

*Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*

*Social Sciences: Theory and Practice*



*Volume 7 Issue 2*  
*Dec 2023*

e-ISSN: 2619 - 9408



*Kuram ve Uygulamada*  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**  
*Social Sciences: Theory & Practice*

**Cilt: 7 Sayı: 2 Aralık 2023**  
(Volume: 7 Issue: 2 Dec 2023)

ISSN: 2619-9408

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

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

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

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

**KUSOB'da** yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

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

**Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi;**  
*H.W. Wilson, EBSCO, MLA, DRJI, Index  
Copernicus, OpenAire, ResearchBib, Sindex ve  
The Linguist List, ASOS, Türk Eğitim İndeksi tarafından  
dizinlenmektedir.*

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



## Editör /Genel Yayın Yönetmeni

Dr. Sedat MADEN

## Editör Yardımcıları / Yayın Yönetmenleri

Dr. Mustafa DEMİR

Dr. Musa KAYA

Dr. Okan YETİŞENSOY

2023 2023

Cilt: 7 Sayı: 2 Volume: 7 Issue: 2

### Hakem Listesi Reviewer List

Dr. Erkan AYDIN	Aksaray Üniversitesi
Dr. Muhammet TUNAGÜR	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Celal DEMİRKOL	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Hayri ÇAMURCU	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Osman ASLAN	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Ömer YILAR	Atatürk Üniversitesi
Dr. Halit DURSUNOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Dr. Efecan KARAGÖL	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Bayram ARICI	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Musa KAYA	Bayburt Üniversitesi
Dr. Haluk GÜNGÖR	Gazi Üniversitesi
Dr. Sedat EROL	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Mustafa ÖZGÖL	Bayburt Üniversitesi
Dr. İhsan AKEREN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Zeynep Nur AYDIN KILIÇ	Gazi Üniversitesi
Dr. Feyza UÇAR ÇABUK	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr. Ferhat ÖZTÜRK	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Dr. Adem YILMAZ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Abdurrahman SEFALI	Bayburt Üniversitesi
Dr. Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Aslı MADEN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Bekir GÖKÇE	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

**Sekreteryaya Dergi İletişim**

Aydın ÖNAL E-posta: kusobdergi@gmail.com  
Murat KAYA <http://kusobdergi.com.tr/tr/>  
Abdulahap AVŞAR

*Kuram ve Uygulamada*  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**  
*Social Sciences: Theory & Practice*

Cilt: 7 Sayı: 2 Volume: 7 Issue: 2  
Aralık 2023 Dec 2023  
ISSN: 2619-9408

## İçindekiler

- İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Dinleme Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi **125-141**  
*Hakim KARDAŞ ve Mustafa KAYA*
- İki Dillilere Türkçe Ad Durum Eklerinin Kavram Haritaları Tekniği İle Öğretimi: Bir Eylem Araştırması **142-164**  
*Ömür GÖKAKIN ve Esin Yağmur ŞAHİN*
- Yabancılara Türkçe Öğretimi Setlerinde Dil Kullanım Alanları: Yedi İklim A1-A2 Örneği **165-183**  
*Ashı MADEN ve Akif ÖZGEN*
- Çanakkale İlinde Sığır Yetiştiriciliğine Genel Bir Bakış **184-208**  
*Rüşti ILGAR*
- Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi **209-224**  
*Bünyamin SARİKAYA ve Efruz YAVUZ*
- Temel Matematik Kavramlarının Okul Öncesi Çocuklarına Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin İncelenmesi: Pilot Çalışma **225-236**  
*Nuray GÜNAYDIN, Betül KÜÇÜKDEMİR ve Cansu TUTKUN*
- Fen Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Kullanımı **237-251**  
*Adem ERTAÇ ve BİLGE ÖZTÜRK*

Tüketici Etnosentrizmi Ölçeğinin (CETSCALE) Faktör Yapısının Gıda Tüketimi Bağlamında İncelenmesi <i>Rüveyda Betül GÜRBÜZ ve Sait BARDAKÇI</i>	<b>252-266</b>
Türkçe Eğitiminde Dijital Oyun Konusuna Yönelik Hazırlanmış Lisansüstü Çalışmaların Eğilimleri <i>Emrullah BANAZ ve Yunus BANAZ</i>	<b>267-275</b>
Türkçe Dersini Okutan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme <i>Mehmet Nuri KARDAŞ ve Müjgan Sevin ÖZTÜRK</i>	<b>276-291</b>
Yazma Yarışmalarının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi <i>Hanife İpek BOZOĞLU BEŞİKTEPE ve Bircan EYÜP</i>	<b>292-314</b>

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received:* 15.05.2023 *Kabul/Accepted:* 01.09.2023

*Makale Türü:* Araştırma

---

## İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Dinleme Kaygılarının

### Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

*Hakim KARDAŞ\*\**

*Mustafa KAYA\*\**

#### ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, iki dilli ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu çalışmada betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören ve iki dil bilen 145 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmada Maden ve Durukan (2016) tarafından geliştirilen “Dinleme Kaygısı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), Normallik testleri (Komogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk), Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve basit doğrusal korelasyon (Spearman sıra farkları) analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, akıllı telefona sahip olma durumu, evde konuşulan dil, televizyon izleme süresi, akıllı telefon kullanım amacı ve evde televizyon/radyo izleme durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme becerisi, iki dilli, kaygı.

## Investigation of Turkish Listening Anxiety of Bilingual Students in Terms of Some Variables

#### ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the listening anxiety of bilingual secondary school students in terms of some variables. In this study, the relational survey model, one of the descriptive methods, was used. The participants of the research are 145 bilingual students studying at a public school affiliated to the Ministry of National Education. The study group was formed by using the convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods. The “Listening Anxiety Scale” developed by Maden and Durukan (2016) was used as a data collection tool in the research. In data analysis, descriptive statistical measures (frequency and percentages), Normality tests (Komogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk), Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis H test and simple linear correlation (Spearman rank differences) analysis were used, respectively. As a result of the research, it was concluded that the bilingual secondary school students had a low level of

---

**Atf Bilgisi:** Kardaş, H. & Kaya, M. (2023). İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 125-141. Doi: 10.48066/kusob.1297071

\* Bu makale, Doç. Dr. Mustafa KAYA danışmanlığında hazırlanan “İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme yeterlikleri (tutum, kaygı ve dinleme stratejilerini uygulama) ve bu yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

\*\* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, hakimkardas@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9147-2921>

\*\* Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, m.kaya@yyu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4755-4994>

anxiety about listening to Turkish. In addition, it was determined that the anxiety levels of bilingual secondary school students for listening to Turkish did not change according to gender, mother's education level, father's education level, having a smartphone, the language spoken at home, the duration of watching television, the purpose of using a smartphone, and the status of watching television / radio at home.

**Keywords:** Listening skill, bilingual, anxiety.

## Giriş

Dil, anlama ve anlatma boyutları olan ve kişilerarası bildirişime aracılık eden temel bir varlıktır. Kişilerin millî, manevî ve kültürel değerlerinin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan, toplumların millet olma şuurunu edinmesinde büyük bir öneme sahip olan dilin önemli bir özelliği, insanların ihtiyaçları doğrultusunda gelişen doğal bir varlık olmasıdır. Dil, çok yönlü ve çok boyutlu bir kavram olduğu için sadece bir iletişim aracı olarak görmek dilin işlevinin kavranması açısından eksik kalır (Aydın ve Satılmış, 2022). Sosyal bir varlık olan insanoğlunun temel ihtiyaçlarından biri kendini -yani fikirlerini, duygularını, düşüncelerini, sevinç- hüznlerini anlatmasıdır. Kişinin kendini doğru, istenilen düzeyde ifade ederek anlatabilmesi anlama becerisine bağlıdır. Çünkü anlamadan yapılan anlatımlar çoğunlukla bireyin iletişim amacına hizmet edememesinin yanı sıra istenmeyen olumsuzlukların da ortaya çıkmasına sebep olabilir. Dilin anlama boyutunda yer alan dinleme ve okumanın bu bağlamda önemli işlevleri bulunmaktadır.

Dinleme doğal ortamda edinilmeye başlayan alıcı dil becerisidir. Konuşma ve okuma becerileri gibi alıcı ile verici arasında gerçekleşen çift yönlü, etkileşimli ve uyaranlıdır (Erol ve Kavruk, 2023). İşitme/işitilme ile başlayan dinleme süreci, anlam kurma aşamasına kadar insan zihninde birçok bilişsel işlemi gerektirmektedir. Bu işlemler dizisinde hem nörolojik hem de fiziksel donanımlar, dinleme yetisinin nasıl gerçekleşeceğini ve ilerleyeceğini şekillendiren bir işleve sahiptir (Kardaş ve Tunagür, 2020). Nitekim kişinin dinleme becerisi doğmadan önce başlamakta, doğduktan sonra hızla gelişme göstermektedir. Çocuğun anne karnından itibaren gelişmeye başlayan ve yaşamın diğer evrelerinde de oldukça önemli bir yer edinen dinleme becerisi, aynı zamanda diğer dil becerilerinin de temelini oluşturur (Aydın, 2022). Bebeklerin ve okul öncesi dönemdeki çocukların yakın çevrelerini anlamak için başvurabildikleri tek dil becerisi dinleme/izlemedir. Dinleme günlük iletişimde en çok istifade edilen dil becerisidir. Özbay'ın (2015) aktardığına göre de insanın günlük hayatta en çok kullandığı beceri dinleme becerisidir. İnsanoğlu ortalama bir gününün %9'unu yazarak, %16'sını okuyarak, %30'unu konuşarak, %45'ini ise dinleyerek geçirmektedir. Bu bakımdan sözlü iletişimin temelini de oluşturan dinleme becerisinin kişi ve toplumlar için yaşamsal bir önemi bulunmaktadır. Bireyin zihinsel olarak beslenmesi, öz güven duygusunun gelişmesi ve kendini doğru ifade etmesi dinleme alışkanlığıyla yakından ilişkilidir (Erol, 2022).

Toplumunu meydana getiren bireylerin istedik düzeyde bir dinleme becerisine sahip olabilmesi için öğrencilerin derse ilgi göstermeleri, dilsel becerilere yönelik kabiliyetleri, Türkçe iletişim yeterlilikleri, kaygı düzeylerinin bilinmesi gerekir. Bu etkenlerin bilinmesi eğitim- öğretim sürecinin istedik düzeyde verimli geçmesine olanak sağlayabilir. Konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde duygu durumlarının başarıyı olumlu veya olumsuz olarak etkilediği gibi dinleme becerilerinin gelişiminde de bu durum söz konusudur. Kaygı bu duygu durumlarından biridir (İşeri ve Ünal, 2012, s.68).

Kaygı kavramı Türkçe Sözlük'te (2011) "Üzüntü, endişe duyulan duygu, tasa." şeklinde açıklanmaktadır. Freud (1936) literatüre kazandırdığı kaygı kavramını "bireyin tehlikeli gördüğü herhangi bir olay karşısında, etkili bir davranışta bulunamadığı ve karşı direnç gösteremediği durumlarda, psikolojik yapısında bilinçsizce gelişen duygu" şeklinde açıklamaktadır. Morgan (1998,

s.228) ise kaygı için, “sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyduğumuz belli belirsiz bir korku” demektedir. Seven (2008, s.106) de “normal dışı ve nedensiz ortaya çıkan aşırı korku hâli, korku verici durumun ortaya çıkma hâline tepki” şeklinde bu duyguyu açıklamaktadır.

Günlük yaşamda kişiöğlunun çeşitli nedenlerle kaygı duygusunu az veya çok yaşadığı bilinen bir gerçektir. Kişinin kontrol edemediği herhangi bir durum karşısında yaşadığı korku, endişe, stres kaygıya neden olmaktadır. Kaygının önemli belirtilerinden bazıları; gerginlik, terleme, sararma, ağız kuruluğu, yüksek nabız, çarpıntı, mide ağrısı, mide bulantısı, baş dönmesi, el ayaklarda karıncalanma, uykusuzluk, sık tuvalete çıkma ihtiyacı, hatırlayamama, odaklanamama, sabırsızlık, ürkeklik, çekingenlik, alınganlık, saldırganlık, bulunulan ortamdan kaçma vb. şeklinde (Şahin, 2017 akt. Şahin, 2019) kendini göstermektedir. Düşük düzeyde yaşanan kaygı kişiyi motive ederken (Şahin, 2019) konsantrasyonunu artırırken bu duygu yoğun yaşadığında hem öğrenme-öğretme süreçlerini hem iletişim becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum da eğitim- öğretim ortamındaki etkinliklerin veriminin, niteliğinin olumsuz bir hâl almasına sebep olabilmektedir.

Kaygı kişinin kendini güvende hissetmediğinde yaşadığı psikolojik baskıdır. Bu psikolojik baskı nedeniyle kişi fiziksel, bilişsel, duyuşsal tepkiler verir. Kişinin yaşı, genetik yapısı, ebeveynlerin davranışları, yetiştirilme tarzı, ailenin sosyal çevresi ve ailenin kalabalığı, ebeveynlerin eğitim durumu, sosyo-kültürel özellikleri, ekonomik durumu, cinsiyet vb. değişkenler kaygının türü ve şiddeti üzerinde etkili olabilmektedir. Kişinin yaşadığı kaygı türü ve seviyesi ile başarı durumu arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır (Aydın ve Tiryaki, 2017; Çakmak ve Hevedanlı, 2004).

İnsan yaşamında bilme, anlama, merak ve istediklerine ulaşma gereksinimleri ile başarılı olmak ister. Başarı insana statü kazandırmasının yanı sıra ekonomik güç edindirir. Kaygılı olmak başarısızlığa, motivasyonun düşmesine, öz güven eksikliğine yol açar, başarısız olma da kaygıya. Kaygı başarısızlıkta sebep ve sonuç olabilir. Kaygı öğrenmeyi olumsuz etkiler. Bilgiyi kullanma sürecinde problemlerin yaşanması, odaklanamama ve rahatlıkla çözülebilecek sorunun cevaplanamaması gibi problemler kaygı ile bağlantılıdır. Okul yaşamında kaygı, başarıma arzusunun karşına başarısızlık korkusunu getirerek öğrenme sürecini sekteye uğrattığı (Maden, 2021, s.348) gibi aynı zamanda bireyin motivasyonunu kırar, eğitim veya iş hayatında başarısız olmasına neden olabilir (Aydın ve Kayman, 2021).

Kişi bilmediği, kontrol edemediği bir ortamda konuşma yapmak durumunda kaldığında, bir belirsizlik ve güvensizlik söz konusu olduğu için konuşma kaygısı yaşayabilmektedir. Konuşma becerisi kadar olmazsa da dinleme-analiz etme süreçlerinde de beklentiler yüksek olduğunda dinleme kaygısı da yaşanabilmektedir. Ana dili Türkçe olan öğrenciler-öğreticiler bile Türkçe konuşulan çeşitli ortamlarda kaygı yaşayabilmektedir. Ana dili Türkçe olmayan bazı öğrenciler, Türkçe konuşulan ortamda kendilerini doğru ve etkili ifade edemeyecekleri ve anlatılanları doğru kavrayamayacakları endişesi ve korkusuyla kaygı yaşayabilmektedir. Sadece Türkçe konuşma-dinleme değil, Türkçe yazma ve okuma etkinliklerinde de öğrenciler doğru anlayamama ve anlatamama kaygısı yaşayabilmektedir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme, konuşma, yazma veya okuma etkinliklerinde yaşadıkları kaygı düzeyini tespit etmeye yönelik yapılacak bilimsel araştırmalar, söz konusu hedef kitlenin daha nitelikli Türkçe dil eğitimi almalarına katkı sunacaktır. Söz konusu araştırmaların çıktılarının ilgili eğitimcilere, program hazırlayıcılarına yol göstermesi olağandır. Bu bağlamda bu çalışmanın alana özgün katkı sunacağı, alandaki bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde ana dili olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dinleme kaygılarıyla ilgili çalışmaların yapıldığı (Arslan, 2017; Maden ve Durukan 2016; Uçgun, 2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme kaygılarına yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı (Altunkaya, 2017; Genç-Köylü ve Isık, 2020; Halat, 2015) görülmektedir. İki dillilik ile ilgili öğrencilerin dinleme yeterlilikleri üzerine betimsel veya deneysel herhangi bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmıştır. Bununla

birlikte iki dilli öğrencilerle farklı beceri alanlarıyla ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Aksu, 2021; Boğa, 2019; Çiftçi, 2021; Ergüt, 2021; Esersin, 2017; Kaya ve Kardaş, 2020; Kardaş, Görmez, 2017; Oturak, 2021; Şahin, Kardaş ve Görmez, 2017; Tunagür, Kardaş ve Kardaş, 2021; Uzun, 2018; Yaman, 2005). Ancak iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinleme kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiğiyle ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma bu yönüyle alana katkı sağlayabilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, akıllı telefona sahip olma, telefonu kullanma amacı, evde TV/radyo bulunma durumu, TV izleme süresi değişkenleriyle ilişkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada şu problem sorularına cevap aranmıştır:

1. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygıları hangi düzeydedir?
2. Cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, akıllı telefona sahip olma, telefonu kullanma amacı, evde TV/radyo bulunma durumu, TV izleme süresi değişkenlerinin öğrencilerin Türkçe dinleme kaygılarına bir etkisi var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisinin araştırılması amaçlandığından, çalışmada betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu araştırma modeli, birden çok değişkenler arasında birlikte değişimin varlığını tespit etmeye yönelik olan araştırma modelleridir (Karasar, 2014).

### Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın katılımcılarını, Bitlis İli Güroymak İlçesi Gölbaşı Cumhuriyet Ortaokulunda öğrenim gören ve iki dil bilen 145 öğrenci oluşturmaktadır. Seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem metoduna göre araştırmanın çalışma grubu belirlenmiştir. Özen ve Gül'e (2007) göre seçkisiz örnekleme bir evrendeki tüm elemanlara, örneklem seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şans verir. Tüm elemanların seçilme olasılığı aynıdır ve bir elemanın seçimi diğer elemanın seçimini etkilememektedir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo1.** Öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	95	65,5
	Erkek	50	34,5
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	12	8,3
	6.sınıf	17	11,7
	7.sınıf	28	19,3
	8.sınıf	88	60,7
Baba Eğitim Düzeyi	Üniversite	14	9,7
	Lise	25	17,2
	Ortaokul	66	45,5



	İlkokul	32	22,1
	Okur Yazar değil	8	5,5
	Lise	5	3,4
Anne Eğitim Düzeyi	Ortaokul	45	31,0
	İlkokul	44	30,3
	Okur Yazar değil	51	35,3
Evde konuşulan dil	Arapça	58	40,0
	Türkçe	3	2,1
	Arapça+Kürtçe	53	36,6
	Arapça+Türkçe	31	21,3
Akıllı Telefon sahibi olma	Var	66	45,5
	Yok	79	54,5
Telefonu kullanma amacı	Oyun	10	6,9
	Film/Haber	17	11,7
	Haberleşmek	58	40,0
	Bilgi Edinmek	58	40,0
	Hiçbiri	2	1,4
Televizyon/Radyo olma durumu	Evet	130	89,7
	Hayır	15	10,3
Televizyon izleme süresi	Hiç izlemem	8	5,5
	Yarım saat	52	35,9
	1-2 saat	54	37,2
	3-4 saat	25	17,2
	5 saatten fazla	6	4,2
<b>Toplam</b>		145	100

Tablo 1'e bakıldığında, araştırma kapsamındaki öğrencilerin çoğunluğunun kadın ve sekizinci sınıfta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları incelendiğinde, babaların büyük çoğunluğunun (%45,5) ortaokul mezunu olduğu annelerin ise okuma yazma bilmediği, ilkokul ve ortaokul mezunlarının birbirine yakın sayılarda olduğu görülmektedir. Evde konuşulan dile göre öğrenciler incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun iki dil konuştuğu bulunmuştur. Öğrencilerin hemen hemen yarısı akıllı telefon kullanmakta iken diğer yarısı kullanmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu telefonu bilgi edinmek ve iletişim için kullanmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu televizyonlu bir evde büyük çoğunluğu günlük yarım saat ile 1-2 saat arasında televizyon izlemektedir.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında kullanılan tüm veri toplama araçları çalışmanın katılımcılarına elden ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Bu araştırmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Maden ve Durukan (2016) tarafından geliştirilen

“Dinleme Kaygısı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacılardan gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler uygulanmıştır. İki bölümden oluşan ölçme aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler (cinsiyet, kıdem, çalıştığı kurum ve mezun olunan bölüm) yer alırken ikinci bölümünde ise iki dilli öğrencilerin dinleme tutumlarının ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

### Dinleme Kaygısı Ölçeği

Araştırmacılar dinleme kaygısı ölçeğini geliştirme sürecinde ilgili alan yazın taraması yaparak madde havuzu oluşturmuştur. İlk olarak 28 madde yazılmış olup daha sonra dört Türkçe eğitimi alanında üç eğitim bilimleri alanında uzman kişiden görüş alınmıştır. Ön pilot uygulaması için 90 öğrenciye ölçme aracının taslak hâli uygulanmıştır.

Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla hem kapsam geçerliği hem de yapı geçerliği çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda iki madde kapsam geçerliği bağlamında ise üç madde ve güvenilirlik analizi sonucunda da bir madde ölçme aracından çıkartılmış ve toplam 22 maddeden ve dörtlü likert tipi derecelendirilen bir ölçme aracı elde edilmiştir. Geliştirilen ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini tespit etmek için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0,873 olarak bulunmuştur (Maden ve Durukan, 2016).

### Ölçme Aracının Güvenirlik Analizi ve Normallik Varsayımının Test Edilmesi

Araştırma kapsamında kullanılan üç ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenirligine kanıt sağlamak amacıyla her bir ölçme aracı ve alt faktörlerine ilişkin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçme aracı için hesaplanan güvenirlilik değerleri

Ölçme araçları ve alt faktörler	Madde sayısı	Cronbach alfa
Dinleme Kaygısı Ölçeği	22	0,869

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki ölçme aracının güvenirlilik değeri 0,70 üstü olduğu bulunmuştur. Psikolojik yapıların ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları için 0,70 ve üstü güvenirlilik değerlerin yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Buna göre araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracının kabul edilebilir güvenirlilik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur.

**Tablo 3.** Ölçme aracının normallik testlerine ilişkin sonuçlar

Ölçme Araçları ve alt faktörler	Z <sub>Çarpıklık</sub>	Z <sub>Basıklık</sub>	K-S Testi		S-W testi	
			İstatistik	P	İstatistik	p
Dinleme Kaygısı Ölçeği	1,75	-0,81	0,070	0,085*	0,977	0,017

Not. \* $p > 0,05$ ; K-S testi = Kolmogorov-Smirnov testi, S-W = Shaphiro-Wilk testi

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçme aracının toplam puanının normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ( $p > 0,05$ ). Dinleme kaygısı ölçeğine ilişkin normallik testleri incelendiğinde ise Kologorov-Smirnov testi normallığın sağlandığını, Shaphiro-Wilk testinin ise normalligi sağlayamadığı görülmüş standartlaştırılmış çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında ise özellikle çarpıklık değerinin normallikten uzak olduğu görülmüştür.

### Verilerin Analizi

Veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), Normallik testleri (Komogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk), Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve basit doğrusal korelasyon (Spearman sıra farkları) analizi kullanılmıştır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

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

### Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 23/11/2021 tarihli 2021/18-06 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

### Bulgular

“İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeyleri nasıldır?” şeklindeki soruya yanıt aranmıştır. İki dilli öğrencilerin dinlemeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek için kullanılan dinleme kaygı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Türkçe dinleme kaygı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Dinleme kaygı ölçeğine ait betimsel istatistikler

Ölçek	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Dinleme kaygısı	145	23	75	46,53 (2,12)	12,10

Tablo 4 incelendiğinde, 22 madde ile tek faktörden oluşan ve dörtlü likert olarak puanlanan ölçeğin geneli için minimum puan 23 iken maksimum puan 75 ve ortalaması ise 46,53 (2,12) olarak bulunmuştur. Parantez içinde verilen ortalama değeri madde sayısına bölünerek elde edilmiş ve kaygı düzeyleri bu değerler kullanılarak yorumlanmıştır. Buna göre iki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrenciler Türkçe dinleme konusunda kaygısızdırlar.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeyleri belirlendikten sonra, sahip oldukları kaygı düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarının incelenmesi yapılmıştır. Bu amaçla “iki dilli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, evde konuşulan dil, akıllı telefon sahibi olma/olmama durumu, telefonu kullanım amacı, evde televizyon veya radyo kullanma, günlük televizyon izleme süresi değişkenlerine göre kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır? şeklindeki araştırma soruna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda grup sayısı iki olan bağımsız değişkenler için Mann Whitney U testi, grup sayısı ikiden fazla olan bağımsız değişkenler için ise Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin mann whitney u testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Dinleme kaygısı	Kız	95	68,33	-1,85	1931,5	0,065
	Erkek	50	81,87			

Not: \*  $p < 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $U = 1931,5$ ;  $Z = -1,85$ ;  $p > 0,05$ ). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Değişken	Sınıf düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Dinleme kaygısı	5.sınıf	12	82,79	9,37	3	0,025*	5 > 6
	6.sınıf	17	50,06				7 > 6
	7.sınıf	28	87,86				
	8.sınıf	88	71,37				

Not: \*  $p < 0,05$ ; 5 : 5.sınıf, 6 : 6.sınıf, 7 : 7.sınıf, 8 : 8.sınıf.

Tablo 6 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $H_3 = 9,37$ ;  $p < 0,05$ ). Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyi farklılaştıkça Türkçe dinlemeye yönelik kaygıları da değişmektedir. Bu farklılığın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını bulmak için ikili gruplar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin sınıf düzeyinin artmasıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, anne öğrenim düzeyine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygı düzeylerinin anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin kruskal wallis h testi sonuçları

Değişken	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Dinleme Kaygısı	Lise ve üstü	5	46,30	3,27	3	0,352	--
	Ortaokul	45	75,01				
	İlkokul	44	78,39				
	Okumamış	51	69,20				

Not: \*  $p < 0,05$ ;

Tablo 7 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $H_3 = 3,27$ ;  $p > 0,05$ ). Buna göre anne eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis h testi sonuçları

Değişken	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Dinleme Kaygısı	Üniversite	14	56,79	5,92	4	0,205	--
	Lise	25	70,54				
	Ortaokul	66	72,59				
	İlkokul	32	85,95				
	Okumamış	8	60,63				

Not: \*  $p < 0,05$ .

Tablo 8 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $H_4 = 5,92$ ;  $p > 0,05$ ). Buna göre baba eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, evde konuşulan dile göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin evde konuşulan dile göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis h testi sonuçları

Değişken	Evde konuşulan dil	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Dinleme Kaygısı	Arapça	58	77,72	4,37	2	0,113	--
	Arapça+Kürtçe	53	72,20				
	Arapça+Türkçe	31	58,66				

Not: \*  $p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $H_2 = 4,37$ ;  $p > 0,05$ ). Buna göre evde konuşulan dil fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin evde konuşulan dile göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin akıllı telefona sahip olma durumuna göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin akıllı telefon kullanma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney u testi sonuçları

Değişken	Akıllı Telefon	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Dinleme kaygısı	Var	66	72,12	-0,23	2549,0	0,818
	Yok	79	73,73			

Not: \*  $p < 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin akıllı telefona sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $U = 2549,0$ ;  $p > 0,05$ ). Buna göre iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeyleri akıllı telefona sahip olma durumlarından bağımsız olarak birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin akıllı telefona sahip olma durumuna göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin akıllı telefonu kullanım amacına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin akıllı telefonu kullanım amacına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis h testi sonuçları

Değişken	Tlf kullanım amacı	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Dinleme Kaygısı	Oyun	10	64,85	2,01	3	0,571	--
	Film/Haber	17	83,03				
	Haberleşmek	58	68,47				
	Bilgi Edinmek	58	73,53				

Not: \*  $p < 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin akıllı telefon kullanım amacına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $H_3 = 2,01$ ;  $p > 0,05$ ). Buna göre akıllı telefon kullanım amacı fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin akıllı telefon kullanım amacına göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin evde televizyon/radyo izleme durumlarına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygı düzeylerinin evde televizyon/radyo izleme durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney u testi sonuçları

Değişken	TV/Radyo izleme	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Dinleme Kaygısı	Evet	130	71,48	-1,28	777,5	0,205
	Hayır	15	86,17			

Not: \*  $p < 0,05$

Tablo 12 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin evde televizyon/radyo izleme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U = 777,5$ ;  $p > 0,05$ ). Buna göre iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeyleri evde televizyon/radyo izleme durumlarından bağımsız olarak birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin evde televizyon/radyo izleme durumuna göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin günlük televizyon izleme süresine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme kaygı düzeylerinin günlük televizyon izleme süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis h testi sonuçları

Değişken	Günlük izleme	TV	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
	Hiç İzlemem		8	52,69				
	Yarım saat		52	66,46				
Dinleme Kaygısı	1-2 saat		54	77,13	5,48	4	0,242	--
	3-4 saat		25	84,32				
	5 saatten fazla		6	72,42				

Not: \*p<0,05

Tablo 13 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin günlük televizyon izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $H_4 = 5,48$ ;  $p > 0,05$ ). Buna göre günlük televizyon izleme süresi ne olursa olsun iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeyleri birbirine benzemektedir.

### Sonuç

“İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeyleri nasıldır?” şeklindeki soruya yanıt aranmış ve elde edilen bulguya göre iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin Türkçe dinleme konusunda kaygısız oldukları ifade edilebilir.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, evde konuşulan dil, akıllı telefon sahibi olma/olmama durumu, telefonu kullanım amacı, evde televizyon veya radyo kullanma, günlük televizyon izleme süresi değişkenlerine göre kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır? şeklindeki araştırma soruna yanıt aranmıştır. İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, akıllı telefona sahip olma durumu, evde konuşulan dil, televizyon izleme süresi, akıllı telefon kullanım amacı ve evde televizyon/radyo izleme durumuna göre etkisinin olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Bu bulguya göre cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, akıllı telefona sahip olma durumu, evde konuşulan dil, akıllı telefon kullanım amacı, televizyon izleme süresi, evde televizyon/radyo izleme durumuna göre fark etmeksizin öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir. Halat (2015) yaptığı çalışmada öğrencilerin cinsiyet açısından dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Sarıgül (2000) de yapmış olduğu çalışma sonucunda cinsiyete göre yabancı dil kaygı düzeyi açısından öğrenci görüşlerinin farklılaşmadığını bulgulamıştır. Ayrıca yapılan birçok çalışmada da (Ko, 2010; Elkhafaifi, 2005; Campbell, 1999) cinsiyetin öğrencilerin dinleme kaygısı üzerinde hiçbir etkisi olmadığını tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Ancak yapılan kimi çalışmalarda elde edilen bulgular bu araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Uçgun (2016) yaptığı çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yüksek düzeyde dinleme kaygısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Park ve French (2013) cinsiyet ile kaygının ikinci dil performansı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Arslan (2017) incelediği çalışmada ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Maden ve Durukan'ın (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygılarını tespit etmek için yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan birçok çalışmada da (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Plotnik, 2009; Toros ve Tataroğlu, 2002) kızların dinleme kaygı düzeylerinin erkeklere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir ve Çiftçi (2021) iki dilli ve tek dilli öğrencilerin kompozisyon ve öykü yazma becerilerine yönelik yaptıkları araştırma sonucunda baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak iki dilli öğrencilerin Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre iki dilli öğrencilerin sınıf düzeyine göre Türkçe dinlemeye yönelik kaygı düzeyleri farklılaşmaktadır. Ergüt (2021) tarafından yapılan çalışmada evde konuşulan dil ile öğrencinin sınıf içi konuşma kaygı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucu yapılan bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle şu öneride bulunulabilir:

İki dilli öğrencilere dinleme becerisine yönelik etkinlikler yapılırken sınıf düzeyinin göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmelidir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 23/11/2021 tarihli 2021/18-06 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Her iki yazardan 1. yazar % 50, 2. yazar da %50 katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## **Kaynakça**

- Aksu, M. (2021). *Fransa'da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Alisinanoğlu, F. & Ulutaş, İ. (2000). Çocukların denetim odağı ile annelerinin denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 23-31.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107-121.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1 (1), 12-31.
- Aydın, A. & Tiryaki, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik bir çalışma (KTÜ örneği). *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 715-722.



- Aydın, E. (2022). Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 247-268.
- Aydın, E. & Kayman, F. (2021). Akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 267-294.
- Aydın, E., & Satılmış, S. (2021). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve temel ilkeleri, M.N. Kardaş ve N. Kardaş (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 25-36), Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender differences in the language classroom. In Dolly, J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere* (pp.191-215), McGraw-Hill College.
- Çakmak Ö. & Hevedanlı M. (2005). Eğitim ve fen edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çiftci, S. (2021). *Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Elkhafaifi, H., (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (2), 206- 220.
- Ergüt, S. E. (2021). *Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Esersin, S. (2017). *Tek dilli Türkçe ve iki dilli Türkçe-Kürtçe konuşan dil bozukluğuna sahip çocukların morfolojik ve sentaktik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erol, T. (2022). Dil bilgisi öğretiminde yöntem ve teknikler. M. N. Kardaş ve N. Kardaş (Ed.). *Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (ss. 189-206). Pegem Akademi Yayınları.
- Erol, T. & Kavruk, H. (2023). Üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi ölçeği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 170-187.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. New York.

- Genç-Köylü, S. & Isık, A. D. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(2), 167-181. doi: 10.29250/sead.754276.
- Halat S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kardaş, M.N. & Görmez, E. (2017). The effect of aquarium method on the bilingual learners' turkish speech anxiety. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(12), 1-30.
- Kardaş, M.N. & Tunagür, M. (2020). Dinleme/izleme eğitiminde beyin-bellek ve özellikleri.M. N. Kardaş (Ed.). *Dinleme Eğitimi* içinde (ss. 71-99). Pegem Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. & Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 126-140.
- Ko, Y. A. (2010). *The effects of pedagogical agents on listening anxiety and listening comprehension in an English as a foreign language context (Doctoral Dissertation)*. Logan: Utah State University.
- Maden, S. (2021). Yazma kaygısı, M.N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 343-364), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Maden, A. & Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Morgan, C.T. (1998). *Psikolojiye giriş*. (Çev. H. Arıcı ve diğerleri). Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Oturak, E. H. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin iki dillilik, iki dilli çocuklar ve iki dilli eğitim ile ilgili inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- Özbay, M. (2015). *Anlama teknikleri- II: dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özdemir, H. & Çiftci, Ö. (2021). The evaluation of monolingual and bilingual students' writing skills in fifth grade of secondary school comparatively. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 85-91.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Park, G. & French, B. (2013). Gender differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *System*, 41, 462-471.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. Kaknüs Yayınları.
- Sarıgül, H. (2000). *Sürekli kaygı ve yabancı dil kaygısının öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Akademik Yayınları.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şahin, A., Kardaş M.N. & Görmez, E. (2017). Akvaryum tekniğinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 366-390.
- Tunagür, M., Kardaş, N. & Kardaş, N. M. (2021). The effect of student centered listening/speaking activities on Turkish listening speaking skills of bilingual students. *International Journal of Education & Literacy Studies* 9(1), 136-149.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toros, F. & Tataroğlu, C. (2002). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: sosyodemografik özellikler, anksiyete ve depresyon düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 23-31.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1958-1970.
- Uzun, O. (2018). *Seçici dinleme stratejisinin iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin not alma ve özet çıkarma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yaman, B. (2005). *Eğitimde drama yöntemi ile Türkçe öğretiminin iki dilli olan ve olmayan ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In order for the individuals who make up the society to have a desired level of listening skills, learners should show interest in the lesson, their abilities in linguistic skills, their Turkish communication proficiency, and their anxiety levels should be known. Knowing these factors can enable the education-training process to be productive at the desired level. In the development of speaking, reading and writing skills, emotional states affect success positively or negatively, and this is also the case in the development of listening skills. Anxiety is one of these emotional states (İşeri Ünal, 2012: 68).

Even students-teachers whose mother tongue is Turkish can experience anxiety in various Turkish-speaking environments. Some students whose mother tongue is not Turkish may experience anxiety and fear that they will not be able to express themselves correctly and effectively in a Turkish-speaking environment, and that they will not be able to comprehend what is being said correctly. Not only in speaking-listening in Turkish, but also in writing and reading activities in Turkish, students may experience the anxiety of not being able to understand and explain correctly.

Scientific research to determine the level of anxiety experienced by bilingual students in listening, speaking, writing or reading activities in Turkish will contribute to the target group's receiving more qualified Turkish language education. It is usual for the outputs of the said researches to guide the

relevant educators and program developers. In this context, it is thought that this study will make a unique contribution to the field and fill a gap in the field.

In this study, which aims to determine the relationship between bilingual students' Turkish listening anxiety, gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, having a smart phone, purpose of using the phone, presence of TV/radio at home, TV watching time, Answers were sought to the problem questions:

1. What is the level of Turkish listening anxiety of bilingual students?
2. Do the variables of gender, grade level, father's education level, mother's education level, language spoken at home, having a smart phone, the purpose of using the phone, presence of TV/radio at home, TV watching time have an effect on students' Turkish listening anxiety?

### **Method**

Since the aim of this research is to investigate the relationship between bilingual students' Turkish listening anxiety and some variables, the relational survey model, one of the descriptive methods, was used in the research (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013). This research model is a research model aimed at detecting the existence of co-variation among multiple variables (Karasar, 2014). This research was carried out with the permission of Van Yüzüncü Yıl University Social and Human Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision dated 13/05/2020 and numbered 2020/03-17.

The participants of the research are 145 bilingual students studying at Gölbaşı Cumhuriyet Secondary School in Güroymak District of Bitlis Province. The study group of the research was determined according to the convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods.

In this study, it was aimed to investigate the relationship between bilingual students' Turkish listening anxiety and some variables. For this purpose, the "Listening Anxiety Scale" developed by Maden and Durukan (2016) was used as a data collection tool. After the necessary permissions were obtained from the researchers, the scales were applied. The first part of the measurement tool, which consists of two parts, includes personal information (gender, seniority, institution and graduated department), while the second part includes items to measure the listening attitudes of bilingual students.

In data analysis, descriptive statistical measures (frequency and percentages), Normality tests (Komogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk), Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis H test and simple linear correlation (Spearman rank differences) analysis were used, respectively.

### **Conclusion And Discussion**

It was found that the anxiety levels of bilingual secondary school students for listening to Turkish were not affected by gender, mother's education level, father's education level, having a smartphone, the language spoken at home, the duration of watching television, the purpose of using a smartphone, and the status of watching television / radio at home. According to this finding, regardless of gender, mother's education level, father's education level, having a smart phone, the language spoken at home, the purpose of using a smart phone, the duration of watching television, and the status of watching television/radio at home, the students' anxiety levels for listening to Turkish were similar. can be expressed. In his research, Halat (2015) found that the anxiety levels of students for listening skills did not differ in terms of gender. As a result of his study, Sarıgül (2000) also determined that students' views did not differ in terms of foreign language anxiety level according to gender. In addition, many studies (Ko, 2010; Elkhafaifi, 2005; Campbell, 1999) have found that gender has no effect on students' listening anxiety. The results of these studies are consistent with the research conducted. However, the

findings obtained in some studies differ from the results of this study. As a result of his research, Uçgun (2016) determined that female students have a higher level of listening anxiety than male students. Park and French (2013) examined the effects of gender and anxiety on second language performance and found that female students had higher anxiety levels than males. In his study, Arslan (2017) stated that there is a significant difference in favor of female students in the listening anxiety scores of secondary school students according to the gender variable. In the study conducted by Maden and Durukan (2016) to determine the listening anxiety of Turkish teacher candidates, they determined that the anxiety levels of female students are higher than male students. In many studies (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2000; Plotnik, 2009; Toros & Tataroğlu, 2002), it has been found that girls' listening anxiety levels are higher than boys.

Özdemir and Çiftçi (2021) found that there was no significant difference according to the education level of the fathers as a result of their research on the composition and story writing skills of bilingual and monolingual students. The results of the research show similarities with the study. Unlike these results, it was found that the bilingual students' anxiety levels towards listening to Turkish were statistically significant according to the grade level. According to this finding, the anxiety levels of bilingual students for listening to Turkish differ according to the grade level. In the study conducted by Ergüt (2021), it was determined that there was a significant difference between the language spoken at home and the level of speaking anxiety of the student in the classroom. The result of this study does not coincide with the result of this study.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 28.07.2023 Kabul/Accepted: 16.09.2023*

*Makale Türü: Araştırma*

---

## İki Dillilere Türkçe Ad Durum Eklerinin Kavram Haritaları Tekniği İle Öğretimi:

### Bir Eylem Araştırması\*

Ömür GÖKAKIN\*\*

Esin Yağmur ŞAHİN\*\*\*

#### ÖZ

Bu çalışma iki dillilere ad durum eklerinin öğretiminde kavram haritalarının kullanılmasının etkilerini inceleyen bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseninin kullanıldığı çalışmada amaçsal örnekleme yöntemi esas alınmış ve araştırma Çanakkale ilinde faaliyet gösteren Rum azınlık okullarında yürütülmüştür. Eylem araştırması sürecinde tutulan öğretmen günlükleri, öğrenci etkinlikleri ve odak grup görüşmesinde elde edilen veriler çalışmanın veri havuzunu oluşturmuştur. Elde edilen veriler betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların ad durum eklerinin özellikle yan işlevlerini kullanırken zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bilgi eksikliği, bazı öğrencilerin Türkçe konuşma pratiğinin az olması, Rum dilinde ad durum eklerinin farklı olması ve bu farkın öğrencileri olumsuz etkilemesi bu sorunun kaynağını oluşturan üç ana nedendir. Çalışma sonucunda ad durum eklerinin kavram haritaları tekniği ile öğretilmesinin çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin başarısına olumlu etki ettiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ad durum ekleri, kavram haritaları, azınlık okulları, iki dillilere Türkçe öğretimi.

## Teaching Turkish Case Endings to Bilinguals with Concept Maps: An Action Research

#### ABSTRACT

This study is a research that examines the effects of using concept maps in teaching case endings to bilinguals. Purposeful sampling method was used in the study, in which the action research design, which is one of the qualitative research methods, was used, and the research was carried out in Rum Minority Schools operating in Çanakkale. The teacher diaries kept during the action research process, student activities and the data obtained in the focus group interview formed the data pool of the study. The data obtained were interpreted with descriptive analysis. As a result of the study, it was seen that the participants had difficulties in using the case endings, especially the side functions. The lack of knowledge of the students, the fact that some students have little practice in speaking Turkish, the difference in the case endings in the Romaic language and the negative effects of this difference on the students are the three main reasons for this problem. As a result of the study, it was seen that teaching the noun case suffixes with the concept maps technique had a positive effect on the success of the students who made up the study group.

**Keywords:** Name case suffixes, concept maps, minority schools, Turkish teaching to bilinguals.

---

**Atf Bilgisi:** Gökakın, Ö. & Yağmur Şahin, E. (2023). İki dillilere Türkçe ad durum eklerinin kavram haritaları tekniği ile öğretimi: Bir eylem araştırması. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 142-164. Doi: 10.48066/kusob.1333972

\* Bu çalışma, Ömür GÖKAKIN'ın Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN danışmanlığında hazırladığı "Türkçe Ad Durum Eklerinin Öğretilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: Gökçeada Rum Okulları Örneği" isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*\* Öğretmen, Atatürk Ortaokulu, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7210-3453>

\*\*\* Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [esinsahin25@gmail.com](mailto:esinsahin25@gmail.com), ORCID: [orcid.org/0000-0002-9730-3280](https://orcid.org/0000-0002-9730-3280)

## Giriş

Türkçe günümüzde gerek ana dili olarak gerekse ikinci dil veya yabancı dil olarak geniş bir coğrafyada ve farklı şartlarda yaşayan kitlelere öğretilmektedir. Öğrencilerin ana dillerinin, öğrenme ortamlarının, sosyokültürel durumlarının, dil öğrenme sebep veya motivasyonlarının farklı olması gibi birçok etmen öğretim süreçlerinin de farklılaşmasına zemin hazırlar. Nitekim milli eğitimimizin temel ilkelerinden olan “öğrenciye görelilik” ilkesi de bu etmenlerin dikkate alınmasının eğitim öğretimin kalitesini arttıracaklarını vurgulamaktadır.

