcıları)	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	101	33,66	126	36,63
	Erkek	199	66,34	218	63,37
	Toplam	300	100	344	100
Mezuniyet Derecesi	Lisans	267	89	308	89,53
	Lisansüstü	33	11	36	10,47
	Toplam	300	100	344	100
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	121	40,34	141	40,98
	6-10 Yıl	97	32,34	110	31,97
	11-15 Yıl	32	10,66	36	10,47
	16 Yıl ve Üzeri	50	16,66	57	16,58
	Toplam	300	100	344	100

Tablo 1’de yer alan örneklem gruplarına ilişkin verileri incelendiğinde birinci örneklem ve ikinci örneklem şeklinde iki örneklemden veri toplandığı görülmektedir. Araştırmanın ilk aşaması için hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamada Açımlayıcı Faktör Analizi için araştırmaya 300 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması olan hazırlanan Doğrulamalı Faktör Analizi için araştırmaya 344 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Bu şekilde toplam 344 Türkçe öğretmeninden veri elde edilmiştir. Bu şekilde, 2021-2022 yılının ikinci döneminde Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 875 Türkçe öğretmenininde 344’ünden, yüzdelik olarak %39,43’ünden veri toplanmıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı CIPP modeli ile değerlendiren bir ölçeğin olmadığı belirlenmiş ve bundan hareketle ölçek geliştirme ile ilgili kaynaklardan elde edilen bilgiler doğrultusunda aşama aşama bu ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde izlenmesi gereken aşamalar göz önünde bulundurulmuştur. Problem tanımlandıktan sonra (amaç belirleme): madde havuzunun oluşturulmuştur, taslak form ön uygulama için hazırlanmıştır, uzman görüşlerine başvurulmuştur, elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik aşamaları yapılmıştır (Erkuş, 2014; Tezbaşaran, 2008; Büyüköztürk, 2005).

1. Aşama: Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzu oluşturulmadan önce alanyazın taraması yapılarak CIPP modeli ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Maddelerin oluşturulmasında Dinçer (2013) tarafından hazırlanan 7. Sınıf İngilizce Programı Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi’nden yararlanılmıştır. Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan anket 58 maddeden oluşmaktadır. Yazardan e-posta yoluyla ankette yararlanma ve madde kullanımı için alınmıştır. İzin alındıktan sonra ankette yer alan maddeler Türkçe dersine ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’na uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu süreçte ankette madde çıkartma ya ankete madde ekleme işlemi yapılmamıştır. Bu şekilde 58 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

2. Aşama: Formun Ön Uygulanmaya Hazırlanması

Oluşturulan madde havuzu Uzman Görüş Formu kullanılarak eğitim programları ve öğretim alanında akademisyenlik yapan beş alan uzmanına, Türkçe eğitimi alanında akademisyenlik yapan beş uzmana sunulmuştur. Uzman Görüş Formu; açıklama, değişkenler, madde havuzu ve maddelere yönelik “Madde Uygun”, “Uygun Değil” ve “Açıklama” kısımlarından oluşmaktadır. Uzmanlardan ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği açısından görüş alınmıştır.

3. Aşama: Uzman Görüşü

Oluşturulan taslak, Uzman Görüş Formu kullanılarak eğitim programları ve öğretim alanında akademisyenlik yapan beş alan uzmanına, Türkçe eğitimi alanında akademisyenlik yapan beş alan uzmanına sunulmuştur. Türkçe eğitimi alan uzmanlarından geri dönüş alınamamıştır. Eğitim programları ve öğretim alan uzmanlarından geri dönüş yapılmıştır. Eğitim programları ve öğretim alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda anlam belirsizliği olduğu düşünülen cümleler düzeltilmiş, tüm maddelerde sabit özne-yüklem uyumu sağlanmış, okuyucular tarafından yanlış anlaşılacak ifadeler düzeltilmiş, likert derecelerinden iki tanesi değiştirilmiştir.

“Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” biçiminde olan likert dereceleri “Hiç Katılmıyorum, Kısmen Katılmıyorum, Kararsızım, Kısmen Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” biçiminde değiştirilmiştir. Ölçek maddelerinin puanlaması: 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Kısmen Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Kısmen Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum biçiminde yapılmıştır.

4. Aşama: Pilot Uygulama ve Uygulanmaya Hazır Ölçek

Hazırlanan ölçek, görev yapmakta olan 10 Türkçe öğretmenine sunulmuştur. Öğretmenlerden; anlaşılmayan ifade olup olmadığı ve maddelerin Türkçe dersi ile ilgili uyumuna ilişkin görüş alınmıştır. Ölçek formu yazar tarafından da dil ve yazım açısından kontrol edildikten sonra ölçeğe son hâli verilmiştir.

58 maddeden oluşan ölçeğin son hâli Google Form aracılığıyla düzenlenerek elektronik ortama aktarılmıştır. Google Form bağlantısı farklı ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerine okul müdürleri yardımıyla gönderilmiştir. Örneklemenin evreni temsil etmesi açısından örneklem grubunun toplam madde sayısından daha fazla olması beklenir (Akgül, 2022). Kass ve Tinsley (1979) örneklem sayısının toplam madde sayısından 5 ve 10 katı arasında olmasının örneklem grubu için yeterli olacağını ifade etmişlerdir. Madde havuzunda 58 madde olduğu için örneklem yeterliliğini sağlamada toplam madde sayısının 5 katından fazla katılımıya yer verilmiştir. 58 maddeden oluşan ölçeğe, ölçek geliştirme sürecinin birinci aşamasında 300 Türkçe öğretmeni, ikinci aşamasında 344 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Örneklem açısından ulaşılan bu sayılar madde toplam sayısının 5 katını geçtiği için veri doyumu ulaşıldığı değerlendirilmiştir.

5. Aşama: Veri Analizi

Verilerin analizi için SPSS 26.00 paket programı ve AMOS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Veriler, madde-toplam korelasyonu, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Güvenirliği sağlamada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır.

Veri analizi yapılırken Dinçer (2013) tarafından hazırlanan ölçek maddelerinin karışmaması için ölçeğin aslına sadık kalınarak her bir boyut kendi içinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Bu şekilde boyutlara özgü maddelerin karışması engellenmiştir. Boyutların açımlayıcı faktör analizleri sonucunda bağlam değerlendirme ve süreç değerlendirme boyutlarında iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Madde Analizi

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni geliştirmek için hazırlanan taslak ölçekten yer alan maddelerden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini sağlamak için madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Büyüköztürk (2010) alt kesme noktası olarak faktör yükü ,30 ile ,40 arasında değişen değer alabileceğini belirtilmektedir. Hair, Black, Babin ve Anderson (2009) 200'ün üzerinde katılımcının yer aldığı çalışmalarda ,40'ın üzerindeki değerleri anlamlı kabul ederler. Bu çalışmada alt kesme noktası olarak ,40 kabul edilmiştir. Madde toplam korelasyon değerleri Tablo 2, 3, 4 ve 5'te yer almaktadır.

Bağlam değerlendirme boyutuna ait madde toplam korelasyon değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Bağlam Değerlendirme Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	,635	M7	,754	M13	,801
M2	,745	M8	,757	M14	,804
M3	,721	M9	,864	M15	,753
M4	,747	M10	,801	M16	,772
M5	,786	M11	,681	M17	,733
M6	,827	M12	,812		

Girdi değerlendirme boyutuna ait madde toplam korelasyon değerleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Girdi Değerlendirme Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
M18	,753	M23	,768	M28	,594
M19	,745	M24	,839	M29	,358
M20	,846	M25	,803	M30	,770
M21	,787	M26	,723	M31	,730
M22	,819	M27	,771		

Süreç değerlendirme boyutuna ait madde toplam korelasyon değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Süreç Değerlendirme Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
M32	,747	M37	,329	M42	,358
M33	,790	M38	,764	M43	,728
M34	,819	M39	,661	M44	,682
M35	,780	M40	,321		
M36	,772	M41	,653		

Ürün değerlendirme boyutuna ait madde toplam korelasyon değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Süreç Değerlendirme Boyutu Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu
M45	,771	M50	,797	M55	,759
M46	,758	M51	,789	M56	,781
M47	,693	M52	,809	M57	,836
M48	,444	M53	,750	M58	,758
M49	,796	M54	,746		

Tablolar incelendiğinde yapılan madde toplam korelasyonu analizinde ölçekte var olan 58 maddeden madde toplam korelasyon değeri ,40'ın üzerinde olan 54 madde olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon değeri ,40'ın altında olan 4 madde bulunmaktadır. Büyüköztürk'ün (2010) görüşleri dikkate alınarak madde toplam korelasyonu ,40'ın altında olan 4 tane madde ölçekten çıkartılmıştır.