Öğretimde bireysel farklılıklara verilen önem öğretim uygulamalarının çeşitliliğini de artırmaktadır. Bu durum öğretimin her alanında olduğu gibi Türkçe öğretiminde de geçerli bir durumdur. Günümüzde dünyanın birçok ülkesinde Türkçe öğretilmekte ve birbirinden çok farklı sosyokültürel özelliklere sahip öğrencilerle çalışılmaktadır. Bu zengin öğrenci profilinin yapılan bilimsel çalışmalara aynı oranda yansması gerekmektedir.

Türkçe eğitimi alanında yeterli çalışmanın yapılmadığını düşündüğümüz alanlardan biri ülkemizde faaliyet gösteren azınlık okullarıdır. “Azınlık ve yabancı okulları ile ilgili olarak Türkiye’de yapılan yayınlar fazla gibi görünse de yabancı ülkelerde aynı konuda yapılan araştırmalarla kıyaslandığında yetersiz sayıda olduğu görülür. Siyasi, ekonomik ve kültürel tarihimiz bakımından büyük önem taşıyan böyle bir konuda daha fazla araştırma yapılmalıdır” (İleri, 2005).

Ülkemizde faaliyet gösteren azınlık okulları üzerine yapılan bilimsel çalışmaların azlığının yanında bir başka sorun ise bu çalışmaların daha çok tarihi ya da hukuki boyutu ile ilgilenmeleridir. Çalışmamızın yürütüldüğü 2022 yılı itibarı ile YÖK Tez Merkezinin kayıtları incelendiğinde Sarıoğlu (2002), Dere (2008) gibi çalışmaların okulların tarihsel ve politik boyutuna yoğunlaştığı; Çorbacı (2022)’nın azınlık okullarındaki din eğitimi konu aldığı; Lee (2019) ve Barış (2017)’in azınlık okulları öğrencilerinin kimlik oluşumu ile ilgilendiği; Avedisyan (1997) ve Dolaş (2019)’ın sınıf iklimi üzerine çalıştığı; Yazıcı (2013) ve Durmuş (2013)’un ise bu okullardaki tarih dersleri araştırdığı görülmektedir. Halbuki bu okullar Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmeye değer özelliklere sahiptir. Azınlık okullarının hukuki statüsü nedeniyle iki farklı dilin aynı anda eğitim dili olarak kullanıldığı kurumlar oluşu ve çalışma grubumuzu oluşturan Rum öğrencilerin Türkçe ve Rumca dilleri ile ilişkisinin araştırılmaya değer oluşu bu özelliklerden bazılarıdır.

Lozan Barış Antlaşması’na göre; Türkiye Cumhuriyeti ülkesinde sadece gayrimüslimleri azınlık olarak kabul etmekte ve onlara birtakım haklar vermektedir (Atıcı Köktaş ve Büyükbaş, 2016). Lozan Antlaşmasının “Kesim III, Azınlıkların Korunması” başlığı altında 37-45. Maddelerinde geçen hükümler ile ülkemizde bulunan Rum, Ermeni ve Musevi vatandaşlarımız “azınlık” statüsüne sahiptir. Bu bölümün 41. Maddesinde “Genel eğitim konusunda, Türk Hükümeti, gayrimüslüm Türk vatandaşlarının önemli oranda oturdukları il ve ilçelerde, bu Türk vatandaşlarının çocuklarının ilkokullarda kendi dilleriyle eğitim almalarını sağlamak amacıyla uygun kolaylıklar gösterecektir. Bu hüküm Türk hükümetinin söz konusu okullarda Türk dilinin öğrenimini zorunlu kılmasına engel olmayacaktır” ifadesi ile azınlık okullarında azınlığın kendi dili ve Türkçenin aynı anda eğitim dili olarak kullanılması sağlanmıştır. Lozan Antlaşmasından edinilen bu hukuki dayanak ile azınlık okullarında Talim Terbiye Kurulunca belirlenen dersler, Türkçe ve azınlığın kendi dilinde olmak üzere iki dilde okutulmaktadır. Okullardaki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri de Türkçe dilinde ve 6581 sayılı “Azınlık Okulları Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun”un 1. Maddesi gereğince Milli Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği devlet memuru öğretmenler tarafından yürütülmektedir.

Çalışmamızın odaklandığı öğretim konusu olan ad durum ekleri konusu özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik akademik kaynaklarda üzerinde sıkça durulmuş bir konudur.

Birçok kaynakta ad durum eklerinin öğretiminde zorluklar yaşandığında ifade edilmiştir. “Konu üzerinde yapılan pek çok çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ad durum ekleri konusunun temel problemler içinde olduğu belirtilir. Yazılı ve sözlü anlatım sırasında hatasız bir şekilde kullanılmasının kolay olmadığı ad durum eklerini, pek çok dil bilgisi yapısını kullanarak cümle üretebilen bir öğrencinin bile hatalı kullanabildiği görülür” (Öncül ve Gönen Kayacan, 2022). Yağmur Şahin (2013)’e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek kullanımında en çok hata yaptıkları ikinci konu hâl ekleridir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görülen bu durum, çalışma grubumuzu oluşturan Rum vatandaşlarımızda da benzer şekilde tezahür etmiştir. Araştırmacının Rum azınlık okullarındaki beş yıllık öğretmenlik ve yöneticilik deneyiminde tespit ettiği üzere ad durum ekleri konusu sadece öğrencilerin değil yetişkin Rum vatandaşların dahi sıkça karıştırdıkları bir konudur.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmamızın temel amacı, özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğrencilerin zorlandığı bir konu olan ad durum eklerinin öğretiminde farklı bir teknik kullanmanın etkilerini sınıf ortamında gözlemlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda oluşturduğumuz araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Türkçe ad durum eklerinin öğretiminde kavram haritaları nasıl kullanılır?
2. Türkçe ad durum eklerinin öğretimiyle ilgili araştırmacı görüşleri nasıldır?
3. Türkçe ad durum eklerinin öğretimiyle ilgili katılımcı görüşleri nasıldır?
4. Türkçe ad durum eklerinin öğretiminde kavram haritalarını kullanmanın olumlu yönleri nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmacının sürecin bir parçası olarak planın içinde yer alması, sürece hâkim bir uygulayıcı olarak gerektiğinde değişiklikler yapabilmesi, çalışmanın genellenebilir bir konu üzerine değil, sınırları belli bir grubun sorununa çözüm bulmaya odaklanması sebebiyle bu çalışma bir eylem araştırması (action research) olarak değerlendirilmektedir.

Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 333).

#### **Araştırma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu çalışmanın gerektirdiği nitelikler göz önünde bulundurularak amaçsal örnekleme ile seçilmişlerdir. “Özel tanımlı, kasıtlı bir grupla gerçekleştirildiği için eylem araştırmalarında genellikle evren ve örneklem aynıdır. Bu yöntemle genellenebilir sonuçlara varmak zorunlu değildir ve bazen olası da değildir (Fraenkel ve Wallen, 2006’dan akt. Büyüköztürk vd. 2014 s.258-259). Bu nedenle katılımcıları ifade etmek için evren-örneklem terimleri yerine araştırma grubu ifadesi tercih edilmiştir.

Bu çalışmanın katılımcı öğrencileri Çanakkale ili Gökçeada ilçesinde bulunan ve aynı bahçede içerisinde kampüs okul olarak faaliyet gösteren Özel Gökçeada Rum Ortaokulu ve Özel Gökçeada Rum



Lisesi öğrencileridir. Toplam yirmi üç öğrencinin katıldığı çalışmada katılımcıların öğrenim gördüğü sınıflar ve cinsiyetleri aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1.** Araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler

Sınıf	Kız	Erkek	f	%
5. Sınıf	1	1	2	8,7
6. Sınıf	0	2	2	8,7
7. Sınıf	1	3	4	17,4
8. Sınıf	3	2	5	21,7
9. Sınıf	2	1	3	13,0
10. Sınıf	0	1	1	4,3
11. Sınıf	3	2	5	21,7
12. Sınıf	0	1	1	4,3
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Çalışmanın yürütüldüğü okullar kırk yılı aşkın bir süreden sonra 2015 yılında yeniden açılan okullardır. Bu durum öğrencilerin doğum yerlerini de dolaylı yoldan etkilemiştir. Katılımcı öğrencilerin doğdukları ülkelere ilişkin veriler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2.** Araştırmaya katılan öğrencilerin doğduğu ülkeler

Ülke	Kız	Erkek	f	%
Türkiye	2	4	6	26,09
Yunanistan	8	8	16	69,56
Gürcistan	0	1	1	4,35
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın temel veri kaynakları araştırmayı yürüten öğretici ve araştırmaya katılan öğrencilerdir. Araştırmada gözlem doğrultusunda hazırlanan araştırmacı günlükleri, öğrenci çalışma kağıtları ile yarı yapılandırılmış odak görüşme soruları kullanılmıştır. Öğrenci çalışma kağıtları ve yarı yapılandırılmış odak görüşme soruları uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmış, sonrasında iki öğrenci üzerinde ön uygulaması yapılarak son halini almıştır. Veri kaybı yaşanmaması adına odak grup görüşmeleri ses kaydı yapılarak da kayıt altına alınmıştır.

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracı olan araştırmacı günlükleri araştırma sürecinin değerlendirilmesine imkân tanıyan ve araştırma sürecinin yeniden gözden geçirilmesini sağlayan bir veri toplama aracıdır (Çarkıt, 2018). Bu çalışmanın da önemli kaynaklarından biri araştırmacı günlüğü olmuştur. Araştırmacı; uygulama öncesi yaptığı görüşme ve toplantıları, uygulamanın yürütüleceği sınıf seçimi ve uygulama öncesi hazırlıkları, öncesi ve sonrası ile dersin işleniş sürecini günlüğüne not etmiş ve tüm süreci tek elden gösteren bir veri kaynağı oluşturmuştur.

Öğrenci çalışma kağıtları araştırmacı tarafından uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan ve katılımcıların uygulanan eylem planları sırasında doldurdukları etkinliklerdir. Hubbard ve Power (2003)'a göre eylem araştırmalarında sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinlikler önemli bir veri kaynağıdır. Bu çalışmada da üç ayrı eylem planı dahilinde üç etkinlik uygulanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan bir diğer veri kaynağı yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır. “Görüşme nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 147). Görüşme, üç eylem planı uygulandıktan sonra, uzman görüşü alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış odak görüşme soruları ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında yapılan görüşmeler veri kaybı yaşamamak adına ses kaydına alınmıştır.

### Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni doğrultusunda 2022 yılında 9-20 Mayıs tarihleri arasında iki haftalık bir süreçte toplanmıştır. Veri toplama süreci toplamda 2 hafta ve 8 ders saatidir. Çalışma öncesinde tüm katılımcı öğrencilerden ve öğrenci velilerinden gönüllü onam formu alınmış ve çalışma tüm yasal yükümlülükler yerine getirilerek tamamlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada uygulama süresince toplanan öğrenci etkinlikleri, araştırmacı günlüğü ve odak grup görüşmelerine ilişkin formlar ve ses kayıtları nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analize göre değerlendirilip yorumlanmıştır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

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

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 25.01.2022 tarihli 2200019203 belge sayılı izni kapsamında yürütülmüştür.

## Bulgular

Araştırma toplamda üç eylem planının arka arkaya uygulanması ve ardından öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesini içermektedir. Erişilen bulgular aşağıdaki gibidir:

### Birinci Eylem Planına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ilk eylem planında öğrencilerin ad durum eklerine ilişkin ön bilgilerini hatırlatmayı ve hazırbulunuşluk durumlarını incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. Planın uygulama süreci Tablo 3'te özetlenmiştir.

**Tablo 3.** Birinci eylem planının uygulama süreci

Tarih: 10.05.2022 11.05.2022 Saat : 13.00-14.30	Alt Kategoriler	Temalar
Ad durum eklerinde Rum vatandaşlarımızın zorlandıkları hatırlatıldı [1]. Daha önce sınıfta ya da günlük hayatta konuşurken yaptıkları hatalardan örnekler verildi [2]. Öğrencilerin birçoğu bu	Dikkat Çekme	Hazırbulunuşluğun tespiti

eklerde zorlandıklarını ifade etti [3]. Öğrencilerin hata yapma sebepleri üzerine bir tartışma ortamı oluştu [4]. Daha sonra öğrencilere ilk kavram haritası dağıtılarak verilen dört isim ile yönelme, bulunma ve ayrılma hallerinde birer cümle kurmaları istendi [5].	Sorunun Kaynağına İlişkin Görüşlerin Alınması
	Kavram Haritasının Uygulanması

Birinci eylem planına ilişkin öğretmen günlüğü aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

*Öğrencilerden aldığım dönüt katılımcıların büyük çoğunluğunun bu eklerde zorlandığı yönünde. Bu konularda neden zorlandıklarını sorduğumda Rumca dilinde bu eklerin olmadığını söylüyorlar. Konuyu bildiğini düşünen öğrencilerden de bir cümle kurduklarını zaman doğru söylediklerini düşündüklerini ancak bazen neden yanlış çıktığını anlamadıklarını söylüyorlar. Verdikleri örnekler de daha çok yan işlevlerle ilgili.” (Öğretmen Günlüğü 10.05.2022)*

Derse giriş bölümünde öğrencilerin konuyu bilip bilmeme durumlarına ilişkin öğretmen günlüğüne not edilen bazı ifadeler ise aşağıdaki gibidir:

*“Bu ekler çok fazla öğretmenim. Fiiller de çok nasıl yapacağımız karıştırıyorum.” (Ö<sub>5</sub>)*

*“Bazen doğru söylediğimi düşünüyorum ama doğru olmuyor.” (Ö<sub>14</sub>)*

*“Öğrencilerin çoğu zorlanmadan etkinliği tamamladı. Ö<sub>11</sub> ve Ö<sub>12</sub> biraz yardım aldılar. Bu çalışma hatırlatma amacıyla iyi olsa da öğrencilerin hep aynı cümleleri yazdıkları görünüyor. Bu cümleler de genellikle temel işlevlerle alakalı. Yan işlevler konusunda problem olduğu anlaşılıyor.” (Öğretmen Günlüğü 10.05.2022)*

Birinci eylem planı üzerinde genel bir değerlendirmede bulunacak olursak öğrencilerin dikkatini konuya çekme ve hazırbulunuşluklarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışmanın amacına ulaştığını söylemek mümkündür. Ayrıca birinci plan öğrencilerin yaptığı hataların daha çok ad durum eklerinin yan işlevleri ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmasını ve ikinci eylem planında bu eklerin yan işlevlerine yoğunlaşılmasını sağlamıştır.

### İkinci Eylem Planına İlişkin Bulgular

İkinci eylem planı ad durum eklerinin yan işlevlerinin önceden hazırlanmış kavram haritaları eşliğinde ayrıntılı olarak anlatıldığı bir plan olup Tablo 4’te özetlendiği şekliyle gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.** İkinci eylem planının uygulama süreci

Tarih: 12.05.2022 13.05.2022 Saat: 16.00-18.20	Alt Kategoriler	Temalar
Ad durum eklerinin yan işlevlerine odaklanan üç kavram haritası öğrencilere dağıtıldı [1]. Öğrencilerin kavram haritalarında özellikle kendi okulları ile ilgili verilen örneklere olumlu tepki verdiği görüldü [2]. Ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretimi hazırlanan haritalar eşliğinde gerçekleştirildi [3]. Daha sonra öğrencilere anlatılan konuya ilişkin hazırlanmış ve yirmi	Dikkat Çekme	Ad Durum Eklerinin Yan İşlevlerinin Öğretimi
	Öğretim Süreci	

---

cümlelerin tamamlanmasını içeren  
etkinlik uygulandı [4].

Ölçme ve Değerlendirme

---

Çalışmamızın ikinci eylem planı ile ilgili olarak söylenebilecek ilk şey bu planın öğrencilerin konuyu öğrenmelerine çok yardımcı olduğudur. İlk eylem planında öğrencilerin asıl eksiğinin ad durum eklerinin yan işlevleri ile kurulan cümleler ve ifadeleri doğru olarak kullanamamaları olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu veriden hareketle hazırlanan ikinci planın henüz öğretim sürecinde bile etkisini gösterebildiği görülmüştür. Bu hususa ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“İlk eylem planı basit işlevlere odaklanan bir plan iken bu plandaki ayrıntılar öğrencilerin yaptıkları hataları net bir şekilde gösterebiliyor. Öğrencilerin bir şeyler öğrendiklerini net bir şekilde söyleyebiliyorum. Bunu hareketleri ile gösterdikleri gibi sözlü olarak da ifade ediyorlar.” (Öğretmen Günlüğü 12.05.2022)*

*“Burada hep okuldan şeyler var. Ben hep unuttuyordum artık unutmam öğretmenim.” (Ö<sub>5</sub>)*

*“Böyle güzel oldu. Ben konuyu anladım Hocam.” (Ö<sub>22</sub>)*

Ortaokul ve lise öğrencileri olmak üzere iki ayrı günde iki ayrı grup ile yürütülen bu plan toplam üç ders saatidir. Üç saat süren dersin ortaokul grubunda yorgunluğa neden olduğu görülmüştür:

*“Bugünkü dersin sıkıntılı yanı haritalar üzerinden yürüyen dersin biraz uzun sürmesi. Öğrencilerin bir yerden sonra yorulmaya başladığını fark ettim. Haritalı anlatımdan sonra verdiğim boşluk doldurma etkinliği öğrencilerin yorulduğu bir ana geldiği için sonuçların etkilenmiş olması mümkün.” (Öğretmen Günlüğü 12.05.2022)*

İkinci eylem planının lise öğrencilerine uygulandığı gün ise dersin daha kısa sürdüğü ve işleyişi etkileyen herhangi bir yorulma belirtisinin olmadığı tespit edilmiştir:

*“Yaş grubunun özellikleri, daha önce benden çok ders dinlemeleri sebebiyle anlatım tarzıma alışkın olmalarından olacak dersin daha kısa ve daha başarılı olduğunu söylemem mümkün.” (Öğretmen Günlüğü 13.05.2022)*

İkinci eylem planının ölçme bölümünde öğrencilere verilen kavram haritası temelli öğrenci kağıtları incelendiğinde bir önceki planda ad durum eklerinde ciddi sorunlar yaşayan öğrencilerin hatalarını ciddi oranda düzelttiği görülmektedir. Bu durum uygulanan ikinci planın etkili olduğunu düşündürmektedir. Buna karşın sorunun tam olarak çözüldüğünü de söylemek mümkün değildir.

Birinci ve ikinci eylem planının ölçme bölümünde uygulayıcı öğretmenin dikkatini çeken bir başka husus bazı öğrencilerin kullanılacak ad durum ekini doğru seçmelerine rağmen eki büyük ünlü uyumu, kaynaştırma ünsüzü ve sertleşme gibi kurallara dikkat etmeden yazmalarıdır. Hazırlanan eylem planının bu ayrıntıya noktasal olarak değinmemesi nedeniyle bu durum bir tespit olarak kalmış ve konu hakkında ayrıca bir çalışma yapılmamıştır.

İkinci eylem planı hakkında genel bir değerlendirmede bulunacak olursak öğrencilerin bu plan ile konuyu daha iyi anladıklarını ve bu durumu gerek söylemleri ile gerekse uygulanan ölçme araçları ile gösterdiklerini söylemek mümkündür. İlk planda gözlemlenen öğrencilerin ad durum eklerinin daha çok yan işlevlerinde hata yaptıklarına yönelik tespit doğrulanmıştır. Yakından uzağa ilkesi gereğince öğrencilerin öğrenim gördüğü öğretmenin de görev yaptığı okuldan örnekler verilmesinin öğretimi çok eğlenceli hale getirdiği görülmüştür. Bu planın üç ders saatine yayılan ve uzun sayılabilecek bir sürede tamamlanmasının ortaokul öğrencilerinde yorgunluk belirtileri görülmesine neden olduğu aynı durumun lise öğrencilerinde gözlemlenmediği söylenebilir. Bununla birlikte bu plan öğrencilerin dinleme ve yazma alanlarına hitap etmekte olup öğrencilerin günlük konuşma becerilerini ölçmede yetersizdir. Bu

eksiklik üçüncü eylem planında öğrencilerin izleme ve hazırlıksız konuşma becerisi üzerine yoğunlaşılmasına zemin hazırlamıştır.

### Üçüncü Eylem Planına İlişkin Bulgular

İlk iki plan durum tespiti ve konunun öğretimi odaklı iken üçüncü ve son planının izleme alanından yola çıkarak konuşma alanında ve uygulama odaklı olmasına dikkat edilmiştir.

Üçüncü eylem planını diğer planlardan ayıran bir başka özellik ise uygulama süresi ve şeklidir. Katılımcılar ilk iki planda eksiklerini fark etme ve konuyu öğrenme süreçlerinden geçmiş ve bunu sınıf ortamında gerçekleştirmişlerdir. Üçüncü ve son plan ise her öğrenciye beş dakikalık bir sürenin verildiği ve katılımcıların bireysel olarak ayrı ayrı katıldığı bir plandır. Üçüncü planın uygulanma süreci Tablo 5'te özetlenmiştir:

**Tablo 5.** Üçüncü eylem planının uygulama süreci

Tarih: 15.05.2022 Saat : 09.00-11.30	Alt Kategoriler	Temalar
Katılımcılar yalnız olarak uygulama sınıfına alındı [1]. Önceki planda uygulanan kavram haritaları tekrar gösterilerek 1 dakikalık sürede haritaları yeniden incelemeleri istendi [2]. Önceden hazırlanan ve ad durum eklerini konu alan altı kısa video katılımcıya izletildi [3]. Her videodan sonra katılımcıya videoda ne gördüğünü sözlü olarak ifade etmesi istendi. [4].	Ön Bilgilerin Hatırlatılması  Sözlü Uygulama	Öğretim Sürecinin Konuşma Becerisine Etkisi

Üçüncü planın uygulanma sürecinde uygulayıcının öğretmen günlüğüne yazdığı ilk notlar öğrencilerin plana verdiği tepkiler ile ilgilidir. Kısa ama sonuç odaklı olan bu çalışmanın öğrencilerin beğenisini kazandığı gözlemlenmiştir:

*“Hepsi bu kadar mı öğretmenim? Ama çok güzel gidiyordu.” (Ö15)*

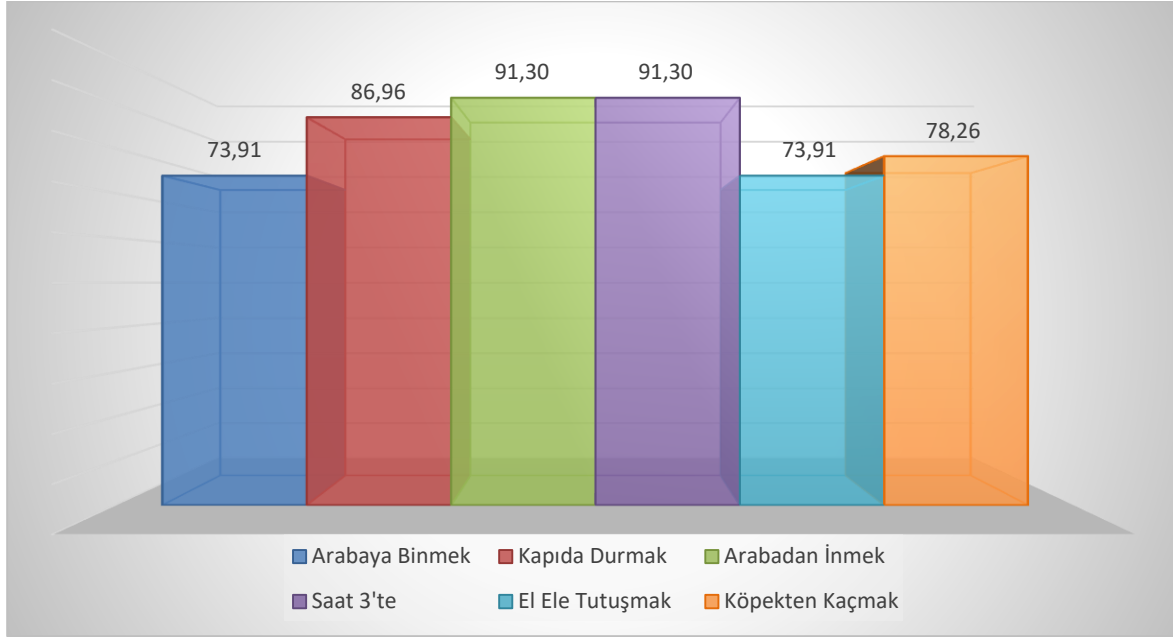
*“Bakın Hocam artık ben yapabiliyorum.” (Ö16)*

*“Videolu uygulamanın öğrencilerin çok hoşuna gittiğini ve birçok öğrencinin yüzünün güldüğünü görüyorum. Yüzlerdeki gülümsemenin başarı ve tatmin duygusu ile alakalı olduğunu düşünüyorum. Videoların devamını bekleyen öğrencilerime uygulamanın altı video ile sınırlı olduğunu söylediğimde üzülenler de oldu. Bu nedenle planın katılımcılarda olumlu izler bıraktığını söylemem mümkün.” (Öğretmen Günlüğü 16.05.2022)*

Üçüncü eylem planı hakkında söylenebilecek bir başka önemli şey öğrencilerdeki gelişimi net olarak gösterebiliyor oluşudur. Öğrencilerin yüzlerindeki gülümseme ifadesi sonuçlara da yansımış ve Ö17 ve Ö18 haricinde tüm öğrencilerin önemli başarı gösterdiği görülmüştür. Ö18 hakkında öğretmen günlüğüne daha önce düşülmüş bir not öğrencinin başarısızlığının öğretim yöntemi ile alakalı olmadığını düşündürmektedir:

*“Ö18 henüz yeterli değil. Bu durumun uzun zamandır Türkçe dersine karşı gösterdiği olumsuz tutumla ilgili olduğunu söylemek mümkün.” (Öğretmen Günlüğü 12.05.2022)*

Üçüncü eylem planı ile ilgili bir genel bir değerlendirmede bulunacak olursak bu planın öğrencilerin en başarılı oldukları plan olduğunu söylemek mümkündür. Şekil 1’de gösterilen soruların doğru cevaplanma oranları da bu yorumu destekler niteliktedir:



Şekil 1. Üçüncü eylem planında katılımcılara gösterilen videoların doğru cevaplanma oranları

Üçüncü eylem planı hakkında söylenebilecek son yorum planın öğretim sürecinin konuşma diline olumlu etkisini göstermesi bakımından da önemli oluşudur. Diğer planların yazma becerisine olan etkisi ölçülmüşken bu plan konuşma becerisi de ölçmemize katkı sağlamıştır.

### Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Bulgular

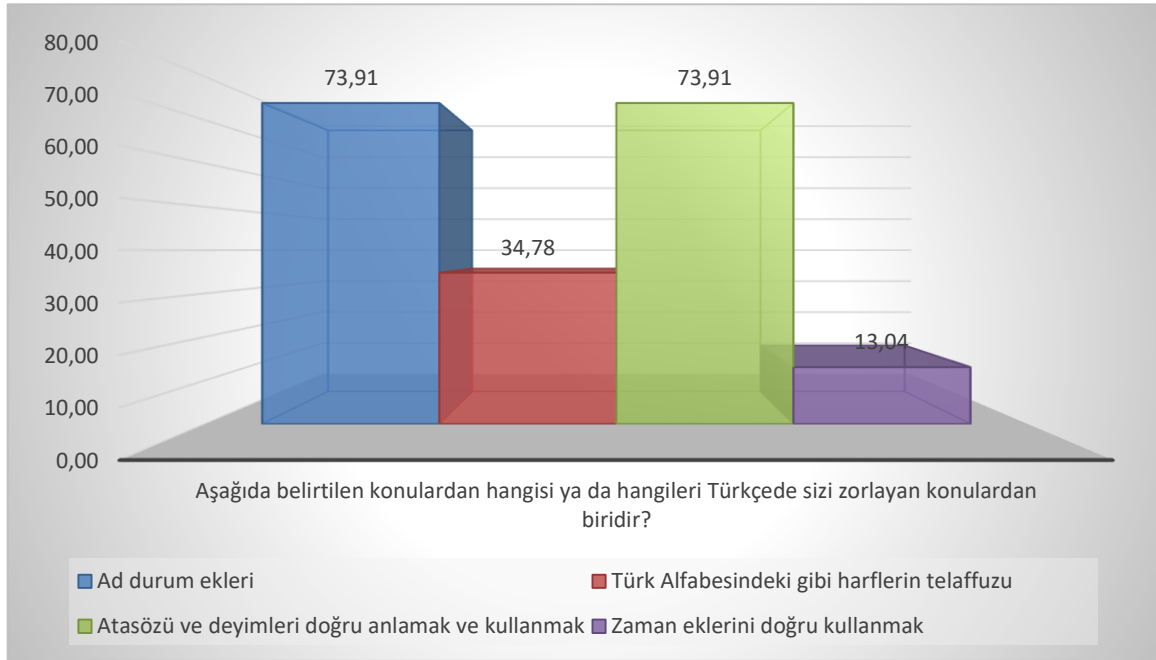
Bu bölümde katılımcılarla öğretim sonrası gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular öğretmen günlükleri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Her görüşme sorusuna yönelik olarak bir grafik ya da tablo oluşturulmuş, öğrenci görüşleri kodlanarak üst kategori/temalar halinde sunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında öğrencilerin zorlandıkları konular literatür taraması ile tespit edilmiş ve dört temel konu belirlenerek katılımcılara bu konulardan hangilerinde zorlandıkları sorulmuştur. Katılımcıların cevaplarına ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. 1 No’lu odak görüşme sorusunun cevaplanma durumu

Soru	Aşağıda belirtilen konulardan hangisi ya da hangileri Türkçede sizi zorlayan konulardan biridir?			
	Ad durum ekleri	Türk Alfabesindeki gibi harflerin telaffuzu	Atasözü ve deyimleri doğru anlamak ve kullanmak	Zaman eklerini doğru kullanmak
Aşağıdaki konulardan hangisi ya da hangileri Türkçede sizi zorlayan konulardan biridir?	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>23</sub>	Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub>	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>22</sub>	Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>21</sub>

1 No'lu Odak Görüşme Sorusuna verilen cevapların istatistiksel dökümü ise Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Katılımcıların Türkçede sorun yaşadıkları konuların dağılımı

Tablo 6 ve Şekil 2'ye bakıldığı zaman verilen seçenekler arasında katılımcıların en çok zorlandığı konuların ad durum ekleri ve atasözleri ve deyimlerin doğru anlaşılması ve kullanılması olduğu görülmektedir. Bu durum ad durum eklerinin kullanımının, araştırmanın katılımcı kitlesi için bir sorun teşkil ettiğini ifade eden araştırmacı görüşü ile tutarlıdır.

Ad durum eklerinin kullanımında sorun yaşayan katılımcılara yaşadıkları sorunun sebebi sorulmuş ve katılımcıların görüşleri Tablo 7 ile gösterilmiştir.

Tablo 7. 2 No'lu odak görüşme sorusuna ilişkin tema ve alt kategoriler

Soru: Ad durum eklerinde hata yapma sebebiniz sizce nedir?		
Katılımcı	Alt Kategoriler	Temalar
Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>23</sub>	Gramer farklılığı Ana diline ilişkin algı ve ön kabul Çift yönlü ket vurma	Dil özellikleri
Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>17</sub>	Teorik bilginin yetersizliği Uygulama alanının genişliği	Bilgi eksikliği
Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>20</sub> ,	Konuşma pratiğinin azlığı Özgüven eksikliği ve heyecan	Uygulama sorunu

### Dil Özellikleri

Öğrencilerin dil özelliklerine ilişkin ifadeler, odak grup görüşmelerinde öğrencilerin en sık dile getirdiği husustur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin birçoğu Türkiye doğumlu olmaması, Türkiye'de doğanların çoğunun ise ailelerinden öğrendikleri ilk dilin Türkçe olmaması böyle bir temanın oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Dil özellikleri temasında ilk göze çarpan alt kategori Rumca ile Türkçe arasındaki gramer farklılıklarıdır. Katılımcıların önemli bir bölümü Rumca ad durum eklerinin Türkçeden farklı olduğunu, bu durumun Türkçe konuşurken kendilerini zorladıklarını ifade etmektedir. Bu görüşte olan öğrencilerin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Çünkü nasıl kullanacağımı hatırlamıyorum. Rumca ile de karıştırıyorum.” (Ö<sub>10</sub>)*

*“Bu ekler iki dilde farklı.” (Ö<sub>15</sub>)*

*“Çünkü Rumcada bu ekler aynı değil. Rumca düşünüyorum ben.” (Ö<sub>18</sub>)*

*“Çünkü Rumca böyle bir dil değil. Kafamda çeviri yapmak istiyorum ama olmuyor.” (Ö<sub>21</sub>)*

Dil özelliklerine ilişkin bir başka alt kategori öğrencilerin kendi ana dillerine ilişkin algı ve ön kabulleridir. Bazı öğrencilerin Türkçeyi ana dilleri olarak görmediği, bunun sonucu olarak da Türkçe ad durum eklerini eksik ya da hatalı kullanmalarının çok doğal ve normal bir sonuç olarak gördükleri, bu eksik ve hatalı kullanımların teknik detaylarını önemsemedikleri anlaşılmaktadır. Bu görüşte olan öğrencilerin cevapları aşağıdaki gibidir:

*“Çünkü birinci dilimiz Rumcadır.” (Ö<sub>3</sub>)*

*“Çünkü Rumcada bu ekler aynı değil. Rumca düşünüyorum ben.” (Ö<sub>18</sub>)*

*“Çünkü Rumca böyle bir dil değil. Kafamda çeviri yapmak istiyorum ama olmuyor.” (Ö<sub>21</sub>)*

*“Ana dilimiz Rumca. Rumca ile düşünmüyoruz. Bu nedenle hata yapıyoruz.” (Ö<sub>22</sub>)*

Dil özelliklerine ilişkin son alt kategori çift yönlü ket vurma durumudur. Birkaç katılımcının iki dili aynı anda kullanmanın getirdiği bazı sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin Türkçe ve Rumca dillerinin her ikisinde de konuşurken hatalar yaptığı ve bu hataları diğer dilin kendilerini etkilemesi olarak gördüğünü söylemek mümkündür:

*“Ben bunları öğrendim ama hemen unutuyor karıştırıyorum. Ayrıca Rumca konuşurken de karıştırıyorum.” (Ö<sub>19</sub>)*

*“Önce Türkçe sonra Rumca öğrendiğim için ve Rumca daha fazla şey yaptığım için bazen kafam karışıyor. Tam tersi de oluyor bazen Rumca’yı da karıştırıyorum.” (Ö<sub>23</sub>)*

*“Bu konularda neden zorlandıklarını sorduğumda Rumca dilinde bu eklerin olmadığını söylüyorlar. Konuyu bildiğini düşünen öğrencilerden de bir cümle kurduklarını zaman doğru söylediklerini düşündüklerini ancak bazen neden yanlış çıktığını anlamadıklarını söylüyorlar.” (Öğretmen Günlüğü 10.05.2022)*

### **Bilgi Eksikliği**

Katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer husus bilgi eksikliğidir. Katılımcıların çoğunluğunun aileden edindiği dil Türkçe değildir. Türkçe bu öğrenciler için sonradan öğrenilen bir olarak görülmektedir. Katılımcı öğrencilerden alınan cevaplarda teorik bilgilerinin yetersiz olduğuna dair cümleler dikkat çekmektedir:



“Bu konuyu çok iyi bilmiyorum. Rumcada olsa zorlanmazdım.” (Ö<sub>8</sub>)

“Belki hangi fiille hangi ekin kullanılacağını bilmiyorum.” (Ö<sub>11</sub>)

Bilgi eksikliği üzerinde duran iki öğrenci ise aslında ad durum ekleri konusunda derslerde verilen örneklerle sınırlı olmak üzere anladıklarını ancak geniş bir kelime hazinesine sahip Türkçede ad durum eklerinin hangi isim ya da fiille nasıl kullanılacağına dair kesin bir kural olmaması nedeniyle zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum “uygulama alanının genişliği” alt kategorisi ile tanımlanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Çok fazla ek var. Çok fazla fiil var bunları nasıl birleştireceğim aklımda tutmam lazım.” (Ö<sub>5</sub>)

“Ben daha önce gördüğüm bir şeyse yapabiliyorum ama yeni bir şey çıkınca zorlanıyorum. “Elele” örneğinde zorlandım mesela.” (Ö<sub>17</sub>)

### Uygulama Sorunu

Katılımcılara Türkçe ad durum eklerinde hata yapma sebepleri sorulduğunda iki öğrencinin teorik olarak konuyu iyi bilmelerine rağmen farklı sebeplerle hata yaptıklarını söyledikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin ilki bu problemi konuşma pratiğinin azlığına bağlamaktadır:

“Teoride anlıyorum ama pratikte yapamıyorum. Daha çok konuşmam lazım.” (Ö<sub>20</sub>)

Yaşanılan bu problem bazı öğrencilerin sosyal yaşantıları ile ilgilidir ve öğretmen günlüğüne de yansımıştır:

“Birkaç yıldır Türkiye’de bulunmasına ve Türkçe dersleri de görmelerine rağmen halen ad durum eklerini kullanma konusunda çok kötü öğrencilerim var. Bu öğrencilerin ortak özellikleri ailelerinde ve okulda genellikle Rumca konuşmaları, Rum köylerinde yaşamaları ve Türkçe konuşanlarla aynı ortamda olabilecekleri sosyal ortamlarda da pek bulunmamalarıdır. Örneğin birçok öğrencimle markette ya da sokakta karşılaşırsam da bu öğrencilerle günlük hayatta karşılaştığımı hatırlamıyorum.” (Öğretmen Günlüğü 09.05.2022)

Uygulama ile ilgili problemi olduğu anlaşılan diğer öğrenci ise hata yapma sebebini konuşurken heyecanlanmasına bağlamaktadır:

“Galiba heyecan yapıyorum.” (Ö<sub>20</sub>)

**Tablo 8.** 3 No’lu odak görüşme sorusuna ilişkin tema ve alt kategoriler

Katılımcı	Alt Kategoriler	Temalar
Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>23</sub>	Konuyu Kavrama	Kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesi ile ilgili düşünce ve tecrübeler
Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>17</sub>	Eğlenceli Olma	
Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>13</sub>	Kismen Olumsuz ya da Nötr Geri Bildirimler	

### Konuyu Kavrama

Katılımcılara kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesi ile ilgili düşünceleri ve tecrübeleri sorulduğunda en çok karşılaşılan kod ve kategori konunun kavranma durumudur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uygulama sürecinin başarılı olduğunu ve konuyu kavradıklarını ifade etmişlerdir:

“Güzeldi, çünkü konuyu öğrendik ve nasıl konuşacağız (Anladık).” (Ö<sub>3</sub>)

“Dersler güzeldi. -dan/den ile ilgili olanları kullanıyordum ama iyi bilmiyordum.” (Ö<sub>7</sub>)

“Çok iyiydi, bana faydalı oldu. Eklerin ne zaman kullanıldığını öğrendim.” (Ö<sub>9</sub>)

“İyiydi, dersi anladım.” (Ö<sub>12</sub>)

“Öğrencilerin konuyu anladıklarını görebiliyorum.” (Öğretmen Günlüğü 13.05.2022)

### Eğlenceli Olma

Tablo 8’e bakıldığında katılımcıların en çok üzerinde durduğu bir diğer konu derslerin eğlenceli olma durumudur. Bu bakımdan, ad durum eklerini kavram haritaları ile anlatmanın daha önce öğrencilerin aynı konuda tecrübe edindikleri düz anlatıma göre daha eğlenceli olduğunu söylemek mümkündür. Bu alt kategoriye ilişkin katılımcıların kullandıkları cümleler aşağıdaki gibidir:

“Dersler iyiydi, hiç sıkılmadım.” (Ö<sub>8</sub>)

“Ders eğlenceliydi. Sadece bunu söyleyebiliyorum.” (Ö<sub>17</sub>)

### Kısmen Olumsuz ya da Nötr Geri Bildirimler

Katılımcılara kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesi ile ilgili düşünceleri ve tecrübeleri sorulduğunda yirmi üç katılımcının yirmisi tamamen olumlu görüş bildirirken üç öğrencinin ise kısmen olumsuz ya da nötr bir cevap verdikleri görülmüştür. Bu öğrencilerden alınan cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Ders güzeldi ama biraz zorlandım. Yine de bir şeyler öğrendim.” (Ö<sub>5</sub>)

“Eğlendim ama çok öğrenemedim. Yani pek fark yok” (Ö<sub>11</sub>)

“Bu konuyu bu şekilde dinlemenin bana bir faydası yok çünkü biliyorum.” (Ö<sub>13</sub>)

**Tablo 9.** 4 No’lu odak görüşme sorusuna ilişkin tema ve alt kategoriler

Soru: Ad durum ekleri konusunda kavram haritaları kullanmanın olumlu yönleri nelerdir?		
Katılımcı	Alt Kategoriler	Temalar
Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>23</sub>	Konuyu Kavrama	Ad durum ekleri konusunda kavram haritaları kullanmanın olumlu yönleri
Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub>	Eğlenceli Olma	
Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>22</sub>	Göze Hitap Etme	
Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>20</sub>	Kategoriler Halinde Sunma	
Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>22</sub>	Örnek Cümlelerden Yararlanma	
Ö <sub>19</sub>	Kendi Kendine Öğrenebilme	
Ö <sub>21</sub>	Pratik Yapabilme	

### Konuyu Kavrama

Katılımcılara kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesinin olumlu yönleri sorulduğunda bir önceki soruda alınan cevaplara paralel olarak katılımcıların konuyu kavradıklarını söylediklerini görüyoruz:

*“Aslında benim için önemli olan şey ben konuyu öğrendim.” (Ö<sub>8</sub>)*

*“Bence bu yöntemle öğrenciler konuyu daha iyi anlayabilir.” (Ö<sub>23</sub>)*

### **Eğlenceli Olma**

Katılımcılara kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesinin olumlu yönleri sorulduğunda en sık karşılaşılan kodlardan biri derslerin daha eğlenceli geçtiği yönündedir. Bu ifadeyi kullanan katılımcılardan birkaç örnek aşağıdaki gibidir:

*“Okulla ilgili öğrenci ve öğretmenlerimizle ilgili örnekler eğlenceliydi.” (Ö<sub>7</sub>)*

*“Daha eğlenceli ders oluyor.” (Ö<sub>10</sub>)*

*“Ders sıkıcı olmadı. Konuşmanın çok olduğu derslerde ben çok sıkılıyorum.” (Ö<sub>15</sub>)*

*“Ders daha eğlenceliydi.” (Ö<sub>17</sub>)*

### **Göze Hitap Etme**

Katılımcılara kavram haritaları ile ad durum eklerinin öğretilmesinin olumlu yönleri sorulduğunda en sık karşılaşılan kod/alt tema bu yöntemin göze hitap ediyor oluşudur. Görsellerin akılda kalmasının öğrenmeyi de kalıcı hale getirdiği sıkça ifade edilmiştir. Bu durum hikaye haritalarına yönelik yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla da paralellik göstermektedir. Görsellerle ilgili olarak görüşmede elde edilen bazı kodlar aşağıdaki gibidir:

*“Görerek öğreniyorsun bu güzel. Daha kolay” (Ö<sub>5</sub>)*

*“Görerek öğrenmek daha iyi.” (Ö<sub>9</sub>)*

*“Böyle görerek öğrenmek daha kolay.” (Ö<sub>12</sub>)*

*“Hem dinleyebiliyorsun hem de görebiliyorsun o yüzden güzeldi.” (Ö<sub>14</sub>)*

*“Fotoğraflar benim görerek öğrenmemi sağlıyor.” (Ö<sub>22</sub>)*

*“Görsellerin ilgi çektiğini söyleyebiliyorum.” (Öğretmen Günlüğü 13.05.2022)*

### **Kategoriler Halinde Sunma**

Ad durum eklerinin kavram haritaları ile öğretiminde öğrencilerin olumlu gördükleri bir başka kod/alt tema konunun kategoriler halinde sunuluyor olmasıdır. Katılımcılardan ikisi kavram haritalarının karmaşık konuları sadeleştirebilmesi, dallar halinde ayırarak bölüm bölüm gösterebilmesine ithafen aşağıdaki cümleleri kullanmışlardır:

*“Çocukların kafasında konular bölüm bölüm oluşuyor.” (Ö<sub>6</sub>)*

*“Hepsini tek seferde kategoriler olarak görünce daha rahat anladım.” (Ö<sub>20</sub>)*

### **Örnek Cümlelerden Yararlanma**

Çalışmanın uygulama safhasında kavram haritalarında verilen örnek cümleler, öğretim ilkelerinden “yakından uzağa” ilkesine göre hazırlanmış ve örneklerde okuldan isimler ya da kavramlar verilmesine özen gösterilmiştir. Bu durumun dersi daha etkili hale getirdiği öğrenci ve öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örnek cümlelerle alakalı olarak odak görüşmelerinde ve öğretmen görüşmelerinde karşılaşılan kodlar aşağıdaki gibidir:

*“Örnek güzel cümleler var bunu beğendim.” (Ö<sub>18</sub>)*

*“Örnek cümleler işime yarıyor.” (Ö<sub>22</sub>)*

*“Haritalarda kullanılan örnek cümleleri hala hatırladığını söyleyen öğrenciler var. Örnek cümleleri seçme konusunda başarılı olmuşuz.” (Öğretmen Günlüğü 16.05.2022)*

### **Kendi Kendine Öğrenebilme**

*“Ad durum ekleri konusunda kavram haritaları kullanmanın olumlu yönleri nelerdir?”* sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bir başka kod/alt tema kendi kendine öğrenebilme durumudur. Bir katılımcı verilen kavram haritalarını kullanarak öğreticiye ya da bir derse ihtiyaç duymadan bile konuyu kendi kendine öğrenebileceğini ifade etmiştir:

*Öğretmene ihtiyaç duymadan görerek anlayabiliyorum. (Ö<sub>19</sub>)*

### **Pratik Yapabilme**

*“Ad durum ekleri konusunda kavram haritaları kullanmanın olumlu yönleri nelerdir?”* sorusuna odak görüşmelerinde verilen cevaplardan elde edilen son kod/alt tema pratik yapabilme imkanındır. Katılımcılardan biri, teoriden ziyade pratiğe yönelik olması nedeniyle bu yöntemi olumlu bulduğunu ifade etmiştir:

*Normal dersten daha farklıydı. Pratik yaptığımız için güzeldi. (Ö<sub>21</sub>)*

Odak grup görüşmelerinde sorulan beşinci soru *“Ad durum ekleri konusunda kavram haritaları kullanmanın olumsuz yönleri nelerdir?”* sorusudur. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların tamamının konunun bu yöntemle işlenmesinin olumsuz bir yönü olmadığına dair görüş bildirdiği görülmüştür. Bu durum, araştırmanın amacına ulaştığı yönündeki araştırmacı görüşü ile de tutarlıdır:

*“Geçirdiğim süreçte okul ortamında yaptığım gözlemler, aldığım notlar ve öğrencilerin çalışma kağıtlarındaki olumlu değişim bu okul özelinde doğru seçilmiş bir konuya temas ettiğimi gösteriyor. Konu seçiminin yanında, konunun anlatımında tercih ettiğim kavram haritaları tekniğinin de başarılı olduğunu ve eylem araştırmasının amacına ulaştığını söylemem mümkündür.” (Öğretmen Günlüğü 16.05.2022)*

Odak grup görüşmelerinde sorulan altıncı soru *“Kavram haritalarını üç farklı eylem planında kullandık. Bu planlardan hangisini beğenirsiniz, hangisini beğenmediniz? Nedenleri ile birlikte*

açıklayınız.” sorusudur. Eylem planlarının beğenilme ya da beğenilmeme nedenlerine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Üçüncü videolu, görerek öğrendik.” (Ö<sub>2</sub>)

“Üçüncü videolu, hızlıca cevap verdik, boşluk doldurmayı beğenmedim çünkü o beni biraz zorladı.” (Ö<sub>3</sub>)

“İkinci plan daha güzeldi. Niye fotoğraflar var. Daha iyi anlıyorum.” (Ö<sub>5</sub>)

“Birinci ve üçüncü planlar. Yazmak bana daha kolay geliyor. Videolar ise daha kolay geldi. Ben dinlemeyi seviyorum.” (Ö<sub>7</sub>)

“İkinci planı daha çok beğendim. Görseller var. Görünce kafama daha iyi giriyor.” (Ö<sub>8</sub>)

“Beğenmediğim yok. Videoları daha çok beğendim. Benim kafam video görürken daha iyi çalışıyor.” (Ö<sub>9</sub>)

“Videoları beğendim. Çünkü çok eğlenceliydi. Beğenmediğim yok.” (Ö<sub>10</sub>)

“Birinci ve üçüncü planları yani cümle yazma ve video planını beğendim. Daha ilginçti.” (Ö<sub>14</sub>)

“Birinci ve üçüncü planları yani cümle yazma ve video planını beğendim. Aslında videoyu daha çok beğendim çünkü ve Rumca ve Türkçe yazmada problem yaşıyorum bu planda daha az yazma var.” (Ö<sub>15</sub>)

“Haritalarla olan ikinci planı beğendim. Çünkü bir şeyler öğrendim. Arkadaşlar videolu olanı beğendi ama bence o zordu.” (Ö<sub>18</sub>)

“Hepsi güzel ama ikinci ve üçüncü plan daha güzel. Çünkü konuyu daha iyi anladım.” (Ö<sub>19</sub>)

“Birinci ve üçüncüde bilip bilmediğimi kontrol ediyorum ama ikinci planda çok şey öğrendim.” (Ö<sub>20</sub>)

“Videolarla olan güzeldi. Diğerleri normal. Videolu olan planı beğendim çünkü görüyorum. Görerek öğrenmek benim işimi kolaylaştırıyor. Okumaktan daha iyi.” (Ö<sub>21</sub>)

“Aslında hepsinden hoşlandım. İlk planda ne kadar bildiğimizi biz de gördük. İkinci planda öğrendik. Üçüncü planda ise pratik yaptık. Sevmediğim bir şey yok.” (Ö<sub>22</sub>)

“Bence sondaki çok güzeldi. Hızlıca anlatım en sonunda da videoyla sorulan. Şekillere ve videolara gözüüm daha fazla yatkın. Ders daha çabuk geçiyormuş gibi geliyor. İkinci etkinlikte konu uzun sürdü onu beğenmedim mesela.” (Ö<sub>23</sub>)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde çoğunlukla üçüncü eylem planının beğenildiği görülmektedir. Toplamda on yedi katılımcı bu planla ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Bu planda kavram haritaları ile birlikte ölçme aracı olarak kullanılan videoların katılımcılarca eğlenceli ve özgün geldiği, videoların göze ve kulağa kitap etmesinin beğenilme oranını yükselttiği görülmüştür. Bunun yanında Ö<sub>18</sub> isimli katılımcı ise üçüncü planda zorlandığını ifade etmiştir.

Birinci eylem planını daha çok beğendiğini ifade eden öğrenciler ise buna gerekçe olarak planda gerçekleştirilen etkinliğin kolay olmasına vurgu yapmışlardır.

İkinci plan ad durum ekleri konusunun en ayrıntılı işlendiği, kavram haritalarının da en yoğun biçimde kullanıldığı plandır. Bu planı daha çok beğenen öğrenciler bu plan ile konuyu anladıklarını ve çok şey öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinin geneli incelendiğinde üç farklı planla yapılan öğretim sürecinin amacına ulaştığı ve katılımcıların hedef konuyu eğlenerek anladıkları görülmektedir.

Odak grup görüşmelerinde katılımcılara son olarak uygulamaya yönelik eklemeyi istedikleri bir görüş ya da önerileri olup olmadığı sorulmuştur. Toplamda üç katılımcının bu soruya cevap verdiği görülmüştür. Bu katılımcılardan ikisi kavram haritalarının Türkçenin başka konularını işlerken de kullanılmasını istemiştir:

*“Ben böyle görerek (konuyu) daha iyi öğrendim. Başka derslerde de böyle yapın istiyorum”*  
(Ö<sub>10</sub>)

*“Zaman eklerinde problem yaşıyorum. O konuda da kavram haritalarını kullanmanızı istiyorum.”* (Ö<sub>19</sub>)

Görüş belirten son katılımcı ise işlenen konuyu iyi anladığını ifade ettikten sonra 2. Eylem planı hakkında şu görüşünü dile getirmiştir:

*“2. plan daha kısa olabilirdi. 3 haritayı farklı farklı ders saatlerinde anlatsaydınız sıkıcı olmazdı.”* (Ö<sub>23</sub>)

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Ad durum ekleri konusu yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında öğreticilerin en çok sorun yaşadığı konulardan biridir.

İyelik ekleri ve hâl ekleri öğrenciler tarafından çok fazla kullanılmaktadır. Öğrenciler iyelik eklerinin yazımında çok fazla sorun yaşamazken hâl eklerinin kullanımında bazı sorunlarla karşılaşmakta, hangi düzeyde olursa olsun hâl eklerinin fiillerle birlikte kullanımında hata yapmaktadır (Çangal ve Kırabiş, 2021). Farklı dönemlerde farklı gruplarla yürütülen birçok çalışmada da bu tespiti destekleyen veriler elde edilmiştir.

Bu çalışmanın odaklandığı grubun neden ad durum eklerinde sorun yaşadığı sorulduğunda temelde üç ana sebebin bulunduğu görülmüştür. Bu sebeplerin ilki bazı öğrencilerin Türkçe konuşulan ortamlardan uzak, izole bir yaşam sürüyor olmasıdır. Bu öğrencilerin konuşma pratiğinin az olduğu ve Türkçe konuşurken heyecanlanabildikleri gözlemlenmiş ve odak grup görüşmelerinde de bu tespit teyit edilmiştir.

İkinci sebep öğrencilerin ad durum eklerinin yan işlevleri konusunda yaşadıkları bilgi eksikliğidir. Katılımcıların bu eklerin ana işlevleri dışında kalan kullanımlarını bilmedikleri ve kullanamadıkları tespit edilmiştir.

Üçüncü sebep ise öğrencilerin sahip oldukları dil özellikleridir. Katılımcıların çoğunluğu Türkiye dışında doğmuş, Türkiye’de doğanlar ise genellikle Rumca konuşulan ortamlarda hayatını sürdürmüş bireylerdir. Odak grup görüşmelerinde katılımcıların en çok dile getirdiği husus da Rumca

dilinin öğrencilerde bıraktığı bu etkidir. Katılımcılar Rumca dilinde ad durum eklerinin farklı olarak kullandığını belirterek Türkçe konuşurken Rumcadan olumsuz aktarım yaptıklarını söylemişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde ana dilden hedef dile yapılan olumsuz aktarımın sıkça karşımıza çıktığını görürüz. Örneğin Gökçebağ (2018) Yunanistan'da Türkçe sertifika sınavına giren öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada bir başka gramer konusu olan sıfat fiillerde de yine olumsuz aktarım sebebiyle hata yapıldığını tespit etmiştir. Bölükbaş (2011) Arap öğrencilerle, Boylu (2014) ise İranlı öğrencilerle yaptığı çalışmalarda yine dil bilgisi öğretiminde ana dilden hedef dile olumsuz aktarım yapıldığını söylemektedir. Ad durum eklerinde olumsuz aktarım sebebiyle yaşanan hataları Türk soylulara Türkiye Türkçesi de öğretirken de sıkça görmek mümkündür.

Mete (1997) Özbekistanlı ve Azerbaycanlı öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada ileri derece Türkiye Türkçesi derslerinde dahi çalışmaya katılan öğrencilerin ad durum eklerinde hata yaptığını belirtmiş ve bunu diller arasındaki farklara bağlamıştır.

Barcın (2019) ve Duman (2013) da Kırgızistanlılara Türkçe öğretirken aynı sorunu yaşamış ve ana dilin öğrenilen dile etkisi sebebiyle bu durumun yaşandığını ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretimi literatüründe önemli bir yer tutan ad durum eklerinin öğretimi sorununun birçok sebebi bulunmakta, yaşanan sorunun çözümü için de birden fazla yol önerilmektedir. Bu önerilerden biri de ad durum eklerinin öğretimi için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıdır.

Öğretmenler, dil öğretimi adına her gün hemen hemen aynı etkinlikleri yürütmektedirler. Oysa öğrenme, çeşitli uygulamalarla ortaya çıkan bir davranış değişikliğidir (Acat, 2003). Türkçenin yabancılara öğretiminde de bazı eski alışkanlıkların ve tekniklerin gözden geçirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir (Sakallı, 2016).

Eski alışkanlıklar olarak bahsedilen öğretim yöntemi düz anlatıma ve güncel olmayan kitaplara dayalı olan yöntemdir. Halbuki dil öğretiminde yeni yaklaşımlar öğrencilerin ilgilerini çekecek ve görsel olarak öğrenmeyi sağlayacak yaklaşımların daha etkili olduğunu ifade eder:

Derslerde konuya ilgi çekmek ve konunun önemini daha iyi anlatabilmek için resim, poster gibi görsel malzemeler kullanılmalıdır. Derse materyal hazırlığı ile girmek öğrencinin dikkatini çekecek, konuya ilgisini artırarak öğrenimini kolaylaştıracaktır (Atagül ve Cevher, 2015). Hem görsel öğrenmeyi sağlayacak hem de öğrencinin derse olan ilgisini çekecek yöntemlerin başında kavram haritaları gelmektedir. Yapılan araştırmalar da kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanılmasının faydalı bir yöntem olduğunu, bu amaçla yapılan araştırmaların artması gerektiğini ve öğretmenlerin de bu öğretim yöntemini daha iyi öğrenmesinin faydalı olacağını (Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk, 2013) ifade eder.

Bu çalışmada eylem araştırmasının ruhuna uygun bir şekilde ad durum eklerinin kullanımı konusunda problem yaşayan bir öğrenci grubu öğretmen tarafından tespit edilmiş, sorunun kaynağı ve niteliği anlaşılmalı çalışılmış ve sorunun çözümü için ise kavram haritası odaklı bir eylem planı hazırlanarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Ad durum ekleri konusunun araştırmaya konu olan öğrenciler için bir sorun teşkil ettiği görülmüştür. Eylem planlarında uygulanan çalışma kağıtları ve araştırma boyunca öğrencilerden alınan sözlü dönütler öğrencilerin bu konuda sıkıntı çektiği göstermektedir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde bu veri teyit edilmiştir.

Yapılan ilk eylem planında öğrencilerin yaptığı hataların tespiti ve niteliği anlaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre öğrencilerin ad durum eklerinin temel anlamlarını bazen karıştırsalar da bildikleri ancak yan işlevleri hakkında yeterli bilgi ve pratiğe sahip olmadıkları görülmüştür. Örneğin öğrencilerin “eve gitmek” ifadesini anladıkları ve kullandıkları ancak “iki günlüğüne gitmek” ifadesini anlayamadıkları ve ilk defa karşılaştıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle ikinci eylem planında öğrencilerin bu eklerin yan işlevlerini öğrenmeleri üzerine yoğunlaşmıştır.

İkinci eylem planında öğrencilerin yaşadıkları bilgi eksikliği üzerine odaklanılmış ve ad durum eklerinin yan işlevleri üzerine yoğunlaşan kavram haritaları üzerine çalışılmıştır. İkinci planda öğrencilerden alınan dönütler derslerin eğlenceli geçtiği ve en önemlisi konunun daha iyi anlaşıldığı yönündedir. Kavram haritalarındaki örnek cümleler öğrencilerin beğenisini kazanmış, görseller öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlamıştır.

Üçüncü eylem planı ise konuşma becerisine odaklanan bir çalışmadır. Bu planda yine kavram haritaları üzerinden bir hatırlatma yapılmış ve ardından katılımcıların önceden hazırlanan ve ad durum eklerine odaklanan beş kısa videoyu izlemeleri istenmiştir. Öğrencilere videoda ne gördüklerini sözlü olarak ifade etmeleri istenmiş ve öğrencilerin kullandıkları cümlelerde ad durum eklerini büyük oranda doğru olarak kullanabildikleri ve çalışmanın amacına ulaştığı görülmüştür.

“Bütün dünya dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanmak gerektiğini benimsemiştir” (Kuşçu, 2017). Bu çalışma da bu genel kanıyı destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmadan hareketle araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

Eylem araştırması olarak yürütülen bu çalışmanın sınıf ortamında fark edilen bir sorunu başarıyla çözmesi eylem araştırmalarının gücünü gösteren bir veridir. Eylem araştırmaları eğitim ortamlarında sıkça kullanılmalıdır.

Ad durum eklerinin öğretiminde bu eklerinin yan işlevlerinin de öğretilmesine özen gösterilmelidir.

Eğitim ortamlarında görsel öğelerden sıkça yararlanılmalıdır. Görseller ve görsele dayalı bir yöntem olan kavram haritalarının kullanımı ile Türkçe öğretiminde birçok konu daha etkili biçimde öğretilir.

Azınlık okulları Türkiye sınırları içinde ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren okullardır. Bu okulların öğrencileri birden fazla dili konuşan ve Türkçe dahil birden fazla dilde öğrenim gören bireylerdir. Dil öğretimi açısından azınlık okulları araştırılmaya değer kurumlardır. Azınlık okullarında Türkçe öğretiminin içeriği ve niteliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 25.01.2022 tarihli 2200019203 belge sayılı izni kapsamında yürütülmüştür.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.



## Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

## Kaynakça

- Acat, B. (2003). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (34), 168-193.
- Atagül, Y. Y. ve Cevher, Ö. Y. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 294-332.
- Avedisyan, S. (1997). *Azınlık okullarında sınıf iklim ve iletişim*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atıcı Köktaş, N., ve Büyükbaş, H. (2016). Lozan Antlaşması, dini azınlıklar ve dış ilişkiler boyutu. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-11.
- Barcın, S. (2019). Kırgızlara Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yeri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 30-55.
- Barış, L. (2017). *The effects of the Armenian schools on the ethnic identity formation of the Armenian students in Turkey*. Doktora tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çangal, Ö., ve Kırış, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 düzeyi öğrencilerinin dil yapılarını kullanma alışkanlıkları. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 56-64.
- Çarkıt, C. (2018). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel dinleme/izleme uygulamaları üzerine bir eylem araştırması*. Doktora tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çorbacı, O. K. (2022). *Azınlık örgün eğitim kurumlarında cumhuriyet sonrası din eğitimi ve müfredatları: İstanbul-Ermeni okulları örneği*. Doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dere, M. (2008). *Türkiye'de azınlık okulları (1945-2007)*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolaş, E. (2019). *Azınlık okullarında sınıf yönetimini zorlaştıran öğretmen davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, G. B. (2013). Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenirken ad durum biçimleriyle ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 82-94.

- Durmuş, K. (2013). *Öğretmenlerin ve mezunların bakış açılarından Ermeni azınlık okullarında tarih öğretimi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökçebağ, D. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunanlıların yaptıkları dilbilgisel hataların incelenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 100-116.
- Hubbart, R. & Power, B. (2003). *The art of of classroom inquiry*. Frankfurt: Heinemann.
- İleri, İ. (2005). Azınlıkların eğitimi. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 17(17). Doi:10.1501/OTAM\_0000000418.
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* (43), 213-224.
- Lee, M. (2019). *Views from the Varzharan: Negotiation of social identities through Armenian schools*. Yüksek lisans tezi, İstanbul. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mete, F. (1997). *Özbek ve Azeri öğrencilerin Türkçe öğreniminde ad durum ve eylem çekimi yanıışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öncül, V. & Gönen Kayacan, S. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde ad durum ekleri ve ad eylemlerin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 51-92.
- Sakallı, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk soylu öğrencilerle Türk soylu olmayan öğrencilere durum eklerinin öğretilmesi meselesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 101-108.
- Sarioğlu, E. (2002). *Cumhuriyet Öncesi ve Sonrası Azınlık Okulları (1869-1994)*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. & Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretiminde kavram haritalarının kullanılması üzerine kuramsal bir çalışma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 13-33.
- Yazıcı, F. (2013). *Çokkültürlülük ve yurtseverlik açısından azınlık okullarında tarih dersleri*. Doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanıışları. *Tarih Okulu Dergisi*, VI(15), 433-449.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı (1999-2013) b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

Today, Turkish is taught in Turkey and in many countries of the world and students with very different socio-cultural characteristics are studied. This rich student profile should be reflected in scientific studies at the same rate. On the other hand, it is seen that the number of studies on minority schools, which should be an important resource with their special status and unique student profile, is low. However, it is seen that there are not enough studies on the content of Turkish teaching and classroom practices in minority schools, although the studies on the historical and political dimension of schools, religious education in minority schools, identity formation of minority school students,

history lessons in schools. However, these schools have features worth evaluating in terms of teaching Turkish. Some of these features are the fact that minority schools are institutions where two different languages are used simultaneously as the language of instruction due to their legal status, and that the relationship of the Rum students, who make up our study group, with Turkish and Romaic languages is worth investigating. The subject of noun case suffixes, which is the teaching subject that our study focuses on, is a subject that has been frequently emphasized in academic resources, especially in teaching Turkish as a foreign language. It is stated in many sources when there are difficulties in teaching the noun case suffixes.

This situation seen in the teaching of Turkish as a foreign language has similarly manifested in our Rum citizens who make up our study group. As the researcher has determined in her five years of teaching and management experience in Rum minority schools, the subject of case suffixes is a subject frequently confused not only by students but also by adult Rum citizens.

In this context, the research questions that the study focuses on are as follows:

1. How are concept maps used in teaching Turkish case endings?
2. What are the views of the researchers on the teaching of Turkish case endings?
3. What are the views of the students about the teaching of Turkish case endings?
4. What are the positive aspects of using concept maps in teaching Turkish case endings?

### **Model of the research**

This study is considered as an action research because the researcher is included in the plan as a part of the process, can make changes when necessary as a practitioner who has a command of the process, and the study focuses on finding a solution to the problem of a group with certain boundaries, not on a generalizable subject. Action research is a research approach that involves the collection and analysis of systematic data to reveal the problems related to the implementation process or to understand and solve a problem that has already arisen, directly or with a researcher, by a practitioner working in a school, such as an administrator, teacher, education specialist, or an engineer, manager, planner, human resources specialist working in other types of organizations (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 333).

### **Research Group**

Participating students of this study are the students of Private Gökçeada Rum Secondary School and Private Gökçeada Rum High School, which are located in Gökçeada district of Çanakkale province and operate as a campus school in the same garden. A total of 23 students participated in the research.

### **Data Collection Tools**

In the research, researcher diaries, student work papers and semi-structured focus interview questions prepared in line with observation were used. Student handouts and semi-structured focus interview questions were prepared in line with expert opinion, and then they were finalized by making a preliminary application on two students. In order to avoid data loss, focus group interviews were also recorded by audio recording.

### **Analysis of Data**

In this study, student activities, researcher's diary and focus group interviews collected during the application, forms and audio recordings were evaluated and interpreted according to the descriptive analysis of qualitative research methods.

## Conclusion and Recommendations

When asked why the group that this study focused on had problems with noun case suffixes, it was seen that there were basically three main reasons. The first of these reasons is that some students should be living an isolated life away from Turkish-speaking environments. It was observed that these students had little speaking practice and could get excited while speaking Turkish, and this finding was confirmed in the focus group interviews. The second reason is the students' lack of knowledge about the side functions of case endings. It was determined that the participants did not know and could not use these endings other than their main functions. The third reason is the language characteristics of the students. The majority of the participants were born outside of Turkey, and those born in Turkey generally lived in Romaic-speaking environments. The most frequently mentioned issue in the focus group discussions is the effect of the Romaic language on the students. The participants stated that the noun case suffixes are used differently in the Romaic language and said that they make a negative transfer from Romaic while speaking Turkish. In the teaching of Turkish noun case suffixes, mistakes are frequently seen due to the negative transfer of students from their mother tongue (Gökçebağ, 2018; Bölükbaş, 2011; Boylu, 2014; Mete, 1997; Barçın, 2019; Duman, 2013).

In this study, in accordance with the spirit of action research, a group of students who had problems with the use of case endings were identified by the teacher, the source and nature of the problem was tried to be understood, and an action plan focused on a concept map was prepared and implemented for the solution of the problem. The results of the research are as follows:

The fact that this study, which was carried out as an action research, successfully solved a problem noticed in the classroom environment is a testament to the power of action research. Action research should be used frequently in educational settings. In the teaching of case suffixes, care should be taken to teach the side functions of these suffixes. Visual elements should be used frequently in educational environments. With the use of visuals and concept maps, which are a visual method, many subjects can be taught more effectively in Turkish teaching. In terms of language teaching, minority schools are institutions worth investigating. Studies should be carried out on the content and quality of Turkish teaching in minority schools.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received:* 30.07.2023 *Kabul/Accepted:* 15.11.2023

*Makale Türü:* Araştırma

---

## Yabancılara Türkçe Öğretimi Setlerinde Dil Kullanım Alanları:

### Yedi İklim A1-A2 Örneği

*Aslı MADEN\**

*Akif ÖZGEN\*\**

#### ÖZ

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, dilin kullanım alanlarını bireyin sosyal yaşantısındaki kullanımına göre sınıflandırarak; dilin özel (kişisel) alanda, kamusal alanda, mesleki alanda ve eğitim alanında kullanımına göre gruplandırmıştır. Ardından Başvuru Metninde detaylı bir şekilde yer alan dış kullanım bağlamı tablosunda dil kullanım alanlarını; Alanlar/Mekânlar, Kurumlar, Kişiler, Nesnelere, Olaylar, Eylemler ve Metinler olarak dış kullanım bağlamları olarak sınıflandırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını dil kullanım alanları açısından incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak yürütülen bu çalışmada, örneklem olarak alınan Yedi İklim A1-A2 Türkçe ders kitabında bulunan verilerin toplanmasında doküman incelemesinden; verilerin analiz edilmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki düzey ders kitabında en fazla yer bulan dil kullanım alanının Özel (Kişisel) Alan olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, dil kullanım alanları, Yedi İklim A1-A2 ders kitabı.

## Areas of Language Use in Turkish Teaching Sets to Foreigners:

### Example of Seven Climates A1-A2

#### ABSTRACT

The Common European Framework of Reference for Languages, by classifying the areas of use of language according to the use of the individual in his social life; classified the language according to its use in the private (personal) sphere, in the public sphere, in the professional field and in the field of education. Then, the language usage areas in the external usage context table included in detail in the Application Text; Areas/Places are classified as external contexts of use as Institutions, People, Objects, Events, Actions and Texts. The aim of this study is to determine the language usage areas in Yedi İklim A1 and A2 Turkish textbooks used in teaching Turkish as a foreign language. In this study, in which qualitative research approaches were used, in the collection of the data in the Yedi İklim A1-A2 Turkish textbook; Content analysis was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the most common language usage area in both textbooks was Private (Personal) Area.

**Keywords:** Turkish teaching, language usage areas, Yedi İklim A1-A2 textbook.

---

**Atf Bilgisi:** Maden, A. & Özgen, A. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi setlerinde dil kullanım alanları: Yedi İklim A1-A2 örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 165-183. Doi: 10.48066/kusob.1334739

\* Doç. Dr. Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, asmaden25@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3336-0198

\*\*Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, akifozen44@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4157-8517

## Giriş

Dünya üzerinde birçok dilin bulunmasına rağmen gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2016, s.3). Dil öğrenimiyle farklı ülkeler ve kültürler arasındaki etkileşim artarak ülkeler arasındaki hareketliliğin ve etkileşimin arttığı dünyada farklı dilleri öğrenmek kaçınılmaz bir hâl almıştır. “Daha çok siyasi ve ticari sebeplerle özellikle de çevirmen, tercüman gibi uzmanlarca yabancı dil öğrenilmesi, küreselleşmeyle birlikte farklı amaçlar çerçevesinde daha geniş bir yelpazeye yayılmıştır” (Kavun ve Mert, 2023, s. 17). Gerek sanal dünyada gerekse gerçek dünyada insanların birbirleri arasındaki etkileşimleri artmış farklı ülke ve kültürleri yakından tanıma imkânı elde edilmeye başlanmıştır. Sosyalleşmenin bir ürünü olan dil kullanma becerisi, sürekli yeniden yaratma olarak görülmelidir. Yani dil kullanma becerisi, dinamik bir varoluş ve sürekli üretici bir süreçtir (Williams, 1990, s.29). Kültürler arası etkileşim ve ana dilin yanında yabancı dillerin de belirli bir politika ile öğrenilmesi ve çok dilli ortamlara alışılmasını beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm dünya üzerinde çok kültürlü ve dilli politikaları oluşturacak çeşitli kuruluşlarının kurulmasına da zemin hazırlamıştır. Avrupa Konseyi, kültürler arası etkileşimin anahtarı olan dile ve çok dilliliğe ilişkin politikalar ortaya koyan öncü kuruluşlardandır. Avrupa Konseyi fikrini, William Churchill 1946’da Zürich’te dile getirmiştir. Böylelikle Avrupa Konseyi, 1949 yılında Fransa’nın Strasbourg kentinde kurulmuştur. Türkiye ise kurucu ülke statüsünde bu topluluğa katılan ilk ülkelerden olmuştur (Demirel, 2016, s.21). Konsey, geçmişten günümüze birçok faaliyette bulunmuştur. Bu faaliyetlerden birisi de Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni yayımlamak olmuştur. Bu kapsamda Konsey, 2001 yılını *Avrupa Diller Yılı* olarak ilan etmiş ve bu bağlamda Başvuru Metnini yayımlamıştır.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni çok işlevli, esnek, açık, dinamik, kullanışlı ve kesin bir yargıda bulunmama gibi özellikleri bünyesinde barındırır. Bu özellikleri temele alarak Başvuru Metni, Avrupa Konseyine üye ülkelerdeki farklı eğitim sistemlerinden ve dil öğretiminde yaşanan bazı aksaklıkların önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Başvuru Metni, Avrupa Konseyi bünyesindeki üye ülkelerin dillerine öğreticilere ve öğrencilere yönelik öğretim programları, programların yönergelerine uygun ders kitapları, okuma kitapları dil öğretim kılavuzları vb. hazırlanması için bir dayanak oluşturur. Bir dilin öğrenilmesi aşamasında öğrencinin neleri bilmesi ve iletişimsel olarak hangi yeterliklerini geliştirmesi gerektiği noktasında da öğrencilere yol gösterir. Bu amaçla dil seviye kurlarını temel düzeyden yetkin düzeye (A1 → C2) doğru tanımlamaktadır.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Konseyine üye olan ülke vatandaşlarının nitelikli bir eğitim alma hakkını sağlamaya yönelik faaliyetleri düzenleyen yaygın kullanıma sahip metinlerden biridir. İlk hâli 2001 yılında yayımlanan bu metnin günümüzde hâlen daha geliştirilmesi, kullanıcı dostu bir metin olması için çabalar ve güncellemeler devam etmektedir. Bu bağlamda sürekli aralıklarla tamamlayıcı çalışmalar yapılmaktadır. Başvuru Metni, kaliteli bir dil eğitimini, çok dilli Avrupa vatandaşı portföyü oluşturma çabalarının bir parçası olarak nitelendirilebilir. Başvuru Metninde Avrupa Konseyinin dil politikasının hedefleri 3 temel ilkedен yola çıkılarak açıklanmaktadır:

- 1) “Avrupa’daki dil ve kültür çeşitliliğinin, zengin mirasın korunması ve geliştirilmesi gerekir. Ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliğin iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış hâline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç vardır.
- 2) Avrupa hareketliliğini artırmak, ortak anlayış ve iş birliğini güçlendirmek, ön yargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı ana dile sahip Avrupalılar arasında iletişim

ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekir. Bu, ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacaktır.

- 3) Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğreniminde ulusal ilkeleri kabul ettiği ya da geliştirdiği takdirde mevcut ilkelerindeki iş birliği ve eşgüdümde uygun düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma elde edilebilecektir” (CEFR, 2001).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin faaliyetler yurt içinde ve dışında çeşitli kurum/kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Genel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDOTÖ) konusunda yurt içinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri; yurt dışında MEB, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı öncü olmaktadır. Bunların yanında özel teşebbüsler de bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretim programı hazırlanması ve geliştirilmesi, öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar, uluslararası öğrenci hareketliliğinde Türkiye'nin bir merkez hâline getirilmesi, yurt dışında Türkçe öğretim merkezleri kurulması vb. konuların önemi giderek artmaktadır. Son yıllarda YDOTÖ alanında Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı'nın yaptıkları çalışmalarla ön plana çıktıkları görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü bu amaçla yurt içinde ve yurt dışında çeşitli ülkelerde merkezler açarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kursları düzenlemektedir. Ayrıca Maarif Vakfı yurt dışında kolej görevi gören okullar açmakta ve bu kolejlerde Türkçenin öğretimine yönelik dersler de yer almaktadır. Maarif Vakfı alanda büyük bir eksiklik olarak görülebilecek “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”nı hazırlanmasını sağlamıştır. Program, Başvuru Metninden hareketle ve eylem odaklı anlayışı temele alarak 2019 yılında hazırlanmıştır. Bazı açılardan güncellenerek 2020 yılında uygulamaya konulmuştur. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDOÖP) ile öğrencilerin;

- 1) Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek,
- 2) Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmek,
- 3) Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
- 4) Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanmalarını ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanmalarını sağlamak,
- 5) Türkçe söz varlığını zenginleştirmek,
- 6) Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırmak,
- 7) Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımalarını sağlamak,
- 8) Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek,
- 9) Disiplinler arası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini/geliştirmelerini sağlamak,
- 10) Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerini geliştirmelerini” amaçlamaktadır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s.22).

Program'da ulaşılmaya hedeflenen yukarıdaki amaçlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini iletişim bağlamında etkili kullanabilmelerini temele almaktadır. Bu amaçlara ulaşabilmek için dil, düşünme ve zihinsel becerilerin birlikte geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu süreçte gerçek yaşam bağlamında öğretim ortamının tasarlanması ve düzenlenmesinin de önemli olduğu amaçlardan hareketle görülebilmektedir. Başvuru Metni bu açıdan dilin kullanım alanlarını sınıflandırmıştır. Nitekim öğrenciler öğrenim hayatlarını devam ettirmek, kendilerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmek, bilgi sahibi olmak, düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla dilin çeşitli alanlarından faydalanırlar. Bu nedenle dil öğretiminde amaç, içerik,

öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme unsurlarının düzenlenmesine dilin kullanım alanlarına göre hareket edilmesine dikkat çekmiştir.

Her dilsel etkinlik, belirli bir durum bağlamında, sosyal yaşamın düzenlendiği dil kullanım alanında gerçekleşir. Dil öğrenenlerin hazırlanacağı alanların seçimi; durumların, amaçların, görevlerin, konuların ve öğrenim/sınav materyali için kullanılan metinlerle etkinliklerin seçimini önemli çapta etkiler. Dil etkinlikleri bir alan içerisinde anlam kazanır ve uygulamaya aktarılır (CEFR, 2001). Dil kullanım alanları, kullanıma göre farklılık gösterebilir ancak dil öğrenimi ile ilgili alanlar dört grupta toplanabilir (Güneş, 2021: 29). Dil kullanım alanları; *özel (kişisel) alan, kamusal alan, mesleki alan, eğitsel alandır*. Başvuru Metninde sınıflandırılan dil kullanım alanlarının açıklamaları şu şekilde verilmiştir:

- **Özel (Kişisel) Alan**, bireysel, ailesel ve sosyal uygulamaları kapsayan alandır. Kişi bu alanda özel bir birey olarak yaşar, ailesi ve arkadaşları ile ev yaşamını sürdürür. Zevk için okur, günlük tutar, özel bir ilgisini veya hobisini gerçekleştirmek gibi kişisel uygulamalar yapar.
- **Kamusal Alan**, iş ve idari kurumlar, kamu hizmetleri, kamusal özellik taşıyan kültür ve eğlence gibi sosyal etkileşimleri gerektiren her türlü etkinlik demektir. Kamu alanında kişi içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olarak hareket eder ve çeşitli amaçlar doğrultusunda işlemler yapar.
- **Mesleki Alan**, bir kimsenin mesleğini gerektiren etkinlikleri ve ilişkileri ile ilgili her türlü etkinliği kapsar. Mesleki alanda, kişi kendi işi veya mesleği ile meşgul olur. Bu alanın gerektirdiği dili kullanır.
- **Eğitsel Alan**, çeşitli bilgi ve beceriler kazandırma amacını taşıyan öğrenme-öğretme çalışmalarını kapsamaktadır. Eğitsel alanda kişi bir eğitim kurumu içinde sistemli öğrenme ile meşguldür, dili bu yönde kullanır” (CEFR, 2001).

Dil kullanım alanları, çoğu durumda birden fazla alana hitap edebilir. Örneğin öğretmenler hem mesleki alan hem de eğitsel alan içerisinde değerlendirilebilir. Kamusal alan, sosyal ve yönetim ile alakalı etkileşimleri ya da medyayla olan ilişkiyi kapsar, ama başka alanlara da açıktır. Hem eğitim alanı hem de mesleki alanda birçok etkileşim ve dil etkinliği, mesleki ya da öğrenim görevlerinin yerine getirilmesinden çok, bir grubun sosyal açıdan ilişkilerinin iyi yürümesini sağlar. Aynı zamanda kişisel alan dışı kapalı bir alan olarak düşünülmemelidir (medyanın kişisel yaşama ve aile yaşamına girmesi, özel posta kutusuna reklam, günlük yaşamda kullanılan ürünlerin etiketlerinin dağıtılması gibi). Öte yandan, kişisel alan diğer alanlardaki eylemleri kişiselleştirerek söz konusu bireylerin sosyal etkinlik statülerini kaybetmeden, kendilerini birey olarak ortaya koymalarına imkân sağlar. Verilen bir teknik rapor, sınıfta yapılan bir sunum, alışveriş vb. bireylerin kişiliğini ortaya koymasını sağlar. Bu, dil etkinliklerinin belirli bir mekân ve zaman bağlamında olan mesleki ve kamusal alanı ve eğitim alanını da aşarak gerçekleşir (CEFR, 2013).

Dil kullanım alanları aynı zamanda dil öğrenenlerin genel yeterlikleri içinde yer alan dünya bilgisini ya da genel kültür bilgisini de kapsamaktadır. Zira belirli bir dili öğrenen için o dilin konuşulduğu ülke veya ülkeler hakkındaki coğrafi, demografik, ekonomik, politik ve kültürel özellikleri bilmek oldukça önemlidir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s.14). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında da bu dil kullanım alanları esas alınarak temalar belirlenmiştir.

Her dil kullanımı alanında dışı dönük durumlar; oluştukları mekân ve zamanlar, normalde olabileceklerin büyük bir bölümünü belirleyen kurum ve örgütlerin yapı ve yöntemleri; ilgili bireylerin, özellikle dil kullanan ve öğrenenlere yönelik sosyal rolleriyle; çevredeki (canlı ve cansız) nesnelere, meydana gelen olaylar; bireyler tarafından gerçekleştirilen işlemler, duruma ilişkin metinler



olarak tanımlanabilir (Avrupa Konseyi, 2009b, s.50). Bu bağlamda Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde dil kullanım alanları dış kullanım bağlamı: anlatım kategorileri kısmında verilmiştir. Dış kullanım alanları Ek-1’de Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki hâliyle verilmiştir.

TYDOÖP geliştirilirken dil kullanım alanları temele alınmış, amaç ve kazanımlar arasında dil kullanım alanlarına yönelik kazanımlar belirlenmiştir:

**Tablo 1.** TYDOÖP’de *Dil Kullanım Alanlarına Dair Kazanımlar*

Dil Kullanım Alanları	Kazanımlar
<b>Özel (Kişisel) Alan</b>	<p><i>Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.</i></p> <p><i>Çevresindeki nesnelere adını verir.</i></p> <p><i>Günlük hayatta sık kullanılan söz varlığının anlamlarını bağlamdan hareketle tahmin eder.</i></p> <p><i>Basit kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar.</i></p> <p><i>Seyahat ve konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer.</i></p> <p><i>Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet içerikli basit metinleri/konuşmaları anlar.</i></p> <p><i>Yardım talebi/izin/rica/özür içeren ifadeleri tanır.</i></p> <p><i>Hobi/ilgi alanlarına ilişkin basit metinleri/konuşmaları anlar.</i></p> <p><i>Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır.</i></p> <p><i>Kişisel gelişimine ilişkin planlarını anlatır.</i></p> <p><i>Kendini/ailesini/bir başkasını basit ifadelerle tanıtır.</i></p> <p><i>Kendini/ailesini/bir başkasını tanıtan yazılar yazar.</i></p> <p><i>Sosyal medya, günlük/ ağ günlüğü (blog) metinleri yazar</i></p>
<b>Kamusal Alan</b>	<p><i>Çevresindeki yer/mekân adlarını tanır.</i></p> <p><i>Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.</i></p> <p><i>Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara ilişkin konuşmalara katılır.</i></p> <p><i>Seyahat ve konaklamaya ilişkin bilgileri seçer.</i></p> <p><i>Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer.</i></p> <p><i>İş mektubu yazar.</i></p>
<b>Mesleki Alan</b>	<p><i>Yaygın olarak kullanılan meslek adlarını belirler.</i></p> <p><i>Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır.</i></p> <p><i>Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.</i></p> <p><i>Yaptığı bir iş hakkında bilgi verir.</i></p> <p><i>Yüz yüze veya iletişim araçlarını kullanarak kişisel veya mesleki görüşmeler gerçekleştirilir.</i></p> <p><i>İş mektuplarındaki iletileri belirler.</i></p>
<b>Eğitsel Alan</b>	<p><i>İçinde bulunduğu durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur.</i></p>

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan TYDOÖP ve yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretim setleri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Fişekçioğlu’nun (2019) Başvuru Metni ölçütleriyle Türk kültürü tanımlayıcıları oluşturulmasına, Karagöl’ün (2020) yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları çalışması, Köse’nin (2007) Başvuru Metni’ne uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisine, İşisağ’ın (2008) Başvuru Metnini dil bilimsel açıdan incelenmesine, İşisağ ve Demirel’in (2010) konuşma becerisini geliştirmede Başvuru Metni’nin kullanılmasına dair çalışmalarına alan yazında ulaşılabilmektedir. Çelik ve Başutku’nun (2020) 2018’de Başvuru Metni’ndeki yeni açıklamalarda okuma becerisine yönelik incelemeleri, Güleç’in (2019) Gazi Türkçe öğretim setinde bulunan okuma metinlerinin Başvuru Metni’ne uygunluğuna, Eyüp, Güner ve Kaya’nın (2021) Başvuru Metni’ni konu alan makalelerin değerlendirilmesine, Yeşil ve Kartal’ın (2021) Başvuru Metni doğrultusunda kelime hazinesine yönelik bulmaca örneği geliştirilmesine,

Ayverdi ve Güleç'in (2021) Başvuru Metni'nin program geliştirme ölçütlerine göre değerlendirilmesine, Ayrıca Uğur ve Azizoğlu'nun (2010) ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesine, Tanrıverdi ve Tüm'ün (2016) Türkçe öğretim setlerinde yer alan yazma etkinliklerinde özgünlüğe, Erdal'ın (2019) A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarının tanınmış kişiler açısından incelemesine, Kaya ve Kardeş'in (2020) Maarif Vakfı Türkçe öğretim programının incelenmesine, Mutlu ve Set'in (2020) C1 seviye ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesine, Özenç'in (2020) Türkçe öğretim kitaplarında kültür aktarımı ile metin ve görsel bütünlüğüne, Sözer ve Pilancı'nın (2021) Türkçe öğreticilerinin başvuru metni hakkındaki görüşlerine, Kılıç'ın (2021) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında bulunan dinleme ve okuma kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilmesine, Yazıcı, Gürsoy ve Aydemir'in (2021) Başvuru Metni'nde anlatsal metinler ve yetinin düzeylerdeki görünümüne, Şengezer ve Doyuran'ın (2021) Yeni Hitit Türkçe öğretim setinde sözcükler arası anlam ilişkilerine, Kayacan ve Öncül'ün (2021) Türkçe öğretim kitaplarında terim karmaşasına, Kocayanak'ın (2021) ders kitaplarında bulunan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılmasına, Dünder ve Polat'ın (2021) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilmesine, Baştürk ve Konu'nun (2022) Yedi İklim Türkçe öğretim setinde görsel göstergelerin kültür aktarımındaki işlevine, Göçen ve Buluş'un (2022) Hayat Boyu Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarına, Aydoğdu'nun (2022) ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ön hazırlık kısımlarına dair çalışmaları alan yazına kazandırılmıştır. Bu çalışmalar ya da ders kitaplarının programa veya başvuru metnine uygunluğunun incelenmesi ya da kazanımların ders kitaplarına yansımaları şeklinde oluşturulmuştur. Oysa yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerini dil kullanım alanları bakımından incelemeye yönelik çalışmalar sınırlı düzeyde kalmıştır. Sallabaş ve Sağlık'ın (2020) ilgili araştırmasında ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri, Akat'ın (2022) araştırmasında ise Türkçe öğretim setlerindeki okuma metinleri dil kullanım alanları bağlamında değerlendirilmiştir. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik dil kullanım alanları açısından bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme yapılmamıştır. Yapılacak olan değerlendirmenin yeni hazırlanacak olan ders kitaplarına ve üniversitelerde Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezleri tarafından yürütülen Türkçe öğretiminde kaynak seçimi noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDOTÖ)'nde kullanılan Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarının dil kullanım alanları açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulmasına yönelik bir çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Bu doğrultuda çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının dil kullanım alanları açısından bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesi hedeflenmiştir.

### **Materyal**

Araştırmanın inceleme materyalini *Yunus Emre Enstitüsü* tarafından hazırlanan *Yedi İklim A1-A2 ders kitapları* oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesinde amaç, araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.189). Verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Belirli

kurallara dayalı gerçekleştirilen kodlamalar yoluyla bir metindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, sistematik, yinelenebilir bir teknik olan içerik analizinde metnin ve belgenin incelenmesi gerekir. Daha sonra bu veriler sınıflara ayrılır, alt ve üst sınıflandırmalar gerçekleştirilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırma kapsamında *Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni* ve Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* incelenmiş ve bu iki programda belirtilen dil kullanım alanları saptanmıştır. Dil kullanım alanlarına dair Başvuru Metninde yer alan dış bağlamlarda dil kullanımına dair kategoriler (CEFR, 2001, 2013) ve öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda ders kitaplarında taramalar yapılmıştır. Belirlenen dil kullanım alanları kapsamında Yedi İklim A1 ve A2 ders kitapları metinler, etkinlikler ve görseller açısından incelemeye alınmış ve kullanım alanlarına uygun bir şekilde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonucunda dış kullanım bağlamlarında kategorilere uygun kısımlar tespit edilmiştir. Bu bağlamda dış kullanım bağlamları tablosu oluşturulmuş ve kitaplarda bulunan dil kullanım alanlarına yönelik kısımlar tabloya aktarılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan *Yedi İklim A1 ve A2 Ders Kitapları*'nin dil kullanım alanlarına göre incelenmesinde araştırmacılarla birlikte 2 Türkçe eğitimi uzmanı da değerlendirici olarak rol almıştır. Değerlendiriciler arasındaki görüş uyumuna göre elde edilen veriler frekans değerleri ile tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iki araştırmacı tarafından incelenen konuyla ilgili sınıflandırmalar karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen [Güvenirlilik= Görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] formülüne göre hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %95 olarak bulunmuştur. Hesaplama sonucunun %70'in üzerinde çıkması Miles ve Huberman (1994) tarafından da kabul edildiği üzere, araştırmanın güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

### Araştırma ve Yayın Etiği

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

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmemektedir.

## Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarının dil kullanım alanları açısından incelenmesine ilişkin ulaşılan bulgular aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir:

### A1 Türkçe Ders Kitabına İlişkin Bulgular

**Tablo 2.** Yedi İklim A1 Türkçe ders kitabındaki özel (kişisel) alana ilişkin bulgular

Durumlar	Özel (Kişisel) Alan				
	Görsel	Metin	Etkinlik	Kelime	f
<i>Alanlar/Mekânlar</i>			12	1	13
<i>Kurumlar</i>		1	2		3
<i>Kişiler</i>			8		8
<i>Nesneler</i>			8	1	9
<i>Olaylar</i>	1	1	41	1	44
<i>Eylemler</i>	1		5	1	7
<i>Metinler</i>			15		15
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>91</b>	<b>4</b>	<b>99</b>

Tablo 2’de A1 ders kitabında kişisel dil kullanım alanına dair ulaşılan bulgular görülmektedir. *Başvuru Metni*’nde bulunan dış kullanım bağlamlarına göre kitapta belirlenen bulgular tabloya aktarılmıştır. Buna göre A1 kitabında 99 görsel, metin, etkinlikleri ve kelimedede özel dil kullanım alanına uygun içerik belirlenmiştir. Bu dil kullanım alanı içerisinde dışa dönük durumlardan en fazla yer verilen kategorinin *Olaylar* ( $f=43$ ) olduğu ardından *Metinler*’in ( $f=15$ ) geldiği saptanmıştır. Bulgulara göre bunlardan sonra ders kitabında karşılaşılan dışa dönük özel dil kullanım alanına uygun durumlar ise şöyledir: *Alanlar/Mekânlar* ( $f=13$ ), *Nesneler* ( $f=9$ ), *Kişiler* ( $f=8$ ), *Eylemler* ( $f=7$ ), *Kurumlar* ( $f=3$ ).

A1 ders kitabında kişisel alanı destekleyen etkinlikler ( $f=91$ ) şu şekildedir:

*Merhaba, Tanışalım, Adınız Ne?, Sizi Tanıştırıyorum, Nasılsın, Tanıştığımıza Memnun Oldum, Öğrenci Hayatı, İyi Günler, Günaydın, Ne Var, Ne Yok?, Kahvaltı, Karşılaşma, Selamlaşma, İyi Günler, Hoşça Kal, Haydi Tanışalım, Kişisel Bilgilerim, Boş Odanız Var Mı?, Resepsiyonda, Otel Kayıt Formu, Kelimelerle Karşılıklı Konuşalım, Ben Kimim?, Ailemi Çok Seviyorum, Ailem, Siz Kimsiniz?, Kaç Kardeşim Var?, Güzel Evim, Yatak Odası, Oturma Odası, Mutfak, Çocuk Odası, Evde Neler Var?, Aile Bahçede, Kim, Ne Yapıyor?, Ne Yapıyor, Maç Başlıyor, Bir Günüm, Nerede Oturuyorsun, Nereden Geliyorsun?, Benim Adım, Murat Dün Neler Yaptı?, Öncesi, Sonrası, Evim Nerede, Nerede Oturuyorsun? Neler Yapıyorum?, Alışveriş Sepeti, Sevgili Günlük, Para, Bizim Sokağımız, Arkadaşım Derya, Haftalık Planımız, Alo Evde Kimse Yok Mu?, Bir Günlük Planım, Alo, Ailemizi Tanıtalım, Ömer’in Web Sayfası, Benim Sayfam, İlk Uçuşum, Ben Kimim?, Benin Kursum/Okulum, Bugün Hava Nasıl?, Sedat ve Ailesi Piknikte, Hava Durumu, Alo’nun Hikâyesi, Ne/Nerede? İletişim Araçları, Evimizi Anlatalım, En Ucuz Uçak Bileti, Cep Telefonu Alıyoruz, Bilgisayar Size Ne Diyor?, Evleniyorum, Sınav Sonucunu Öğrenme, Büyükada’da Hafta Sonu, Hafta Sonu Nereye Gidelim, Doğa Yürüyüşü, Arkadaşım, Hafta Sonu Planım, Ali’nin Tatili, Melike’nin Yaz Tatili Planı, Tatilde Yaptıklarım, Tatili Çok Seviyorum, Okul Gezisi, Bayram Günü, Ramazan Bayramı, Neler Yapıyorlar, Bugün Bayram, Bayramınız Kutlu Olsun, Bayram Tebrik Kartı, Haberleşme, Hızlı Adam gibi etkinlikler kişisel dil kullanımına yöneliktir. Tanışma, Sedat’ın Bir Günü etkinlikleri görseller etrafında şekillenmişken *Evimizi Anlatalım, Alışverişte Neler Söylüyoruz, Kelimelerle Karşılıklı Konuşalım* etkinliklerinde ise verilen kelimelerle öğrencilerin dili kullanmaları amaçlanmıştır. *Ailem ve Bayram Namazı* ise serbest okuma metni olarak kitapta yer almıştır.*

**Tablo 3.** Yedi İklim A1 Türkçe ders kitabındaki kamusal alana ilişkin bulgular

Durumlar	Kamusal Alan			
	Görsel	Metin	Etkinlik	f
<i>Alanlar/Mekânlar</i>	10		7	17
<i>Kurumlar</i>	1		3	4
<i>Kişiler</i>	2	1		3
<i>Nesneler</i>	4		2	6
<i>Olaylar</i>	1		2	3
<i>Metinler</i>			1	1
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>34</b>

Tablo 3’te A1 ders kitabında kamusal dil kullanım alanına dair ulaşılan bulgular görülmektedir. *Başvuru Metni*’nde bulunan dış kullanım bağlamlarına göre kitapta belirlenen bulgular tabloya aktarılmıştır. Buna göre A1 kitabında 34 görsel, metin ve etkinlikte kamusal dil kullanım alanına uygun içerik belirlenmiştir. Bu dil kullanım alanı içerisinde dışa dönük durumlardan en fazla yer verilen kategorinin *Alanlar/Mekânlar* ( $f=17$ ) olduğu ve bu kategoriden de görsellerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Ardından en fazla yer verilen dışa dönük durumun *Nesneler* ( $f=6$ ) olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre bunlardan sonra ders kitabında karşılaşılan dışa dönük kamusal dil kullanım alanına uygun durumlar ise şöyledir: *Kurumlar* ( $f=4$ ), *Kişiler* ( $f=3$ ), *Olaylar* ( $f=3$ ), *Metinler*

( $f=1$ ). Buna karşın A1 ders kitabında kamusal dil kullanım alanına yönelik *Eylemler* durumunu destekleyen herhangi bir içeriğe rastlanılmamıştır.

A1 ders kitabında kamusal alanı destekleyen etkinlikler ( $f=15$ ) şu şekildedir:

*Bereket Manavı, Kızılay Meydanı, Parkta, Seyahat Acentasında, Hastanede, Mahallem, Muhtarlık Nerede?, Yemekte Neler Var? Aile Sağlığı Merkezinde, Bilet Var mı? Okul Gezinde, Hava Durumu, Alışveriş Sepeti, Hacı Bayram Gezisi, Para.* Kamusal alanı destekleyen görseller *Otobüs, Uçak, Market, Manav, Fırın, Kütüphane, Müze, Park, Taksi, Trafik Polisi, Tiyatro, PTT, Yiyecek İçecekler, Valiz, Türk Lirası, Cüzdan, Konser* etkinliklerinde sunulmuştur. *Hacı Bayram Veli'den Seçmeler* ise serbest okuma metni olarak kitapta yer almıştır.

**Tablo 4.** Yedi İklim A1 Türkçe ders kitabındaki mesleki alana ilişkin bulgular

Durumlar	Mesleki Alan			f
	Görsel	Metin	Etkinlik	
<i>Alanlar/Mekânlar</i>	1		3	4
<i>Kurumlar</i>				
<i>Kişiler</i>	22	1	4	27
<i>Nesneler</i>				
<i>Olaylar</i>			1	1
<i>Eylemler</i>				
<i>Metinler</i>			1	1
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>33</b>

Tablo 4'te A1 ders kitabında mesleki dil kullanım alanına dair ulaşılan bulgular görülmektedir. *Başvuru Metni*'nde bulunan dış kullanım bağlamlarına göre kitapta belirlenen bulgular tabloya aktarılmıştır. Buna göre A1 kitabında 33 görsel, metin ve etkinlikte mesleki dil kullanım alanına uygun içerik belirlenmiştir. Bu dil kullanım alanı içerisinde dışa dönük durumlardan en fazla yer verilen kategorinin *Kişiler* ( $f=27$ ) olduğu ve bu kategoriden de görsellerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Ardından en fazla yer verilen dışa dönük durumun *Alanlar/Mekânlar* ( $f=4$ ) olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre bunlardan sonra ders kitabında birer kez karşılaşılan dışa dönük mesleki dil kullanım alanına uygun durumlar *Olaylar* ve *Metinler*'dir. *Kurumlar*, *Nesneler* ve *Olaylar* durumuna yönelik ise herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

A1 ders kitabında mesleki alanı destekleyen etkinlikler ( $f=9$ ) şu şekildedir:

*Bereket Manavı, Derya Kuzusu, Boş Odanız Var mı?, Öğretmen Olacağım, Öğrencim Ali, Ressam, Filiz ve Mehmet'in Kişilik Özellikleri, Mesleğimi Seviyorum, Bilin bakalım Ben kimim?.* Mesleki alanı destekleyen görsellere *Eczane, Doktor, Şoför, Öğretmen, Hemşire, Balıkçı, Taksici, Bahçıvan, Veteriner, Resepsiyonist, Terzi, Avukat, Hostes, Trafik Polisi, Kontrolör, Fotoğrafçı, Postacı, Kuaför, Diş Hekimi, Fırıncı, Yönetmen, Bilim Adamı, Yazar* kısımlarında rastlanılmaktadır. *Bakırcılık* ise serbest okuma metni olarak yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Yedi İklim A1 Türkçe ders kitabındaki eğitim alanına ilişkin bulgular

Durumlar	Eğitim Alanı		f
	Görsel	Etkinlik	
<i>Alanlar/Mekânlar</i>		3	3
<i>Kurumlar</i>	1		1
<i>Kişiler</i>	3	1	4
<i>Nesneler</i>	4		4
<i>Olaylar</i>		1	1

<i>Eylemler</i>			
<i>Metinler</i>	4	2	6
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>19</b>

Tablo 5’te A1 ders kitabında eğitim dil kullanım alanına dair ulaşılan bulgular görülmektedir. *Başvuru Metni*’nde bulunan dış kullanım bağlamlarına göre kitapta belirlenen bulgular tabloya aktarılmıştır. Buna göre A1 kitabında 19 görsel ve etkinlikte eğitim dil kullanım alanına uygun içerik belirlenmiştir. Bu dil kullanım alanı içerisinde dışa dönük durumlardan en fazla yer verilen kategorinin *Metinler* ( $f=6$ ) olduğu ve ardından *Alanlar/Mekânlar* ( $f=4$ ), *Kişiler* ( $f=4$ ), *Nesneler*’in ( $f=4$ ) geldiği saptanmıştır. Bulgulara göre bunlardan sonra ders kitabında birer kez karşılaşılan eğitim dil kullanım alanına uygun durumlar *Kurumlar* ve *Olaylar*’dır. *Eylemler* durumuna yönelik ise herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

A1 ders kitabında mesleki alanı destekleyen etkinlikler ( $f=7$ ) şu şekildedir:

*Sınıfta Ne Var Ne Yok?, Öğretmen Sınıfta Mı?, Üniversitem, Öğrencim Ali, Okul Gezisi, Sınav Takvimim, Sınav Sonucunu Öğrenme*. Eğitim alanını destekleyen görsellere ise şu kısımlarda yer verilmiştir: *Üniversite, Öğretmen, Öğrenci, Anne ve Baba, Kırtasiye, Okul Çantası, Tahta, Bilgisayar, Kitap, Defter, Sıra, Silgi*.

## A2 Türkçe Ders Kitabına İlişkin Bulgular

**Tablo 6.** Yedi İklim A2 Türkçe ders kitabındaki özel (kişisel) alana ilişkin bulgular

	Özel (Kişisel) Alan			
	Görsel	Metin	Etkinlik	<i>f</i>
<i>Alanlar/Mekânlar</i>			2	2
<i>Kurumlar</i>			2	2
<i>Kişiler</i>		1	3	4
<i>Nesneler</i>	7		4	11
<i>Olaylar</i>		3	20	23
<i>Eylemler</i>	1		6	7
<i>Metinler</i>	6		24	30
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>61</b>	<b>79</b>

Tablo 6’da A2 ders kitabında özel (kişisel) dil kullanım alanına dair ulaşılan bulgular görülmektedir. *Başvuru Metni*’nde bulunan dış kullanım bağlamlarına göre göre kitapta belirlenen bulgular tabloya aktarılmıştır. Buna göre A2 kitabında 78 görsel, metin ve etkinlikte özel dil kullanım alanına uygun içerik belirlenmiştir. Bu dil kullanım alanı içerisinde dışa dönük durumlardan en fazla yer verilen kategorinin *Metinler* ( $f=29$ ) olduğu, ardından *Olaylar*’ın ( $f=23$ ) geldiği saptanmıştır. Bulgulara göre bunlardan sonra A2 ders kitabında karşılaşılan dışa dönük özel dil kullanım alanına uygun durumlar ise şöyledir: *Nesneler* ( $f=11$ ), *Eylemler* ( $f=7$ ), *Kişiler* ( $f=4$ ), *Alanlar/Mekânlar* ( $f=2$ ), *Kurumlar* ( $f=2$ ).

A2 ders kitabında özel (kişisel) alanı destekleyen etkinlikler ( $f=61$ ) şu şekildedir:

*Yaren ve Ailesi, Benim Ailem, Tatlı Telaş/Tatil Planı, Müjde!, Yaren’in İsteği, Kırmızı Burun, Hastalıklar ve Belirtileri, Ağaç Dikme Şenliği, Uzaylılar Kızamık Yapıyor, Üsküdar’da Zincirleme Trafik Kazası, Evde İş Bölümü, Kitap Saati, Üç Yazar, Devlerin Aşkı, Neşeli Günler, Av Mevsimi, İster Beğen/İster Beğenme, Her Yeri Görmek İstiyoruz, Çanakkale’ye Yolculuk, Hayat Burada, Nehir Pansiyonu, Kiralık Odalar, Ayder Şenlikleri, Yöresel Lezzetler Festivali, Festivale Gidiyoruz, Afiyet Olsun, Sütü Tatlular, Meyveleri Nasıl Yeriz?, Dondurmalı Kavun Tatlısı, Biz İnsanlara Faydalıyız,*

*Bunu Alıyorum, Anneme Mektup, Yurtta Bir Sabah, Semih'in Bir Günü, Kızarmış Ekmek Kokusu, En Güzel Günüm, Yeni Komşumuz, Tuz Kadar Seviyorum, Teknoloji ve Biz, Elektrikli Ev Eşyaları, Sabah Sabah Kim Acaba?, Evlilik Hazırlığı, Televizyon Almak İstiyoruz, Şimdi Ne Olacak?, Programlar Arasında, Mektup, Gülmece, Telefon Görüşmesi, Hafta Sonu Ziyareti, Kırmızı Başlıklı Kız, Nasıl Bir İnsan, Nasreddin Hoca'dan Fıkralar, Yaşlılığa Hazır Mısınız?, Türkiye Ampute Milli Futbol Takımı Dünya Üçüncüsü Oldu, Engelleri Aşıyoruz, En Yakın Arkadaşım, Ayşe Nereye Gidiyor?, Ziyaret, Kim Ne Yapıyor?, Neler Yapıyorlar?*

Özel dil kullanım alanını destekleyen görsellere ise şu kısımlarda yer verilmiştir: *Elektrikli Soba, Ütü, Klima, Fırınlı Ocak, Televizyon, Bulaşık Makinesi, Bilgisayar, Alışkanlıklar*. A2 ders kitabında serbest okuma metni olarak yer alan *Kuzen, Ramazan Geliyor, Beyaz Eşyalar Tartışıyor, Salih Bey Kaygularından Kurtuluyor, Alerjik Nezle, Trafik Psikolojisi, Guinness Rekorlar Kitabı, Peri Pansiyonu, Sonbahar ve Kış İçin Alışveriş, Kişilik Özellikleri* bölümleri de özel dil kullanım alanını desteklemektedir.

**Tablo 7.** Yedi İklim A2 Türkçe ders kitabındaki kamusal alana ilişkin bulgular

Durumlar	Kamusal Alan			f
	Görsel	Metin	Etkinlik	
<i>Alanlar/Mekânlar</i>	5	2	8	15
<i>Kurumlar</i>	6			6
<i>Kişiler</i>			1	1
<i>Nesneler</i>	1			1
<i>Olaylar</i>			4	4
<i>Metinler</i>	3	3	10	16
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>43</b>

Tablo 7'de A2 ders kitabında kamusal dil kullanım alanına dair ulaşılan bulgular görülmektedir. *Başvuru Metni*'nde bulunan dış kullanım bağlamlarına göre kitapta belirlenen bulgular tabloya aktarılmıştır. Buna göre A2 kitabında 43 görsel, metin ve etkinlikte kamusal dil kullanım alanı belirlenmiştir. Bu dil kullanım alanı içerisinde dışa dönük durumlardan en fazla yer verilen kategorinin *Metinler* (f=16) olduğu, ardından *Alanlar/Mekânlar*'ın (f=15) geldiği saptanmıştır. Bulgulara göre bunlardan sonra ders kitabında karşılaşılan kamusal dil kullanım alanına uygun durumlar ise şöyledir: *Kurumlar* (f=6), *Olaylar* (f=4), *Kişiler* (f=1), *Nesneler* (f=1). *Eylemler* durumuna yönelik ise herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

A2 ders kitabında kamusal alanı destekleyen etkinlikler (f=23) şu şekildedir:

*Resim Sergisinde, Hastanede, Müze Kart, Gimat'ta Alışverişte, Hayvanat Bahçesinde, Atatürk Kültür Merkezinde, Tur Şirketinde, Peronda, Hangi Şehir/Hangi Kişi?, Ziyaret, Ülkemdeki Trafik Sorunları, Ağaç Dikme Şenliği, Şikayet Kutusu, Devlerin Aşkı, Neşeli Günler, Av Mevsimi, Engelleri Aşıyoruz, Programlar Arasında, Nehir Pansiyonu, Ayder Şenlikleri, Kiralık Odalar, Kayseri Hakkında, Çanakkale'ye Yolculuk.*

Kamusal dil kullanım alanını destekleyen görsellere ise şu kısımlarda yer verilmiştir: *Konser, Sergi, Kütüphane, Otobüs, Vezne, Hastane, Otel, Tiyatro, Sinema, Spor Salonu, Banka, Yiyecek-İçecek, Trafik Kuralları, Trafik Işıkları, Kamyon ve İş Makinesi Çıkışı*. A2 ders kitabında serbest okuma metni olarak yer alan *Türk Hamamı, Gezici Kütüphane, İş İlanları, Kayseri Mantısı, Peri Pansiyonu* bölümleri de kamusal dil kullanım alanını desteklemektedir.

**Tablo 8.** Yedi İklim A2 Türkçe ders kitabındaki mesleki alana ilişkin bulgular

Mesleki Alan
--------------

Durumlar	Görsel	Metin	Etkinlik	f
<i>Alanlar/Mekânlar</i>	1			1
<i>Kurumlar</i>				
<i>Kişiler</i>	5	3	5	13
<i>Nesneler</i>				
<i>Olaylar</i>	1		2	3
<i>Eylemler</i>			2	2
<i>Metinler</i>			1	1
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>20</b>

Tablo 8’de A2 ders kitabında mesleki dil kullanım alanına dair ulaşılan bulgular görülmektedir. *Başvuru Metni*’nde bulunan dış kullanım bağlamlarına göre kitapta belirlenen bulgular tabloya aktarılmıştır. Buna göre A2 kitabında 20 görsel, metin ve etkinlikte mesleki dil kullanım alanı belirlenmiştir. Bu dil kullanım alanı içerisinde dışa dönük durumlardan en fazla yer verilen kategorinin *Kişiler* ( $f=14$ ) olduğu, ardından *Olaylar*’ın ( $f=3$ ) geldiği saptanmıştır. Bulgulara göre bunlardan sonra ders kitabında karşılaşılan mesleki dil kullanım alanına uygun durumlar ise şöyledir: *Eylemler* ( $f=2$ ), *Alanlar/Mekânlar* ( $f=1$ ), *Metinler* ( $f=1$ ). *Nesneler* durumuna yönelik herhangi bir bulguya rastlanılamamıştır.

A2 ders kitabında mesleki alanı destekleyen etkinlikler ( $f=10$ ) şu şekildedir:

*Altın Sporcu ile Röportaj, Ali Nasuh Mahruki, Şenol Güneş, Kayseri’de Emlakçada, Bunu Alıyorum, İster Beğen/ İster Beğenme, Öz Geçmiş Formu, İş İlanları Bir Ressamın Hikâyesi, Kişilik Özellikleri.*

Mesleki dil kullanım alanını destekleyen görsellere ise şu kısımlarda yer verilmiştir: *Pastane, Haber Spikeri, Sağlık Ekibi, İtfaiye Ekibi, Öğretmen, Doktor, Fotoğrafçı, Karşılıklı Görüşmeler.* A2 ders kitabında serbest okuma metni olarak yer alan *Komedyenler, Meddahlık, Adam Olacak Çocuk* bölümleri de mesleki dil kullanım alanını desteklemektedir.

**Tablo 9.** Yedi İklim A2 Türkçe ders kitabındaki eğitim alanına ilişkin bulgular

Durumlar	Eğitim Alanı				f
	Görsel	Metin	Etkinlik	Kelime	
<i>Alanlar/Mekânlar</i>	3	1			4
<i>Kurumlar</i>				5	5
<i>Kişiler</i>	1		1		2
<i>Nesneler</i>	1				1
<i>Olaylar</i>				2	2
<i>Eylemler</i>					
<i>Metinler</i>			1		1
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>15</b>

Tablo 9’da A2 ders kitabında eğitim dil kullanım alanına dair ulaşılan bulgular görülmektedir. *Başvuru Metni*’nde bulunan dış kullanım bağlamlarına göre kitapta belirlenen bulgular tabloya aktarılmıştır. Buna göre A2 kitabında 15 görsel, metin, etkinlik ve kelimde eğitim dil kullanım alanı belirlenmiştir. Bu dil kullanım alanı içerisinde dışa dönük durumlardan en fazla yer verilen kategorinin *Alanlar/Mekânlar* ( $f=4$ ) ve *Kurumlar* ( $f=5$ ) olduğu tespit edilmiştir. Ardından sırasıyla tespit edilen dışa dönük durumlar ise şunlardır: *Kişiler* ( $f=2$ ), *Olaylar* ( $f=2$ ), *Nesneler* ( $f=1$ ), *Metinler* ( $f=1$ )’dir. Ayrıca *Eylemler* durumuna yönelik herhangi bir bulguya rastlanılamamıştır.

A2 ders kitabında eğitim alanını destekleyen etkinlikler ( $f=2$ ) şu şekildedir:



## 3 Yazar, Kitap Saati.

Eğitim dil kullanım alanını destekleyen görsellere ise şu kısımlarda yer verilmiştir: *Üniversite ve Öğretmen, Kitap*. A2 ders kitabında serbest okuma metni olarak yer alan *Gezici Kütüphane* bölümü eğitim alanına uygun içeriğe sahiptir. Ayrıca bu dil kullanım alanını destekleyen kelime düzeyindeki içerikler *Lise, Mimar Sinan Üniversitesi, İlköğretim, Ortaokul, Sınav, ODTÜ, Ödev* şeklinde sıralanabilir.

**Tablo 10.** YDOTÖ ders kitaplarının dil kullanım alanlarına göre dağılımı

Ders Kitapları	Dil Kullanım Alanları								f
	Kişisel Alan		Kamusal Alan		Mesleki Alan		Eğitim Alanı		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yedi İklim A1	98	52,97	34	18,38	33	17,84	20	10,81	185
Yedi İklim A2	78	50,00	43	27,56	21	13,46	14	8,97	156

Tablo 10’da A1-A2 YDOTÖ ders kitaplarının dil kullanım alanlarını destekleyen görsel, metin, etkinlik ve kelime türü içeriklerinin dağılımı görülmektedir. Buna göre A1 ders kitabında kişisel, mesleki ve eğitim dil kullanım alanına yönelik içeriklere daha fazla yer verilmiştir. A2 ders kitabında ise kamusal alana yönelik içeriklere daha fazla rastlanılmıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDOTÖ)’nde kullanılan Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarının dil kullanım alanları açısından incelenmesini amaçlayan araştırmada, elde edilen bulgular literatürde yer alan çalışmalarla tartışılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

A1 ders kitabında en fazla desteklenen dil kullanım alanının özel (kişisel) alan olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, A1 seviyesinin temel düzey olduğundan dolayı kişinin ilk olarak kendini, ailesini ve yakın çevresini tanıyabilmesi, günlük temel iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmesine dair gereksinimlerle açıklanabilir. Ayrıca dil öğrenen bireyin içerisinde yaşadığı toplumun kurallarını, gelenek ve göreneklerini tanıması ve etkileşim içerisine girmesi önemlidir. Bu bağlamda, kişisel alana yönelik belirlenen bulgularda A1 ders kitabında en fazla dış kullanım bağlamı olarak *Olaylar*’a yönelik durumların tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Olaylar dış kullanım bağlamı *aile içi kutlamalar, karşılaşmalar, tatil, geziler* gibi alt maddelerden oluşmaktadır. Bu dil kullanım bağlamında dil öğrenen bireyin temel seviyede ihtiyaç duyduğu durumlara hazırlandığı görülmektedir. A1 ders kitabında görsel, metin, etkinlikler ve kelime türünde içeriklerle kişisel dil kullanım alanı desteklenmiştir. TYDOÖP’de (2020, s.31) A1 düzeyi kazanımlar arasında günlük iletişim ihtiyaçlarına (merhaba, tanışma, selamlaşma vb.) dair becerilerin geliştirilmesi planlanmıştır. Sallabaş ve Sağlık’ın (2020) yabancılara Türkçe öğretimi setlerindeki konuşma etkinliklerini dil kullanım alanları açısından incelediği çalışmada, bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılarak A1 seviyesi Türkçe öğretim setlerinde en fazla bulunan dil kullanım alanının kişisel alan olduğu belirlenmiştir. İlgili çalışmada Gazi A1 Türkçe öğretim seti incelenmiş ve bu araştırma bulgularından farklılık gösterir şekilde eğitim alanına diğer dil kullanım alanından daha fazla yer verildiği ortaya konulmuştur.

A2 ders kitabında da en fazla desteklenen dil kullanım alanının özel (kişisel) alan olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, kişisel alana yönelik belirlenen bulgularda A2 ders kitabında en fazla dış kullanım bağlamı olarak *Metinler*’e yönelik durumların tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Metinler dış kullanım bağlamı; *TV program akışı, Restoran Menüleri, Özel Mektuplar* gibi alt maddelerden oluşmaktadır. Bu sonuç, dil yeterlik seviyesine uygun bir şekilde kitaptaki içeriklerin artık günlük

bireysel ihtiyaçlardan ziyade bireyin yakın çevresi ve etkileşim kuracağı sosyal ortama, Türk kültürünü tanıyabileceği durumlara odaklandığını göstermektedir. A2 ders kitabında görsel, metin ve etkinlikler ile kişisel dil kullanım alanı desteklenmiştir. TYDOÖP’de (2020, s.51) A2 düzeyi kazanımlar arasında kutlama/tebrik/temenni/teşekkür içerikli basit metinleri; tebrik, kutlama, davet mesajları; kültürel bağlamlara uygun kalıp ifadeleri içeren kullanımları öğrenme becerilerinin yer alması araştırmada A2 ders kitabına yönelik yapılan tespitlerle örtüşmektedir. Bunun yanında Sallabaş ve Sağlık’ın (2020) dil kullanım alanlarına dair ilgili araştırmasında da bu çalışmayla benzer şekilde A2 ders kitabında en fazla kişisel dil kullanımına yönelik içeriğin bulunduğu görülmüştür.

A1 ders kitabında kişisel alandan sonra en fazla desteklenen dil kullanım alanının kamusal alan olduğu tespit edilmiştir. Kamusal alanda kişi içerisinde yaşadığı toplumun bir ferdi gibi davranır ve çeşitli amaçlar ışığında yaşamını sürdürür. Bu bağlamda, kamusal alana yönelik belirlenen bulgularda A1 ders kitabında en fazla dış kullanım bağlamı olarak *Alanlar/Mekânlar*’ın tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanlar/Mekânlar dış kullanım bağlamı *Halka Açık Alanlar, Toplu Taşıma Araçları, Mağazalar, Marketler, Kütüphaneler* gibi alt maddelerden oluşmaktadır. Kamusal alana yönelik dil kullanım bağlamları A1 kitabında görsel, etkinlikler ve 1 metin ile desteklenmiştir. oluşmaktadır. TYDOÖP’de (2020, s.44) A1 düzeyi kazanımları arasında toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerin temele alınması araştırmada ulaşılan bulgularla örtüşmektedir.

A2 ders kitabında da kişisel alandan sonra en fazla desteklenen dil kullanım alanının kamusal alan olduğu görülmüştür. Ulaşılan bulgulara göre A2 ders kitabında kamusal alanı destekleyen görsel, metin ve etkinliklerin bulunmaktadır. A2 ders kitabında en fazla yer alan dış kullanım bağlamının ise *Metinler* olduğu saptanmıştır. TYDOÖP’de (2020, s.51,54) A2 düzeyi kazanımları arasında metinlerinde toplumsal yaşam alanlarına dair planlamanın olması araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

A1 ve A2 ders kitaplarında kamusal alandan sonra en fazla desteklenen dil kullanım alanının mesleki alan olduğu belirlenmiştir. Ders kitaplarında mesleki alana yönelik içeriklerin çoğunluğunun görsellerden oluştuğu saptanmıştır. İki ders kitabında da dış kullanım bağlamlarından en fazla *Kişiler*’e yönelik durumların tercih edildiği görülmüştür. Ayrıca bulgulardan hareketle bazı etkinlik türü içeriklerin hem kamusal hem de mesleki alana yönelik özelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. TYDOÖP’de (2020, s.43,44) A2 seviyesi kazanımları arasında mesleklerle ilgili açıklamaların olması ders kitabında bu alana dair yapılan tespitleri desteklemektedir.

A1 ve A2 ders kitaplarında en az desteklenen dil kullanım alanının eğitim alanı olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabında eğitim alanında yönelik en fazla yer bulan dış kullanım bağlamının *Kişiler* olduğu saptanmıştır. Bunun yanında ders kitaplarındaki eğitim dil kullanım alanına yönelik içerikler kelimeler, görseller, metin ve etkinliklerden oluşmaktadır. Bu eğitim alanında dair içeriklerin daha çok kelime düzeyinde ve görsel türünde olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda, A1 ve A2 ders kitaplarında en fazla desteklenen dil kullanım alanının kişisel alan olduğu tespit edilmiştir. Ardından sırasıyla kamusal alan, mesleki alan ve eğitim alanının yer geldiği saptanmıştır. Akat’ın (2022) Türkçe öğretim setlerindeki okuma metinlerinin Başvuru Metnine uygunluğunu incelediği çalışmasında, metinlerde kamusal ve kişisel alanın ön planda olduğu; en fazla ihmal edilen alanın ise mesleki alan olduğunu belirlenmiştir. Bunlarla birlikte, A1 Türkçe ders kitabında kişisel alanda en fazla bulunan dış kullanım bağlamının *Olaylar* olduğu ve kişisel alana yönelik bulguların büyük bir çoğunluğunun etkinlik türü içeriklerden oluştuğu görülmüştür. A2 Türkçe ders kitabında ise en fazla yer bulan dış kullanım bağlamı *Metinler*’dir. Bu alana dair içeriklerin çoğunluğu ise etkinliklerden oluşmaktadır. Kamusal alana yönelik A1 ders kitabında en fazla yer bulan dış kullanım bağlamının *Alanlar/Mekânlar* olduğu ve içeriklerin çoğunluğunun görsellerden oluştuğu ortaya konulmuştur. A2 Türkçe ders kitabında ise kamusal alana yönelik en

fazla yer bulan dış kullanım bağlamı *Alanlar/Mekânlar*'dır. Bu alan dair içeriklerin çoğunluğu ise etkinliklerden oluşmaktadır. Mesleki alana yönelik A1 Türkçe ders kitabında en fazla bulunan dış kullanım bağlamının *Kişiler* olduğu ve içeriklerin çoğunluğunun görsellerden oluştuğu belirlenmiştir. A2 Türkçe ders kitabında ise mesleki alana yönelik en fazla yer bulan dış kullanım bağlamının *Kişiler*'dir. Bu alana dair içeriklerin çoğunluğu da etkinliklerden oluşmaktadır. Eğitim alanına yönelik A1 Türkçe ders kitabında en fazla bulunan dış kullanım bağlamının *Metinler* olduğu ve içeriklerin çoğunluğunun görsellerden oluştuğu saptanmıştır. A2 Türkçe ders kitabında ise eğitim alanına yönelik en fazla yer bulan dış kullanım bağlamının *Alanlar/Mekânlar* ve *Kurumlar*'dır. Bu alana dair içeriklerin daha çok kelimeler ve görsellerden oluştuğu tespit edilmiştir.

### **Öneriler**

Dil öğrenen bireylerin öncelikli olarak bir dili kullanırken hangi alanlara daha fazla ihtiyaç duyduğu belirlenmeli ve yabancılara Türkçe öğretimi setleri hazırlanırken bu alanlara uygun metin, görsel, etkinlik ve söz varlığı unsurları seçilmelidir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretimi setlerinde eğitim alanına dair içeriklerin ders kitaplarında fazla yer bulmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak Türkçe öğretimi setlerinde eğitim dil kullanım alanına dair içeriklere yer verilmelidir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmemektedir.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Bu çalışmada, 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında çalışmaya katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Bu çalışmada, çıkar çatışmasına yol açacak bir durum bulunmamaktadır.

## **Kaynakça**

- Akat, N. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinin diller için Avrupa ortak başvuru metnine uygunluğu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Avrupa konseyi (2009b). *Common European Framework of References for language: Learning, Teaching, Assessment*. Germany: Telc GmbH.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi* (2. bs.) (çev: Millî Eğitim Bakanlığı). Almanya: telc GmbH.
- Aydoğdu, İ. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ön hazırlık çalışmaları. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(2), 265-285.
- Ayverdi, T. & Güleç, E. (2021). 2018 Avrupa dilleri ortak başvuru metninin program geliştirme ölçütleri açısından değerlendirilmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(2), 161-194.

- Baştürk, Ş. & Konu, M. M. (2022). Görsel göstergelerin kültür aktarımındaki işlevi: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(1), 79-108.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, Assessment*, Cambridge University Press/ Council of Europe.
- Çelik, N. & Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi yeni açıklamalar metninde okuma becerisine yönelik incelemeler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 91-118.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. & İşisağ K. U. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 190-204
- Dündar, S. A. & Polat, A. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 66-77.
- Erdal, K. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarının tanınmış kişiler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (72), 237-248.
- Eyüp, B., Güner, R. & Kaya, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak başvuru metni'ni konu alan makalelerin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 332-347.
- Fişekçioğlu, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27), 871-893.
- Göçen, G. & Buluş, F. (2022). Yabancılar için "Hayat Boyu Türkçe" ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları. *Journal of Sustainable Education Studies*, Özel Sayı 1 (Ö1), 70-87.
- Gönen Kayacan, S. & Öncül, V. (2021). Yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki terim karmaşası. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(2), 778-790.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- İşisağ, K. (2008). Avrupa dilleri ortak başvuru metni'nin dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 105-122.
- Karagöl E (2020). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Güncel Türkçe Öğretim Programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71.
- Kavun, M. & Mert, O. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin özetleri üzerinden okunabilirliğinin değerlendirilmesi. G. E. Aşan (Ed.), *Yabancılar için Türkçe öğretimi üzerine güncel araştırmalar* içinde (s. 17-36), Sonçağ Yayıncılık.
- Kaya, M. & Kardaş, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Kılıç, A. (2021). Türkiye Maarif Vakfı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı A1-A2 dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarının 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4 (2), 148-164.

- Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 123-139.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında söz varlığını zenginleştirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 13(46), 1822-1857.
- Mutlu, H. H. & Set, G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi yabancılar için Türkçe-İstanbul yabancılar için Türkçe). *Dil Dergisi*, 1(171), 91-108.
- Özenç, E. (2020). Yabancılar Türkçe öğretim kitaplarında kültür aktarımı ile metin ve görsel bütünlüğünün incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 207-229.
- Saskatchewan (2000). *Programme D'études*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Saskatchewan (2001). *Philosophie et méthodes d'enseignement*. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Sallabaş, M. E. & Sağlık, H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretim setlerinde yer alan konuşma etkinliklerinde dilin kullanım alanları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 237-249.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, B. & Pilanci, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Avrupa ortak başvuru metni hakkındaki düşünceleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 85-102.
- Şengezer, M. & Doyuran, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcükler arası anlam ilişkileri: Yeni Hitit yabancılar için Türkçe örneği. *Dil Dergisi*, 172(1), 108-127.
- Tanrıverdi, A. E. & Tüm, G. (2016). Authenticity in writing activities in TFL course books: A comparative study on writing activities in Yeni Hitit and Istanbul Turkish coursebooks for foreigners 2. *Turkophone*, 3(2), 18-36.
- Türkiye Maarif Vakfı, (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul.
- Uğur, F. & Azizoğlu, N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi / Assessment of Textbooks for Teaching Turkish as a Foreign Language in terms of Vocabulary Teaching. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.
- Yazıcı, N., Altuntaş Gürsoy, İ. & Demirel Aydemir, G. D. (2021). aspects of narrative competence in language levels and narrative texts in the CEFR1. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(3), 559-573.
- Yedi İklim A1 Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı*. (2015). Yunus Emre Enstitüsü, Ankara.
- Yedi İklim A2 Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı*. (2015). Yunus Emre Enstitüsü, Ankara.
- Yeşil, Y. & Kartal, M. (2021). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda A1-A2 düzeyinde kelime hazinesi geliştirmeye yönelik bulmaca örneği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(30), 607-624.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Williams, L. (1990). 'The modification of speech perception and production in second language learning'. *Perception and Psycho physics*, 26(2), 95-104.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The Common European Framework of Reference for Languages embodies features such as multifunctional, flexible, open, dynamic, useful and non-judgemental. Based on these features, the Application Text aims to prevent some of the problems experienced in language teaching and the different education systems in the member countries of the Council of Europe. The Application Text includes teaching programs for teachers and students in the languages of the member countries of the Council of Europe, textbooks, reading books, language teaching guides, etc. in accordance with the instructions of the programs. It provides a basis for preparation. It also guides learners in terms of what the learner should know and what communicative competencies he should develop during the learning of a language. For this purpose, it defines language level levels from basic level to proficient level (A1, C2).

Every linguistic activity takes place in the context of a specific situation, in the field of language use where social life is organised. Selection of areas in which language learners will be prepared; It significantly affects the choice of situations, purposes, tasks, topics and texts and activities used for learning/exam material. Language activities gain meaning within a field and are transferred to practice (CEFR, 2001). Language usage areas may differ depending on usage, but areas related to language learning can be grouped into four groups (Güneş, 2021: 29). Language usage areas; private (personal) space, public space, professional space, educational space. Explanations of the language use areas classified in the Application Text are given as follows:

- Private (Personal) Space is the area that covers individual, family and social practices. In this area, the person lives as a private individual and maintains his home life with his family and friends. He reads for pleasure, keeps a diary, and engages in personal practices such as pursuing a special interest or hobby.

- Public Space means all kinds of activities that require social interactions, such as business and administrative institutions, public services, culture and entertainment that have a public character. In the public sphere, a person acts as a member of the society in which he lives and carries out transactions for various purposes.

- Professional Field covers all activities related to a person's activities and relationships that require his/her profession. In the professional field, a person is engaged in his own business or profession. Uses the language required by this field.

- Educational Field covers learning-teaching activities that aim to provide various knowledge and skills. In the educational field, a person is engaged in systematic learning within an educational institution and uses the language in this direction (CEFR, 2001).

Language usage areas can address more than one area in most cases. For example, teachers can be evaluated both in the professional field and in the educational field. The public sphere includes social and governmental interactions or the relationship with the media, but is open to other areas as well. Many interactions and language activities, both in the educational and professional fields, ensure the good functioning of a group's social relations rather than the fulfillment of professional or educational duties. At the same time, personal space should not be considered as an area closed to the outside (such as media intrusion into personal and family life, advertising in private mailboxes,

distribution of labels of products used in daily life). On the other hand, personal space personalizes actions in other areas, allowing the individuals in question to reveal themselves as individuals without losing their social activity status. A technical report given, a presentation given in class, shopping, etc. It allows individuals to reveal their personalities. This goes beyond the professional and public sphere and the educational sphere, where language activities are in a specific space and time context (CEFR, 2013).