Yapı Geçerliği

Ölçek geliştirme ve uyarlaması çalışmalarında bir ölçeği ait yapı geçerliğine yönelik veri elde etmede en fazla kullanılan yöntem faktör analizidir (Seçer, 2017). Faktör analizinde p tane değişken bir araya getirilerek az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni ilişkisiz değişkenler bulunması amaçlanır (Tekindal, 2009; Büyüköztürk, 2010). Faktör analizi Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi olmak üzere iki aşamada yapılmaktadır (Balci, 2018; Seçer, 2017; Büyüköztürk, 2010;). Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin taslak formundan elde edilen verilerin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Child'e (2006) göre faktör analizinin yapılabilmesi için toplam madde sayısının beş katı büyüklüğünde örneklem büyüklüğünün olması gerekmektedir. Faktör yapısının yapısının açık, sayısının az olması durumunda örneklem büyüklüğünün 100 olması gerekir. Büyükşener'e (2010) göre ise güvenilir faktörler elde edilebilmesi için 200 kişilik örneklem büyüklüğü gerekmektedir. Child (2006) ve Büyükşener'in (2010) görüşleri de dikkate alınmış ve güvenilir faktörler elde edilebilmesi için araştırmada 300 kişilik örneklem grubu yeterli kabul edilmiştir.

Madde toplam korelasyon analizleri neticesinde kalan maddelerin örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi değeri ve bu veri değişkenlerinin normal dağılımının belirlenmesinde kullanılan Bartlett testi değeri ile belirlenmiştir (Pallant, 2016). Testlerin sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Boyutların Bartlett ve KMO Değerleri

Boyut Alanı	Faktörler	Bartlett Test Değeri	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)
Bağlam Değerlendirme	Faktör 1 Faktör 2	$\chi^2=4473,910$; sd=136 (p=,000)	,962
Girdi Değerlendirme	Faktör 3	$\chi^2=3231,724$; sd=91 (p=,000)	,954
Süreç Değerlendirme	Faktör 4 Faktör 5	$\chi^2=2490,181$; sd=78 (p=,000)	,932
Ürün Değerlendirme	Faktör 6	$\chi^2=3299,052$; sd=91 (p=,000)	,955

Tablo 6 incelendiğinde Bağlam Değerlendirme boyut alanında olan faktör 1 ve faktör 2 yükleri Bartlett test değeri $\chi^2=4473,910$, sd=136 (p=,000), KMO=,962; Girdi Değerlendirme boyut alanında olan faktör 3 yükleri Bartlett test değeri $\chi^2=3231,724$; sd=91 (p=,000), KMO=,954; Süreç Değerlendirme boyut alanında olan faktör 4 ve faktör 5 boyut yükleri KMO=,932; Bartlett test değeri $\chi^2=2490,181$; sd=78 (p=,000) ve Ürün Değerlendirme boyut alanında olan faktör 6 boyut yükleri Bartlett test değeri $\chi^2=3299,052$; sd=91 (p=,000), KMO=,955 verileri elde edilmiş olup bu verilerin normal dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Verilerin faktör analiz işlemlerine uygunluğu Bartlett testlerinin anlamlı olup olmaması (p<,05) ve KMO'nun ,60 değerinden yüksek olmasına bağlıdır (Field, 2009). Ölçekte bulunan anlamlılık ve normal dağılımın ardından yapı geçerliği ve yapı faktörleri testi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

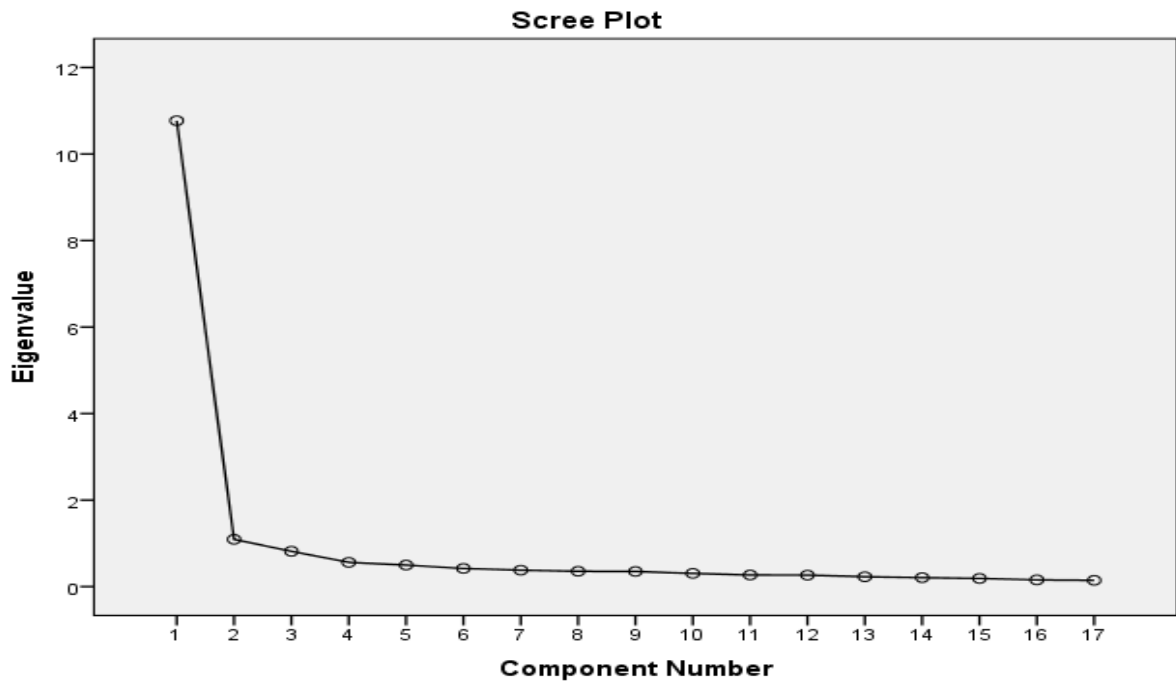
Faktör Analizleri

Faktör analizi, ölçeklerde yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla kullanılan tekniklerden birisidir (Büyüköztürk, 2010). Sosyal bilimlere yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında genel olarak dik döndürme tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Genellikle kullanılan dik döndürme teknikleri varimax ve açıklayıcı faktör analizidir. Kline (1994) bir ölçek için meydana gelen toplam varyansın %40 derecesi ve üzerinde olmasının yeterli görüldüğünü belirtmektedir. Bu sebeple faktör yük değeri ,40 olarak ele alınmıştır.

Tablo 7. Boyut Alanında Belirlenen Faktör Yapıları

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Top Faktör Yüğü			Faktör Yüğü. Dön. Top.		
	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm
1	10,771	63,358	63,358	10,771	63,358	63,358	7,086	41,683	41,683
2	1,092	6,422	69,780	1,092	6,422	69,780	4,777	28,097	69,780
3	,816	4,799	74,579						
4	,561	3,298	77,877						
5	,497	2,924	80,801						
6	,419	2,465	83,266						
7	,380	2,238	85,505						
8	,354	2,082	87,587						
9	,349	2,055	89,642						
10	,305	1,792	91,434						
11	,268	1,574	93,008						
12	,265	1,562	94,569						
13	,228	1,342	95,911						
14	,207	1,219	97,130						
15	,188	1,106	98,235						
16	,156	,915	99,151						
17	,144	,849	100,000						

Tablo 7 incelendiğinde bağlam değerlendirme boyutunda yapılan analiz sonucunda iki faktörlü bir yapının oluştuğu ve 17 maddede toplanmış olduğu görülmektedir. Birinci faktör bütün varyansın %41,683'ünü, ikinci faktör ise %28,097'sini oluşturmaktadır. Bu faktörler toplamı, bu boyut için ölçeğin toplam %69,780'ini meydana getirmektedir.