### **Methodology**

In this study, qualitative research approach was used. Qualitative research; It is a research that uses data collection methods such as observation, interview and document analysis, and aims to reveal perceptions and events in a natural environment with a realistic and holistic approach (Yıldırım and Şimşek, 2008: 39). In this regard, the aim of the research is to examine the textbooks for teaching Turkish as a foreign language from a holistic perspective in terms of language usage areas.

### **Conclusion and Discussion**

It has been determined that the most supported language use area in A1 and A2 textbooks is the personal area. It was determined that this was followed by public space, professional space and educational space, respectively. In Akat's (2022) study, where he examined the suitability of the reading texts in Turkish teaching sets with the Reference Text, it was found that public and personal areas were at the forefront in the texts; It was determined that the most neglected field was the professional field. In addition, it has been observed that the most common external usage context in the personal area in the A1 Turkish textbook is Events, and the majority of the findings regarding the personal area consist of event-type contents. In the A2 Turkish textbook, the most common external usage context is Texts. The majority of the content in this area consists of activities. It has been revealed that the most common external use context in the A1 textbook for public areas is Areas/Places and the majority of the content consists of visuals. In the A2 Turkish textbook, the external use context for public space that finds the most space is Areas/Places. The majority of the content in this area consists of activities. It has been determined that the most common external usage context in the A1 Turkish textbook for the professional field is People and the majority of the content consists of visuals. In the A2 Turkish textbook, the external usage context that finds the most coverage in the professional field is Persons. The majority of the content in this area consists of activities. It has been determined that the most common external use context in the A1 Turkish textbook for the field of education is Texts and the majority of the content consists of visuals. In the A2 Turkish textbook, the external usage context that finds the most coverage in the field of education is Areas/Places and Institutions. It has been determined that the content in this area consists mostly of words and images.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received:* 19.07.2023 *Kabul/Accepted:* 24.11.2023

*Makale Türü:* Araştırma

---

## Çanakkale İlinde Sığır Yetiştiriciliğine Genel Bir Bakış

*Rüştü ILGAR\**

### ÖZ

Sığircılık, doğrudan et, süt üretimi yanında hayvancılığa dayalı sanayi için et ve süt hammadde temini açısından da önemlidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Resmi veri ve arşiv taraması, güncel verilerin analizleri kullanılmıştır. Dünya, Türkiye ve Çanakkale'nin sığircılığa ait verilerden yararlanılmış ve araştırmada ortaya çıkan durumlar sorgulanmıştır. Dünyada 1.4 milyara yakın sığır bulunmaktadır ve her yıl 340 milyon tondan fazla et üretimi gerçekleştirilmektedir. Çanakkale'de ise 216,305 adet kayıtlı sığır bulunmaktadır. Türkiye'deki büyükbaş hayvan varlığında %1,37'lik paya sahiptir. Çanakkale'deki sığırlar; saf kültür ırkı, kültür melezi ve yerli ırk olmak üzere 3 şekilde sayımları yapılmıştır. Bu sayımlardan elde edilen verilere göre sığır varlığının %84,21'i saf kültür ırkı, %9,03'ü kültür melezi ırkı, %6,75'i yerli ırkından oluşmaktadır. Verilere göre Biga ilçesi en önde gelmektedir. Çanakkale'de elde edilen süt gelirlerinin %27'sini, et gelirlerinin %61'ini, deri gelirlerinin %63'ünü karşılamaktadır. Çanakkale ilinde sığircılık gelirlerinde çok büyük gelir artışı görülse de euro bazlı bakıldığında çok büyük kayıplar oluşmuştur. Çanakkale ilinin ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a süt gelirlerinde %139'luk bir artış, et gelirlerinde %113'lük bir artış, deri gelirlerinde %4,51'lik bir azalış gözlenmektedir. Elde edilen sayısal veriler euro kuru üzerinden baktığımızda artmak değil, azalma gözlenmektedir. Süt gelirlerinde %9,90'lık, et gelirlerinde %19,88'lik, deri gelirlerinde ise %54,62'lik gelir kaybı yaşamıştır. Euro bazlı değerlendirme ile Çanakkale'deki sığircılık faaliyetinde azalan verimler şeklinde sonuca ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sığircılık, sığır, Çanakkale, bölgesel ekonomi, gelir.

## A General Overview of Cattle Breeding in Çanakkale Province

### ABSTRACT

Cattle breeding, direct meat and milk production is also important in terms of supplying meat and milk raw materials for the animal husbandry-based industry. An attempt has been made to reveal the cattle breeding and decreasing yields in Çanakkale. Qualitative research methods were used in the study. The Legal data bases were analyzed through written by upgraded. The cattle breeding data of the world, Türkiye and Çanakkale were used and the situations arising in the research were questioned. There are approximately 1.4 billion cattle and more than 340 million tons of meat are produced in the world every year. There are 216,305 registered cattle in Çanakkale. It has a rate of 1.37% in the stock of cattle in Türkiye. Cattles were counted in 3 ways as pure culture breed, culture cross breed and local breed in Çanakkale. According to the data obtained from these censuses, 84.21% of cattle are pure culture breed, 9.03% culture cross breed, 6.75% local breed. According to the data, Biga district is leading. Çanakkale where provides 27 % of milk income, 61 % of meat income and 63 % of leather income. Although there is a very large income increase in cattle incomes

---

**Atf Bilgisi:** Ilgar, R. (2023). Çanakkale ilinde sığır yetiştiriciliğine genel bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 184-208. Doi: 10.48066/kusob.1329991

\* Prof. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi ABD, ilar@mail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4981-7324

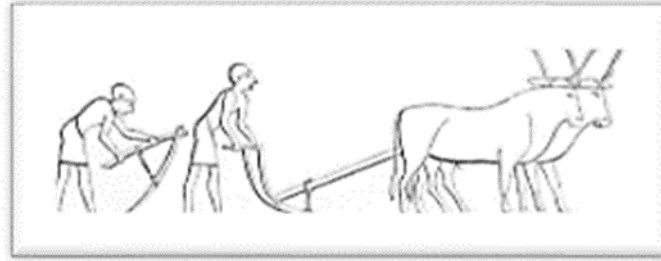


in Çanakkale by ₺, but huge losses have occurred in terms of euro. While the milk income of Çanakkale province increased by 139% from 2013 to 2019 in ₺, it experienced a loss of 9.90% with the euro exchange rate. Meat revenues, on the other hand, increased by 113% from 2013 to 2019, while euro with 19.88% income loss. While there was a 4.51% decrease in leather revenues from 2014 to 2019, when we look at the euro exchange rate, it experienced a loss of 54.62%. With the Euro-based evaluation, the result was reduced productivity in cattle breeding in Çanakkale.

**Keywords:** Cattle breeding, cattle, Çanakkale, regional economy, income.

## Giriş

Dünyanın en eski tarım ve hayvancılık faaliyetlerinden biri sığırcılıktır. Sığırın evcilleştirilmesi arkeolojik bulgulara göre M.Ö. 5000 yıllarında Ortadoğu ve/veya Hindistan Dekkan yarımadasında gerçekleşmiştir. İnsanoğlunun sığırları evcilleştirmesindeki amaç yerleşik hayata geçişte toprağın işlenmesi açısından insan gücüne çok büyük destek gücü olması yatmaktadır. Bu yardımcı güce en uygun hayvan olarak insanlar sığırları benimsemişlerdir. Bu yüzden et ve süt gereksiniminden daha ön plan geçmiştir.



(Ilgar, 2018)

**Şekil 1.** Sığırın evcilleştirmesinin gerekçesi gücünden yararlanmaktır.

Sığırın evcilleştirildiği ortamda kutsallaştırılması ünlü *Hindoloji uzmanı K. Çağda'a göre Hindular arasında yaygın üç Tanrıdan biri olan Şiva ve Şiva kültürüne sahip Arilerin Güneye doğru ilerlemesiyle oraya taşınmış olması mümkün olabileceğine* değinilmiştir. *Bu inanç sisteminde tanrılaştırılmış tabiat kuvvetlerine* ve onların insanlaştırılmış tanrılarına edilen duaları ihtiva etmektedir. Bu dualar arasında bazı hayvanlar zikredilirse de burada hayvanların ne dereceye kadar kutsallaştırıldıklarını kestirmek mümkün değildir. Rgveda'da boğa ve bilhassa inekten bahsedilen yerler az değildir, burada boğanın ikinci plâna alınıp ineğin kutsal bir hayvan olduğu inancının doğmaya başladığını müşahede edildiği yer almaktadır (Çağdaş, 1955)

Sığırcılık faaliyetleri insanlık tarihinde medeniyetin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Gıda kaynağı, iş gücü, binek, eğlence kaynağı, ilaç hammadde kaynağı gibi unsurları ile önemli katkılar sağlamıştır. Tarımın bir sektörü olan hayvancılık faaliyetleri, zirai faaliyetlerden sonra dünyanın besin temininde kilit öneme sahip ikinci sektördür. Hayvanlardan alınan et, süt, deri gibi üretim değerleri günümüz siyasi veya toplumsal birçok alanda ana aktörlerdendir (Özhan, 2001). Artan insan nüfusuna bağlı olarak gelişen talep, sığır varlığının artmasına yol açmıştır. İnsanoğlu daha fazla süt ve et üretmenin yollarını aramaya başlamış ve bu amaçla ırkların ıslahı, otlak ve yem üretim alanlarının geliştirilmesi, et ve süt verimi artırma yöntemleri gibi özellikler ön plana çıkmıştır. Ayrıca sığırcılığı verimli tutmak için sığırın; sürüde kalma kabiliyeti, sürü ömrü, damızlıkta kullanma süresi, fiziksel tip karakterleri, hastalıklar gibi özellikleri de sıkı bir şekilde takip edilmeye başlamıştır (Mundan ve Karabulut, 2008). Hayvan yetiştiriciliğine bilimsel olarak 1760 yılında bir aristokrat tabakadan olan Robert Bakewell ile başlamıştır (Aksoy, 2003). Bakewell hayvan yetiştiricilik çalışmalarında ön plana çıkan dört ana faktörü vurgulamıştır:

1. Hayvanların kimliklerinin ve verimlerinin kaydını tutmak
2. Bir ırk içinde en üstün hayvanı en üstün hayvanla çiftleştirmek
3. Üstünlüğü tespit edilmiş erkek damızlıkları civardaki yetiştiricilere ücretsiz vermek ya da satmak yerine çok yüksek ücretlerle kiralamak. Böylece çiftçilerin hayvanlarına önem vermelerini sağlamak
4. Üstün kabiliyetli hayvanların iskeletlerini ünlü salonlarda sergilemek. Böylece hem hayvanların hem de sahiplerinin reklamını yapmak.

Güncel sığır yetiştiriciliğinde ise sığırcılığı etkileyen çok sayıda farklı unsur yer almaktadır. Genel hatlarıyla büyükbaş hayvancılık (sığırcılık) üretimini etkileyen bu unsurlar şu şekilde özetlenebilir:

**a) Hayvan temini**

Coğrafi mekâna uygun hayvan seçimi

Amaca göre uygun hayvan seçimi

Döl verimi

Damızlıkta kullanma yaşı

Nakil ve nakil sonrası bakım-besleme

**b) Besihane, Ahır ve Barınak**

Besihane, ahır barınak yerleşkesi yeri

Besihane, ahır, barınaklarda yem ve su koşulları

Besihane, ahır, barınaklarda havalandırma

Besihane, ahır, barınaklarda yataklık ve duraklar

Besihane, ahır, barınaklarda zemin altlıkları

Besihane, ahır, barınaklarda atıkların depolanacağı alanlar

Besihane, ahır, barınaklarda ışık, sıcaklık stresi ve korunma

Besihane, ahır, barınaklarda nem ve koku stresi ve korunma

**c) Bakım ve beslenme**

Habitatta hayvan mutluluğu,

Yeşil otlak, çayır- meralardan yararlanma,

Kaba otlak ve yemler

Silaj

Su ve suluklar

Et veya süt verimi için sığırın gereksinim duyduğu temel besin maddeleri

Depolama, ambarların sağlığı,

Kolostrum (ağız sütü)

d) Sağlık

Mikotoksinler

Ketozis

Karaciğer yağlanması (Fat Cow)

Mide dönmesi

Rumen Asidozu

Süt humması (hipokalsemi-doğum felci)

Yavru atma (abort)

Buzağılarda ishal ve pnömoni

Aşılamlar

Ayak sağlığı

Üreme sağlığı

Sağım hijyeni ve meme sağlığı

Dış görünüş (tip) özelliklerini düzeltilmesi (boynuz köreltme ve fazla meme uçlarının kesilmesi)

Diğer hayvan hastalıkları

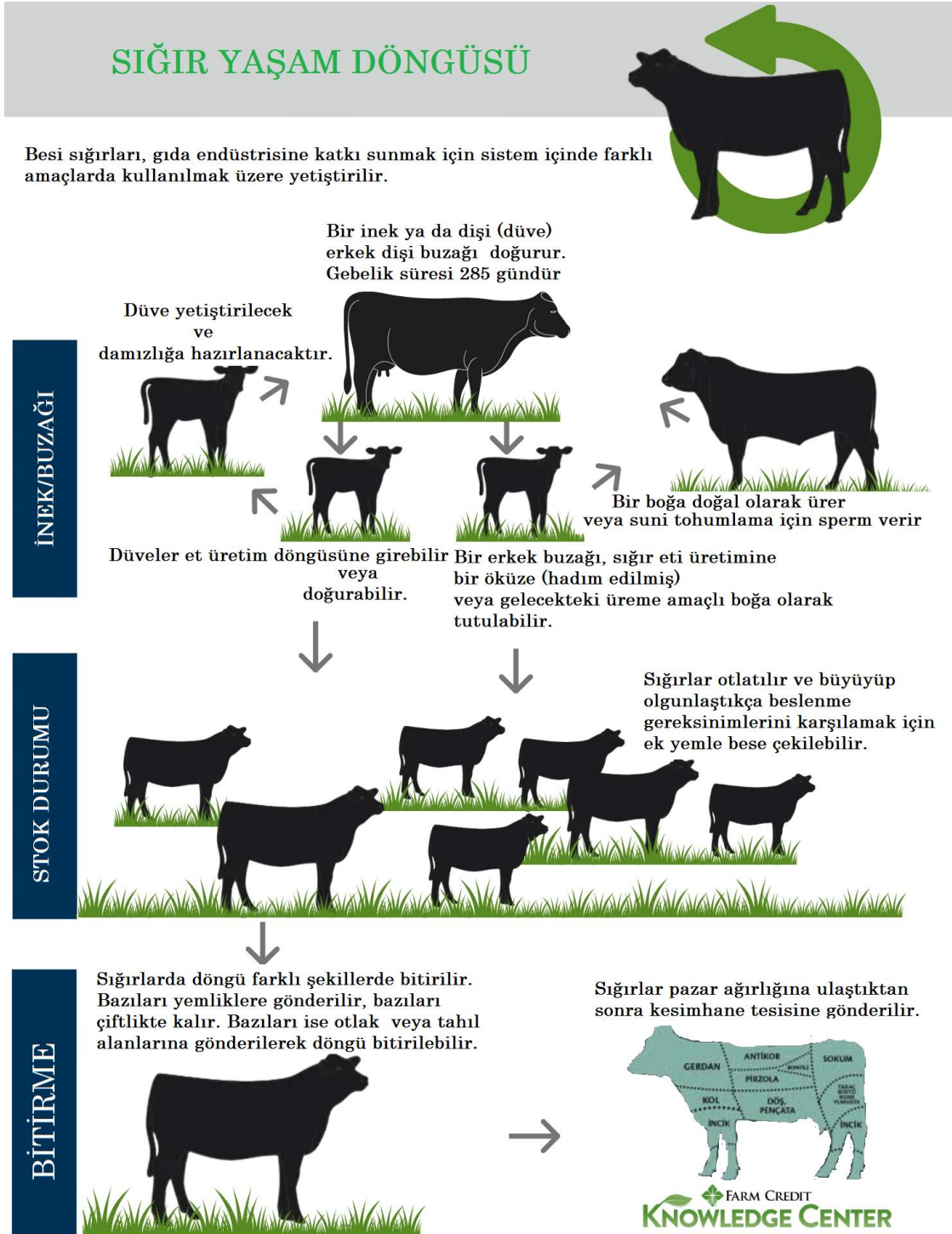
e) İşletme yönetimi

Kulak küpeleri

Kayıtlar

İdari tedbirler

Yukarıda belirtilen unsurlar çerçevesince sığırcılık sektöründe hızla gelişen üretim ve üretimin uygun zaman ve koşullarda bitirilmesi şeklinde sığır yaşam döngüsü ortaya çıkmıştır.



Şekil 2. Sığırların yaşam döngüsü

Farm Credit of the Virginias, 102 Industry Way Staunton, VA 24401  
<https://www.farmcreditofvirginias.com/knowledge-center/blog/beef-cattle-production-and-lifecycle>

## Yöntem

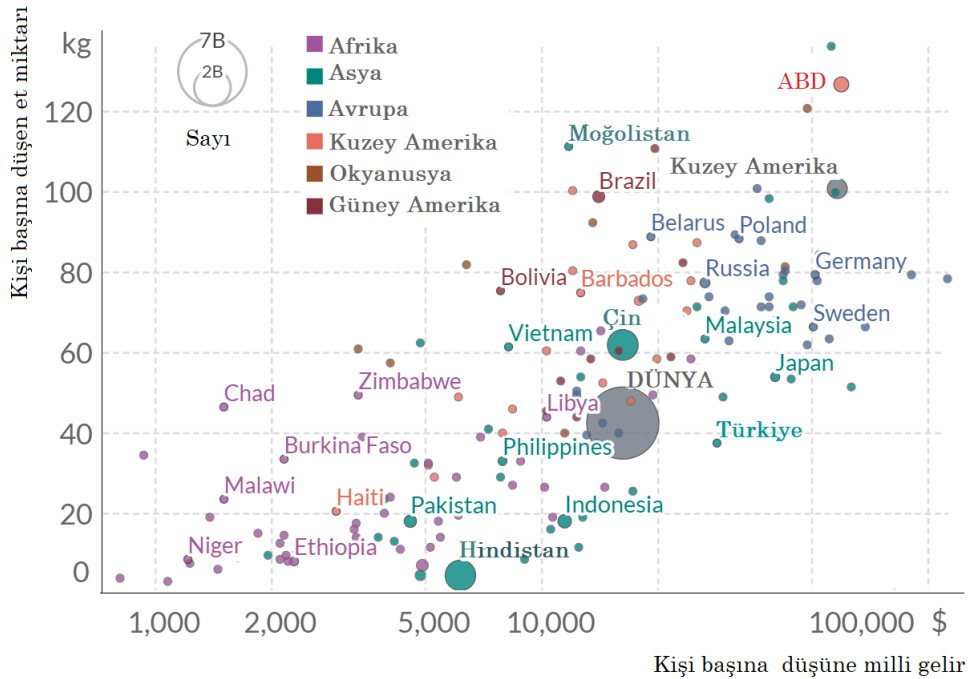
### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Sosyal bilimler alanında yapılan alan araştırmalarında, araştırılan problem hakkında derinlemesine bilgi elde edebilmek için, nitel bir yaklaşımın kullanılması önerilmektedir (Sproull, 1988; Drever, 1997). Bilindiği gibi nitel araştırmalarda toplanan veriler çeşitlilik gösterir. Toplanan veriler gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanlar, resimler ve diğer grafik sunumlar şeklinde olabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Nitel araştırmalarda en sık tercih edilen veri toplama aracı olarak gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi tercih edilmiştir. Bu sebeple betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur.

### Örneklem / Araştırma grubu

Gözlem konusu olay ve oluşumların olgusu sığırcılıktır. Araştırmanın evreni Dünya ve Türkiye’de sığırcılık faaliyetleridir. Örneklem grubu ise Çanakkale iline ait sığırcılık faaliyetleridir.

*Dünya’da sığırcılık faaliyeti incelendiğinde* dünya genelinde 1.4 milyara yakın sığır bulunmaktadır. Dünyada artan nüfus ve talebe göre her yıl 340 milyon tondan fazla et üretimi gerçekleşmektedir. Dolayısıyla artan talebe rağmen sayısal mevcudiyet stabilitesi sağlanmaktadır. Dünya kişi başına et tüketim ortalaması, 1961’den bu yana sürekli artmaktadır. Maltusçuların ve Neo Maltusçuların iddialarının tersine yaklaşık belirtilen yıllarda 20 kg iken, 2014 yılında iki katından daha fazla artarak 43 kg ulaşmıştır. Ancak bu artış dünya genelinde eşit düzeyde gerçekleşmemiştir. Özellikle gelişmişlik ve refah seviyesinin belirlenmesinde kişi başına düşen kırmızı et tüketim miktarı önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Aşağıdaki dağılım grafiğinde, kişi başına et arzı (y ekseninde) ile kişi başına ortalama GSYİH (x ekseninde) arasındaki ilişki incelendiğinde güçlü bir pozitif ilişki görülmektedir.

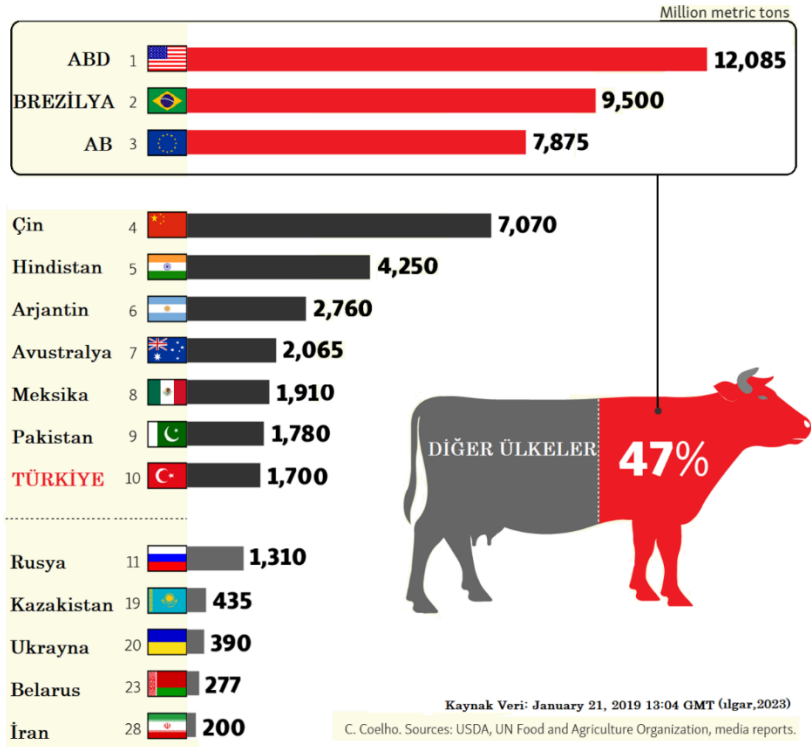


Şekil 3. Kişi başına düşen milli gelir ve et tüketim düzeylerinin ülkelere göre dağılımı

FAO; [OurWorldInData.org/meat-production](http://OurWorldInData.org/meat-production)

Yukarıdaki grafikten de anlaşılacağı üzere Moğolistan gibi istisnalar dışında genellikle bir ülkenin gayri safi milli hasılası ne kadar yüksekse, kişi başına düşen et miktarı o derece yüksektir.

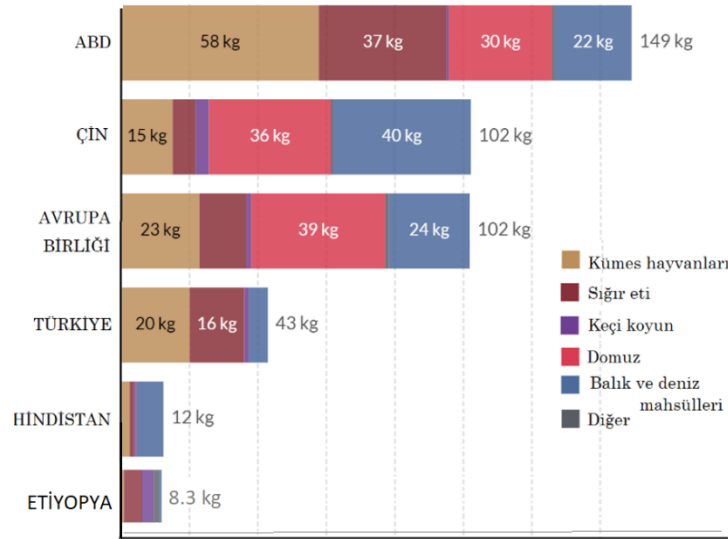
Dünyada en fazla sığır eti üreten ülke Amerika Birleşik Devletleri'dir. ABD Tarım Bakanlığı ve Gıda ve Tarım Örgütü'nün 2021 tahminlerine göre 12,6 milyon ton sığır eti ve dana eti üretilmektedir. Sığır eti endüstrisi yaklaşık 100 milyar dolar değerindeyken, süt endüstrisi yaklaşık 35 milyar dolar değerindedir. Bu değerler ABD'deki tüm tarım satışlarının neredeyse %10'unu oluşturmaktadır. İkinci sırada, 10.4 milyon ton üretim yapan Brezilya yer almaktadır. Brezilya avantajını Amazon yağmur ormanlarından almaktadır. Ancak ülkede ormansızlaşmaya neden olan ve 2019'da yaşanan aşırı orman yangınları ve yasadışı arazi kullanımı ile otlakların tahrip edilmesine bağlı olarak sığır eti üretimi büyük ölçüde olumsuz etkilenmiştir. Bu iki ülkeyi Çin izlemektedir. Çin'in 1.4 milyarlık nüfusunu beslemek için et üretimi oldukça fazladır. Buna rağmen sığır eti, domuz eti ve sakatat talebi çok hızla artmaktadır. Buna bağlı olarak 2016 yılına 10,3 milyar dolar düzeyindeki et ithalatı ile dünyanın en fazla et ithalatı yapan ülkesi durumuna ulaşmıştır (<https://www.bloomberght.com/tarim/haber/2018526-cinin-et-istahi-artiyor>). Ayrıca Çin'de yüz binlerce domuzun telef olmasına neden olan Afrika humması salgınının büyümesi ardından alternatif arayışına giren halkın yapay ete ilgisi de artmıştır (<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-50150154>). Moğolistan'ın değerlerinin yüksek olmasının nedeni ise topraklarının çoğunun bozkır olması ve çok az ekilebilir toprağa sahip olması yatmaktadır. Dolayısıyla zorunlu olarak hayvancılık en önemli geçim kaynağı olmuştur. Hindistan'da sığırları kutsal saymaları ve yemekten kaçınmalarına, birçok eyaletinde inek kesmenin büyük para cezaları olmasına, ayrıca son zamanlarda inek kaçakçılığıyla bağlantılı toplumsal şiddet olaylarının artmasına rağmen dünya sığır eti üretimi ile listede beklenmedik bir şekilde 5. sırada yer almaktadır. Hindistan mevcut sığırlarını Vietnam, Mısır, Malezya ve Suudi Arabistan gibi ülkelere ihraç etmekte ve çok sayıda mandayı yasal olarak kesimine izin vermektedir (Buchholz, 2021).



Şekil 4. Dünya genelinde sığircılıkta ön plana çıkan ülkeler

Sığircılık bağlantılı ana et türlerinin üretimi mutlak olarak artmasına rağmen, küresel et türlerinin payı değişkenlik göstermektedir. Kümes hayvanları, domuz, sığır eti, balık ve deniz ürünleri öncelikli olmakla beraber ülkelere göre değişkenlik göstermektedir. Örneğin 1961'de kümes hayvanı eti, küresel et üretiminin yalnızca %12'sini oluşturmaktayken; 2013 yılında yaklaşık üç katına çıkarak %

35'e ulaşmıştır. Buna karşılık, sığır eti ve bufalo etinin toplam et üretimindeki payı neredeyse yarı yarıya azalarak % 22'ye gerilemiştir. Domuz etinin payı % 35-40 civarında sabit kalmıştır.



Şekil 5. Seçilmiş bazı ülkelerde et tüketiminin dağılımı [OurWorldInData.org/meat-production](https://www.ourworldindata.org/meat-production)

Sonuç olarak dünyadaki 1,4 milyar sığırın 732 milyon başı yaklaşık %50'si bu 7 ülkeye (ABD, Brezilya, Çin, Hindistan Arjantin Pakistan, Etiyopya) aittir (<https://www.drdatastats.com/1-ulkelere-gore-dunya-sigir-varligi-2017>).

*Türkiye'de sığırçılık faaliyetleri incelendiğinde*, Türkiye'de yaklaşık 17,6 milyon baş sığır bulunmaktadır. Artan nüfusa bu sayı yeterli olamamaktadır. Sığırçılık sadece et arzı ile Türkiye'nin nüfusu beslemesinin yanında hayvancılığa dayalı sanayiye hammadde temini açısından da önemlidir. 2018 yılında dünya süt üretiminin %81'i et üretiminin %20'si sığırçılık tarafından elde edilmiştir. Türkiye'nin dünya et ve süt üretiminde önemli bir yere sahip olmasının nedeni biyolojik avantajlarının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Sığırlar, genetik ıslah ve üremenin denetimine yönelik uygulamalara yüksek düzeyde reaksiyon göstermesi ve farklı koşullara uyum sağlayabilecek çok sayıda sığır ırkının bulunması bakımından diğer büyükbaş hayvanlardan çok daha ekonomik değeri vardır. Türkiye'de yaklaşık olarak kırmızı et üretiminin %90'ı, süt üretiminin ise %91'i sığırlardan karşılanmaktadır (2019 Hayvancılık Sektörü Raporu). Gelişmiş ülkelerde hayvancılık geniş meralarda yapılırken Türkiye'de dağınık ve dar alanlarda yapılmaktadır (Alev, 2018). Türkiye'de sığır yetiştiriciliği 1980'li yıllara kadar ağırlıklı olarak aile işletmeciliği şeklinde yürütülmüş, 1980 yılından sonra ekonomik büyüklüğe sahip sığırçılık işletmeleri kurulmaya başlamıştır. Türkiye'nin 1991 yılında toplam 11 milyon 973 bin olan sığır varlığının %11'i kültür ırkı, %34'ü melez ırk, %55'ini de yerli ırklar oluşturur iken 2019 yılında toplam 18 milyon baş sığır varlığının %48'ini kültür ırkı, %43'ünü melez ırk ve %9'unu yerli ırk şeklinde değişkenlik göstermiştir. Türkiye'de yetiştirilen kültür ırkı sığırların önemli bir bölümünü sütçü yani besi sığırçılığında verimli olan siyah-alaca ırkı oluşturmaktadır. Siyah-alaca ırkından sonra simmental, esmer ve jersey ırkları da besi sığırçılığında verimlidir. Et bakımından verimli olan hereford ve angus ırklarının yetiştirilmesinde de bir artış gözlenmektedir (Hayvancılık Sektörü Raporu, 2019).

Tablo 1. Türkiye'nin sığır varlığı (milyon)

Yıllar	Sığır-Kültür	Sığır-Kültür Melezi	Sığır-Yerli	Toplam
	1,2	4,0	6,6	11,9
1995	1,7	4,7	5,3	11,7

2000	1,8	4,7	4,2	10,7
2005	2,3	4,5	3,6	10,5
2010	4,1	4,7	2,4	11,3
2011	4,8	5,1	2,4	9,9
2012	5,6	5,7	2,6	13,9
2013	5,9	6,1	2,3	14,4
2014	6,1	6,0	1,9	14,2
2015	6,3	5,7	1,8	13,9
2016	6,5	5,7	1,7	14,0
2017	7,8	6,5	1,6	15,9
2018	8,4	7,0	1,5	17,0
2019	8,5	7,5	1,5	17,6
2020	8,8	7,6	1,5	17,9

### Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda en sık tercih edilen veri toplama aracı olarak gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi tercih edilmiştir. Bu sebeple betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Kullanılan istatistiki veriler Tarım İl Müdürlüğü, TÜİK ve ilişkili kurum ve organizasyonların resmi internet sitelerinden elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Güvenilirliği kabul edilmiş nicel yani ölçülebilir kantitatif veriler öncelikle kategorik verilere dönüştürülmüştür. Kategorik verilerin analizi belirli bir amaç için veri oluşturma, tablo ve grafiklere dönüştürülerek özetleme, sonuçlarını yorumlama, güven derecelerine göre açıklama, örneklerden elde edilen sonuçları Çanakkale iline ait kitle için genelleme, sebep sonuç ilişkisiyle analizi gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Çanakkale, Türkiye yüzölçümünün %1,2'sine denk gelen 9,817 km<sup>2</sup> lik bir alana sahiptir. Toplam yüz ölçüm sıralamasında Türkiye'de 30. sırada yer almaktadır. Nüfusu ise 458, 626 olup Türkiye nüfusunun % 0,65'ini oluşturmaktadır. Ortalama hane halkı büyüklüğü Türkiye ortalamasının altında olup 2,61 kişidir ve km<sup>2</sup>'ye düşen kişi sayısı ortalama 55'dir.

**Tablo 2.** Çanakkale ilinin nüfus özellikleri

		TÜRKİYE	ÇANAKKALE
Yüzölçümü, Km <sup>2</sup>		783,562	9,817
Yerleşim Yeri Sayısı, Adet	İlçe	973	12
	Belediye	1,359	23
	Köy	18,211	576
Nüfusu, Kişi		84,680,273	458, 626
İl ve İlçe Merkezleri Nüfusu, Kişi		78,908,631	344,008
Belde ve Köy Nüfusu, Kişi		5,771,642	213,268



İl ve İlçe Merkezlerinin Toplam Nüfusa Oranı, %	93	61,73
Belde ve Köylerin Toplam Nüfusa Oranı, %	7	38,27
Toplam Nüfus Artış Oranı	% 05,5	% 2,86

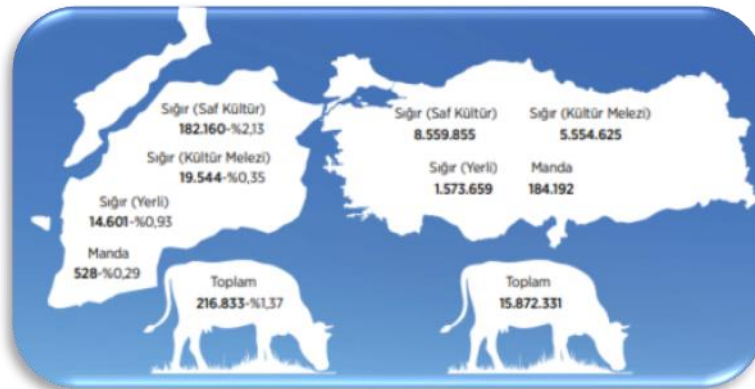
Çanakkale'nin sahip olduğu 993.318 hektarlık arazinin; 489.702 hektarlık alanı ormanlık ve fundalık arazi, 331.633 hektarı işlenebilir arazi, 141.419 hektarı tarım dışı arazi ve 30.564 hektarı çayır-mera arazisinden oluşmaktadır. Corine Projesine ilişkin 2018 yılındaki daha ayrıntılı gerçekleştirilen çalışmalara göre; Çanakkale'nin %50.31'ini orman ve yarı doğal alanlar, %42.16'sını tarımsal alanlar, %4.98'sini su kütleleri, %1.94'ünü yapay bölgeler ve %0.51'ini sulak alanlar ve oluşturmaktadır. Tarım ve Orman Bakanlığı'nın Corine (2018) projesi kapsamında oluşturulan arazi kullanım haritası aşağıda sunulmaktadır.



Şekil 6. Çanakkale arazi kullanım kabiliyeti

<https://corinecbs.tarimorman.gov.tr/corine>

Çanakkale ilindeki toplam hayvancılık yapılan hayvan sayısı 7,086,906'dır. Sığırlar bu hayvan varlığının yüzde birini bile oluşturmamasına rağmen et, süt, deri üretiminde küçükbaş ve kümes hayvanlarından çok daha verimli ve geliri yüksektir. Çanakkale'de 216,305 baş sığır bulunmaktadır. Çanakkale'deki 216.305 baş sığırın Türkiye'deki toplam sığır varlığı içindeki payı ise %1,37'dir.



Şekil 7. Çanakkale ve Türkiye'deki sığır varlığı

<https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/Canakkale-Tarim-Hayvancilik-Rehberi.pdf>

Sığırlarda Çanakkale’de en çok tercih edilen ırk saf kültür ırkıdır. Yani Çanakkale sığır varlığının %84,21’i saf kültür ırkı, %9,03’ü kültür melezi ırkı, %6,75’i yerli ırk tarafından meydana gelmektedir. 182,160 başı saf kültür ırkı tarafından oluşturulmaktadır. Türkiye’de kültür sığır oranı %53,92 Çanakkale’de ise %84,21’dir.

**Tablo 3.** Çanakkale’de sığır varlığının ilçelere göre dağılımı

İlçeler	Saf Kültür İrki	Kültür Melezi	Yerli İrk	Toplam
Merkez	8029	1034	2510	11,573
Ayvacık	4411	4803	4255	13,469
Bayramiç	13,658	1694	0	15,352
Biga	61,715	0	1640	63,355
Bozcaada	14	0	0	14
Çan	28,727	0	0	28,727
Eceabat	863	0	0	863
Ezine	12,877	1869	272	15,018
Gelibolu	6451	1329	278	8058
Gökçeada	1120	86	98	1304
Lâpseki	10,120	995	2017	13,132
Yenice	34,175	7,734	3,531	45,440
<b>Toplam</b>	<b>182,160</b>	<b>19,544</b>	<b>14,601</b>	<b>216,305</b>

Kaynak: T.C. Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü Verileri

Çanakkale’deki sığır varlığının; %29,28’i Biga’da, %21’i Yenice’de, %13,28’i Çan’da, %7,09’u Bayramiç’te, %6,94’ü Ezine’de, %6,22’si Ayvacık’ta, %6,07’si Lapseki’de, %5,35’i Merkez’de, %3,72’si Gelibolu’da, %0,60’i Gökçeada’da, %0,39’u Eceabat’ta, %0,006’si Bozcaada’da bulunmaktadır. Büyükbaş hayvan yetiştiriciliğinde öne çıkan ilçeler Biga, Yenice ve Çan’dır.

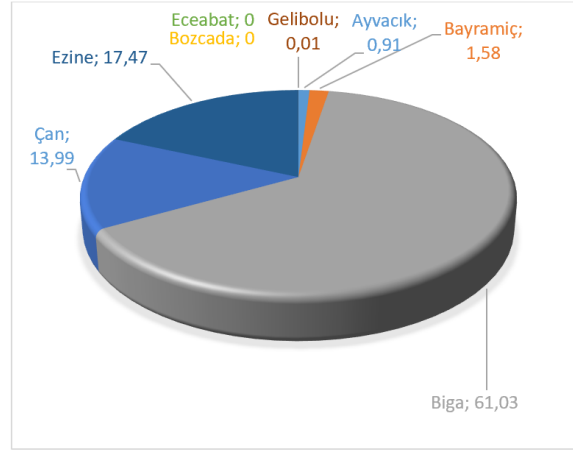
2013 yılında 177,020 olan saf kültür ırkı 2019 yılında 182,160 başa yükselerek %2,90 artış göstermiştir. Bu istatistikten anladığımız kadarıyla Çanakkale’de çiftçilerde az olsa da artan bir saf kültür ırkı talebi gözlenmektedir. 2013 yılında 20,896 baş Kültür melezi ırkı varken, 2019 yılında 19,544 başa inmiş ve %6,47 azalış söz konusudur. Buradaki azalmanın nedeni yerli ırk ve saf kültür ırkındaki artıştan kaynaklı olabilir. 2013 yılında 12,746 baş olan yerli ırk varlığı, 2019 yılında 14,601 başa yükselmiş ve %14,73 artış göstermiştir. Çanakkale ilindeki toplam sığır varlığı 2013 yılında 210,642 baş iken 2019 yılında 216,305 başa yükselmiş ve %2,68 bir artış göstermiştir.

**Tablo 4.** Çanakkale’de sığır varlığının ırklara göre dağılımı

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Saf Kültür İr.</b>	177,020	179.020	178.072	173.498	172.952	181.224	182.160	187.387
<b>Kültür Melezi</b>	20,896	19.737	19.571	19.822	19.172	20.064	19.544	18.609
<b>Yerli İrk</b>	12,726	12.986	12.392	11.895	13.236	13.455	14.601	15.118
<b>Toplam</b>	210.642	211.743	210.035	205.215	205.360	214.743	216.305	221.114

## Çanakkale Sığırcılığında Et Üretimi

Çanakkale’de yılda ortalama 8.341 ton et üretimi gerçekleştirilmektedir. İldeki dağılım incelendiğinde hayvansal üretimden elde edilen et gelirlerinde en fazla gelir elde eden ilçe Biga’dır. Biga’yı Ezine ve Çan izlemektedir



Şekil 8. Çanakkale ilçelere göre et gelirleri oranı dağılımı

Biga et üretiminde önemli yere sahiptir. Çanakkale et gelirlerindeki payı %61’tir. 2013’ten 2014’e et gelirlerinde %34,14 artış gerçekleşerek 104,9 milyon ₺, 2015 yılında %27,64 artış gösterirken, 2016 yılında %13,51 azalış göstermiştir. 2017 yılında %6,99, 2018 yılında %2 azalış, 2019 yılında %26,85 artarak 154 milyon ₺ etten gelir elde etmiştir. Biga’nın et gelirlerinde yıldan yıla düzenli bir artış olmamasına rağmen 2013 yılından 2019 yılına gelir artışı %96,93’tür. Çanakkale ilçelerinde et gelirlerinde en fazla gelir elde eden ikinci ilçesi Ezine’dir. 2013 yılında 10.8 milyon ₺ olan gelir, 2014 yılında 17,6 milyon ₺’ye çıkarak %62,96 oranında bir artış göstermiştir. 2015 yılında %26,70 2016 yılında %22,86 artış göstermiştir. 2017 yılında %2,91 artış ile az bir artış sağlayarak diğer yıllara göre daha az bir artış sağlamış 2018 yılında ise %4,25’lik bir azalış yaşamıştır. 2019 yılında 44.1 milyon ₺ gelire sıçrayarak %56,38’lik bir gelir artışı yaşanmıştır. 2013 yılından 2019 yılında gelir artış oranı ise %308,33’lük bir artış görülmektedir. Ezine et gelirlerindeki %13,99’ pay ile Çan ilçesi takip eder. 2013 yılında 8.3 milyon ₺ olan et geliri 2014 yılında 22,5 milyon ₺’ye yükselerek %171’lik bir sıçrama yaparak gelir 2 kattan fazla artmıştır. 2015 yılında %16,88’lik bir artış gösterirken, 2016 yılında %1,14’lük bir gelir kaybı yaşanmıştır. 2019 yılında ise %26’lık bir artış elde ederek et gelirlerini 35,3 milyon ₺’ye çıkarmıştır. Çanakkale 2013 yılından 2019 yılındaki gelir artış ise %325,30’dur. Çanakkale İl Müdürlüğü verilerine göre Bozcaada, Gökçeada, Eceabat ve Merkez ilçelerinden et gelirlerine ilişkin bir veri yok ya da gelir elde edilmemiştir. Ayvacık’ta 2013’te ₺’ye göre et geliri 4 milyon ₺’den %42,5’lik bir azalış ile 2019’da 2,3 milyon ₺’ye gerilemiştir. Ancak bu durum yerli ırk yerine melez ırkların kullanımının teşvik edilmesi, karlılığın artmasına katkı sağlayacağı beklentisi mevcuttur (Aydın ve Demirkol, 2021).

Tablo 5. Çanakkale ilçeler bazında yıllara göre elde edilen et gelirleri (Milyon ₺)

İlçeler/Yıllar	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ayvacık	4.0	5.5	5.0	3.0	0,67	2.3	2.3
Bayramiç	1.4	2.4	2.7	2.0	1.7	2.7	4.0
Biga	78.2	104.9	133.9	115.8	123.9	121.4	154.0
Bozcaada	-	-	-	-	-	-	-
Çan	8.3	22.5	26.3	26.0	26.4	28.0	35.3

Eceabat	-	-	-	-	-	-	-
Ezine	10.8	17.6	22.3	27.4	28.2	27.0	44.1
Gelibolu	4.8	3.9	-	-	-	-	0.038
Gökçeada	1.0	1.52	1.8	1.4	0	0	0
Lâpseki	2.8	1.57	4.9	5.0	2.3	4.3	4.6
Merkez	5.0	3.3	-	-	-	-	-
Yenice	1.3	1.3	0.826	7.4	8.9	14.7	7.8
<b>Toplam</b>	<b>118.1</b>	<b>164.8</b>	<b>197.8</b>	<b>188.2</b>	<b>192.5</b>	<b>200.5</b>	<b>252.3</b>

Euro bazlı 2013'te 1,9 milyon € olan geliri %80,15 azalarak 2019'da 377 bin €'ya düşmüştür. Bayramiç'in 2013'te ₺'ye göre et geliri 1,4 milyon ₺'den %185 artış göstererek 2019'da 4 milyon ₺'ye ulaşmıştır. Euro bazlı 2013'te 639 bin € olan geliri 2019'da 665 bin €'ya çıkarak %4'lük bir artış sergilemiştir. Biga ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a et gelirlerinde %96'lık bir artış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %25,88'lik gelir kaybı yaşamıştır. Çan ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a et gelirlerinde %325'lik bir artış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %58'lik bir gelir artışı yaşamıştır. Ezine ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a et gelirlerinde %308'lik bir artış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %53'lük bir gelir elde etmiştir. Yenice ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a et gelirlerinde %500'lük bir artış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %106'lık bir gelir elde etmiştir. Lâpseki ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a et gelirlerinde %64'lük bir artış gösterirken euro bazlı %37'lik bir gelir kaybı yaşamıştır.

Çanakkale ilinin ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a et gelirlerinde %113'lük bir artış gösterirken euro kuru üzerinden değerlendirildiğinde %19,88'lik gelir kaybı yaşandığı görülmektedir.

(Euro kuru verileri Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankasından alınmıştır. 2013 yılında 2 Ocak tarihinde 1 € 2,3 ₺'dir (URL1). 2014 yılında 2 Ocak tarihinde 1 € 2,9 ₺'dir (URL2). 2015 yılında 2 Ocak tarihinde 1 € 2,8 ₺'dir (URL3). 2016 yılında 4 Ocak tarihinde 1 € 3,2 ₺'dir (URL4). 2017 yılında 2 Ocak tarihinde 1 € 3,7 ₺'dir (URL5). 2018 yılında 2 Ocak tarihinde 1 € 4,5 ₺'dir (URL6). 2019 yılında 2 Ocak tarihinde 1 €, 6,1 ₺'dir (URL7).

**Tablo 6.** Çanakkale ilçeler bazında yıllara göre elde edilen et gelirleri (Milyon €)

İlçeler/Yıllar	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ayvacık	1,9	1,9	1,7	0,951	0,183	0,495	0,377
Bayramiç	0,639	0,839	0,982	0,639	0,473	0,612	0,665
Biga	34	36,1	47,8	36,2	33,5	26,9	25,2
Bozcada	-	-	-	-	-	-	-
Çan	3,6	7,7	9,3	8,1	7,1	6,2	5,7
Eceabat	-	-	-	-	-	-	-
Ezine	4,7	6	7,9	8,5	7,6	6	7,2
Gelibolu	2,1	1,3	-	-	-	-	0,006
Gökçeada	0,445	0,524	0,644	0,450	-	-	-
Lâpseki	1,2	0,542	1,7	1,5	0,646	0,959	0,756
Merkez	2,2	1,1	-	-	-	-	-
Yenice	0,582	0,460	0,295	2,3	2,4	3,2	1,2

<b>Toplam</b>	51,3	56,4	70,3	58,6	51,9	44,3	41,1
---------------	------	------	------	------	------	------	------

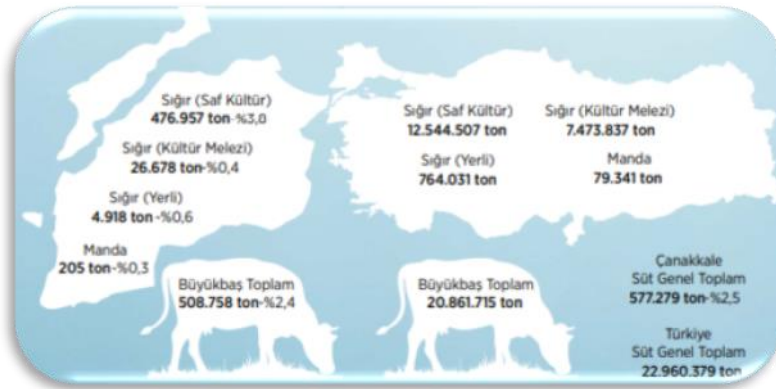
Kaynak: T.C. Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü Verileri

Ayvacık ilçesinin Türkiye'de organik et üretiminde lokasyonun getirdiği bir avantaj olara oldukça önemli bir role sahiptir. Çünkü Kazdağı'nın biyolojik çeşitliliğinin getirdiği avantaj Akdeniz bitki örtüsüyle birleştğinde yöre havyalarının etinin lezzeti diğer etlerden ayrılmaktadır. Sığırlar salma sığır olup ülkenin diğer yerlerinden farklı olarak sınırları çevrilmiş otlak tarlalarda beslenmektedir. Bu amaçla Avrupa Birliği'ndeki mevzuata uyum sağlamak üzere Organik ürünlerin üretimi, tüketimi ve denetlenmesine dair 5262 sayılı "Organik Tarım Kanunu" 03.12.2004 tarihli Resmi Gazete'de "Ayvacık Organik Kırmızı Et Üreticiler Birliği" kurulmuştur. 2009 yılında İlçe Tarım Müdürlüğü liderliğinde Organik Büyükbaş Hayvan Yetiştiriciliği çalışmalarına başlanmış ve günümüzde 33'ü akredite olmuş üye, toplamda ise 66 üyeye erişilmiştir. Beslenen hayvan başına 5 dönüm zirai tarımdan uzak otlak olarak kullanılacak araziye ihtiyaç duyulması. Yine organik besinlerle tabii koşullarda kesim olgunluğuna 18 aydan önce ulaşamama, konvansiyonel yemlerle 6 ayda kesim olgunluğu aranmaktadır. Çünkü çok genç kesimler milli ekonomiye kayıp oluştururken, aşırı yaşlı kesim ise lezzet kaybı olarak sığırcılıkta yer edinmektedir. Yani yaşlı hayvan etleri sert ve lezzetsiz olarak nitelendirilmektedir. Bu tip hayvan etlerinin diğer bir dezavantajı da yağlı olmalarıdır (Özhan ve Uğur,1995).

Ayvacık Organik Kırmızı Et Üreticiler Birliğinin hayvan başına 5 dönüm zirai tarımdan uzak otlak koşulunu getirmektedir (<http://www.ayvacikorganik.org.tr/icerik/347/vizyon>). Dolayısıyla otlak beslenmiş sığır eti, beta karoten gibi A vitamininin karotenoid öncülerini içerir. Bunun yanında tahılla beslenen sığır eti ile karşılaştırıldığında, otlak beslenen aşağıdaki vitaminlerde çok daha yüksektir. Hayvanların meradan faydalanılmasındaki bir gerçeği kapalı dönemde kazanılan ağırlık miktarı ile meradan kazanılanın ters orantılı olduğu şeklinde açıklamaktadır. Buna göre, kışın kapalı dönemde sadece yaşama payı ile yetinen hayvanlar, bahar mevsiminde meradan daha fazla yararlanmaktadırlar. Bu durumda hayvanın strese girmesi azaltılmış olur. Strese giren sığırın et kalitesi de kötü olur. Etin bünyesindeki glikojen miktarı düşmesinin önüne geçilerek ette sertlik oluşması önlenmiş olur. Ayrıca Ayvacık Organik Kırmızı Et Üreticiler Birliği bahar otundan yararlanmış meradaki hayvanların kesim öncesi tahılla beslenmesi için bese çekilmesi teşvik edilmektedir. Bu durumda sığırlar hem tahıl hem de otlak beslenmesi sağlanmaktadır. Dolayısıyla Ayvacık sığır eti, oldukça konsantre besin kaynağıdır. Sığırlar bu tip beslenmekle B12, B3 ve B6 vitamini ile yüklenir. Aynı zamanda yüksek oranda demir, selenyum ve çinko içerir. Ayrıca yüksek kaliteli protein, kas ve beyin fonksiyonları için çok önemli olan kreatin ve karnosin gibi besinleri içerir. Organik üretimin yanı sıra Ayvacık, Bayramiç ve Ezine'de bulunan konvansiyonel yöntemlerle yetiştiriciliği yapılan 250.000 küçükbaş ve 48.000 büyükbaş hayvanın da kesiminin yapılabileceği Güney Marmara Kalkınma Ajansı'nın (GMKA) kırsal ekonominin geliştirilmesi çalışmaları kapsamında güdümlü proje desteği ile modern bir tesisi de hayata geçirmiştir. Çünkü sığır etinin karkas derecelendirme işlemlerinde, karkas ağırlığı ve etin durumu, etin su tutma özelliği, kasaplık hayvanların mezbahaya getirilmeleri sırasında nakil araçlarına yüklenmesi, indirilmesi, kesim alanına getirilme sırasında hayvanlara yapılan hatalı ve strese sokan davranışların elimine edilmesine katkı sunmuştur. Kesim tesisi sadece yöre halkına ekonomik katkı yanında, etin steril ve hijyenik ortamda bozulmamasını, kıvamını, tekstürünü, kırmızılığını veren miyogloblin adlı pigment stabilitesini, gevrekliğini, mermerleşmesini (yağ), et yüzeyi kurumamasını, kesim öncesi ve sonrası dinlendirilmesini de sağlamıştır.

### Çanakkale Sığırcılığında Süt Üretimi

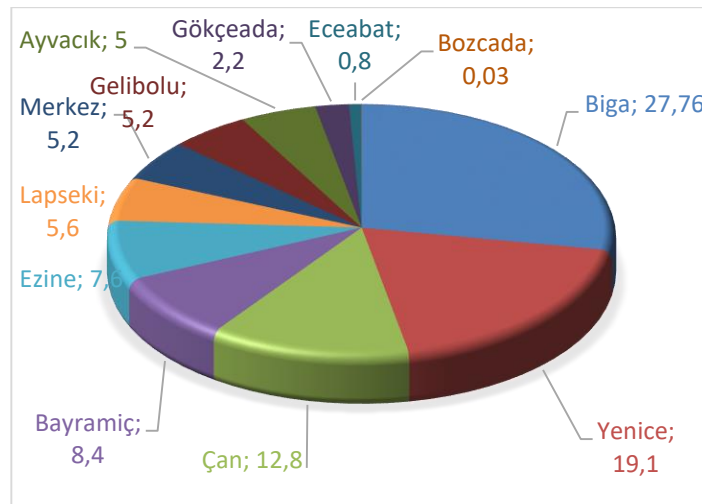
2019 yılı verilerine göre Çanakkale; Türkiye büyükbaş süt üretiminde %2,4'lük pay, Türkiye küçükbaş süt üretiminde ise %3,3'lük pay almıştır. İlde mevcut süt sığırlarının %85'i saf kültür ırkından oluşmaktadır.



Şekil 9. Çanakkale ve Türkiye'deki süt üretimi

<https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/Canakkale-Tarim-Hayvancilik-Rehberi.pdf>

Çanakkale ilinde günde ortalama 1.581 ton süt; kooperatifler, birlikler ve özel kuruluşlar vasıtasıyla 755 adet süt soğutma tankında toplanıp, süt fabrikalarına gönderilmektedir. Ezine, Ayvacık ve Bayramiç yöresinde üretilen koyun, keçi ve inek sütlerinin karışımından işlenerek üretilen Ezine peynirinin ünü oldukça önemlidir. Çanakkale ilçelerinde hayvansal üretimden elde edilen süt gelirlerinde en fazla gelir elde ilçe Biga'dır. Biga'yı Yenice, Çan, Bayramiç izler.



Şekil 10. Çanakkale ilçeleri süt gelirleri oranı dağılımı

Biga 2013 yılında 152 milyon ₺ gelir elde etmiştir. Genellikle istikrarlı bir şekilde bu gelirini devamlı arttırmıştır. 2014 yılında %14'lük bir artış ile 175 milyon ₺ gelir elde etmiştir. 2015 yılında 2014 yılına göre %6'lık bir artış gösterirken 2016 yılında ise 2015 yılına göre %10 bir azalış göstermiştir. Fakat 2017 yılında %18,9 bir artışla gelirini 206 milyon ₺'ye çıkartırken 2016 yılında meydana gelen Ezine ilçesi dışında tüm ilçelerde meydana gelen azalışı telafi etmiş ve üstüne %8,9 kadar gelirlerini arttırmıştır. 2018 yılında bir önceki yıla göre %33'lük bir gelir artışı elde etmiş ve 274 milyon ₺ gelire ulaşmıştır. 2019 yılında ise 352 milyon ₺ gelire ulaşarak %28'lik bir artış yaşamıştır. Biga'nın süt gelirleri son 2 yılda toplam %61'lik bir artış göstermiştir. Biga ilçesi, Çanakkale'de hayvansal üretimden elde edilen süt gelirlerinin %27'sini oluşturmaktadır. Çanakkale ilçelerinde hayvansal üretimden elde edilen süt gelirlerinde en fazla olduğu ikinci ilçe Yenice'dir. Yenice 2013 yılında 109 milyon ₺ sütün gelir elde etmiştir. 2014 yılında %10,6 artarak 120,7 milyon ₺'ye ulaşmıştır. 2015 yılında %5,5 gelir artışı, 2016 yılında ise %3,94 azalış gerçekleşmiştir. 2017 yılında %10,1'lik artış sağlayarak 2016 yılındaki zararını kapatıp üzerine %6,1'lik artış sağlamış ve 139,7 milyon ₺ gelir elde etmiştir. 2018 yılında bir önceki yıla göre %43,4 gibi büyük bir artış göstererek 200,4 milyon ₺'ye

ulaşmış, 2019 yılında da istikrarı devam ettirerek %21 artış ile 242,6 milyar ₺ ile Biga'dan sonra süttten en çok gelir elde eden ikinci ilçe olmuştur. Yenice ilçesi Çanakkale'nin süt gelirlerinin %19,1'sini oluşturmaktadır.

Çanakkale ilçelerinde hayvansal üretimden elde edilen süt gelirlerinde en fazla olduğu üçüncü ilçe Çan'dır. Çan ilçesi 2013 yılında 68,7 milyon ₺ süttten gelir elde etmiştir. 2014 yılında %21,2 2015 yılında ise %17,5 artış göstererek 97,9 milyar ₺ gelire ulaşmıştır. 2016 yılında Ezine ilçesi dışındaki tüm ilçeler gibi geliri düşmüş, %13,99 azalış göstermiştir. Bunun ana nedeni ise Üvecik köyündeki özel bir işletmenin A2 süt veren özel Jersey ırkı ile Ezine'yi tanıştırması yatmaktadır. Sonrasında 2017 yılında %14,4, 2018 yılında %36 2019 yılında %23,9 gelir artışı göstererek gelirini 162,6 milyara çıkartmıştır. Çan ilçesi Çanakkale ilinin süt gelirinin %12,8'ini oluşturmaktadır.

**Tablo 7.** Çanakkale ilçeler bazında yıllara göre elde edilen süt gelirleri (Milyon ₺)

İlçeler/Süt Gelirleri	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ayvacık	24.6	29.9	32.6	32.9	41.4	55.5	63.9
Bayramiç	32.2	40.1	51.3	50.2	59.3	85.4	106.7
Biga	152.8	175	186	166.9	206	274.2	352.6
Bozcaada	0.084	0.099	0.139	0.124	0.169	0.349	0.485
Çan	68.7	83.3	97.9	84.2	96.4	131.2	162.6
Eceabat	4.5	4.7	5.	4.8	5.5	8.2	10.3
Ezine	35.2	42.6	48	50.7	54.6	80.8	97.6
Gelibolu	34.3	38.6	36.8	34.0	38.9	55.5	66.3
Gökçeada	10.5	13.4	16.9	16	14.2	23	28.4
Lâpseki	31.9	39.1	45.6	37.1	41.6	60.1	71.8
Merkez	26.0	30.7	36.5	30.7	35.5	54.2	66.4
Yenice	109.1	120.7	126.8	121.9	139.7	200.4	242.6
<b>Toplam</b>	<b>530.3</b>	<b>618.6</b>	<b>684.4</b>	<b>630.1</b>	<b>733.7</b>	<b>1029</b>	<b>1270</b>

Kaynak: T.C. Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü

Çanakkale ilçelerinin ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a kadar ki süt geliri artışlarını euro kuru baz alarak karşılaştırıldığında kaybin boyutları ortaya çıkmaktadır. Ayvacık'ta 2013'te ₺'ye göre süt geliri 24.6 milyon ₺'den %159' bir artış ile 2019'da 63,9 milyon ₺'ye ulaşmıştır. Euro bazlı olursak 2013'te 10.7 milyon € olan geliri %2,80 azalarak 2019'da 10,4 milyon €'ya düşmüştür. Bayramiç'in 2013'te ₺'ye göre süt geliri 32.2 milyon ₺'den %231 artış göstererek 2019'da 106,7 milyon ₺'ye ulaşmıştır. uro bazlı 2013'te 14 milyon € olan geliri 2019'da 17,4 milyon €'ya çıkmıştır. Biga ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a süt gelirlerinde %130'lük bir artış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %12,95 gelir kaybı yaşamıştır. Çan ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a süt gelirlerinde %136'lık bir artış gösterirken euro bazlı %10,73 gelir kaybı yaşamıştır. Ezine ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a süt gelirlerinde %177'lik bir artış gösterirken euro bazlı %4,57'lik bir gelir elde etmiştir. Gelibolu ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a süt gelirlerinde %193'lük bir artış gösterirken euro bazlı %27,53'lük gelir kaybı yaşamıştır. Yenice ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a süt gelirlerinde %122'lik bir artış gösterirken euro bazlı %16,24'lük gelir kaybı yaşamıştır. Lâpseki ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a süt gelirlerinde %125'lik bir artış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %15,82'lik gelir kaybı

yaşamıştır. Merkez ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a süt gelirlerinde %155'lik bir artış gösterirken euro bazlı %4,42'lik gelir kaybı yaşamıştır. Çanakkale ilinin ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a süt gelirlerinde %139'luk bir artış gösterirken euro bazlı %9,90'lık gelir kaybı yaşamıştır.

**Tablo 8.** Çanakkale ilçeler bazında yıllara göre elde edilen süt gelirleri (Milyon €)

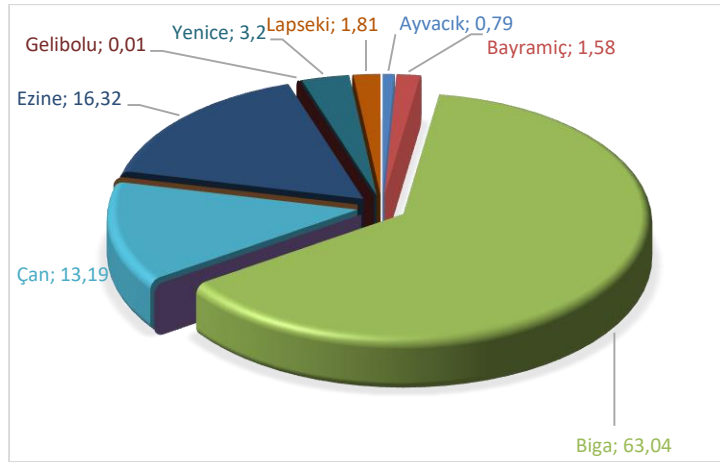
İlçeler/Yıllar	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ayvacık	10,7	10,3	11,6	10,3	11,2	12,3	10,4
Bayramiç	14	13,8	18,5	15,7	16	18,9	17,4
Biga	66,4	60,3	66,4	52,1	55,6	60,9	57,8
Bozcada	0,036	0,034	0,048	0,038	0,045	0,077	0,079
Çan	29,8	28,7	34,9	26,3	26	29,1	26,6
Eceabat	1,99	1,6	1,92	1,5	1,5	1,8	1,6
Ezine	15,3	14,6	17,1	15,8	14,7	18,4	16
Gelibolu	14,9	13,3	13,1	10,6	10,5	12,3	10,8
Gökçeada	4,5	4,6	6	5	3,8	5,1	4,6
Lâpseki	13,9	13,4	16,2	11,6	11,2	13,3	11,7
Merkez	11,3	10,6	13	9,6	9,6	12	10,8
Yenice	47,4	41,6	45,2	38	37,7	44,5	39,7
<b>Toplam</b>	<b>230,2</b>	<b>212,8</b>	<b>243,9</b>	<b>196,5</b>	<b>197,8</b>	<b>228,6</b>	<b>207,4</b>

### Çanakkale Sığırcılığında Deri Üretimi

Ham derilere olan yurt içi ve yurtdışındaki talep yüksek olduğu 2003 yılında 31, 32 milyon dolara yükselen ihracat ve 2002 yılı ithalat kayıtlarına göre, 5 milyon adedi işlenmiş ve 40 milyon adedi ham olmak üzere, 450 milyon dolar değerinde küçükbaş ham ve işlenmiş deri ithalatı yapılmaktaydı. Oysa güncel olarak sektörün 2021 yılı ihracatı önceki yıllara göre %38,6 oranında artsa da 1,9 milyar dolar seviyelerine gerilemiştir. Sektörün en önemli ihraç kalemini %56,9'luk pay ile ayakkabılar oluşturmaktadır. Deri eşya, ham ve işlenmiş deri ürünleri ile postlar ve kürklerin ihracatımızdaki payları sırasıyla % 21,7, %13,3 ve %8'dir. Deri ve deri mamulleri ihracatımızda en büyük pay %9,3 ile Rusya'nındır. Rusya'yı sırasıyla Almanya (%7,5), İtalya (%7,3), Irak (%5,0) ve İspanya (%4,4) takip eder([https://ticaret.gov.tr/data/5b87000813b8761450e18d7b/Deri\\_ve\\_Deri\\_Mamulleri\\_Sekt%C3%B6r%C3%BC.pdf](https://ticaret.gov.tr/data/5b87000813b8761450e18d7b/Deri_ve_Deri_Mamulleri_Sekt%C3%B6r%C3%BC.pdf)).

Gerek yurtiçi, gerekse yurtdışı deri ticaretindeki daralmalar Çanakkale için de benzerlik göstermiş ve eski önemini yitirmiştir. Çanakkale genelinde deri ve deri mamulleri sektöründe en fazla gelir elde eden ilçe Biga'dır. Biga'yı Ezine ve Çan takip etmektedir.





Şekil 11. Çanakkale ilçelere göre deri gelirleri oranı dağılımı

Dericilikte öncü ilçe Biga'nın 2013 yılına ait deri gelirlerine ait bir veri alınamaz iken, 2014 yılında alınan verilere göre 1,2 milyon ₺ derilerden gelir elde etmiştir. 2015 yılında %2,06 2016 yılında %8,56, 2017 yılında %11,46 artış ile yıldan yıla istikrarlı bir artış sağlanırken 2018 yılında %14,46 2019 yılında %9,69 gelir kaybı yaşayarak son 2 yılda toplam %24,15'lik bir gelir kaybı yaşamıştır. Fakat buna rağmen Biga'nın Çanakkale deri gelirlerindeki payın %63,04'ünü karşılamaktadır.

Çanakkale ilçelerinde hayvansal üretimden elde edilen deri gelirlerinde en fazla gelir elde eden ikinci ilçe Ezine'dir. Ezine 2013 yılında deri gelirlerinden 135 bin ₺ gelir elde ederken 2014 yılında %56,66, 2015 yılında %6,67, 2016 yılında %19,17 artış sağlayarak son 3 yılda %82,5'lik bir gelir artışı sağlamıştır. 2017 yılında %0,62 bir gelir kaybı yaşanırken 2018 yılında %0,11'lik bir gelir artışı göstermiştir. 2019 yılında ise gelirlerde ufak çaplı bir sıçrayış yaparak 310 bin ₺ civarı bir gelir artışı sağlayarak %15,61'lik bir artış sağlamıştır. Ezine'nin Çanakkale deri gelirlerindeki payı %16,32'sini oluşturmaktadır.

Çanakkale ilçelerinde hayvansal üretimden elde edilen deri gelirlerinde en fazla gelir elde eden ikinci ilçe Çan'dır. Çan'ın 2013 yılında deriden elde ettiği gelir 115 bin ₺ civarındadır. Çanın deri gelirlerinde genellikle istikrarlı olarak bir artış yoktur. Genellikle bir yıl artmış bir yıl azalmıştır. 2014 yılında deri gelirlerinde %146,7'lik çok büyük bir sıçrayış göstererek 283 bin ₺ gelir elde etmiştir. Deri gelirlerinde 2015 yılında %4,68'lik bir azalış, 2016 yılında %12,90 artış, 2017 yılında %8,61 azalış, 2018 yılında %0,57 artış, 2019 yılında %10,74 azalış yaşayarak istikrarsız bir gelir gider şablonu çizmiştir. 2019 yılında deri gelirleri 251 bin ₺ civarındadır. Çan'ın Çanakkale deri gelirlerindeki payı %13,19'dur.

Deri gelirlerine genel olarak baktığımızda ilçeler bazında çok az gelir elde edildiğini ve çok istihdam sahası yaratmadığını görmekteyiz. T.C. Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü verilerine göre Bozcaada, Eceabat, Gökçeada ve Merkez ilçelerinde deri gelirlerine ilişkin bir veri yok ya da gelir elde etmemiştir.

**Tablo 9.** Çanakkale ilçeler bazında yıllara göre elde edilen deri gelirleri (Bin ₺)

İlçeler/Yıllar	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ayvacık	0	71,8	50,2	36,6	7,4	22,4	15,2
Bayramiç	0	27,8	26,8	22,1	17,7	28,3	30,1
Biga	0	1259	1285	1395	1555	1330	1201
Bozcada	-	-	-	-	-	-	-
Çan	115	283,8	270,5	305,4	279,1	280,7	251,3
Eceabat	-	-	-	-	-	-	-
Ezine	135,7	212,6	226,8	270,3	268,6	268,9	310,9
Gelibolu	59,2	44,7	-	-	-	-	0,224
Gökçeada	13,8	18,3	18,9	17,4	-	-	-
Lâpseki	30,2	18,1	43,9	48,2	31,8	42,8	34,5
Merkez	63,7	39,6	-	-	-	-	-
Yenice	19,8	18,9	8,9	85,3	105,9	165,6	61,1
<b>Toplam</b>	<b>437,6</b>	<b>1995</b>	<b>1931,6</b>	<b>2181,3</b>	<b>2266</b>	<b>2139</b>	<b>1905</b>

Çanakkale ilçelerinin ₺ üzerinden 2013 veya 2014'ten 2019'a kadar ki deri geliri artışlarını euro kuru baz alarak karşılaştıracak olursak:

Ayvacık'ta 2014'te ₺'ye göre deri geliri 71.8 bin ₺'den %78,83'lik bir azalış ile 2019'da 15,2 bin ₺'ye düşmüştür. Euro bazlı 2014'te 24,7 bin € olan geliri %90 azalarak 2019'da 2,4 bin €'ya düşmüştür. Bayramiç'in 2014'te ₺'ye göre deri geliri 27,8 milyon ₺'den %8,27'lik artış göstererek 2019'da 30,1 milyon ₺'ye ulaşmıştır. Euro bazlı 2013'te 9,6 bin € olan geliri %48 azalarak 2019'da 4,9 bin €'ya inmiştir.

Biga ilçesi ₺ üzerinden 2014'ten 2019'a deri gelirlerinde %4,60'lık bir azalış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %54,'lük gelir kaybı yaşamıştır. Çan ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a deri gelirlerinde %118'lik bir artış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %17,6'lık gelir kaybı yaşamıştır. Ezine ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a deri gelirlerinde %129'luk bir artış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %13,72'lik bir gelir kaybı yaşamıştır. Yenice ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a deri gelirlerinde %208'lik bir artış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %16,27'lik artış ile gelir elde etmiştir. Lâpseki ilçesi ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a deri gelirlerinde %14,25'lik bir artış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %57'lik gelir kaybı yaşamıştır. Çanakkale ilinin ₺ üzerinden 2014'ten 2019'a deri gelirlerinde %4,51'lik bir azalış gösterirken euro kuru üzerinden baktığımızda %54,62'lik gelir kaybı yaşamıştır.

**Tablo 10.** Çanakkale ilçeler bazında yıllara göre elde edilen deri gelirleri (Bin €)

İlçeler/Yıllar	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ayvacık	-	24,7	17,9	11,4	2	4,9	2,4
Bayramiç	-	9,6	9,6	6,9	4,7	6,2	4,9
Biga	-	434	459	436,1	420	295,7	196,9
Bozcada	-	-	-	-	-	-	-
Çan	50	97,8	96,6	95,4	87,2	62,8	41,2
Eceabat	-	-	-	-	-	-	-
Ezine	59	73,3	81	84,4	72,6	59,7	50,9
Gelibolu	25,7	15,4	-	-	-	-	0,036
Gökçeada	6	6,3	6,7	5,4	-	-	-
Lâpseki	13,1	6,2	15,6	15	8,6	9,5	5,6
Merkez	27,7	13,6	-	-	-	-	-
Yenice	8,6	6,5	3,1	26	28,6	36,8	10
<b>Toplam</b>	190,1	687,4	689,5	680,6	617,4	475,6	311,9

Euro kuru verileri Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankasından alınmıştır. 2013 yılında 2 Ocak tarihinde 1 € 2,3 ₺'dir (URL1). 2014 yılında 2 Ocak tarihinde 1 € 2,9 ₺'dir (URL2). 2015 yılında 2 Ocak tarihinde 1 € 2,8 ₺'dir (URL3). 2016 yılında 4 Ocak tarihinde 1 € 3,2 ₺'dir (URL4). 2017 yılında 2 Ocak tarihinde 1 € 3,7 ₺'dir (URL5). 2018 yılında 2 Ocak tarihinde 1 € 4,5 ₺'dir (URL6). 2019 yılında 2 Ocak tarihinde 1 €, 6,1 ₺'dir (URL7)

### Sonuç

Dünya sığır varlığı yıllardır 1,4 milyar baş ile stabil bir şekilde devam etmektedir. Brezilya, Hindistan, ABD, Çin, Etiyopya, Arjantin ve Pakistan dünya sığır varlığının %50'sine sahiptir. Türkiye'de 2019 yılında toplam 19 milyon sığır varlığına sahiptir. Türkiye'de sığır varlığı 1991 yılında yerli sığır %56 iken kültür-sığır %10 ve melez kültür- sığırı ise %34 iken 2019 yılında yerli sığır %9, kültür-sığır %48, melez kültür-sığır ise % 43'tür. Çanakkale'de 2019 yılında toplam 216.305 baş sığır bulunmaktadır. Türkiye'deki büyükbaş hayvan varlığında %1,37'lik paya sahiptir. Çanakkale sığır varlığının %84,21'i saf kültür ırkı, %9,03'ü kültür melezi ırkı, %6,75'i yerli ırk tarafından meydana gelmektedir. Çanakkale'de en çok sığıra sahip 3 ilçe; Biga'da (%29,28), Yenice (%21), Çan'dır (%13). Çanakkale'de en çok süt geliri oldukça önemlidir. Hatta Çanakkale; Türkiye büyükbaş süt üretiminde %2,4'lük paya sahiptir. Sütten en çok gelir elde eden ilçeler Biga, Yenice ve Çan'dır. Etten en çok gelir Biga, Ezine ve Çan ön plana çıkmaktadır. Dericilik eski önemini yitirmiştir. Buna rağmen en çok gelir sağlayan ilçeler ise Biga, Ayvacık ve Çan'dır.

İldeki melez ırkın yerli ırka göre baskın olması artırılması gerekmektedir. Çünkü melez hayvanlarda canlı ağırlık artışı, karkas randımanı, yemden yararlanma durumu yerli ırk hayvanlara göre daha yüksektir.

Süt açısından şu an için sadece Ezine'de yer alan çocuklardan yetişkinlere, sporculardan hazımsızlık çekenlere kadar herkesçe kolay sindirilen, bozulmaya daha geç uğraması, laktoz oranı düşük, yüksek enerjiye sahip, daha yüksek protein, kalsiyum ve yağ içerikli bir besin kaynağı olan, A2 süt üretimi mevcuttur. Bu sütün yaygınlaştırılması için teşvikler gerekmektedir.

Çanakkale ilinin ₺ üzerinden 2013'ten 2019'a süt gelirlerinde %139'luk bir artış gösterirken, gerçekte ise euro bazlı %9,90'lık gelir kaybı yaşamıştır. Süt ineklerinin kesiminin önüne geçilmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Et gelirlerinde ise 2013'ten 2019'a %113'lük bir artış gösterirken, euro kuru üzerinden baktığımızda %19,88'lik gelir kaybı yaşamıştır. 216.305 baş sığır mevcudiyetine rağmen piyasanın et talebi ve gelir azalışının giderilmesi gerekmektedir. Burada nicelikten ziyade nitelikte yani melez ırklar ile sağlanabilir.

Deri gelirlerinde 2014'ten 2019'a %4,51'lik bir azalış gösterirken euro bazlı kayıp değeri çok daha yüksek düzeye erişip %54,62 düzeyinde yaşanmıştır. Bu olumsuzluğun nedeni lokal yani Çanakkale kökenli değildir. Öyle ki ilde kurban derilerini bile toplama gereği duyulmamaktadır. Genel olarak ülke politikasıyla ilgilidir. Piyasanın daha ekonomik bulduğu ithalat yoluyla ham ve yarı işlenmiş deriyi, değeri yüksek ürünlere dönüştürme yerine yerel unsurlardan tedarik zincirini kurması ve yönelmesi gerekmektedir.

Sığırcılığın euro bazlı verim azalışının en büyük sorunu yemdir. Bunun için sığırcılık sektörüne ucuz yem ve saman girdisi sağlanmalıdır. Buna yönelik özellikle yonca, yulaf, fiğ, yeşil ot, kuru ot, silaj veya dane üretimine yönelik teşvikler getirilmelidir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Çalışma etik kurul izni ve/veya yasal/özel izin alınmasının gerektirecek bir çalışma değildir.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Bu çalışma tek yazarlı olup yazarın katkı oranı %100'dür.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

## Kaynakça

Aksoy, A. (2003). *Hayvan Islahı Ders Notları*, Kafkas Üniversitesi Veteriner Fakültesi, <http://www.istanbulmanda.org/wp-content/uploads/2015/06/ISLAH-MAKALE-KAFKAS.pdf>

Alev, N. (2018). Avrupa Birliği ve Türkiye’de Hayvancılık Sektörünün Genel Ekonomik Durumu. *G.Ü. İslâhiye İİBF Uluslararası E-Dergi*, 30(119), 735-744.

Aydın, B. & Demirkol, C. (2021). Çanakkale İli Ayvacık İlçesinde Organik Sığır Besiciliği Yapan İşletmelerin Ekonomik ve Fonksiyonel Analizi. *Sosyal Bilimler Metinleri*, (01), 49-61.

Buchholz, K. (2021). Beef Market in The U.S, *The Biggest Producers of Beef in The World*, Apr 27, <https://www.statista.com/chart/19127/biggest-producers-of-beef/>

Çağdaş, K. (1955). Hindistan'da İnek Kültü ve Bu Kültün Menşei Üzerine Bir Araştırma. *A.Ü.Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 13(1-2), 53-67

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY Routledge Falmer.

İlgar, R. (2018). *Ekoloji ve Çevre Araştırmaları*, Ekin Basım Yayın

Mundan, D. & Karabulut, O. (2008). Sütçü Sığırlarda Damızlıkta Kullanma Süresi ve Uzun Ömürlülüğün Ekonomik Açından Önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi Dergisi*, 19(1), 65-68

Özhan, M. & Uğur, F. 1995. Sığır Besisinde Yaş Faktörünün Önemi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 26 (4), 569-574.

Özhan, M. (2001). *Büyükbaş Hayvan Yetiştirme*, Atatürk Üniversitesi Yayınları. No: 134 Erzurum.

Anonim (2013). *Tarım ve Orman Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü*. 2013 Yılı Brifing Dosyası

(<https://canakkale.tarimorman.gov.tr/Menu/17/Brifing>) Erişim Tarihi: 22.04.2021, s.26

Anonim (2014) *Tarım ve Orman Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü*. 2014 Yılı Brifing Dosyası

(<https://canakkale.tarimorman.gov.tr/Menu/17/Brifing>) Erişim Tarihi: 22.04.2021, s.26

Anonim (2015) *Tarım ve Orman Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü*. 2015 Yılı Brifing Dosyası

(<https://canakkale.tarimorman.gov.tr/Menu/17/Brifing>) Erişim Tarihi: 06.02.2021, s.21

Anonim (2016) *Tarım ve Orman Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü*. 2016 Yılı Brifing Dosyası

(<https://canakkale.tarimorman.gov.tr/Menu/17/Brifing>) Erişim Tarihi: 06.02.2021, s.23

Anonim (2017) *Tarım ve Orman Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü*. 2017 Yılı Brifing Dosyası

(<https://canakkale.tarimorman.gov.tr/Menu/17/Brifing>) Erişim Tarihi: 06.02.2021, s.24

Anonim (2018) *Tarım ve Orman Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü*. 2018 Yılı Brifing Dosyası

(<https://canakkale.tarimorman.gov.tr/Menu/17/Brifing>) Erişim Tarihi: 06.02.2021, s.24

Anonim (2019) *Tarım ve Orman Bakanlığı Çanakkale İl Müdürlüğü*. 2019 Yılı Brifing Dosyası

(<https://canakkale.tarimorman.gov.tr/Menu/17/Brifing>) Erişim Tarihi: 06.02.2021, s.24

<https://www.farmcreditofvirginias.com/knowledge-center/blog/beef-cattle-production-and-lifecycle> Erişim Tarihi: 06.08.2023

<https://ourworldindata.org/meat-production> Erişim Tarihi: 14.08.2023

<https://www.bloomberght.com/tarim/haber/2018526-cinin-et-istahi-artiyor> Erişim Tarihi: 06.08.2023

<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-50150154> Erişim Tarihi: 09.08.2023

<https://www.drdatastats.com/1-ulkelere-gore-dunya-sigir-varligi-2017> Erişim Tarihi: 06.08.2023

<https://corinecbs.tarimorman.gov.tr/corine> Erişim Tarihi: 20.08.2023

<https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/Canakkale-Tarim-Hayvancilik-Rehberi.pdf>  
Erişim Tarihi: 06.08.2023

[https://ticaret.gov.tr/data/5b87000813b8761450e18d7b/Deri\\_ve\\_Deri\\_Mamulleri\\_Sekt%C3%B6r%C3%BC.pdf](https://ticaret.gov.tr/data/5b87000813b8761450e18d7b/Deri_ve_Deri_Mamulleri_Sekt%C3%B6r%C3%BC.pdf) Erişim Tarihi: 20.08.2023

<http://www.ayvacikorganik.org.tr/icerik/347/vizyon> Erişim Tarihi: 21.11.2023

URL1- [https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar\\_tr.html](https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar_tr.html) Erişim Tarihi: 06.08.2023

URL2- [https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar\\_tr.html](https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar_tr.html) Erişim Tarihi: 06.08.2023

URL3- [https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar\\_tr.html](https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar_tr.html) Erişim Tarihi: 06.08.2023

URL4- [https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar\\_tr.html](https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar_tr.html) Erişim Tarihi: 06.08.2023

URL5- [https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar\\_tr.html](https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar_tr.html) Erişim Tarihi: 06.08.2023

URL6- [https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar\\_tr.html](https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar_tr.html) Erişim Tarihi: 06.08.2023

URL7- [https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar\\_tr.html](https://www.tcmb.gov.tr/kurlar/kurlar_tr.html) Erişim Tarihi: 06.08.2023

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Cattle breeding activities have an important role in the development of civilization in human history. It has had an important impact with its elements such as food source, labor force, riding, entertainment source, source of raw materials for medicine. One of the world's oldest agricultural and animal feeding activities is cattle breeding. According to archaeological indicator, domestication of cattle took place around 5000 BC in the Middle East and/or the Deccan Peninsula of India. The human need for domestication of cattle is not based on the need for meat and milk, but rather on the search for a great support power for human power for the cultivation of the land. As the most suitable animal for this auxiliary power, humans adopted cattle. According to current data, there are nearly 1.4 billion cattle worldwide. More than 340 million tons of meat is produced every year according to the increasing population and demand in the world. Therefore, despite the increasing demand, numerical availability is stabilized. The world average per capita meat consumption has been increasing continuously since 1961.

### **Methodology**

In this study, data collected in qualitative research were used. The data collected can be in the form of observation notes, interview records, documents, pictures and other graphic presentations (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). In qualitative research, observation and examination of written documents are the most frequently preferred data collection tools. Reliable statistical data on cattle breeding and some studies conducted in this field were utilized. The statistical data used were obtained from the official websites of the Local Government Provincial Directorate of Agriculture, TÜİK and related institutions and international organizations.

### **Conclusion and Discussion**

There are approximately 17.6 million heads of cattle in Türkiye. This number is not sufficient for the increasing population. Cattle breeding is important not only in terms of feeding Türkiye's population with meat supply, but also in terms of supplying raw materials to the livestock-based industry. In 2018, 81% of the world's milk production and 20% of the world's meat production was obtained by cattle breeding. There are 216,305 heads of cattle in Çanakkale. The share of 216,305 heads of cattle in Çanakkale in total cattle in Türkiye is 1.37%. The cattle in Çanakkale were counted in 3 ways: pure culture breed, culture cross breed and indigenous breed. According to the data obtained from these censuses, 84.21% of the cattle are pure culture breeds, 9.03% are culture cross breeds and 6.75% are indigenous breeds. According to the data, Biga district comes first. It meets 27% of the milk income, 61% of meat income and 63% of leather income in Çanakkale.

Çanakkale has a 2.4% share in Turkey's bovine milk production and a 3.3% share in Turkey's ovine milk production. In the province, 85% of the existing dairy cattle are pure culture breeds. In 2019, it reached 352 million ₺ income and experienced a 28% increase. Biga's milk revenues have increased by 61% in the last 2 years. Biga district accounts for 27% of milk revenues from animal production in Çanakkale. Biga has an important place in meat and milk production. It takes meat revenues is 61% in Çanakkale. Although there is no regular increase in Biga's meat income from year to year, the increase in income from 2013 to 2019 is 96.93%. Çanakkale has a 2.4% share in Turkey's bovine milk production and a 3.3% share in Turkey's ovine milk production. In the province, 85% of the existing dairy cattle are pure culture breeds. In 2019, it reached 352 million ₺ income and experienced a 28% increase. Biga's milk revenues have increased by 61% in the last 2 years. Biga district accounts for 27% of milk revenues from animal production in Çanakkale. The contraction in both domestic and international leather trade is also valid for Çanakkale and has lost its former importance. Although there has been a significant

increase in income from cattle breeding in Çanakkale province, there have been huge losses in euro terms. From 2013 to 2019, Çanakkale province's milk revenues increased by 139%, meat revenues increased by 113%, and leather revenues decreased by 4.51% in ₺ terms. When we look at the numerical data obtained in terms of the euro exchange rate, we observe a decrease, not an increase. There was a loss of 9.90% in milk revenues, 19.88% in meat revenues and 54.62% in leather revenues. Çanakkale's cattle are 84.21% pure culture breed, 9.03% culture cross breed and 6.75% local traditional breed. The 3 districts with the highest number of cattle in Çanakkale are Biga (29.28%), Yenice (21%) and Çan (13%). Milk income is the most important in Çanakkale. In fact, Çanakkale has a 2.4% share in Türkiye's bovine milk production. The districts with the highest income from milk are Biga, Yenice and Çan. The highest income from meat comes from milk, with Biga, Ezine and Çan coming to the forefront. Leatherworking has lost its former importance. Despite this, the districts that generate the most income are Biga, Ayvacık and Çan. Çanakkale province experienced a 139% increase in milk revenues from 2013 to 2019 in ₺ terms, while in reality it lost 9.90% in euro terms. While there was a 113% increase in meat revenues from 2013 to 2019, it experienced a 19.88% loss of income when we look at the euro exchange rate. Leather revenues decreased by 4.51% from 2014 to 2019, while the euro-based loss was much higher at 54.62%.