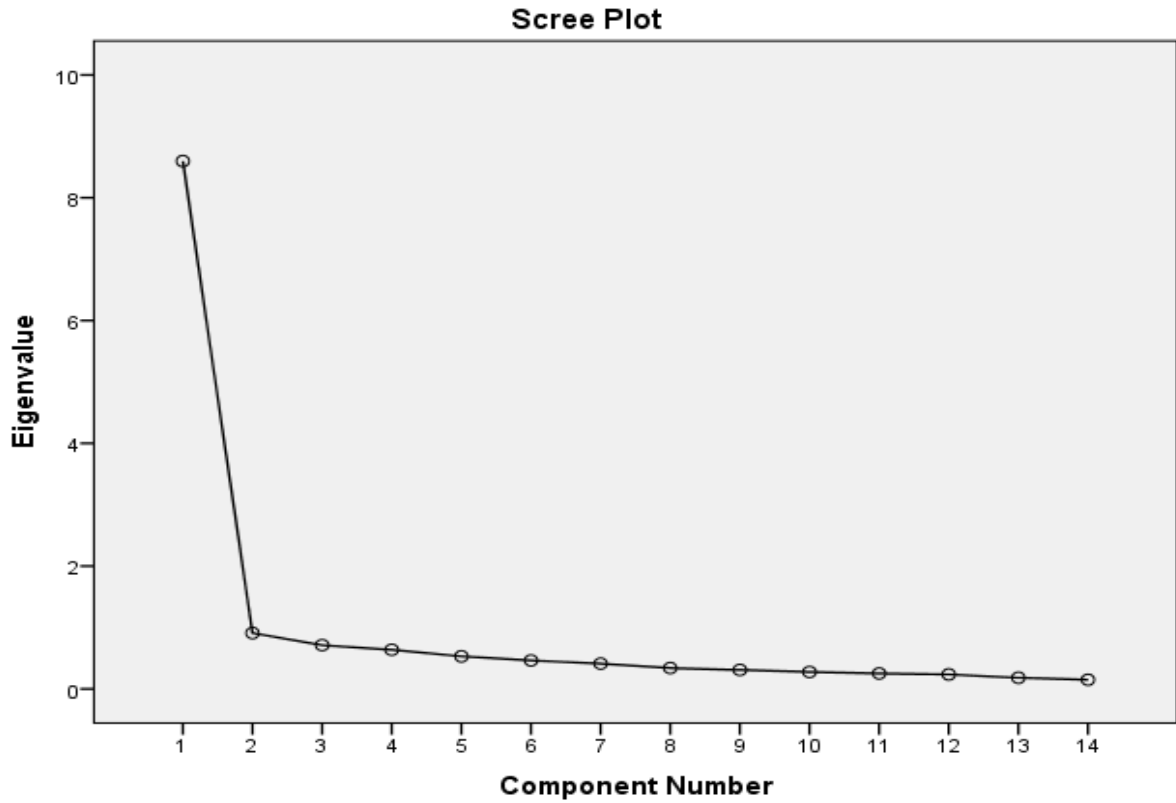
Şekil 1. Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 1'e bakıldığında ölçek analizi yamaç eğim grafiğinde (Scree Plot) boyutun kaç madde olduğu ve kaç faktör içerdiği anlaşılmaktadır. Yamaç eğim grafiği incelendiğinde Şekil 1'de gösterildiği gibi boyutta 17 madde ve iki faktörün olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Boyut Alanında Belirlenen Faktör Yapıları

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Top Faktör Yükü		
	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm
1	8,597	61,406	61,406	8,597	61,406	61,406
2	,909	6,492	67,898			
3	,712	5,082	72,980			
4	,637	4,552	77,532			
5	,530	3,786	81,318			
6	,463	3,309	84,627			
7	,411	2,935	87,562			
8	,340	2,427	89,988			
9	,309	2,207	92,195			
10	,276	1,970	94,165			
11	,252	1,797	95,962			
12	,235	1,681	97,643			
13	,181	1,291	98,935			
14	,149	1,065	100,000			

Tablo 8 incelendiğinde girdi değerlendirme boyutunda yapılan analiz sonucunda bir faktörlü bir yapının oluştuğu ve 14 maddede toplanmış olduğu görülmektedir. Bu faktör bütün varyansın %61.406'sını oluşturmaktadır. Bu boyut ölçeğin toplam geçerli düzeyini meydana getirmektedir.

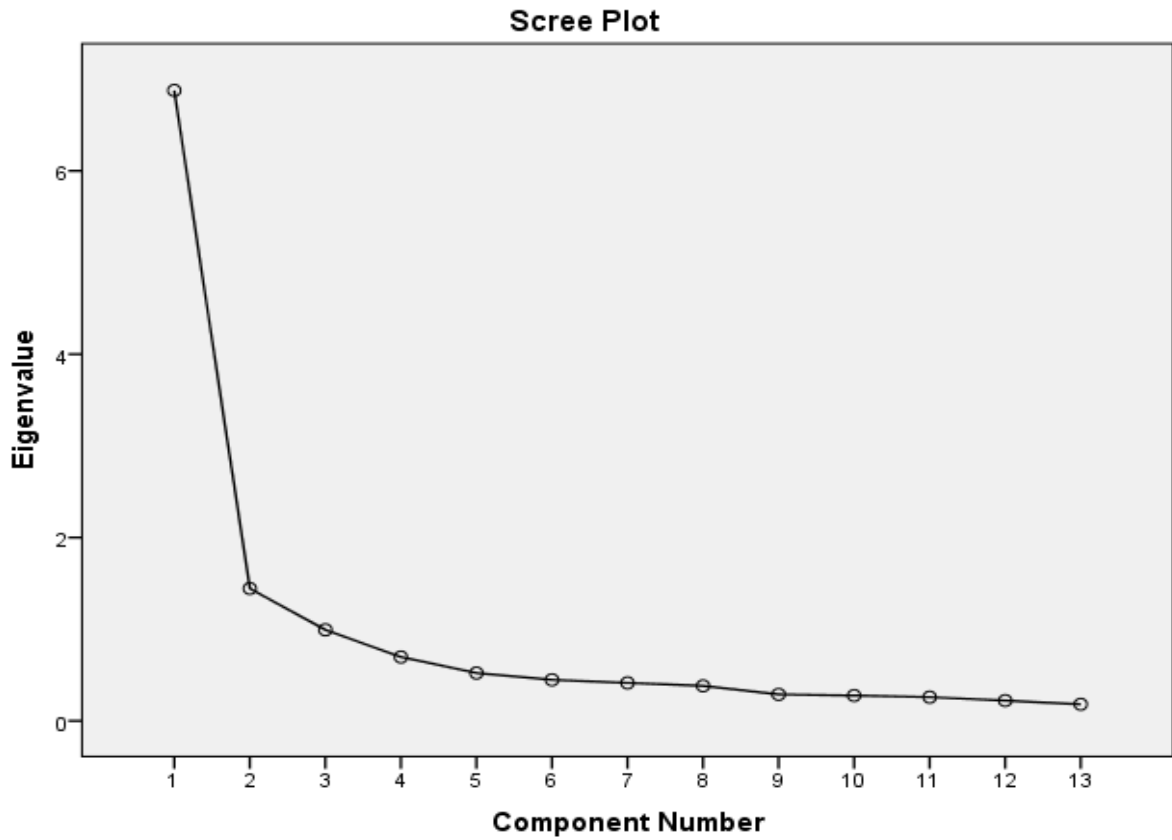
Şekil 2. Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 2'ye bakıldığında ölçek analizi yamaç eğim grafiğinde (Scree Plot) boyutun kaç madde olduğu ve kaç faktör içerdiği anlaşılmaktadır. Yamaç eğim grafiği incelendiğinde Şekil 2'de gösterildiği gibi boyutta 14 madde ve tek faktörün olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Boyut Alanında Belirlenen Faktör Yapıları

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Top Faktör Yüğü			Faktör Yüğü. Dön. Top.		
	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm
1	6,877	52,903	52,903	6,877	52,903	52,903	6,310	48,541	48,541
2	1,443	11,102	64,005	1,443	11,102	64,005	2,010	15,463	64,005
3	,993	7,639	71,643						
4	,696	5,355	76,999						
5	,522	4,014	81,013						
6	,447	3,440	84,453						
7	,414	3,187	87,640						
8	,381	2,933	90,573						
9	,289	2,222	92,795						
10	,276	2,125	94,920						
11	,259	1,989	96,909						
12	,221	1,699	98,608						
13	,181	1,392	100,000						

Tablo 9 incelendiğinde süreç değerlendirme boyutunda yapılan analiz sonucunda iki faktörlü bir yapının oluştuğu ve 13 maddede toplanmış olduğu görülmektedir. Birinci faktör bütün varyansın %48.541'ini, ikinci faktör ise %15,463'ünü oluşturmaktadır. Bu faktörler toplamı, bu boyut için ölçeğin toplam %64,005'ini meydana getirmektedir.

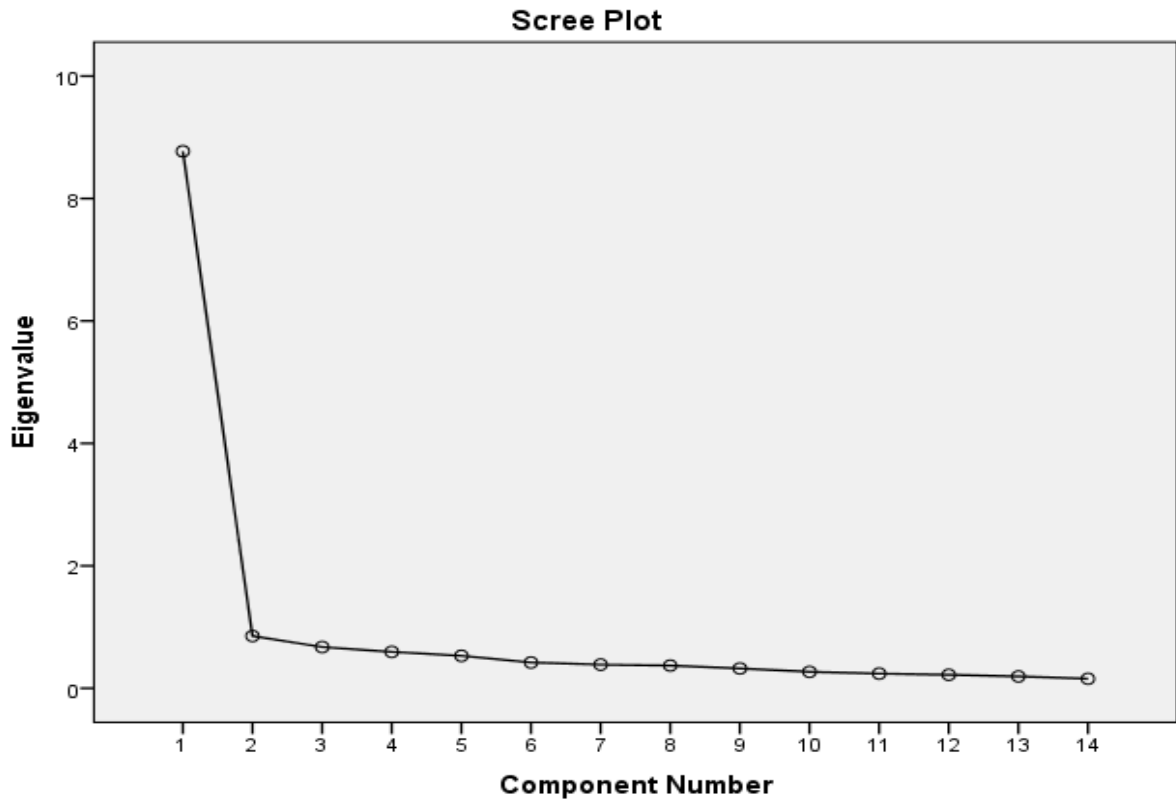
Şekil 3. Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 3'e bakıldığında ölçek analizi yamaç eğim grafiğinde (Scree Plot) boyutun kaç madde olduğu ve kaç faktör içerdiği anlaşılmaktadır. Yamaç eğim grafiği incelendiğinde Şekil 3'te gösterildiği gibi boyutta 13 madde ve iki faktörün olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Boyut Alanında Belirlenen Faktör Yapıları

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Top Faktör Yüğü		
	Top.	%Vary.	%Küm	Top.	%Vary.	%Küm
1	8,771	62,651	62,651	8,771	62,651	62,651
2	,853	6,094	68,745			
3	,674	4,813	73,557			
4	,595	4,249	77,806			
5	,530	3,786	81,592			
6	,421	3,006	84,598			
7	,386	2,759	87,357			
8	,370	2,643	90,000			
9	,323	2,309	92,309			
10	,269	1,923	94,232			
11	,239	1,707	95,939			
12	,220	1,568	97,508			
13	,193	1,382	98,889			
14	,155	1,111	100,000			

Tablo 10 incelendiğinde ürün değerlendirme boyutunda yapılan analiz sonucunda bir faktörlü bir yapının oluştuğu ve 14 maddede toplanmış olduğu görülmektedir. Bu faktör bütün varyansın %62,641'sını oluşturmaktadır. Bu boyut ölçeğin toplam geçerli düzeyini meydana getirmektedir.

Şekil 4. Yamaç Eğim Grafiği

Şekil 4'e bakıldığında ölçek analizi yamaç eğim grafiğinde (Scree Plot) boyutun kaç madde olduğu ve kaç faktör içerdiği anlaşılmaktadır. Yamaç eğim grafiği incelendiğinde Şekil 4'te gösterildiği gibi boyutta 14 madde ve tek faktörün olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik Çalışması

Ölçeğin güvenirlik çalışması iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) kullanılarak elde edilmeye çalışılmıştır. Her boyut alanı ve tüm ölçek için Cronbach Alpha katsayısı bulunmuştur. 58 madde, 4 boyut ve 6 faktörün dağılımları, faktörlerin ve ölçeğin geneline yönelik Cronbach Alpha güvenirlik değerleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Güvenirlik Analiz Değerleri

Boyut Alanı	Faktörler	Madde Sayısı ve Maddeler	Faktörlerin Cronbach Alpha Değerleri
Bağlam Değerlendirme	Faktör 1	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13	,949
	Faktör 2	15, 16, 17	,913
Girdi Değerlendirme	Faktör 3	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31	,955
Süreç Değerlendirme	Faktör 4	32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44	,941
	Faktör 5	37, 40, 42	,588
Ürün Değerlendirme	Faktör 6	45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58	,952
Tüm Ölçek Cronbach Alpha Değeri			,993

Tablo 11 incelendiğinde araştırmanın Bağlam Değerlendirme boyutu Faktör 1 Cronbach Alpha değeri ,949 ve Faktör 2 Cronbach Alpha değeri ,913; Girdi Değerlendirme boyutu Faktör 3 Cronbach Alpha değeri ,955; Süreç Değerlendirme boyutu Faktör 4 Cronbach Alpha değeri ,941 ve Faktör 5 Cronbach Alpha değeri ,588; Ürün Değerlendirme boyutu Faktör 6 Cronbach Alpha değeri ,952 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçekte ise Cronbach Alpha değeri değeri ,993 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerde güvenirlik için ,40 ile ,60 arası düşük ,60 ile ,90 arası oldukça güvenilir ,90 ve üzeri ise yüksek derecede güvenilir bulunmaktadır (Can, 2018). Bu açıdan bakıldığında ölçek geneli ve faktörlerin değerleri incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin oldukça güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Faktörlerin İsimlendirilmesi

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin açılımlı faktör analizi ve güvenirlik analizi sonucunda 6 faktörde 54 madde ortaya çıkmıştır. Faktörlerin isimlendirilmesinde CIPP modelinin değerlendirme boyutlarına bağlı kalınarak isimlendirme yapılmıştır. Stufflebeam'in CIPP modeli dört aşamada ele alınmaktadır. Bunlar “bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme” şeklindedir (Ornstein & Hunkins, 1988). Bu sebeple Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin analizi yapıldığında ortaya çıkan 6 faktöre bu bağlamda isim verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin faktör isimlendirmeleri Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Faktörlerin İsimlendirilmeleri

Boyut Alanı	Faktörler	Faktör Adı
Bağlam Değerlendirme	Faktör 1	Genel Bağlam Değerlendirme
	Faktör 2	Mekânsal Bağlam Değerlendirme
Girdi Değerlendirme	Faktör 3	Girdi Değerlendirme
Süreç Değerlendirme	Faktör 4	Genel Süreç Değerlendirme
	Faktör 5	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme
Ürün Değerlendirme	Faktör 6	Ürün Değerlendirme

Tablo 12’de yer alan faktörler incelendiğinde her faktörün CIPP modelindeki karşılığının belirtildiği görülmektedir. Faktör 1 ve Faktör 2 Bağlam Değerlendirmeye, Faktör 3 Girdi Değerlendirmeye, Faktör 4 ve Faktör 5 Süreç Değerlendirmeye, Faktör 6 Ürün Değerlendirmeye denk gelmektedir. Buna dayanarak “Faktör 1: Genel Bağlam Değerlendirme”, “Faktör 2: Mekânsal Bağlam Değerlendirme”, “Faktör 3: Girdi Değerlendirme”, “Faktör 4: Genel Süreç Değerlendirme”, “Faktör 5: Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme”, “Faktör 6: Ürün Değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması için AMOS 22.00 programından yararlanılmıştır. Ölçekler için DFA; ölçek geliştirme ve uyarılma sürecinde daha önce AFA’sı yapılmış modellerin ya da yapıların test edilmesi olarak ifade edilmektedir (Seçer, 2017). Bu ölçekte DFA için en başta özgün ölçekte ortaya çıkarılan 6 gizil değişken (6 faktör) ve 58 gözlenen değişkenin meydana getirdiği model için ilk düzeyde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Cabrera-Nguyen (2010) DFA sürecinde birden fazla uyum indeksinin kullanılması gerektiğini önermiştir. Faktörlerin model uyum değerleri için öncelikle ki-kare uyum testi/serbestlik derecesi (χ^2/sd) kontrol edilmiştir. χ^2/sd değerinin küçük olması model uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005). “Bu oranın 5’in altında olması kabul edilebilir düzeyde uyumu, 3’ün altında olması ise mükemmel uyumu göstermektedir” (Kline, 2015). Tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA “Root Mean Square Error of Approximation”), χ^2 dağılımında popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir değerdir. 0 ile 1 arasında değer alan bu indeksin 0’a yaklaşması mükemmel uyumu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). RMSEA değerinin ,080’dan küçük olması kabul edilebilir uyumu, ,50’ye eşit olması veya ,050’den küçük olması ise mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Kaya kütle indeksi (RMR “Root Mean Square Residual”) değerinin ,050’nin altında bir değer çıkması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir. Bu değer ,010’un altında bir değer çıkması ise kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Hu & Bentler, 1995). Uyum iyiliği indeksi (GFI “Goodness of Fit Index”) değerinin ,90’ın üstünde bir değer alması mükemmel uyumu göstermektedir (Hoper, Caughlan & Mullen, 2008). Fazlalık uyum indeksi (IFI “Incremental Fit Index”) değerinin ,95’in üstünde bir değer alması mükemmel uyumu göstermektedir (Bentler, 1980). Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI “Comparative Fit Index”) değerinin ,97’in üstünde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Schumacher & Lomax (2004).