---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received:* 23.11.2023 *Kabul/Accepted:* 03.12.2023

*Makale Türü:* Araştırma

---

## Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Bünyamin SARIKAYA\*

Efruz YAVUZ\*\*

### ÖZ

Bu çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren okullarda okutulan Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki zorunlu okuma metinlerinin kök değerler bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Kök değerlerin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlere göre dağılımı, metin türlerine göre dağılımı ve temalara göre dağılımı incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından 'temel nitel araştırma' deseni bağlamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analize göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda bütün kök değerlerin bu ders kitabındaki metinlerde işlendiği ancak dağılımın dengeli olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise en az işlenen kök değerlerin "adalet", "dürüstlük" ve "sabır" kök değerlerinin olmasıdır. Ayrıca kök değerlerin öyküleyici metinlerde 86, bilgilendirici metinlerde 57, şiir metin türünde ise 30 defa işlendiği belirlenmiştir. Çalışmada kök değerlerin en fazla "Birey ve Toplum", "Milli Mücadele ve Atatürk", "Erdemler" temalarında, en az ise "Sağlık ve Spor", "Bilim ve Teknoloji" ve "Sanat" temalarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, kök değer, Türkçe ders kitabı.

## Examination of Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Root Values

### ABSTRACT

This study aims to examine the reading texts in the 5th grade Turkish textbook taught in schools starting from the 2023-2024 academic year in the context of root values. The distribution of root values according to the texts in the 5th grade Turkish textbook, their distribution according to text types and their distribution according to themes were examined. The study was carried out in the context of the 'basic qualitative research' pattern, one of the qualitative research approaches. Research data was collected through document analysis. The collected data were analyzed according to descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that all root values were covered in the texts in this textbook, but the distribution was not balanced. Another important result reached in the study is that the least processed root values are "justice", "honesty" and "patience". In addition, it was determined that root values were used 86 times in narrative texts, 57 times in informative texts, and 30 times in poetry text type. In the study, it was concluded that the root values were mostly included in the themes of "Individual and Society", "National Struggle and Atatürk", "Virtues", and least in the themes of "Health and Sports", "Science and Technology" and "Art".

**Keywords:** Value, root value, Turkish textbook.

---

**Atf Bilgisi:** Sarikaya, B. & Yavuz, E. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 209-224. Doi: 10.48066/kusob.1395001

\* Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8393-7127>

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, efruzyavuz1@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1395-5183>

## Giriş

Teknolojinin hızlı ilerlemesiyle toplumlarda değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Bu da beraberinde toplumlar için önemli olan bazı kavramları etkilemektedir. Toplumları ayakta tutan, onların çağlar boyunca yaşamlarına kaynaklık eden temel unsurlardan biri sahip oldukları değerlerdir. Zamanın hızlı akışı bu değerleri de etkileyebilmektedir. Değerlerine sahip çıkabilen ve onların yozlaşmasına izin vermeyen ulusların yaşama tutunmaları da daha güçlü olacaktır.

Değer kavramı ile ilgili alan yazınında birçok tanım ve çalışma bulunmaktadır. Konu ile ilgili çalışma sayısının fazlalığı beraberinde farklı tanım ve yaklaşımların da oluşmasını sağlamıştır. Alan yazınında değer kavramı “davranışlara kılavuzluk eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi veya arzu edilir olarak yargılandığı standartlar” (Halstead ve Taylor, 2000; Schwartz, 1992); “belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi ve davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar” (Erdem, 2003: 56); “davranışlara kılavuzluk eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi veya arzu edilir olarak yargılandığı standartlar” (Halstead ve Taylor, 2000, s.169); “hayatın tüm yönlerini etkileyen ve hayatı yönlendiren kıymetler” (Bazarkulov, 2008, s.1) şeklinde tanımlanmıştır.

Değer kavramının insan ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Nitekim değer kavramının “insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran, insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü” (Ulusoy ve Dilmaç, 2012) şeklinde ifade edilmesi de bunu desteklemektedir. Avcı’ya (2007) göre de insan-değer ilişkisi önemlidir. Ona göre değer “bir toplum içerisinde veya bir inanç ve ideoloji içerisinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahî kaynaklı her türlü görüş, düşünüş, davranış, kural ve kıymetlerdir.” Grünberg (2000) bu ilişkiye daha farklı açıdan bakar ve bunu “insan olarak tecrübe edilenin pratik olarak yeniden ortaya konması” şeklinde ifade eder.

Değerler konusuyla ilgili çalışan alan yazınında birçok araştırmacı bulunmaktadır. Bu araştırmacılardan önemli olanlarından bazıları Schwartz ve Bilsky’dir. Değerler konusunda dünyada kabul gören Schwartz ve Bilsky (1987 akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) değerleri aşağıdaki biçimde açıklamışlardır:

- Değerler birer inançtır ancak tamamıyla bir fikir özelliği de taşımazlar. Uygulamaya geçildiğinde insan duygularıyla bütünleşirler.
- Değerlerin kişilerin hedefleri ile ve davranış biçimleriyle doğrudan ilişkisi bulunmaktadır.
- Değerler, özgür eylem ve durumların üzerindedirler.
- İnsan davranışlarının veya olayların seçilmesi ve değiştirilmesi ile ilişkisi bulunmaktadır.
- Değerler, kendi içinde sahip oldukları önem durumlarına göre sıralanma özelliği gösterir.

Alan yazınında değerler eğitimi ile ilgili birçok sınıflandırma mevcuttur. Bu sınıflandırmalar geniş kapsamlı olabildiği gibi dar kapsamlı da olabilmektedir. Bazı sınıflandırmaların günün koşulları bağlamında istenen kapsamı içermediği de görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı 18 Temmuz 2017 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” adlı belgeyi kamuoyuna sunmuştur. Bu belgede tüm müfredatta olduğu gibi Türkçe Dersi Öğretim Programında da yer alan kök değer kategorilerinin (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) alt kategorileri olduğu bilgisi de verilmiştir (MEB, 2017). Kök değerler, o tarihe kadar ifade edilen diğer değer yaklaşımların kimi parçalarını da içeren ve milli, manevi, evrensel değerlerin arasından seçilen ve tüm disiplinlerin öğretim programlarında yer alan ortak hedeflerdir. Kök değerler, “MEB tarafından ortaya konulan yeni bir yaklaşım ve sınıflandırma olmuştur. Kök değerlerle birlikte inşa edilen bir müfredat yapısı oluşturulmuştur” (Şakiroğlu, 2022, s.35).

Türkçe derslerinde değerlerin veya kök değerlerin öğrencilere aktarılmasındaki en önemli unsur okuma metinleridir. Nitekim Türkçe dersi Öğretim Programında (2019) Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin “edebî ve kültürel değer taşıyan, estetik değer özelliğine sahip ve eğitsel yönden uygun” metinler olması gerektiği belirtilmiştir.

Alan yazını incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında değerler eğitimi veya kök değerler konusunu ele alan birçok çalışma bulunmaktadır (Baki, 2019; Batur ve Şaşmaz, 2020; Coşkun ve Derse, 2021; Çiçek ve Asar, 2022; Durhat ve Ökten, 2020; Güven ve Yıldırım, 2019; Miçooğulları, 2021; Öksüz ve Eken, 2019; Şakiroğlu, 2020; Taracı ve Kalenderoğlu, 2022). Bu çalışmalar kimi zaman farklı yaklaşımlar geliştiren araştırmacıların sınıflandırmalarına göre de yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların çoğunda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar daha sonra yayımlanan Türkçe ders kitaplarına ışık olabilmektedir. Bu açıdan bu çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren okullarda okutulan Türkçe ders kitabındaki zorunlu okuma metinlerinin kök değerler bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Her ne kadar alanda benzer konuda çok sayıda çalışma bulunsa da bu çalışmada da önceki çalışmalarda değerler eğitimi konusunda ifade edilen sorunların devam edip etmediği araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Kök değerlerin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlere göre dağılımı nasıldır?
2. Kök değerlerin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Kök değerlerin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki temalara göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından ‘temel nitel araştırma’ deseni bağlamında değerlendirilmiştir. Merriam (2013) temel nitel araştırmanın öyküsel analiz, etnografik ya da eleştirel gibi nitel araştırma türlerinden herhangi birinin kapsamadığı ancak yorumlamanın ön planda olduğu yaklaşımla sürdürülen nitel çalışmalar olduğunu ve temel nitel araştırmalarda verilerin gözlem, görüşme ya da doküman analizi aracılığıyla toplandığını belirtmektedir. Bu bağlamda çalışmada, bir eser (kitap) kök değerler bağlamında incelenmiştir. Bu tür çalışmalarda yorumlayıcı bir yaklaşım da ön planda olduğundan çalışmada ‘temel nitel araştırma’ modeli tercih edilmiştir.

### Araştırma Nesnesi

Araştırmanın çalışma nesnesini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 09.05.2022 tarih ve 36 sayılı Kurul Kararı ile 2023 - 2024 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş olan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı” oluşturmaktadır. Alan yazınında bu ders kitabının kök değerler bağlamında incelenmediği de tespit edilmiştir. İlgili kitaptaki zorunlu okuma metinleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Serbest okuma metinleri ve dinleme/izleme metinleri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analize göre çözümlenmiştir. “Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır; neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.239-240). Araştırma nesnesi olan ders kitabındaki metinler Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler listesine göre çözümlenmiştir. Bu bağlamda kitaptaki metinlerde kök değerlere hangi sıklıkta yer verildiği, kök değerlerin nasıl bir dağılım gösterdiği ile ilgili betimlemeler yapılmış ve yorumlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma nesnesinde yer alan kök değerlerin analiz edilmesi için nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde “elde edilen veriler daha önceden belirlenen tema ve kodlara göre yorumlanır. Yine, verilerin elde edildiği kaynaklardan doğrudan alıntılara yer verilebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.239). Kitaptaki metinler kök değerler açısından ayrı ayrı incelenmiş, kök değerler ve bu değerlere ait veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Kök değerler ile ilgili analizler tabloların altında verilmiştir. Metinlerdeki kök değer örnekleri sayfa numaraları ile metinden alıntılanıp verilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın ihtiyaç duyulan her aşamasında uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu yolla çalışmanın geçerliğini sağlama adına gerçek veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada veriler özgün halleriyle ve dışarıdan bir müdahale olmadan sunulmuştur. Cansız Aktaş (2014) doküman incelemelerinde geçerlik ve güvenirliliğin sağlıklı olması için sunulan verilerin sahiçiliğinin önemli olduğunu, bu bağlamda verilerin yalın ve tutarlı bir biçimde verilmesi ve diğer araştırmacıların da onaylarının alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bu amaçla, araştırmacılar ile alan uzmanı bir başka araştırmacı, birinci temadaki metinleri incelemiş ve bu metinlerde yer alan kök değerler ayrı ayrı kodlanmıştır. Bir sonraki adımda ise Miles ve Huberman (2019) formülü uygulanmış ve araştırmacılar arasındaki uyumun %82 oranında örtüştüğü belirlenmiştir. Araştırmanın kalan kısmında araştırmacılar metinlerde yer alan kök değerleri kodlama işlemini sürdürmüşlerdir.

## Bulgular

Çalışmada bulgular belirlenen alt amaçlar bağlamında verilmiştir.

### Kök Değerlerin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Kök değerlerin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlere göre dağılımına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 1.** “Birey ve Toplum” temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı

Kök Değerler	1. Metin: Dünya Çocukları	2. Metin: Eskiçiyile Para Babası	3. Metin: Aile Toplum Dünya İlişkisi	Toplam
Adalet	-	-	-	-
Dostluk	7	-	-	7
Dürüstlük	-	-	-	-
Özdenetim	-	4	-	4
Sabır	-	1	-	1
Saygı	-	-	2	2
Sevgi	4	-	-	4
Sorumluluk	-	1	4	5
Vatanseverlik	2	-	5	7
Yardımsverlik	-	1	-	1
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>31</b>

Tablo 1 incelendiğinde “Birey ve Toplum” temasındaki üç okuma metni incelenmiş ve en sık tekrarlanan iki değer dostluk (7) ve vatanseverlik (7) kök değerleri olduğu belirlenmiştir. Adalet ve

dürüstlük kök değerlerine ise bu temadaki metinlerde yer verilmediği görülmektedir. Bu temadaki ilgili kök değeri yansıtan örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

“Dünyayı kardeşlik dallarında uçan kuşlar doldursun.” (Dostluk-Dünya Çocukları, s.13)

“Kucaklaşır bütün dünya çocukları.” (Sevgi-Dünya Çocukları, s.13)

“Bak, ben saba bir yardımda bulunayım demiş.” (Yardımseverlik-Eskiciyle Para Babası, s.18)

“İyi bir aile kurumu sadece bugünüümüz için ve kendini oluşturan birkaç üye için değil, bulunduğu toplum, ülke ve hatta dünya için önemlidir.” (Vatanseverlik Aile Toplum Dünya İlişkisi, s.24)

“İkisinden de sevecen, çevreye duyarlı, hak hukuk bilen, adaletli, görevinin bilincinde, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmesi bekleniyor.” (Sorumluluk- Aile Toplum Dünya İlişkisi, s.24)

“Toplum için önemli olan herhangi bir fert değil, o toplumun devamını sağlayacak, kurallara uygun yaşayan, ortak amaçlara uygun çaba gösteren, çevresindekilere sürekli bedel ödetmeyen, elinden geldiğince, yetenekler ölçüsünce katkı sağlayan bireyler yetiştirmektir.” (Saygı-Aile Toplum Dünya İlişkisi, s.24)

**Tablo 2.** “Milli Mücadele ve Atatürk” temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı

Kök Değerler	1. Metin: Dersimiz: Atatürk	2. Metin: Elâzıgılı Hasan Onbaşı	3. Metin: Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkışı	Toplam
Adalet	-	-	-	-
Dostluk	1	6	-	7
Dürüstlük	-	1	-	1
Özdenetim	1	-	-	1
Sabır	-	-	-	-
Saygı	3	-	-	3
Sevgi	1	-	-	1
Sorumluluk	-	2	-	2
Vatanseverlik	5	6	3	14
Yardımseverlik	-	1	-	1
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>30</b>

Tablo 2 incelendiğinde “Milli Mücadele ve Atatürk” temasındaki üç okuma metni incelenmiş ve en sık tekrarlanan iki değer vatanseverlik (14) ve dostluk (7) kök değerleri olduğu belirlenmiştir. Adalet ve sabır kök değerlerine ise bu temadaki metinlerde yer verilmediği görülmektedir. Bu temadaki ilgili kök değeri yansıtan örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

“Ama biz Atatürk'ü hala büyük bir saygı, sevgi, minnet ve özlemle anıyoruz.” (Saygı-Dersimiz Atatürk, s.42)

“Çünkü aralarında Atatürk gibi hem vatanını düşmanlardan temizleyip yeni bir devlet kuran hem de milletini sömürüden uygarlığa kavuşturan biri yok.” (Vatanseverlik- Dersimiz Atatürk, s.42)

“Arkadaşını Sargı Yeri'ne bir an evvel yetiştirmeliydi.” (Yardımseverlik-Elâzıgılı Hasan Onbaşı, s.50)

“Çok kan kaybediyorsun dostum. Konuşup kendini yorma.” (Dostluk-Elâzıgılı Hasan Onbaşı, s.50)

**Tablo 3.** “Erdemler” temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı

<b>Kök Değerler</b>	<b>1. Metin: İki Kardeşin Fedakârlığı</b>	<b>2. Metin: Yüreğinizde Bir Yer Açın</b>	<b>3. Metin: Dostluğun Türleri</b>	<b>Toplam</b>
Adalet	1	-	-	1
Dostluk	5	2	8	15
Dürüstlük	-	1	-	1
Özdenetim	1	-	-	1
Sabır	-	-	-	-
Saygı	3	-	-	3
Sevgi	4	1	-	5
Sorumluluk	1	-	-	1
Vatanseverlik	-	2	-	2
Yardımsesverlik	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>29</b>

Tablo 3 incelendiğinde “Erdemler” temasındaki üç okuma metni incelenmiş ve en sık tekrarlanan iki değerin dostluk (15) ve sevgi (5) kök değerleri olduğu belirlenmiştir. Sabır ve yardımsesverlik kök değerlerine ise bu temadaki metinlerde yer verilmediği görülmektedir. Bu temadaki ilgili kök değeri yansıtan örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

“Her günün sonunda kardeşler, ne kadar kazanmışlarsa eşit olarak paylaşırlardı.” (Adalet-İki Kardeşin Fedakârlığı, s.72)

“Öğretin bana doğruluğu.” (Dürüstlük-Yüreğinizde Bir Yer Açın, s.79)

“Sevgiye, kardeşliğe, dostluğa, yüreğinizde bir yer açın diyorum.” (Sevgi-Yüreğinizde Bir Yer Açın, s.79)

“Yüz yüze dostluklar vardır; güneşle ayçiçeğinin dostluğu, böyle bir dostluktur mesela. Ayçiçeği sabahtan akşama kadar hiç ayıramaz yüzünü güneşten.” (Dostluk-Yüreğinizde Bir Yer Açın, s.85)

**Tablo 4.** “Milli Kültürümüz” temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı

<b>Kök Değerler</b>	<b>1. Metin: Bayrağımın Türküğü</b>	<b>2. Metin: Dedem Korkut Öyküleri Üzerine</b>	<b>3. Metin: Padişaha Su Hediye Eden Adam</b>	<b>Toplam</b>
Adalet	-	-	1	1
Dostluk	-	-	-	-
Dürüstlük	-	-	-	-
Özdenetim	-	1	2	3
Sabır	-	-	1	1
Saygı	-	1	1	2
Sevgi	-	2	-	2
Sorumluluk	-	-	2	2
Vatanseverlik	3	1	-	4
Yardımsesverlik	-	-	10	10
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>25</b>

Tablo 4 incelendiğinde “Milli Kültürümüz” temasındaki üç okuma metni incelenmiş ve en sık tekrarlanan iki değerin yardımsesverlik (10) ve vatanseverlik (4) kök değerleri olduğu belirlenmiştir. Dostluk ve dürüstlük kök değerlerine ise bu temadaki metinlerde yer verilmediği görülmektedir. Bu temadaki ilgili kök değeri yansıtan örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

“Durmadan söylenecek bayrağımın türküğü.” (Vatanseverlik-Bayrağımın Türküğü, s.104)

“Hele bu kişilerdeki o aşırı iyimserlik, kendine güven, güçlükleri aşma tutkusu, o bitmek bilmeyen umut, bu destansı öykülerin değişmeyen, bugün de canlı kalmasını sağlayan ana özelliklerindedir.” (Özdenetim-Dedem Korkut Öyküleri Üzerine, s.111)

“Kendisinden yardım isteyenleri güler yüzle karşılar, istediklerini onlara fazlasıyla verirdi.” (Yardımseverlik-Padişaha Su Hediye Eden Adam, s.117)

“Çok şükür diyordu, bu çok değerli hediyemi başına bir şey gelmeden yerine ulaştırdım.” (Sorumluluk-Padişaha Su Hediye Eden Adam, s.118)

**Tablo 5.** “Doğa ve Evren” temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı

Kök Değerler	1. Metin: Küçük Çam Ağacı	2. Metin: Yıldızlar Gayet Memnun	3. Metin: Dünyanın Beyaz Devleri Buzullar	Toplam
Adalet	-	-	-	-
Dostluk	10	-	-	10
Dürüstlük	-	-	-	-
Özdenetim	-	-	-	-
Sabır	2	-	1	3
Saygı	1	-	-	1
Sevgi	2	1	-	3
Sorumluluk	-	-	1	1
Vatanseverlik	-	-	-	-
Yardımseverlik	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>18</b>

Tablo 5 incelendiğinde “Doğa ve Evren” temasındaki üç okuma metni incelenmiş ve en sık tekrarlanan değer dostluk (10) kök değeri olduğu belirlenmiştir. Adalet, dürüstlük, özdenetim, vatanseverlik ve yardımseverlik kök değerlerine ise bu temadaki metinlerde yer verilmediği görülmektedir. Bu temadaki ilgili kök değeri yansıtan örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

“Küçük oğlan da bu çam ağacını çok sever, onun çevresinde oynar, onunla konuşur dururmuş.” (Sevgi-Küçük Çam Ağacı, s.134)

“Yağmurun yağmadığı sıcak yaz günlerinde serinlesin diye ona su taşırmış.” (Dostluk-Küçük Çam Ağacı, s.134)

**Tablo 6.** “Sağlık ve Spor” temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı

Kök Değerler	1. Metin: Mavi Eşofmanlı Adam	2. Metin: Olimpiyat Oyunları	3. Metin: Uyku	Toplam
Adalet	-	-	-	-
Dostluk	2	-	-	2
Dürüstlük	1	-	-	1
Özdenetim	2	-	-	2
Sabır	-	1	-	1
Saygı	-	-	-	-
Sevgi	2	-	1	3
Sorumluluk	1	-	-	1
Vatanseverlik	-	1	-	1
Yardımseverlik	1	-	-	1
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>12</b>

Tablo 6 incelendiğinde “Sağlık ve Spor” temasındaki üç okuma metni incelenmiş ve en sık tekrarlanan değer sevgi (3) kök değeri olduğu belirlenmiştir. Adalet ve saygı kök değerlerine ise bu temadaki metinlerde yer verilmediği görülmektedir. Bu temadaki ilgili kök değeri yansıtan örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

“Başımı sevgiyle okşadı.” (Sevgi-Mavi Eşofmanlı Adam, s.162)

“Ben sözümü tuttum.” (Dürüstlük-Mavi Eşofmanlı Adam, s.164)

“Her binanın bahçesine bir kayısı fidanı dikerek mahalleyi yeşillendirmek ister. Yeşillikler içinde insanın iyimser olacağını ve sağlığını korumak için daha dikkatli davranacağını öngörür.” (Yardımseverlik-Mavi Eşofmanlı Adam, s.164)

**Tablo 7.** “Bilim ve Teknoloji” temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı

Kök Değerler	1. Metin: Bir Bilim İnsanı Neler Yapar?	2. Metin: Zaman İçinde Gezerken Gördüklerimiz	3. Metin: Kuşlu Mektuplar	Toplam
Adalet	-	-	-	-
Dostluk	-	-	-	-
Dürüstlük	-	-	-	-
Özdenetim	2	1	-	3
Sabır	2	1	-	3
Saygı	-	-	-	-
Sevgi	-	1	1	2
Sorumluluk	1	1	-	2
Vatanseverlik	-	3	-	3
Yardımseverlik	1	-	-	1
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Tablo 7 incelendiğinde “Bilim ve Teknoloji” temasındaki üç okuma metni incelenmiş ve en sık tekrarlanan değerlerin özdenetim (3), sabır (3) ve vatanseverlik (3) kök değerleri olduğu belirlenmiştir. Adalet, dostluk, dürüstlük ve saygı kök değerlerine ise bu temadaki metinlerde yer verilmediği görülmektedir. Bu temadaki ilgili kök değeri yansıtan örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

“Bazen de aradığı yanıtları bulamayabilir ancak böyle zamanlarda kararlılıkla çalışmaya devam eder.” (Özdenetim- Bir Bilim İnsanı Neler Yapar?, s.192)

“Yaptığı çalışmalar diğer bilim insanlarına esin kaynağı olur.” (Yardımseverlik- Bir Bilim İnsanı Neler Yapar?, s.192)

“Gidişimiz biraz yavaş olur ama kendi zamanımıza ulaşırız, merak etme.” (Sabır-Zaman İçinde Gezerken Gördüklerimiz s.198)

**Tablo 8.** “Sanat” temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı

Kök Değerler	1. Metin: Çocukluğun Değeri	2. Metin: Ünlü Ressam	3. Metin: Şiir Nedir?	Toplam
Adalet	-	-	-	-
Dostluk	-	-	-	-
Dürüstlük	-	-	-	-
Özdenetim	3	-	-	3
Sabır	-	-	1	1
Saygı	-	1	-	1
Sevgi	4	1	1	6
Sorumluluk	1	-	-	1
Vatanseverlik	2	-	-	2
Yardımseverlik	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>14</b>

Tablo 8 incelendiğinde “Sanat” temasındaki üç okuma metni incelenmiş ve en sık tekrarlanan değerlerin sevgi (6) kök değeri olduğu belirlenmiştir. Adalet, dostluk, dürüstlük ve yardımseverlik kök değerlerine ise bu temadaki metinlerde yer verilmediği görülmektedir. Bu temadaki ilgili kök değeri yansıtan örnek cümleler aşağıda verilmiştir:



“Bütün çocukluğum çok sevdiğim Ankara’da geçti.” (Sevgi-Çocukluğun Değeri, s.222)

“İyi yetişmiş, her açıdan donanımlı çocukların ülkemizin ve dünyanın yarınlarını daha güzel yapacaklarına inandım hep.” (Vatanseverlik, Çocukluğun Değeri, s.223)

“Bu nedenle yaşım ilerlemiş olsa da bugün de çalışıyor, yeni şeyler öğrenmeye ve yazmayı sürdürmeye çalışıyorum.” (Özdenetim- Çocukluğun Değeri, s.223)

**Tablo 9.** 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan kök değerlerin toplam dağılımı

<b>Kök Değerler</b>	<b>Toplam</b>
Adalet	2
Dostluk	41
Dürüstlük	3
Özdenetim	17
Sabır	10
Saygı	12
Sevgi	26
Sorumluluk	15
Vatanseverlik	33
Yardımseverlik	14
<b>Toplam</b>	<b>173</b>

Tablo 9 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde kök değerlerin toplam 173 defa işlendiği görülmektedir. En fazla “dostluk” ve “vatanseverlik” kök değerlerine, en az ise “adalet” ve “dürüstlük” kök değerlerine yer verildiği görülmektedir.

#### ***Kök Değerlerin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular***

Kök değerlerin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Kök değerlerin metin türlerine göre dağılımı

<b>Kök Değerler</b>	<b>Bilgilendirici Metinler (9 Metin)</b>	<b>Öyküleyici Metinler (7 Metin)</b>	<b>Şiir (8 Metin)</b>
Adalet	-	2	-
Dostluk	9	23	9
Dürüstlük	-	2	1
Özdenetim	7	10	-
Sabır	4	5	1
Saygı	7	5	-
Sevgi	8	9	9
Sorumluluk	7	8	-
Vatanseverlik	14	10	10
Yardımseverlik	1	12	-
<b>Toplam</b>	<b>57</b>	<b>86</b>	<b>30</b>

Tablo 10 incelendiğinde kök değerlerin öyküleyici metinlerde 86 defa, bilgilendirici metinlerde 57 defa, şiir metin türünde ise 30 defa işlendiği görülmektedir. Öyküleyici metinlerde bütün kök değerlerin yer aldığı ancak bilgilendirici ve şiir metin türüne yönelik metinlerde ise bütün kök değerlerin yer almadığı görülmektedir.

#### ***Kök Değerlerin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Temalara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular***

Kök değerlerin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki temalara göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Kök değerlerin temalara göre dağılımı

<b>Kök Değerler</b>	Birey ve Toplum	Milli Mücadele ve Atatürk	Erdemler	Milli Kültürümüz	Doğa ve Evren	Sağlık ve Spor	Bilim ve Teknoloji	Sanat
Adalet	-	-	1	1	-	-	-	-
Dostluk	7	7	15	-	10	2	-	-
Dürüstlük	-	1	1	-	-	1	-	-
Özdenetim	4	1	1	3	-	2	3	3
Sabır	1	-	-	1	3	1	3	1
Saygı	2	3	3	2	1	-	-	1
Sevgi	4	1	5	2	3	3	2	6
Sorumluluk	5	2	1	2	1	1	2	1
Vatanseverlik	7	14	2	4	-	1	3	2
Yardımseverlik	1	1	-	10	-	1	1	-
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>14</b>

Tablo 11 incelendiğinde kök değerlerin en fazla “Birey ve Toplum” ve “Milli Mücadele ve Atatürk” temalarında, en az ise “Sağlık ve Spor” temasında yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte bütün kök değerlerin temaların tamamında işlenmediği de görülmektedir. Sadece sevgi ve sorumluluk kök değerleri bütün temalarda işlenmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının kök değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bütün kök değerlerin bu ders kitabındaki metinlerde işlendiği ancak dağılımın dengeli olmadığı belirlenmiştir. Alan yazınındaki birçok çalışmada hem Türkçe ders kitaplarında (Baki, 2019; Batur ve Şaşmaz, 2020; Coşkun ve Derse, 2021; Çiçek ve Asar, 2022; Durhat ve Ökten, 2020; Güven ve Yıldırım, 2019; Miçooğulları, 2021; Öksüz ve Eken, 2019; Şakiroğlu, 2020; Tarakcı ve Kalenderoğlu, 2022) hem de diğer disiplinlere dayalı çalışmalarda (Eker ve Ünlü, 2020; Öztürk ve Özkan, 2018; Güçlü, 2019; Oğuz-Haçat ve Demir, 2020; Köksal, Yaylacı Kılıç, Yel, Erbaş ve Kılcan, 2022; Bulut, 2021; Şakiroğlu ve Kavruk, 2022; Aydeniz, 2021; Sayır, 2022; Kardaş, Kaya ve Görmez, 2022; Kavruk ve Sönmez, 2010) kök değerlerin dengeli dağılmadığı saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak “Değerlerin ders kitabı içerisine dağılımı homojen olmalıdır. Ders kitapları içerisindeki temalar oluşturulurken tema-değer uyumunun olmasına önem verilmelidir” (Gül, 2017: 76). Bunun yanı sıra Beşer Yıldırım (2022) çalışmasında öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarındaki kök değerlerin dağılımının dengeli olmadığını ve bu konuda ders kitaplarını yetersiz gördüklerini belirlemiştir.

Araştırma sonucunda ders kitabındaki bütün metinlerde kök değerlerin işlendiği belirlenmiştir. Kimi metinlerde kök değerlerin çok az (1), kimi metinlerde ise daha fazla (17) işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Beşer Yıldırım (2022) iki farklı 6. sınıf Türkçe ders kitabını kök değerler bağlamında incelediği çalışmasında bir yayına ait ders kitabındaki bütün metinlerin kök değerleri içerdiğini, diğer yayına ait ders kitabındaki 8 metinde ise kök değerlerin işlenmediğini belirlemiştir. Yarbel (2022) ortaokul düzeyindeki bütün Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 4 metinde on kök değerinin hiçbirinin işlenmediği sonucuna ulaşmıştır. Şakiroğlu (2020) 6. sınıf Türkçe ders kitabını incelediği çalışmasında ders kitabındaki bazı metinlerde kök değerlere hiç yer verilmediğini tespit etmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki bu farklılıkların ders kitaplarındaki metinlerin özelliklerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde kök değerlerin toplam 173 defa işlendiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bütün kök değerlerin ders kitabında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabında en fazla “dostluk”, “vatanseverlik”, “sevgi” ve “özdenetim” kök

değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında kök değerlerin incelendiği çalışmalarda bu bulguya benzer birçok çalışma bulunmaktadır. Taçyıldız (2021) çalışmasında en fazla sevgi, vatanseverlik, dostluk; Işık (2019) sevgi, vatanseverlik, dostluk; Kâhya (2018) sevgi, vatanseverlik; Beşer Yıldırım (2022) sevgi, vatanseverlik; Yarbel (2022) sevgi, vatanseverlik; Miçooğulları (2021) sevgi, vatanseverlik, dostluk; Şakiroğlu (2020) vatanseverlik, sevgi; Coşkun ve Derse (2021) vatanseverlik ve sevgi kök değerlerinin sıklıkla işlendiğini belirlemiştir. Bu bulgulara bakıldığında Türkçe ders kitaplarında en fazla işlenen kök değerlerin benzer olduğu söylenebilir.

Çalışmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise en az işlenen kök değerlerin “adalet” , “dürüstlük” ve “sabır” kök değerlerinin olmasıdır. Beşer Yıldırım (2022) iki farklı 6. sınıf Türkçe ders kitabını kök değerler bağlamında incelediği çalışmasında her iki kitapta da en az yer alan değerlerin adalet ve dürüstlük olduğunu belirlemiştir. Taçyıldız (2021), Yarbel (2022), Miçooğulları (2021), Çelikpazu ve Akbaş (2011), Baki (2019), Şakiroğlu (2020), Doğan ve Gülüşen (2011) tarafından yapılan çalışmalarda Türkçe ders kitaplarında en az yer verilen kök değer “adalet” değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dikkat çeken bir başka çalışma ise Çiçek ve Asar’a (2022) aittir. “Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası: ortaokul Türkçe ders kitaplarında kök değerler” isimli çalışmalarında yazarlar hem yapılandırmacı yaklaşım öncesi hem de yapılandırmacı yaklaşım sonrası Türkçe ders kitaplarında en az işlenen değer adalet kök değeri olduğunu tespit etmişlerdir. Yarbel (2022) buna yönelik olarak “En önemli değerlerden biri olan adalet değerinin ders kitaplarında yeterince yer almaması bu değer öğretmesinde önemli bir eksikliğe neden olacaktır.” açıklamasında bulunmuştur. Adalet değerinin sadece metinler ekseninde öğretmesi elbette mümkün değildir. Ancak öğrencilerin Türkçe derslerinde en fazla metinlerle karşılaştıkları düşünüldüğünde bu değere yönelik eksikliğin giderilmesi elzemdir.

Çalışmada kök değerler metin türlerine göre de incelenmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 9 metin bilgilendirici, 7 metin öyküleyici, 8 metin şiir metin türü özelliğine sahiptir. Kök değerlerin öyküleyici metinlerde 86, bilgilendirici metinlerde 57, şiir metin türünde ise 30 defa işlendiği belirlenmiştir. Öyküleyici metinlerde bütün kök değerlerin yer aldığı ancak bilgilendirici ve şiir metin türüne yönelik metinlerde ise bütün kök değerlerin yer almadığı tespit edilmiştir. Taracı ve Kalenderoğlu’nun (2022) çalışmasında da 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerde bütün kök değerlere yer verildiği bulgulanmıştır. Beşer Yıldırım’ın (2022) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında da öyküleyici metinlerde kök değerlerin daha fazla işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada bilgilendirici metinlerde adalet ve dürüstlük; şiir metinlerinde adalet, özenetim, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik kök değerlerinin hiç işlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgilendirici metinlerde en fazla vatanseverlik; öyküleyici metinlerde dostluk; şiir metinlerinde ise vatanseverlik kök değerleri işlenmiştir. Coşkun ve Derse (2021) çalışmalarında en fazla öyküleyici metinlerde değerlere yer verildiğini, en az ise şiir metin türlerinde yer verildiğini tespit etmiştir. Bu hususta iki çalışmanın sonuçlarının benzer olduğu söylenebilir. Bu çalışmada şiir metin türünde en fazla işlenen değer vatanseverlik olduğu sonucuna Coşkun ve Derse’nin (2021) de çalışmasında ulaşılmıştır. Yarbel’in (2022) çalışmasında en fazla şiir ve öyküleyici metinlerde kök değerlere ulaşıldığı belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerde ise kök değerlere daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmanın bulgularının bu çalışmanın bulgularından farklı olmasının sebebi ilgili çalışmada şiir türüne dayalı metin sayısının daha fazla olmasıdır.

Çalışmada kök değerlerin temalara göre dağılımı da ele alınmıştır. Bu ders kitabında 8 temaya yer verilmiştir. Kök değerlerin en fazla “Birey ve Toplum” (31), “Milli Mücadele ve Atatürk” (30), “Erdemler” (29) temalarında, en az ise “Sağlık ve Spor” (12), “Bilim ve Teknoloji” (14) ve “Sanat” (14) temalarında yer aldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “Birey ve Toplum” temasında 8; “Milli Mücadele ve Atatürk” temasında 8; “Erdemler” temasında 8 farklı kök değer işlendiği tespit edilmiştir. “Doğa ve Evren” temasında ise 5 farklı kök değer işlenmiştir. Bu tema farklı kök değerlerin

en az işlendiği tema olmuştur. Çalışmada temaların tamamında işlenen kök değerlerin sadece sevgi ve sorumluluk değerleri olduğu bulgulanmıştır. Durhat ve Ökten (2020) çalışmalarında “Erdemler” temasında kök değerlerden sekizinin işlendiğini belirlemiştir. Bu bağlamda iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Erdemler temasında en az işlenen değerlerden bazıları adalet (1) ve sorumluluktur (1). Durhat ve Ökten’in (2020) çalışmasında da benzer sonuca ulaşılmıştır. Bu çalışmada “Erdemler” temasında yardımseverlik kök değerine hiç yer verilmemişken Durhat ve Ökten’in (2020) çalışmasında bu değere sıklıkla yer verildiği belirlenmiştir. İki çalışmanın bu yönüyle farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Beşer Yıldırım’ın (2022) Türkçe öğretmenlerinden görüş aldığı çalışmada öğretmenlerin “Erdemler” temasında adalet kök değerine fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Güven ve Yıldırım’ın (2019) çalışmasında da 5. sınıf Türkçe ders kitabında “Erdemler” temasında adalet kök değerine hiç yer verilmediği belirlenmiştir. “Her kurum ve yapının bir parçası olması gereken adalet değeri, amacı insan yetiştirmek olan eğitim kurumlarında önem arz eden bir olgudur.” (Küçükçene ve Aydoğan, 2018) düşüncesinden hareketle adalet kök değerine ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi gerekir.

Çalışmada şu öneriler sunulmuştur:

Hem bu çalışmada hem de alan yazınında yapılan çalışmalarda Türkçe ders kitaplarında kök değerlerin dengeli dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda değerlerin istenen düzeyde aktarımının dağılması için dengeli sunulmasına özen gösterilmelidir.

Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri adalet kök değerine ders kitabında çok az yer verildiğidir. Çocukta adalet bilincinin daha iyi yerleşmesine destek olunması açısından adalet kök değerine daha fazla yer verilmelidir.

Kök değerlerin temalara dağılımının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde kök değerlerin temalara dengeli dağıtılmasına dikkat edilmelidir.

Araştırma nesnesi konumundaki bu kitap 2022-2023 yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır. 2022-2023 yılından itibaren okutulmaya başlanan diğer Türkçe ders kitaplarındaki kök değerlerin de tespit edilmesi ve bu kitabın sonuçlarıyla karşılaştırılması önem arz etmektedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Çalışma, doküman analizi niteliğinde olduğundan etik kurul iznine gerek yoktur.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Bu çalışmada, her iki yazarın da (%50) eşit derecede katkısı bulunmaktadır.

### **Çıkar Çatışması**

Çalışmanın ortaya çıkmasında herhangi bir çıkar çatışması mevcut değildir.

## Kaynakça

- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydeniz, S. (2021). Masal ve efsanelerde değerler eğitimi Muş ili örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 636-659.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109- 146.
- Batur, Z. & Şaşmaz, E. (2020). Türkiye ve yurt dışında okutulan Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından karşılaştırılması. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(8), 566-582.
- Bazarkulov, S. (2008). *Değer öğretimi ve dinden öğrenme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beşer Yıldırım, K. (2022). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerler açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin alınması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun Merhaba Sevgi adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 248-272.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, H. & Derse, G. E. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35.
- Çelikpazu, E. E. & Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413- 424.
- Çiçek, S. & Asar, A. (2022). Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası: ortaokul Türkçe ders kitaplarında kök değerler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 312-322.
- Doğan, B. & Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75-99.
- Durhat, G. & Ökten, C. E. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Eker, C. & Ünlü, S. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının kök değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 71-88.
- Grünberg, L. (2000). *The mystery of values: Studies in axiology*, (ed. by C. Grünberg & L. Grünberg) Amsterdam-Atlanta: Editions Radopi Press.
- Güçlü, H. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78.

- Güven, S. & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 813-827.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Işık, İ. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki halk edebiyatı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kâhya, A. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kardaş, S., Kaya, M. & Görmez, E. (2022). Her Güne Bir Masal adlı eserin değer iletimi açısından önemi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 276-302.
- Kavruk, H., & Sönmez, H. (2010). Ahmed-i Dâ'î nin Vasiyet-Nâme-i Nüşirevân'ındaki Eğitici Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 171-199.
- Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 74-87.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Küçükçene, M. & Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 661-664.
- MEB (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. *Çevrim-içi*: [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasiprogram.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasiprogram.pdf)
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu: Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma - desen ve uygulama için bir rehber / Qualitative research a guide to design and implementation*. Turan, S. (Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Miçooğulları, M. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabında (2019) yansıtılan kök değerler. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 1(2), 104-127.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. Akbaba Altun, S. ve Ersoy, A. (Çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 49, 4443-4466.
- Öksüz, H. İ. & Eken, N. T. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.
- Öztürk, T. & Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1). 172-204.
- Sayır, M. F. (2022). Root values in works published on migration and immigration. *İçtimaiyat, Göç ve Mültecilik Özel Sayısı*, 556-564

- Şakiroğlu, Y. (2020). 6 sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161.
- Şakiroğlu, Y. & Kavruk, H. (2022). Türk gençlik edebiyatındaki fantastik eserlerin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 735-770.
- Şakiroğlu, Y. (2022). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatındaki fantastik eserlerin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taçyıldız, E. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerlerle ortaokul öğrencilerinin yazılarında kullandıkları değerler üzerine karşılaştırmalı bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tarakcı, R. & Kalenderoğlu, İ. (2022). Kök değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(1), 139-157.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Yarbel, D. (2022). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin on kök değere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

## Extended Abstract

### Introduction

With the rapid advancement of technology, changes and transformations are experienced in societies. This affects some concepts that are important for societies. One of the basic elements that keep societies alive and keep them alive for ages is the values they have. The rapid flow of time can also affect these values. Nations that can protect their values and do not allow them to degenerate will have a stronger hold on life. There are many definitions and studies in the literature on the concept of value. The high number of studies on the subject has led to the formation of different definitions and approaches. In the literature, the concept of value is defined as "principles and basic beliefs that guide behaviours, standards by which actions are judged as good or desirable" (Halstead & Taylor, 2000; Schwartz, 1992); "the tendency to prefer a certain situation to another and understandings that are the source of behaviours and serve to judge them" (Erdem, 2003: 56); "principles and basic beliefs that guide behaviour, standards by which actions are judged as good or desirable" (Halstead and Taylor, 2000: 169); "values that affect all aspects of life and guide life" (Bazarkulov, 2008: 1).

This study aims to determine the root values in the 5th grade Turkish textbook. In the context of this purpose, answers to the following questions were sought:

1. How is the distribution of root values according to the texts in the 5th grade Turkish textbook?
2. How is the distribution of root values according to text types in the 5th grade Turkish textbook?
3. How is the distribution of root values according to the themes in the 5th grade Turkish textbook?

### Model of the Research

This study was evaluated in the context of 'basic qualitative research' design, one of the qualitative research approaches. Merriam (2013) states that basic qualitative research is qualitative studies that do not include any of the qualitative research types such as narrative analysis, ethnographic or critical, but are carried out with an approach in which interpretation is at the forefront and that data are collected through observation, interview or document analysis in basic qualitative research. In this context, a work (book) was analysed in the context of root values. Since an interpretative approach is also at the forefront in such studies, the 'basic qualitative research' model was preferred in the study.

### **Data Collection**

Research data were collected through document analysis. The collected data were analysed according to descriptive analysis. "The aim of descriptive analysis is to present the findings to the reader in an organised and interpreted form. The data obtained for this purpose are first described systematically and clearly. Then, these descriptions are explained and interpreted; cause and effect relationships are analysed and some conclusions are reached" (Yıldırım & Şimşek, 2018: 239-240). The texts in the textbook, which is the object of the research, were analysed according to the list of Root Values in the Turkish Curriculum. In this context, descriptions were made and interpreted about how often the root values were included in the texts in the book and how the root values were distributed.

### **Analysing the Data**

Descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyse the root values in the research object. In the descriptive analysis technique, "the data obtained are interpreted according to previously determined themes and codes. Again, direct quotations can be given from the sources where the data are obtained" (Yıldırım & Şimşek, 2018: 239). The texts in the book were analysed separately in terms of root values, and the root values and the data belonging to these values were presented in tables. Analyses related to root values are given under the tables. Examples of root values in the texts are quoted from the text with page numbers.