Doğrulayıcı faktör analizine yönelik model uyumu için alanyazında kabul edilen birçok değer olmasına rağmen uyum indekslerinin kullanımına yönelik kesin bir görüş ifade

edilmemektedir (Meydan & Şeşen, 2015). Bu araştırmada yaygın olarak görülen uyum indeksleri için önerilen χ^2/df , RMSEA, RMR, GFI, IFI ve CFI uyum indeksleri kullanılmıştır.

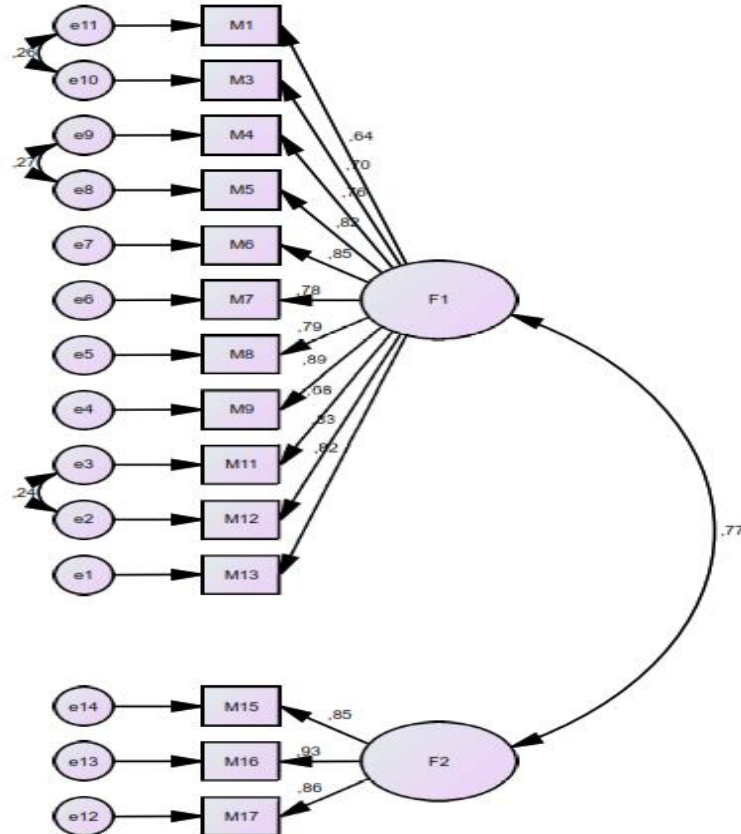
Tablo 13. Faktör 1 ve Faktör 2 Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Uyum Yorumu
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,996	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,080$,076	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0,000 \leq RMR \leq 0,050$	$0,50 \leq RMR \leq 0,080$,041	Mükemmel Uyum
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$,914	Mükemmel Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$,962	Mükemmel Uyum
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$,962	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 13'te yer alan birinci düzey DFA model uyum indekslerine bakıldığında elde edilen sonuçların $\chi^2/sd=2,996$; $RMSEA=.076$; $RMR=.041$; $GFI=.914$; $IFI=.962$ ve $CFI=.962$ şeklinde olduğu görülmektedir. χ^2/df , RMR, GFI ve IFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. RMSEA ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Meyers, Gamst & Guarino, 2012).

Yapılan DFA sonuçları incelendikten sonra gerekli uyum indekslerini düzeltmek için ölçek maddelerinin teorik yapısı da dikkate alınarak aynı faktörde içinde yer alan maddelerin hataları birleştirilerek kovaryans modifikasyonu yapılmıştır. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği birinci boyutunun 17 madde ve 2 faktörlü yapısının model uyumu test edilmiştir. Modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür. İlgili modifikasyonlar ve regresyonlar Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. Faktör 1 ve Faktör 2 Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

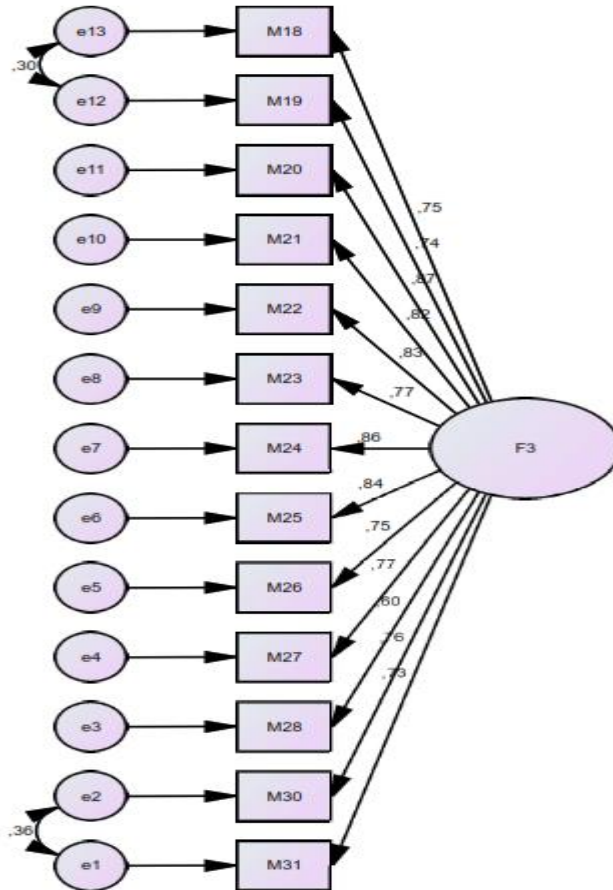


Tablo 14. Faktör 3 Model Uyum Gösterge İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Uyum Yorumu
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3,694	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,080$,089	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0,000 \leq RMR \leq 0,050$	$0,50 \leq RMR \leq 0,080$,052	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$,902	Mükemmel Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$,952	Mükemmel Uyum
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$,951	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 14'te yer alan birinci düzey DFA analizi model uyum indekslerine bakıldığında elde edilen sonuçların $\chi^2/sd=3,694$; $RMSEA=,089$; $RMR=,052$; $GFI=,902$; $IFI=,952$ ve $CFI=,951$ şeklinde olduğu görülmektedir. GFI, IFI ve CFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. χ^2/df , RMSEA ve RMR değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Meyers, Gamst & Guarino, 2012).

Yapılan DFA sonuçları incelendikten sonra gerekli uyum indekslerini düzeltmek için ölçek maddelerinin teorik yapısı da dikkate alınarak aynı faktörde içinde yer alan maddelerin hataları birleştirilerek kovaryans modifikasyonu yapılmıştır. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği ikinci boyutunun 13 madde ve tek faktörlü yapısının model uyumu test edilmiştir. Modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür. İlgili modifikasyonlar ve regresyonlar Şekil 6'da verilmiştir.

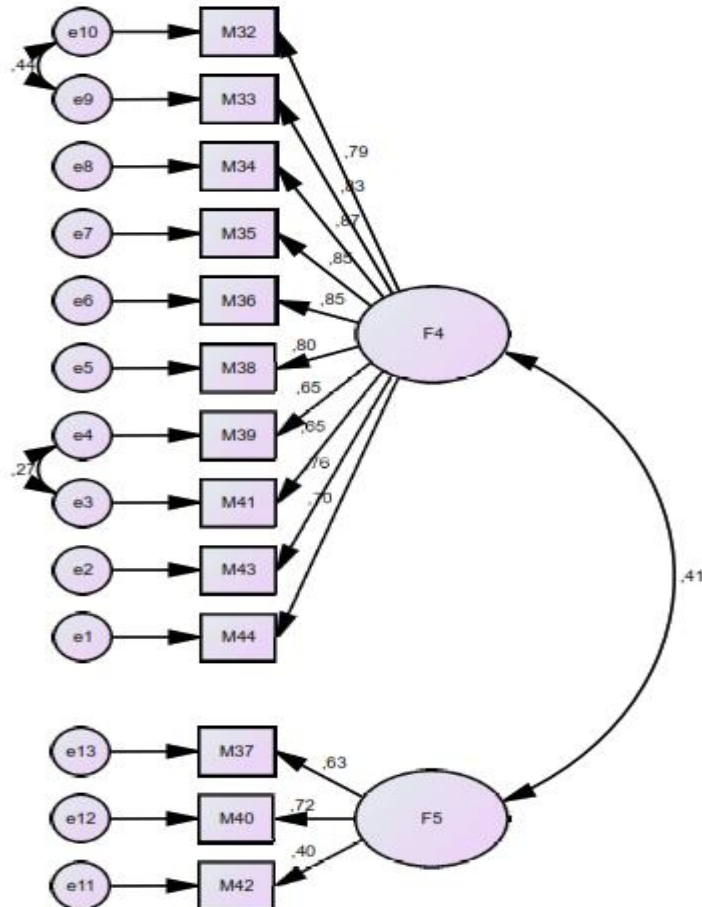
Şekil 6. Faktör 3 Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

Tablo 15. Faktör 4 ve Faktör 5 Model Uyum Gösterge İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Uyum Yorumu
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3,244	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,080$,081	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0,000 \leq RMR \leq 0,050$	$0,50 \leq RMR \leq 0,080$,077	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$,907	Mükemmel Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$,950	Mükemmel Uyum
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$,950	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 15'te yer alan birinci düzey DFA analizi model uyum indekslerine bakıldığında elde edilen sonuçların $\chi^2/sd=3,244$; $RMSEA=,081$; $RMR=,077$; $GFI=,907$; $IFI=,950$ ve $CFI=,950$ şeklinde olduğu görülmektedir. GFI ve IFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. χ^2/df , RMSEA, RMR ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Meyers, Gamst & Guarino, 2012).

Yapılan DFA sonuçları incelendikten sonra gerekli uyum indekslerini düzeltmek için ölçek maddelerinin teorik yapısı da dikkate alınarak aynı faktörde içinde yer alan maddelerin hataları birleştirilerek kovaryans modifikasyonu yapılmıştır. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği üçüncü boyutunun 13 madde ve 2 faktörlü yapısının model uyumu test edilmiştir. Modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür. İlgili modifikasyonlar ve regresyonlar Şekil 7'de verilmiştir.

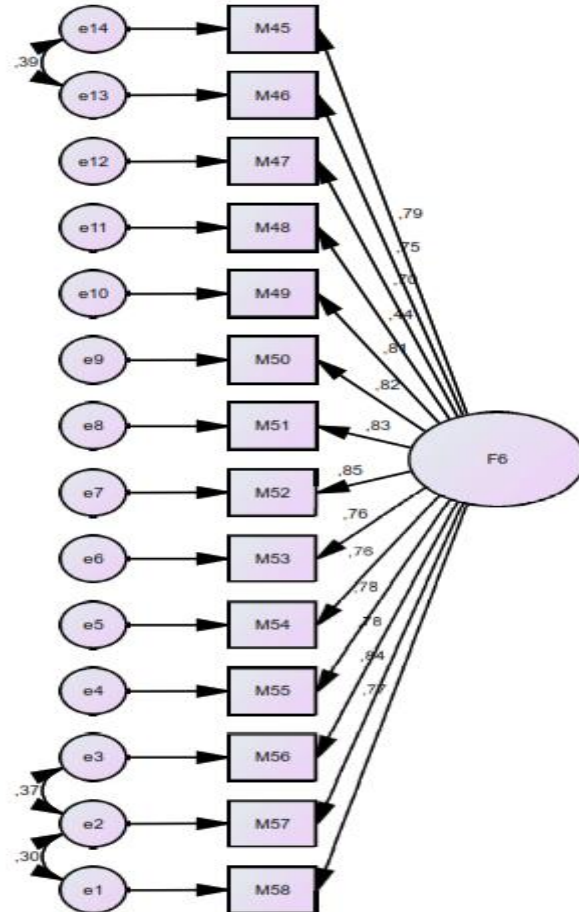
Şekil 7. Faktör 4 ve Faktör 5 Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

Tablo 16. Faktör 6 Model Uyum Gösterge İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Uyum Yorumu
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2,903	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,080$,074	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$0,000 \leq RMR \leq 0,050$	$0,50 \leq RMR \leq 0,080$,039	Mükemmel Uyum
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$,911	Mükemmel Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$,962	Mükemmel Uyum
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$,962	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 16'da yer alan birinci düzey DFA analizi model uyum indekslerine bakıldığında elde edilen sonuçların $\chi^2/sd=2,903$; $RMSEA=.074$; $RMR=.039$; $GFI=.911$; $IFI=.962$ ve $CFI=.962$ şeklinde olduğu görülmektedir. χ^2/df , RMR, GFI ve IFI değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. RMSEA ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Meyers, Gamst & Guarino, 2012).

Yapılan DFA sonuçları incelendikten sonra gerekli uyum indekslerini düzeltmek için ölçek maddelerinin teorik yapısı da dikkate alınarak aynı faktörde içinde yer alan maddelerin hataları birleştirilerek kovaryans modifikasyonu yapılmıştır. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği dördüncü boyutunun 14 madde ve tek faktörlü yapısının model uyumu test edilmiştir. Modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür. İlgili modifikasyonlar ve regresyonlar Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8. Faktör 6 Birinci Düzey DFA Path Diyagramı

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Yorumlanması

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği beşli likert tipinde bir ölçektir. 54 maddeden oluşan ölçeğin derecelendirmeleri; "1=Hiç Katılmıyorum", "2=Kısmen Katılmıyorum", "3=Kararsızım", "4=Kısmen Katılıyorum", "5=Tamamen Katılıyorum" şeklindedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin; 11'i Genel Bağlam Değerlendirme, 3'ü Mekânsal Bağlam Değerlendirme, 13'ü Girdi Değerlendirme, 10'u Genel Süreç Değerlendirme, 3'ü Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme, 14'ü Ürün Değerlendirme faktöründe olmak üzere 6 faktörlü bir yapıda olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ

Bu araştırma, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeli ile değerlendirilmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacından hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin madde havuzunu oluşturmak için Dinçer (2013) tarafından hazırlanan 7. Sınıf İngilizce Programı Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Dayalı Değerlendirme Anketi'nden yararlanılmıştır. Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan anket 58 maddeden oluşmaktadır. Yazardan e-posta yoluyla ankette yararlanma ve madde kullanımı için alınmıştır. İzin alındıktan sonra ankette yer alan maddeler Türkçe dersine ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu süreçte ankette madde çıkartma ya ankete madde ekleme işlemi yapılmamıştır. Bu şekilde 58 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formu eğitim programları ve öğretim alan uzmanları ile Türkçe eğitimi alan uzmanlarına sunulularak görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri sonucunda maddelerde ve likert derecelerinde değişiklikler yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler "1=Hiç Katılmıyorum, 2=Kısmen Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Kısmen Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum" biçiminde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni geliştirme çalışma için kuramsal olarak önerilen analiz teknikleri göz önünde tutulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği maddeleri, madde toplam korelasyonu ile analiz edilmiştir. Her madde için önerilen,40 madde toplam korelasyon ölçütü dikkate alınmıştır. Bu bağlamda madde toplam korelasyonu ,40'ın altında olan 4 madde ölçekten elenerek çıkartılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerine bakıldığında mükemmel ve kabul edilebilir aralıkta oldukları tespit edilmiştir.

Bağlam Değerlendirme boyut alanı veri sonuçları incelendiğinde KMO=,962 ve Bartlett test değerinin $\chi^2=4473,910$; $sd=136$ ($p=,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu boyut alanı Genel Bağlam Değerlendirme ve Mekânsal Bağlam Değerlendirme şeklinde iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerde bulunan maddelerin Cronbach Alpha değerlerinin ,949 ve ,913 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa katkılarının %69,780 olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni oluşturan iki faktörlü yapıya ait model uyumu test edilmiş ve modelin genel olarak doğrulandığı tespit edilmiştir.

Girdi Değerlendirme boyut alanı veri sonuçları incelendiğinde KMO=,954 ve Bartlett test değerinin $\chi^2=3231,724$; $sd=91$ ($p=,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu boyut alanı tek faktörden oluşmaktadır. Bu faktörde bulunan maddelerin Cronbach Alpha değerlerinin ,955 olduğu ve

faktörün toplam varyansa katkısının %61.406 olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni oluşturan tek faktörlü yapıya ait model uyumu test edilmiş ve modelin genel olarak doğrulandığı tespit edilmiştir.

Süreç Değerlendirme boyut alanı veri sonuçları incelendiğinde KMO=,932 ve Bartlett test değerinin $\chi^2=2490,181$; $sd=78$ ($p=,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu boyut alanı Genel Süreç Değerlendirme ve Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme şeklinde iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerde bulunan maddelerin Cronbach Alpha değerlerinin ,941 ve ,588 olduğu ve faktörlerin toplam varyansa katkılarının %64,005 olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni oluşturan iki faktörlü yapıya ait model uyumu test edilmiş ve modelin genel olarak doğrulandığı tespit edilmiştir.

Ürün Değerlendirme boyut alanı veri sonuçları incelendiğinde KMO=,955 ve Bartlett test değerinin $\chi^2= 3299,052$; $sd=91$ ($p=,000$) olduğu belirlenmiştir. Bu boyut alanı tek faktörden oluşmaktadır. Bu faktörde bulunan maddelerin Cronbach Alpha değerlerinin ,952 olduğu ve faktörün toplam varyansa katkısının %62,641 olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'ni oluşturan tek faktörlü yapıya ait model uyumu test edilmiş ve modelin genel olarak doğrulandığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ölçek geliştirme çalışmaları için önerilen uygulamalar ile elde edilen Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Araştırmanın yürütülebilmesi için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 31/03/2022 tarihinde, 21.04.2022-159572 evrak numarası ile etik kurul izni alınmıştır. Verilerin toplanabilmesi için ise Mardin Valiliğinden 21/04/2022 tarihinde E-63050228-605.01-48106402 sayı numarası ile araştırma uygulama izni alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Akgül, A. (2022). *İstatistiksel analiz teknikleri SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Akkaya, A. (2023). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altınsoy, T., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). 5. Sınıf müzik öğretim programı (2017) değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 82-96.
- Arkalı, Y. (2023). *2. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, M., Soyalp, H., Karahan, O., & Altuntaş, M. (2016). Okul öncesi eğitim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 657-683.

- Atik, S., & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Bal, A. P., & Kocaman Üdüm, D. (2021). Lise matematik öğretim programını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması: CIPP modeli. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 498-514. <https://doi.org/10.17556/erziefd.837341>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Bilgin, A. Ç. (2022). *Özel eğitim öğretmenliği programı'nın CIPP program değerlendirme modeli ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Breuer, E. W. (2009). Evaluation models for evaluating educational programs. E. W. Breuer (Eds.), *Assessing and evaluating adult learning in career and technical education* (pp. 106-126). Zhejiang University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.8>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. Bloomsbury Academic.
- Christensen, B. L., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214. <https://doi.org/10.16916/aded.93425>
- Çiftçi, F. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf 2011 Türk edebiyatı dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çopur, E., Türkmenoğlu, M., Artut, P., & Bal, P. (2021). Stufflebeam'ın CIPP modeline göre ilkökul matematik dersi öğretim programını değerlendirme ölçeği. *International Journal of Educational Spectrum*, 3(2), 150-175. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.903747>
- Dinçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Frye, A. W., & Hemmer, P. A. (2012). Program evaluation models and related theories. *Medical Teacher, 34*(5), e288-e299. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.668637>
- Gârboan, R. (2008). Introducing program evaluation models. *Transylvanian Review of Administrative Sciences, 4*(22), 44-50.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*. Prentice Hall.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. R. H. Hoyle (Eds.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76–99). Sage Publications.
- Kaplan, K., & Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programı'nın (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(1), 770-785. <https://doi.org/10.24315/tred.1125160>
- Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research, 11*(2), 120–138. <https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385>
- Kayhan, E. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 4*(1), 48-67.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge Falmer. http://averonica.weebly.com/uploads/2/0/5/8/20580596/key_concept.pdf
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Meyers, L. S., Gamst, G. C., & Guarino, A. J. (2012). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage Publications.
- Mulenga, I. M. (2018). Conceptualization and definition of a curriculum. *Journal of Lexicography and Terminology, 2*(2), 1-24.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Pillai, S. S. (2000). *Curriculum design and development*. <https://www.unom.ac.in/asc/Pdf/CURRICULUM%20DESIGN%20AND%20DEVELOPMENT-1.pdf>
- Schumacher, R., & Lomax, R. (2004). *Abeginner's guide to structural equation modelling*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Soylu, M. (2023). Ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: İhtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası, 22*(22), 1-9.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Limited.

Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap)*. http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu

Wood, L., & Davis, B. G. (1978). *Designing and evaluating higher education curricula*. AAHE-ERIC/ Higher Education Research, Report No: 8, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED165669.pdf>

Su, S. W. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curriculum-making. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 153-158. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.1.153-158>

Yıldırım, B. (2018). *2013 yılı ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EK: ÖLÇEK FORMU

Sıra	TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI CIPP MODELİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Genel Bağlam Değerlendirme						
1	Programın amaçları açık bir şekilde ortaya konulmuştur.					
2	Programın amaçları ölçülebilir niteliktedir.					
3	Program, öğrencilerin iletişim yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.					
4	Program, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.					
5	Program temel dil becerisini dengeli bir şekilde geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.					
6	Programda Türkçe öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.					
7	Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.					
8	Program, öğrencilerin dil gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.					
9	Program, teknoloji kullanımını özendirilmektedir.					
10	Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.					
11	Program, öğrencilere Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazandırabilecek niteliktedir.					
Mekânsal Bağlam Değerlendirme						
12	Program, Türkiye'nin her bölgesinde ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.					
13	Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.					
14	Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.					

		Girdi Değerlendirme				
GİRDİ DEĞERLENDİRME	15	Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.				
	16	Öğrenciler, Türkçe öğrenmeye oldukça motivedirler.				
	17	Türkçe ders kitapları, öğrencileri Türkçe öğrenmeye özendirilecek niteliktedir.				
	18	Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.				
	19	Türkçe ders kitapları programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.				
	20	Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.				
	21	Türkçe ders kitapları sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.				
	22	Türkçe ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, hikâye gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı etkinlikler yer almaktadır.				
	23	Derste kullanılan materyaller öğrencileri derse güdülemektedir.				
	24	Derste kullanılması öngörülen kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.				
	25	Öğretmenler programı uygulamak için yeterli donanıma sahiptir.				
	26	Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterir niteliktedir.				
	27	Öğretim programıyla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.				
		Genel Süreç Değerlendirme				
SÜREÇ DEĞERLENDİRME	28	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.				
	29	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.				
	30	Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecekleri etkinliklere yer vermektedir.				
	31	Süreçte iş birliğine dayalı, öğrenmeye dayalı etkinlikler sıklıkla kullanılmaktadır.				
	32	Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.				
	33	Uygulama süreci, programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.				
	34	Öğrencilerin çoğu derslere aktif olarak katılmaktadır.				
	35	Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.				
	36	Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinleme) yeterince güdülenmektedir.				
	37	Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.				
		Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme				
	38	Öğrenci sayısı programın uygulanması için önemli bir engeldir.				
	39	Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır.				
	40	Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.				
		Ürün Değerlendirme				
ÜRÜN DEĞERLENDİRME	41	Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.				
	42	Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.				
	43	Değerlendirme yapılırken öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.				
	44	Sonuç odaklı izleme, değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.				
	45	Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.				
	46	Dönem içerisinde yapılan sınavlar dört temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.				
	47	Dönem içerisinde yapılan sınavlar öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.				

48	Sınavlar, amaçlanan kazanımları (kazanımlara ulaşmayı) ölçmede başarılıdır.					
49	Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje, performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.					
50	Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.					
51	Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmaktadır.					
52	Program sonunda öğrencilerin kendini ifade etme becerisi gelişme göstermektedir.					
53	Program sonunda öğrenciler iletişim becerileri açısından gelişme göstermektedir.					
54	Program sonunda öğrenciler dil bilgisine ilişkin gelişme göstermektedir.					

Türkiye Eğitim Dergisi

(2023) Cilt 8, Sayı 1, s. 186-188

Dünya Okulu

Kitap İncelemesi

Şeyda HARMANCI¹

1. İÇERİK

Salman Khan tarafından kaleme alınmış olan "Dünya Okulu" adlı kitap, 2021 yılında Yapı Kredi Yayıncılık'tan yayımlanmıştır. Çevirmenliğini Cem AKAŞ yapmıştır. Kitap, toplam 220 sayfadan oluşmakta ana eksen olarak eğitimde fırsat eşitliği, öğrenemeyen öğrencinin olmadığı, her öğrencinin bireysel farklılıklardan dolayı kendi hızında ilerleyeceği ve her öğrenciye göre özel bir yöntem geliştirilebileceği anlatılmıştır. Eser, eğitim yöntem ve tekniklerine yön veren önemli bir kişisel gelişim kitabıdır. Bu kitap, "Khan Academy"nin kurucusu Salman Khan'ın yazdığı eğitim reformu ve eğitim sisteminin geleceği ile görüşleri derlediği vizyon bir çalışmadır.

Salman Khan'ın annesi ve babası Hint kökenlidir. Khan ve ailesi bir süre sonra Amerika'ya yerleşme kararı almıştır. Khan, iyi bir eğitim gördükten sonra mühendis olmuştur. Bir gün; akrabalarının düğününde kuzeni Nadia'nın çok başarılı bir öğrenci olmasına rağmen Matematik dersinden aldığı kötü bir nottan dolayı seviyesinden daha düşük bir sınıfa verileceğini öğrenir. Bunun üzerine harekete geçip kuzenine çevrim içi olarak matematik dersi vermeye başlar. Khan'ın kendi kuzenine internet üzerinden ders vermesiyle başlayan bu fikir, kısa sürede birçok kişiye ulaşır ve eğitim imkânı bulamayan birçok insana fırsat olmaya başlar. Daha sonrasında çok büyük bir dijital okul hâline dönüşen "Khan Academy" birçok dile çevrilir. Dünyanın birçok ülkesinde eğitim imkânı bulamayan her yaşta insan, bu platformdan yararlanmaya başlar.

Başlangıçta kuzeninin ön bilgilerini ve hazırbulunuşluk seviyesini test eder. Daha sonra kuzeninin seviyesine ve tam öğrenme esasına uygun bir çalışma planı hazırlar. Kendisinin zorlanacağını anlayan Khan, arkadaşının da tavsiyesi ile özel bir platformda video yayımlamaya başlar. Bir süre sonra da mühendisliği bırakarak yalnızca "Khan Akademi"ye odaklanır. Ders anlatımlarına çocukların dikkatini dağıtmayacak şekilde ve seviyelerine uygun videolarla başlangıç yapar. Zamanla video izlenme oranları artmaya ve Amerika'da ün sahibi olmaya başlar.

Khan'ın 2004 yılında kuzeni Nadia'ya ders anlatması ile başlayan serüveni, 2006 yılında Bill Gates'in bir konuşmasında, "Salman Khan'ın eğitim sistemi üzerindeki etkisi hesaplanamayacak kadar büyük." sözleri ve Khan'a sponsor olmasıyla proje büyümeye başlar. İki yıl içerisinde birçok video çeker, çoğu okulda kabul görerek kendi eğitim sistemini oluşturur

¹ Türkçe Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yöneticiliği, Mersin, Türkiye, seyda5_cagan5@gmail.com

ve okullarda ders vermeye başlar. Okullarda geleneksel eğitim sistemine karşı kendi eğitim sisteminin başarılı olduğu ve not ortalamalarının zamanla arttığı, büyük bir kitle tarafından fark edilir. Matematikte seviyesi gerilerde olan çocukların, bu sistem ile düşük seviyeden başlayıp 6. sınıf seviyesine ulaştığı görülmüştür.

Geleneksel eğitimde, bir öğretmenin tüm çocuklara aynı seviyede, aynı hızda ve aynı yöntemle ders anlattığı bilinir. Khan'a göre, çocukların sosyal olmalarını engelleyen, yeni deneyimler öğrenmelerini engelleyen ev ödevleri, geleneksel eğitim sisteminin bir parçasıdır. Salman Khan'ın bahsettiği eğitim sisteminde; çocuklar seviyelerine uygun bir şekilde, dersleri istedikleri yerde, öğrenmelerinin en verimli olduğu saatlerde çevrim içi olarak dinlerler. Öğretmen ise onların takıldığı yerlerde yol göstermelidir. Bu sistem birçok eğitimciye göre, geleneksel eğitim sisteminden daha fazla etkili ve yol gösterici olmaktadır.

2012 yılında Salman Khan ile uluslararası iş ortaklığı anlaşması imzalanarak "Khan Academy" Türkçeleştirilmiş ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı ile de işbirliği protokolü imzalanarak "Fatih Projesi" ve EBA kapsamında ortak çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. İlk başta yalnızca Amerika'da başlayıp zamanla tüm dünya dillerine çevrilen ve ücretsiz olarak internetten erişime açılan Khan Academy'nin amacı, dünyadaki tüm çocuklara eşit şekilde ücretsiz eğitim vermektir. Bunu da zamanla başarmıştır.

Khan'a göre cömert bir öğrenci, büyüdüğünde cömert bir çalışma arkadaşı olur. Okulda iyi iletişim kuran biri büyük olasılıkla yaşamda da iyi iletişim kuran. Başkalarına kavramları iyi anlatanlar, büyük olasılıkla bu kavramları derinden anlamıştır. Eğitimde fırsat eşitliği için ücretsiz eğitim küresel hareketliliğin doğal bir sonucudur. Küresel dünyanın bilgi karmaşasında, bu eğitim yöntemiyle ortak payda da buluşabiliriz.

Kitaba göre, her şeyin olduğu gibi kalmasına izin vermemeliyiz. Yenilikçilik, eğitimde yeni reformlar gelecek nesillere daha iyi ışık tutacaktır. Bu kitap, tam öğrenme modelini temel alan bilgisayar destekli bir eğitimi tavsiye etmektedir. Okullardaki durağan, tek tip eğitim çocukların kendini daha rahat ifade edebileceği, yaratıcılıklarını sergileyebileceği bir ortama taşımıştır. 21. yy. okullarının nasıl olması gerektiği üzerinde duran "Her zaman, her yerde eğitim!" diyerek okulu geleneğin dışına çıkaran bir kitaptır. EBA ve "Fatih Projesi"nin bu kitaptan esinlenerek oluşturulduğu biliniyor.

Bu kitapta Khan Academy'nin hikâyesini de en samimi şekilde kurucusunun kaleminden okuyacaksınız. "Khan Academy" nin nasıl teknoloji ve eğitimi bir araya getirerek insan faktörünü ön plana çıkarttığını anlatan "Dünya Okulu", eğitim reformunun geleceğine ışık tutuyor. STFA'nın 1992 yılında kurduğu Bilimsel ve Teknik Yayınları Çeviri Vakfı, 2012 yılında "Khan Academy" kurucusu Salman Khan ile Khan Academy'nin ilk uluslararası iş ortaklığı anlaşmasını imzalamıştır. Anlaşma çerçevesinde dünyanın en büyük internet öğrenim platformu "Khan Academy" Türkçeleştirilerek tüm dünyada Türkçe konuşan herkese ücretsiz olarak sunulmaktadır. Khan Academy Türkçe, Ekim 2014 itibarıyla iki milyon ders vermiştir.

Herkese kendi hızında ve kişiselleştirilmiş eğitim anlayışıyla dünya genelindeki eğitim reformunun en önemli paydaşlarından olan "Khan Academy"nin sunduğu interaktif alıştırmalar, yönlendirme ve puanlama sistemleri ile öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik raporlama gibi gelişmiş özellikler de binlerce eğitim videosu ile birlikte Türkçe ve ücretsiz olarak kullanıcılarla buluşturulmaktadır. "Khan Academy"nin kurucusu Salman Khan'ın 2012 yılında yazdığı "Dünya Okulu" isimli kitabı, Khan'ın eğitim reformu ve eğitim sisteminin geleceği ile ilgili görüşlerini derlediği zihin açıcı bir çalışmadır. Eğitimde fırsat eşitliği için, herkese, her yerde, dünya standartlarında, ücretsiz eğitimidir.

Geleceğin okulları nasıl olacak? Eğitimdeki değişimler neler olacak? Öğretmen – öğrenci ilişkisinde gelişmeler neler olacak? Sınıflarda hangi teknolojik yöntemlerle ders işlenecek? Tüm bu konuların yanı sıra, bu kitapta Khan Academy’ nin hikâyesini en samimi şekilde kurucusunun kaleminden okuyacaksınız.

2. DİL ve ÜSLUP

Sanatçının dili kullanma şekli, sözcükleri seçimi, cümle kurma biçimi oldukça sadedir. Cümlelerinde kullandığı örneklemeler okuyucunun konuyu daha iyi anlamasını sağlamıştır.

3. DEĞERLENDİRME

“Dünya Okulu” adlı kitabı, özellikle eğitimcilerin okuması gerektiğini düşünüyorum. Salman Khan, işbirlikçi ve tam öğrenmenin gerekli olduğunu ve yaş faktörünün ortadan kaldırılması gerektiğini kitabında özellikle belirtmektedir. Bu vesileyle okul duvarlarının rekabet ortamı olmaktan çıkarılıp, bilginin karşılıklı bir şekilde elde edileceği yer olması gerektiği anlatılıyor. Böylelikle derslerin daha zevkli hâle geleceğini belirten yazar, eğitimcilere de ışık tutuyor. Bana göre Khan Akademi’ nin sunmuş olduğu eğitime destek yazılımı, geleneksel eğitimimize bambaşka bir boyut ve vizyon getirmiştir.

“Dünya Okulu” ana fikir olarak; öğrenemeyen öğrencinin olmadığını, her öğrencinin kendi hızında ilerleyeceğini, her öğrenciye ayrı bir yöntem geliştirerek öğrencinin eksiklikleri üzerine gidilmesi gerektiğini anlatıyor. Küresel dünyanın olumsuz sonucu olan bilgi ve kültür kirliliğinin giderilmesi, yeni kuşağın ortak bir paydada buluşması için anne ve babalara tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA

Khan, İ. (2021). Dünya Okulu.(Cem AKAŞ) Ankara: Yapı Kredi Yayınevi.