### **Research and Publication Ethics**

In this study, all the rules specified in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were complied with. None of the actions described in the Directive under the heading of Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics were carried out.

### **Conclusion**

As a result of the research, it was determined that all root values were covered in the texts in this textbook, but the distribution was not balanced. As a result of the research, it was determined that root values were covered in all texts in the textbook. It was concluded that in some texts root values were covered very little (1) and in some texts they were covered more (17). In the study, it was determined that root values were covered a total of 173 times in the texts in the 5th grade Turkish textbook. In addition, it was concluded that all root values were included in the textbook. It was determined that "friendship", "patriotism", "love" and "self-control" root values were mostly included in the textbook. Another important result of the study is that the root values that are least covered are "justice", "honesty" and "patience". In the study, root values were also analysed according to text types. In the 5th grade Turkish textbook, 9 texts are informative, 7 texts are narrative and 8 texts are poetry. It was determined that root values were covered 86 times in narrative texts, 57 times in informative texts and 30 times in poetry text type. It was determined that all root values were included in narrative texts, but not all root values were included in informative and poetry texts.



---

**Kuram ve Uygulamada**  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 21.11.2023 Kabul/Accepted: 08.12.2023*

*Makale Türü: Araştırma*

---

**Temel Matematik Kavramlarının Okul Öncesi Çocuklarına  
Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin İncelenmesi: Pilot Çalışma\***

*Nuray GÜNAYDIN\*\**

*Betül KÜÇÜK DEMİR\*\*\**

*Cansu TUTKUN\*\*\*\**

**ÖZ**

Okul öncesi dönem yaşamın tüm evrelerini etkileyen çok önemli bir dönemdir. Bu araştırma, 48-60 aylık çocuklara matematik kavramlarının öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların sınıfları önceden belli olduğundan ve rastgele deney gruplarına aktarılmaları söz konusu olmadığından araştırma nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel model ile yapılmıştır. Çalışma, Doğu Karadeniz Bölgesi'nin bir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarına devam eden 48-60 aylık toplam 40 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3" kullanılmıştır. Çocuklar 4 yaş 0 ay ve 5 yaş 11 ay yaş aralığında olduğundan testin 25-76 arası maddeleri kullanılmıştır. Araştırmaya ön test ile başlanmış ve çocukların düşük puan aldıkları dört kavram için farklı yöntemler kullanılarak etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler dört hafta boyunca çocuklara uygulanmıştır. Daha sonra bir hafta ara verilip son test uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okul öncesinde temel matematik kavram öğretiminde drama, düz anlatım, oyunla anlatım ve müzikle anlatım yöntemleri arasından en etkili iki yöntemin müzikle anlatım ve drama yöntemleri olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenler için müzikle anlatım yöntemi ve drama yöntemi ile ilgili daha fazla etkinlik hazırlamaları konusunda rehber olması beklenmektedir. Düz anlatımın diğer yöntemlere göre çok daha az etkili olduğu düşünülürse okul öncesi öğretmenlerinin düz anlatımdan kaçınmalarının çocukların öğrenimi için daha iyi olacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Boehm testi, okul öncesi, matematik, kavram öğretimi.

**An Investigation of the Methods Used in Teaching Basic Mathematics Concepts to  
Preschool Children: Pilot Study\***

**ABSTRACT**

Preschool period is a very important period that affects all stages of life. This research was conducted to examine the methods used in teaching mathematical concepts to children aged 48-60 months. Since the classes of the children participating in the research were determined in advance and it was

---

**Atıf Bilgisi:** Günaydın, N., Küçükdemir, B. & Tutkun, C. (2023). Temel matematik kavramlarının okul öncesi çocuklarına öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi: Pilot çalışma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 225-236. Doi: 10.48066/kusob.1394007

\* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin pilot çalışması olup 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğretmen, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, nuray\_ayfer\_61@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0005-1146-8711

\*\*\* Doçent, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, betulkucuk@bayburt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6752-6803

\*\*\*\* Doçent, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ctutkun@bayburt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2722-2274.

not possible to randomly transfer them to experimental groups, the research was conducted with a quasi-experimental model, one of the quantitative research designs. The study was conducted with a total of 40 children aged 48-60 months attending kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in a province of the Eastern Black Sea Region. "Boehm Preschool Basic Concepts Test-3" was used as a data collection tool in the study. Since the children are between the ages of 4 years 0 months and 5 years 11 months, items 25-76 of the test were used. The research started with the pre-test and activities were prepared using different methods for the four concepts in which the children received low scores. The activities were applied to children for four weeks. Then, a one-week break was given and the final test was administered. The data were analyzed with the SPSS package program. As a result of the analysis, it was determined that the two most effective methods in teaching basic mathematics concepts in pre-school education were drama, direct expression, game expression and musical expression methods. In this regard, it is expected that the study will be a guide for teachers working in pre-school institutions to prepare more activities related to the musical expression method and drama method. Considering that direct instruction is much less effective than other methods, it can be said that it would be better for children's learning if preschool teachers avoid direct instruction.

**Keywords:** Boehm test, preschool, mathematics, concept teaching.

## Giriş

Okul öncesi dönem, hayatın tüm evrelerine etki eden oldukça önemli bir dönemdir. Çocuklarda temel matematik kavramlarının gelişimi büyük ölçüde bu dönemde atılmaktadır (Clement ve Sarama, 2007; Çelik ve Kandır, 2013; Erdoğan, 2006). Okul öncesi çocuklarının temel matematik kavramları ile ilgili bilgilerinin olmasının ana sınıfı ve ilkokulda öğrenecekleri diğer matematik bilgilerini öğrenmelerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir (Unutkan, 2007). Çocuklar matematikle ilgili temel kavramlarla öncelikle günlük yaşamlarında oynadıkları oyunlarla ya da aileleriyle yaptığı etkinliklerle karşılaşmaya başlar. Daha sonra okullarda formel bir eğitimle devam ederler. Okul öncesinde öğrenilmeye başlayan bu temel kavramlar; çocukların sıralama, sınıflandırma, karşılaştırma, birebir eşleme gibi temel matematik becerilerini de kazanmalarını sağlamaktadır (Charlesworth ve Lind, 2007). Kazandıkları bu becerilerin öğretiminde kullanılan etkinlikler çocukların ilköğretime hazırlanmasında büyük öneme sahiptir (Çelik, 2019).

Vygotsky çocukların kelimeleri anlamlandırılmalarının ve kavram oluşturmalarının üç temel aşamada gerçekleştiğini ifade ederek;

Birinci aşamada kelimeler düzensiz bir küme şeklindedir ve nesnelere verilen isimler çocuğun zihninde yığın olarak bulunur. Somut nesnelere temsil eden kelimeler hem çocukta hem de yetişkinlerde aynı anlamı taşır. Bu sayede çocuk ve yetişkin karşılıklı olarak iletişim sağlayabilir. Karmaşalarla düşünme aşamasından oluşan ikinci aşamada çocuk kelimelerin anlamlarını zihninde oluşturur ancak zamanla anlamları değiştirir. Kavram oluşturma son aşamasında çocuk kavramı soyutlamaktadır. Bu aşamada çocuk kavramlara ait ortak özellikleri bilerek diğerlerinden ayırt edebilir, bazı özellikleri birleştirebilir ve belli özellikleri ise soyutlayabilir (Akman, 2010).

Bu aşamalardan da anlaşılacağı gibi çocukta kavram gelişimi tamamlanırken önce kelime tanınmakta sonra özellikleri öğrenilmektedir. Bu sürecin sonrasında kelimeler ayırt edilmeye çalışılmakta ve kavram zihinde sabitlemeye çalışılmaktadır. Sürecin sonunda ise kavram tanımlanarak diğer kavramlarla ortak ve farklı yönleri ayırt edilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde kavram öğreniminin tüm öğrenmelerin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Temel matematik kavramlarının belirli bir düzeyde bilinmesi gereken başka eğitim kademeleri de vardır. Okul öncesi çocukların temel matematik kavramları ile ilgili bilgilere sahip olması onların ilerleyen sınıflarda öğrenecekleri diğer matematik ve fen kavramlarını öğrenmelerine yardımcı olacaktır (Unutkan, 2007).

Literatürde okul öncesi dönemde temel matematik kavramlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde;

Ergül (2007) 36-47 aylık, Çamlıbel Çakmak (2012) 60-71 aylık çocuklar ile çalışırken bu çalışmada 48-60 aylık çocuklarla çalışılmıştır. Aynı zamanda Ergül (2007) çocukların kavram bilgi düzeylerini, Çamlıbel Çakmak (2012) kavram eğitimi programının etkisini, Gazaioğlu (2019) temel kavram bilgilerini araştırırken bu çalışmada farklı yöntemlerin etkililiği incelenmiştir.

Odiri (2020) araştırmasında kullanılan doğru öğretim yönteminin etkili matematik öğretimini etkileyeceğini ve temel matematik eğitiminin önemini vurgulamıştır. Lumandan (2018) çalışmasında çocukların matematik öğrenimi için drama yönteminin kullanılmasının faydalı olup olmadığını incelemiştir. Eloffsson, Englund Bohm, Jeppsson ve Samuelsson (2018) yaptıkları çalışmada fiziksel aktivite ve müziğin okul öncesi çocukların matematik eğitimine katkılarını incelemiştir.

Bunlar dikkate alındığında okul öncesi dönemde etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilebilmesi adına daha fazla araştırma yapılmalıdır. Ayrıca çalışmada kullanılan drama, oyun, müzik ve düz anlatım yöntemlerinin birbirlerine göre etkililiğinin incelendiği bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Hangi yöntemin daha etkili olduğunu bilmek öğretmenlere etkinlikleri planlamada ışık tutacağından bu araştırma oldukça önemlidir.

Araştırma 48-60 aylık çocuklara matematik kavramlarının öğretiminde kullanılan drama, oyun, müzik ve düz anlatım yöntemlerinin temel matematik kavramlarının öğretimi açısından etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt probleme cevap aranmıştır:

- Yöntemlerden hangisi kavram öğretiminde daha etkilidir?
- Uygulanan eğitime katılan çocukların ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mı?
- Drama yöntemi ile hazırlanan eğitime katılan çocukların eğitime katılmadan önceki başarısı ile eğitimden sonraki başarısı arasında anlamlı farklılık var mı?
- Düz anlatım yöntemi ile hazırlanan eğitime katılan çocukların eğitime katılmadan önceki başarısı ile eğitimden sonraki başarısı arasında anlamlı farklılık var mı?
- Oyunla anlatım yöntemi ile hazırlanan eğitime katılan çocukların eğitime katılmadan önceki başarısı ile eğitimden sonraki başarısı arasında anlamlı farklılık var mı?
- Müzikle anlatım yöntemi ile hazırlanan eğitime katılan çocukların eğitime katılmadan önceki başarısı ile eğitimden sonraki başarısı arasında anlamlı farklılık var mı?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen en çok eğitim alanındaki araştırmalarda, tüm değişkenlerin kontrol altında tutulamadığı durumlarda sıklıkla tercih edilmektedir (Aydede ve Matyar, 2009; McMillan ve Schumacher, 2010). Bu çalışmada da her bir sınıftaki çocuklar daha önceden belli olduğundan ve çocukların rastgele deney ve kontrol gruplarına aktarılması mümkün olmadığından bu desen tercih edilmiştir.

### Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Karadeniz Bölgesi'nin bir ilinde okul öncesi eğitimi alan 48-60 aylık 40 çocuk oluşturmuştur. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi örneklemin zaman ve iş gücü

bakımından kolay ulaşılabilen ve uygulama yapılabilen gruplardan seçilmesi işlemidir. (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada da bu doğrultuda örnekleme yöntemi seçimi yapılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak Ergül (2007) tarafından Türkçeleştirme çalışması yapılan “Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3” kullanılmıştır. Test 3 yaş 0 ay ile 5 yaş 11 ay arasındaki çocuklara uygulanabilmektedir. Testte toplam 76 madde vardır. 1-52 arası maddeler 3 yaş 0 ay ile 3 yaş 11 ay arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. 25-76 arası maddeler ise 4 yaş 0 ay ile 5 yaş 11 ay arasında olan çocuklara uygulanmaktadır. Test, resimli el kitabından oluşmaktadır. Her kavramı değerlendirecek resimler bulunan sayfalarda çocuktan, istenen kavramın resmini göstermesi beklenir. Bu uygulama maddelerinden önce bütün çocuklara, testin uygulanması için gerekli olan yeterlik durumlarını belirleyebilmek için dört deneme maddesi uygulanmaktadır. Çocuklar bu dört maddeye doğru cevap verdikleri takdirde test uygulanabilir olmaktadır. Bu maddelere verdikleri cevaplar toplam sonuca katılmamaktadır.

### Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce okullarla konuşulmuş ve süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma için gerekli izinler alınmıştır.

Test her çocukla bireysel olarak ve uygun bir ortamda yapılmıştır. Testin uygulanması her çocuk için yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Test yapılırken çocukların verdikleri cevapların doğru ya da yanlış olduğunu belirten ifadeler kullanılmamıştır. Çocuklara yönlendirmeler yapılmamıştır. Çocukların verdiği doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak kodlanmıştır.

Ön-son test verileri için Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3 kullanılmıştır. Bu araştırmada 4 yaş çocukları ile çalışıldığından testin 25-76 arası maddeleri kullanılmıştır. Tablo 1’ de bu kavramlar gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Boehm-3 okul öncesi testinde yer alan madde çiftleri ve kavramlar

Madde Çiftleri	Kavram	Madde Çiftleri	Kavram
25/39	En yakın	38/52	En büyük
26/40	Bitmiş	53/65	Önce
27/41	En küçük	54/66	En uzakta
28/42	Karşı	55/67	En aşağıda
29/43	Farklı	56/68	En kısa
30/44	En uzun	57/69	Sonda
31/45	Önünde	58/70	Altta
32/46	Her iki	59/71	Birlikte
33/47	Çevresinde	60/72	Biraz fakat çok olmayan
34/48	En uzun	61/73	Ortada
35/49	Çok	62/74	Birinci
36/50	Aynı	63/75	Arasında
37/51	En çok	64/76	En az

Tablo 1 incelendiğinde her kavram için 2 madde olduğu görülmektedir. Bu sayede çocukların kavramı bilip bilmediği daha güvenilir bir şekilde test edilir.

Ön test uygulandıktan sonra sonuçları betimsel olarak analiz edilip çocukların düşük puan aldıkları dört kavram seçilmiştir. Bu kavramlara ait drama, oyun, müzik ve düz anlatım yöntemleri kullanılarak öğretim yapılmak üzere toplam 16 etkinlik hazırlanmıştır. Sınıflara uygulanacak yöntemler kura yöntemiyle seçilmiştir. Her sınıfa 4 hafta süren 4 etkinlik uygulandıktan ve 1 hafta beklendikten sonra son test yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Testte her maddenin doğru cevabı 1, yanlış cevabı 0 olarak kodlanmıştır. Her madde çiftinin puanları toplanarak kavram puanı bölümüne yazılmıştır. Her kavram için 2 madde ve her maddenin puanı 1 ya da 0 olduğundan çocukların her kavram için alabilecekleri en yüksek puan 2, en düşük puan 0'dır. Kavram puanları toplanarak elde edilen ham puan ise çocukların testten aldıkları puanlardır. Çocukların testten alabilecekleri en yüksek puan 52 puandır.

Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ön test-son test verilerinin analizi Kruskal Wallis Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

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

### Etik Kurul İzni

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 11.08.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-83542712-050.99-145948

### Bulgular

Bu bölümde veri toplama aracından elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulacak açıklanmıştır.

**Tablo 2.** Kavramların bilinme yüzdelerine ilişkin bulgular

Kavram	Bilinme Yüzdeleri (%)	Kavram	Bilinme Yüzdeleri (%)
en yakın	70,83	en büyük	100,00
bitirmiş	70,83	önce	71,88
en küçük	94,79	en uzakta	64,58
karşıya	80,21	en aşağıda	80,21
farklı	68,75	en kısa	48,96
en uzun	91,67	sonda	28,13
önünde	69,79	altta	87,50
her iki	67,71	birlikte	59,38
çevresinde	36,46	biraz fakat çok olmayan	23,96
en uzun	95,83	ortada	57,29
çok	93,75	birinci	63,54
aynı	93,75	arasında	35,42
en çok	93,75	en az	73,96

Tablo 2' de görüldüğü gibi en iyi bilinen kavram 'en büyük' (%100) kavramıdır. En çok bilinen kavram sıralamasında 'en büyük' kavramından sonra "en uzun" (%95,83) ve "en küçük" (%94,79) kavramları gelmektedir. En az bilinen kavram ise "biraz fakat çok olmayan" (%23,96) kavramıdır. Tablodan görüldüğü gibi "sonda" (%28,13), "arasında" (%35,42), "çevresinde" (%36,46) kavramları da bilinme yüzdeleri az olan kavramlardır.

Çocukların testten aldıkları ham puanlar yardımıyla çocukların normal gelişim gösterip göstermedikleri yorumunu yapabiliriz. Çocukların aldıkları ham puanlar ve performans aralıkları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Çocukların ham puanlarına göre performans aralıkları

Performans Aralığı	Ham Puan	n	%
1	33-52	45	89,6
2	26-32	5	10,4

Tablo 3'e bakıldığında çocukların çoğunun kavramların yarısından fazlasını bildikleri görülmektedir. 5 çocuğun ise yaşlarından geri kaldığı görülmüştür.

SPSS analizi sonucunda verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle önce Kruskal Wallis Testi daha sonra Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Grupların ön testleri ve son testleri arasında Kruskal Wallis Testi yapılmış ve grupların ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ( $p>.05$ ).

Daha sonra her grubun ön test-son test verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Drama yöntemine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo4.** Drama yöntemi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Son test Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	1	2.00	2.00		
Pozitif sıra	17	9.94	169.00	-3.650	.000
Eşit	1				

\* $p<.001$

Tablo 4'ten elde edilen bulgulara göre drama yöntemiyle yapılan kavram öğretimi için 17 çocuğun son test puanının ön test puanından yüksek olduğu, 1 çocuğun son test puanının ön test puanından düşük olduğu ve 1 çocuğun son test ve ön test puanlarının eşit olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarda temel matematik kavram öğrenimi üzerine drama yönteminin etkisi incelendiğinde çocukların drama yöntemi ile hazırlanmış eğitimi almadan önceki başarısı ile eğitimden sonraki başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=-3.65$ ,  $p<.001$ ,  $r=0.84$ ). Diğer bir deyişle drama yöntemiyle öğretimin okul öncesinde temel matematik kavram öğretimi üzerine önemli düzeyde etkisi vardır ( $r=0.84$ ).

**Tablo5.** Düz anlatım yöntemi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları

Son test Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	1	2.50	2.50		
Pozitif sıra	6	4.25	25.50	-1.983	.04
Eşit	3				

\* $p<.05$

Tablo 5'ten elde edilen bulgulara göre düz anlatım yöntemiyle yapılan kavram öğretimi için 6 çocuğun son test puanının ön test puanından yüksek olduğu, 1 çocuğun son test puanının ön test puanından düşük olduğu ve 3 çocuğun son test ve ön test puanlarının eşit olduğu görülmüştür. Düz anlatım yönteminin okul öncesi dönem çocuklarda temel matematik kavram öğrenimi üzerine etkisi incelendiğinde çocukların düz anlatım yöntemi ile hazırlanmış eğitimi almadan önceki başarısı ile eğitimden sonraki başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=-1.98$ ,  $p<.05$ ,  $r=0.62$ ). Diğer bir deyişle düz anlatım yöntemiyle öğretimin okul öncesinde temel matematik kavram öğretimi üzerine etkisi vardır ( $r=0.62$ ).

**Tablo6.** Oyunla anlatım yöntemi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları

Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön test					
Negatif sıra	0	.00	.00		
Pozitif sıra	5	3.00	15.00	-2.032	.04
Eşit	2				

\*p&lt;.05

Tablo 6'dan elde edilen bulgulara göre oyunla anlatım yöntemiyle yapılan kavram öğretimi için 5 çocuğun son test puanının ön test puanından yüksek olduğu ve 2 çocuğun son test ve ön test puanlarının eşit olduğu görülmüştür. Oyunla anlatım yönteminin okul öncesi dönem çocuklarda temel matematik kavram öğrenimi üzerine etkisi incelendiğinde çocukların oyunla anlatım yöntemi ile hazırlanmış eğitimi almadan önceki başarısı ile eğitimden sonraki başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=-2.03$ ,  $p<.05$ ,  $r=0.77$ ). Diğer bir deyişle oyunla anlatım yöntemiyle öğretimin okul öncesinde temel matematik kavram öğretimi üzerine önemli düzeyde etkisi vardır ( $r=0.77$ ).

**Tablo7.** Müzikle anlatım yöntemi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları

Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön test					
Negatif sıra	0	.00	.00		
Pozitif sıra	13	7.00	91.00	-3.191	.00
Eşit	1				

\*p&lt;.001

Tablo 7'den elde edilen bulgulara göre oyunla anlatım yöntemiyle yapılan kavram öğretimi için 13 çocuğun son test puanının ön test puanından yüksek olduğu ve 1 çocuğun son test ve ön test puanlarının eşit olduğu görülmüştür. Müzikle anlatım yönteminin okul öncesi dönem çocuklarda temel matematik kavram öğrenimi üzerine etkisi incelendiğinde çocukların müzikle anlatım yöntemi ile hazırlanmış eğitimi almadan önceki başarısı ile eğitimden sonraki başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=-3.19$ ,  $p<.001$ ,  $r=0.85$ ). Diğer bir deyişle müzikle anlatım yöntemiyle öğretimin okul öncesinde temel matematik kavram öğretimi üzerine çok önemli düzeyde etkisi vardır ( $r=0.85$ ).

Etki büyüklükleri kıyaslandığında bu yöntemlerden en etkili olanın müzikle anlatım yöntemi ( $r=0.85$ ) olduğu görülmektedir. Ardından drama yönteminin ( $r=0.84$ ); müzikle anlatım ve düz anlatım yöntemlerinden daha etkili olduğu görülmektedir. Yöntemler arasında en az etkili olan yöntemin ise düz anlatım yöntemi ( $r=0.62$ ) olduğu görülmektedir.

## Sonuç

Araştırma 48-60 aylık çocuklara temel matematik kavramlarının öğretiminde kullanılan drama, oyun, müzik ve düz anlatım yöntemlerinin etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında ilerleyen kademelerde akademik başarı farkı oluşmaktadır (Bonface, Thinguri, Koech, Ngaruiya, 2015). Bu açıdan çocukların hayat boyu yaşamlarında onlara kolaylık sağlayacak ve akademik başarılarını artıracak temel matematik becerilerinin edinilmesinde kullanılan yöntemlerden etkili olanların belirlenip aktif kullanılması oldukça önem arz etmektedir.

Araştırmada kullanılan yöntemler incelendiğinde okul öncesi çocuklarına temel matematik kavramlarının öğretiminde kullanılan tüm yöntemlerin faydalı olduğu görülmüştür. Ancak araştırma sonucunda okul öncesinde temel matematik kavram öğretiminde drama, düz anlatım, oyunla anlatım ve müzikle anlatım yöntemleri arasından en etkili yöntemin müzikle anlatım yöntemi olduğu belirlenmiştir. Müzik eğitiminin okul öncesi dönemde kullanılması çocuğun tüm alanlardaki gelişimini desteklemektedir (Erdal, 2012; Polat, 2018). Bir başka çalışmada Modiri (2010) okul öncesinde müzik ile öğretimin öğrencilerin hafızalarına bilgileri daha kolay kaydetmelerine ve daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğu, müzik ile yabancı dil öğretiminin diğer klasik öğretme yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonucun alan yazınla örtüştüğü söylenebilir.

Temel kavramların öğretiminde kullanılan etkili olduğu tespit edilen bir diğer etkili öğretim yöntemi drama yöntemi olduğu belirlenmiştir. Köğçe ve Aykaç (2017) tarafından yapılan 60 okul öncesi öğretmenin katıldığı araştırmada görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısı da drama yöntemi ile anlatım yapılmasının matematiği daha eğlenceli hâle getirdiğini düşünmektedir. Aydın ve Aykaç (2016) drama yöntemi kullanılarak verilen eğitimin mevcut etkinlikler ve yöntem kullanılarak verilen eğitime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen sonucun alanyazınla uygunluk gösterdiği söylenebilir.

Temel kavramların öğretiminde müzikle ve drama ile öğretim yöntemine göre daha az etkili olduğu belirlenen bir diğer yöntem oyunla öğretim yöntemidir. Oyunla öğrenme çocuğun merkezde olduğu, tecrübe kazandığı aynı zamanda somut ve dikkat çekici kullanıldığı bir yöntem olup çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Güler, 2011; Alıcı, 2016; Saygılı ve Yalman, 2021). Oyun yoluyla öğrenme çocukların problem çözmelerine, sorumluluk almalarına yaratıcı düşünebilmelerine imkan sağlamaktadır (Russo, 2009). Simon ve Smith (1985) problem çözüme ve yaratıcılık için oyun yoluyla öğrenmenin önemli olduğunu ve çocuklarda zihinsel becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Okul öncesi dönemde çocukların aktif olduğu oyun kullanımının kavram öğrenmede etkili olduğu tespit edilmiştir (Nanney ve ark., 2017). Elde edilen sonucun alan yazını desteklediği söylenebilir.

Temel kavramların öğretiminde müzik ve drama ile öğretimden sonra etki büyüklüğü olarak en az etkili bir diğer öğretim yöntemi düz anlatım yöntemidir. Okul öncesi çocuklara temel matematik kavramlarının öğretiminde geleneksel yöntemlerden çok çocuk merkezli bir öğretim kullanmak oldukça etkili olacaktır (Baroody, Clements, Sarama, 2019). Kara ve Aslan (2018) anasınıfı öğrencileriyle yaptıkları çalışmada drama ile öğretimin düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Düz anlatım yönteminin okul öncesi çocuklarına temel matematik kavramlarının öğretiminde diğer yöntemlere göre çok daha az etkili olduğu da düşünülürse okul öncesi öğretmenlerinin düz anlatımdan kaçınmalarının çocukların temel matematik kavramlarının öğrenimi için daha iyi olacağı söylenebilir.

Çalışma Doğu Karadeniz Bölgesi'nin bir iline bağlı kurumlardaki sınıflar ile yapıldığından sınıf mevcuduna etki edilememesi bu çalışmanın sınırlılıklarındandır. Okul öncesi çocuklarına temel matematik kavramlarının öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğini inceleyen araştırmacılara daha büyük örneklemelere uygulama yapılması önerilir. En etkili yöntemlerin müzikle anlatım ve drama yöntemleri olduğu göz önünde bulundurulursa okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenler için müzikle anlatım ve drama yöntemi ile ilgili daha fazla etkinlik yapımları önerilir.

#### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışmaya 1.yazarın %35, 2. yazarın % 35, 3. yazarın %30 katkısı olmuştur.

#### **Çıkar Çatışması**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### **Kaynakça**

- Akman, B. (2010). *Erken çocuklukta matematik eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.



- Aydede, M.N., & Matyar, F. (2009). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının bilişsel düzeyde öğrenci başarısına etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 6(1), 115-127.
- Aydın, Ö., & Aykaç, N. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 1-16.
- Baroody, A.J., Clements, D.H., & Sarama, J. (2019). Teaching and learning mathematics in early childhood programs. *Handbook of Early Childhood Care and Education*, 329-353.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklemeye yöntemleri.
- Bonface, K., Thinguri, R.W., Koech, P.K., & Ngaruiya, B.N. (2015). The congruence between teaching and learning! exploration of the relationship between preschool teaching or instructional methods and mathematics performance in lower primary schools in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 85-93.
- Charlesworth, R., & Lind, K.K. (2007). *Math & Science for young children*. New York: Thomson Delmar Learning Corporation.
- Clements, D.H., & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for research in Mathematics Education*, 38(2), 136-163.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-71 aylık çocuklara temel kavramların kazandırılmasında kavram eğitimi programının etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, M., & Kandır, A. (2013). The effect of “big maths for little kids” curriculum on mathematical development of 61-72 month-old children. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(4), 551-567.
- Çelik, S.B. (2019). Okul öncesi eğitimde matematik etkinliğiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(23), 107-114.
- Elofsson, J., Englund Bohm, A., Jeppsson, C., & Samuelsson, J. (2018). Physical activity and music to support pre-school children’s mathematics learning. *Education 3-13*, 46(5), 483-493.
- Erdal, G. G. (2012). Gelişim ve öğrenme kuramcılarına göre müzik öğretim yöntemlerinin okul öncesi eğitimdeki yeri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(4), 54-59.
- Erdoğan, S. (2006). *Altı yaş grubu çocuklarda drama yöntemi ile verilen matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ergül, A. (2007). *Boehm okul öncesi temel kavramlar testi-3’ün 36-47 aylık çocuklar için Türkçeye uyarlama çalışması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gaziaoğlu İ. (2019). *Anasınıfına devam eden çocukların temel kavram bilgileri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güler, T. D. (2011). *6. sınıf fen ve teknoloji dersindeki ‘hücre ve organelleri’ konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kara, Y., & Aslan, B. (2018). Okul öncesi dönemde besinler konusunun yaratıcı drama uygulamalarıyla öğretilmesinin öğrenme düzeyine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (75), 141-158.

- Köğce, D., & Aykaç, M. (2017). Matematik kazanımlarının öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 523-542.
- Lumandan, E. L. (2018). *Implementation of creative drama activities in three selected preschools*. Doctoral dissertation. University of Malaya, Kuala Lumpur.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidencebased inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Nanney, M., Larowe, T., Davey, C., Frost, N., Arcan, C., & O'meara, J. (2017). Obesity prevention in early child care settings: A bistate (Minnesota and Wisconsin) assessment of best practices, implementation difficulty and barriers. *Health Education & Behavior*, 44(1), 23-31.
- Odırı, O. (2020). Methods to build, develop mathematical concepts and skills in the early childhood mathematics in Nigeria. *Journal Plus Education*, 27(2), 211-225.
- Russo, H. Lindsey (2009). *Play, peer relationships, and academic learning: Exploring the views of teachers and children*. Doctoral dissertation. Teachers College
- Saygılı, P., & Yalman, F.E. (2021). Okul öncesi dönemde oyun tabanlı öğrenme yönteminin bilimsel süreç becerisine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 7-26.
- Simon, T., & Smith, P.K. (1985). Play and problem solving: A paradigm questioned. *Merrill Palmer Quartely*, 31(3), 265-277.
- Unutkan, Ö.P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 243-254.

### Extended Abstract

Preschool period is a very important period that affects all stages of life. It is thought that preschool children's knowledge of basic mathematical concepts will help them learn other mathematical knowledge that they will learn in kindergarten and primary school. Children begin to encounter the basic concepts of mathematics primarily through the games they play in their daily lives or the activities they do with their families. They then continue with formal education in schools. These basic concepts, which begin to be learned in preschool, enable children to acquire basic mathematical skills such as sorting, classification, comparison and one-to-one matching. The activities used in teaching these skills are of great importance in preparing children for primary education. Considering these, more research should be conducted in order to realize effective mathematics teaching in preschool period. In addition, no study was found in which the effectiveness of drama, play, music and lecture methods used in the study were examined according to each other. This research is very important since knowing which method is more effective will shed light on teachers in planning activities.

The study was conducted to examine the effectiveness of drama, play, music and lecture methods used in teaching mathematics concepts to 48-60 month old children in terms of teaching basic mathematics concepts. In line with this purpose, the following sub-problems were sought to be answered:

Which of the methods is more effective in teaching concepts?

Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the children who participated in the applied training?

Is there a significant difference between the achievement of the children who participated in the training prepared with the drama method before and after the training?

Is there a significant difference between the achievement of the children who participated in the training prepared with the lecture method before and after the training?

Is there a significant difference between the achievement of the children who participated in the training prepared with the game method and the achievement of the children who participated in the training prepared with the game method and the achievement of the children who participated in the training prepared with the game method?

Is there a significant difference between the achievement of the children who participated in the training prepared with the musical expression method before and after the training?

### **Method**

In this study, a quasi-experimental design, one of the quantitative research approaches, was used. This design was preferred because the children in each class were already known and it was not possible to randomly transfer the children to the experimental and control groups. The study group of the research consisted of 40 children aged 48-60 months receiving preschool education in a province of the Eastern Black Sea region. Convenient sampling method, one of the non-random sampling methods, was used in sample selection. Boehm Preschool Basic Concepts Test-3", which was translated into Turkish by Ergül (2007), was used as data collection tools. In the test, the correct answer of each item was coded as 1 and the wrong answer as 0. The scores of each pair of items were summed and written in the concept score section. Since there are 2 items for each concept and each item has a score of 1 or 0, the highest score that children can get for each concept is 2 and the lowest score is 0. The raw score obtained by summing the concept scores is the score that the children received from the test. The highest score that children can get from the test is 52 points. The pre-test and post-test data were analyzed using Kruskal-Wallis Test and Wilcoxon Signed Rank Test.

### **Conclusion**

The study was conducted to examine the effectiveness of drama, play, music and lecture methods used in teaching basic mathematics concepts to 48-60 month old children. There is a difference in academic achievement between children who receive pre-school education and children who do not receive pre-school education. In this respect, it is very important to determine and actively use the effective methods used in the acquisition of basic mathematical skills that will facilitate children's lifelong lives and increase their academic achievement.

When the methods used in the study were examined, it was seen that all methods used in teaching basic mathematics concepts to preschool children were useful. However, as a result of the research, it was determined that the most effective method in teaching basic mathematics concepts to preschool children was the music expression method among drama, lecture, play and music expression methods. Another effective teaching method that was found to be effective in teaching basic concepts was drama method. As seen in the study conducted by Köğçe and Aykaç (2017) with the participation of 60 preschool teachers, half of the teachers think that using drama method makes mathematics more fun. Aydın and Aykaç (2016) concluded that education using drama method was more effective than education using existing activities and methods. It can be said that the result obtained is in line with the literature. Another method that was found to be less effective in teaching basic concepts than teaching with music and drama is teaching with play. Learning through play is a method in which the child is at the center, gains experience, and at the same time, it is concrete and remarkable and contributes to the development of children's scientific process skills (Güler, 2011; Alıcı, 2016; Saygılı & Yalman, 2021).

Learning through play allows children to solve problems, take responsibility and think creatively (Russo, 2009). After teaching with music and drama, the least effective teaching method in terms of effect size in teaching basic concepts is the lecture method. In teaching basic mathematics concepts to preschool children, it will be very effective to use child-centered teaching rather than traditional methods (Baroody et al., 2019). In their study with kindergarten students, Kara and Aslan (2018) found that teaching with drama was more effective than the lecture method. Considering that the lecture method is much less effective than other methods in teaching basic mathematical concepts to preschool children, it can be said that it would be better for children's learning of basic mathematical concepts if preschool teachers avoid lecturing.

Since the study was conducted with classrooms in institutions in a province of the Eastern Black Sea Region, the inability to affect the class size is one of the limitations of this study. It is recommended that researchers examining the effectiveness of the methods used in teaching basic mathematical concepts to preschool children should apply to larger samples. Considering that the most effective methods are musical expression and drama methods, it is recommended that teachers working in preschool institutions should do more activities related to musical expression and drama methods.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory ve Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 23.11.2023 Kabul/Accepted: 08.12.2023*

*Makale Türü: Derleme*

---

## Fen Öğretiminde Jigsaw Tekniğinin Kullanımı \*

*Adem ERTAÇ\**

*Bilge ÖZTÜRK\*\**

### ÖZ

Öğrencinin öğrenme ortamında aktif hale gelmesini sağlayarak, sınıfta başarı düzeyinin artmasına yardımcı olan işbirlikli öğrenme, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında vurgulanan öğrenci merkezli yaklaşımlardan biridir. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının tekniklerinden biri olan Jigsaw tekniği konunun bütününe öğrenilebilmesi için öğrencilerin birbirine destek olduğu, bundan dolayı pozitif bağımlılığın çok yüksek hissedildiği bir tekniktir. Bunun yanı sıra Jigsaw tekniği tüm öğrencilerin hem öğrenip hem de öğrettiği, dolayısıyla bir kısım öğrencinin baskın olmadığı yani öğrencilerin eşit katılımlı olduğu öğretimsel bir uygulamadır. Dahası Jigsaw tekniği katılımcıların katkısının değerli olduğu, öğrencilerin konuyu arkadaşlarından öğrenecek olmalarından dolayı arkadaşlarını çok iyi dinledikleri, birbirlerine destek olmaya ve birbirlerinin çalışmasına ilgi göstermeye dolayısıyla öğrenmeye istekli oldukları bir tekniktir. Bu doğrultuda alan yazın incelendiğinde Jigsaw tekniğinin başta eğitim olmak üzere; mühendislik, sağlık bilimleri, tarih, coğrafya ve dil bilimleri gibi birçok alanda kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Jigsaw tekniğinin güncel kullanım alanlarından biri olan fen öğretimindeki yerine ve önemine dikkat çekmektir. Alan yazındaki çalışmalar dikkate alındığında, genel olarak Jigsaw tekniğinin fen dersine karşı ilgiyi artırdığı, akademik başarıyı yükselttiği, arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilediği, olumlu bağlılığı sağladığı, motivasyonu güçlendirdiği, üstbilişsel farkındalığı, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerini desteklediği ve öğrencinin kendisini keşfetmesine yardımcı olduğu çıkarımları yapılabilir. Yararları göz önüne alındığında Jigsaw tekniğinin kullanımının yaygınlaştırılması ve bu teknikle yapılan örnek uygulama sayısının artırılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen öğretimi, işbirlikli öğrenme, jigsaw.

## Using Jigsaw Technique in Science Teaching

### ABSTRACT

Cooperative learning, which helps to increase the level of success in the classroom by enabling students to become active in the learning environment, is one of the student-centered approaches emphasized in the Science Curriculum. The Jigsaw technique, which is one of the techniques of the cooperative learning approach, is a technique in which students support each other in order to learn the whole subject and therefore positive dependence is felt very highly. In addition, the Jigsaw technique is an instructional practice in which all students both learn and teach, so that some students are not dominant, that is, students participate equally. Moreover, the Jigsaw technique is a technique in which the contribution of the participants is valuable, students listen to their friends very well because they will learn the subject from their friends, they are willing to support each other and show interest in each other's work, and therefore they are willing to learn.

---

**Atf Bilgisi:** Ertaç, A. & Öztürk, B. (2023). Fen öğretiminde jigsaw tekniğinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 237-251. Doi: 10.48066/kusob.1394892

\* Bu çalışma 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\* Fen Bilimleri Öğretmeni, Bayburt İl Millî Eğitim Müdürlüğü, aemuallim@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8582-8557

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, bozturk@bayburt.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-1788-9208

In this direction, when the literature is examined, it is seen that the Jigsaw technique is used in many fields such as engineering, health sciences, history, geography and language sciences, especially in education. The aim of this study is to draw attention to the place and importance of the Jigsaw technique in science teaching, which is one of the current areas of use. Considering the studies in the literature, it can be concluded that the Jigsaw technique generally increases interest in science lessons, increases academic achievement, positively affects friendship relations, ensures positive commitment, strengthens motivation, supports metacognitive awareness, scientific process and problem-solving skills, and helps students discover themselves. Considering the benefits of the Jigsaw technique, it can be recommended to popularize its use and increase the number of sample applications made with this technique.

**Keywords:** Science teaching, cooperative learning, jigsaw.

## Giriş

Bireyler yaşamları boyunca çevreleriyle etkileşim halindedirler ve bu etkileşim sonucunda yeni bilgiler öğrenirler. Bu bilgiler, sürekli değişen ve gelişen bir yapıya sahiptir. Günümüzde yaşanan bilgi artışı nedeniyle, her geçen gün bilgiye ulaşmak daha önemli hale gelmekte, buna bağlı olarak hem bireylerin ve hem de toplumların ilgileri bilgiye yönelmektedir. Bilgiye yapılan yatırımlar ve verilen değer sayesinde toplumlar bilgi toplumu olma yolunda hızla ilerlemektedirler (Erdem ve Demirel, 2002; Öztürk, 2017). Bilgi toplumu; edindiği bilgileri günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmek için kullanabilen, eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerisine sahip, bilimin farklı alanlarındaki bilimsel tartışmalara katılmaktan çekinmeyen ve katıldığı bu tartışmalarda fikirlerini özgürce ve açık bir şekilde dile getirebilen, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerden oluşmaktadır (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003). Bir toplumun çağa ayak uydurabilmesi ve belirlediği amaçlara ulaşabilmesi yani diğer bir ifadeyle bilgi toplumu olarak nitelendirilebilmesi ancak eğitime verdiği değerle mümkündür (Öztürk ve Işık, 2018). Çevre ile etkileşim sonucu öğrenilen bilgilerin daha etkili ve kalıcı olması, eğitim sistemlerine bağlıdır. Eğitim sistemleri öğrenmeyi, öğrenme ise yeni bilgilerin oluşmasını sağlar. Bireyin yaşadığı dönemi ve geleceği anlaması, çağa ayak uydurması, bilim ve eğitimle olan ilişkisine bağlıdır. Bilim ve eğitim, bilimsel bilginin üretilmesi, yayılması ve kullanılması açısından birbirini tamamlamak ve desteklemek durumundadır (Arslan ve Tertemiz, 2004). Eğitim formal ve informal yollarla bireylere bilgi, beceri ve tutumlar kazandırır. Bireylere bu içeriklerin kazandırılma süreci, bireylerin kendi yaşamlarını etkilediği gibi içinde buldukları toplumun yapısını da etkiler ve bu yapıda önemli bir rol üstlenir (Şengül, 2006). Bireylerin doğumuyla başlayıp yaşamları boyunca devam eden bir süreç olan eğitim faaliyetleri sonucunda bireylerde davranış değişiklikleri ortaya çıkar. Bu davranış değişiklikleri bireyin yaşantıları sonucunda oluşur (Gürkan, 2006). Esasında sürekli değişen ve gelişen dünya, yenilikçi ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılar ve bu zorunluluk, bireylerin yaşantıları sonucunda davranışlarında değişiklik oluşturmayı beraberinde getirir.

Günümüzde bilim ve teknoloji alanlarının çok hızlı bir gelişme sürecinde olduğu bilinmektedir. Bahsi geçen bu gelişme sürecinin bireylerin, özele inildiğinde öğrencilerin yaşamlarındaki etkisi, belki de geçmişte hiç olmadığı kadar net bir şekilde kendini göstermektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006]. Bu gelişmeleri aynı hızla takip edebilecek, toplumdaki ekonomik, sosyal ve çevresel sorunlara kendilerince çözüm önerileri üretebilecek bilinçli ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesini sağlamak amacıyla eğitimin, özellikle de fen bilimleri eğitiminin önemi her geçen gün artmaktadır (Ayas ve Özmen, 2002; Öztürk, 2017). Fen bilimleri eğitimi, günümüz teknolojisi ve bilgi çağında toplumların geleceğini şekillendirmek için gerekli olan temel taşlardan biri durumundadır (Bayrak ve Erden, 2007). Çünkü fen alanında yetişmiş insanlar, bu alanlarda yeni keşifler ve ilerlemeler yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahiptirler. Bu, onları gelecekte güçlü ve söz sahibi olmaya aday kılar. Bundan dolayı fen bilimleri alanında yetişmiş insan sayısını artırmak,

gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumların ortak amacıdır. Bir ülkenin bilimsel açıdan gelişmesi ve ekonomik olarak kalkınması için, fen bilimleri eğitimi oldukça önemli bir konuma sahiptir. Bu doğrultuda toplumlar, sürekli ilerleyebilmek ve dünyada meydana gelen gelişmelere ayak uydurabilmek için bilim ve teknoloji üretebilen, çağın ihtiyaçlarını yakından takip edebilen bireyler yetiştirmek amacıyla fen bilimleri eğitiminin ne denli önemli olduğunun bilincindedirler (Ünal, 2003).

Fen bilimleri eğitimiyle genel olarak bireylerin bilimsel düşünme, analitik düşünme, hipotez kurma ve test etme, problem çözme, karar verme ve deney yapma gibi bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Ayrıca fen bilimleri eğitimiyle bireylerin oldukça karmaşık ve soyut yapıya sahip olan fen kavramlarını ezberlemeden, hatasız ve anlamlı bir biçimde öğrenmelerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu gerekliliği sağlamak için ideal öğrenme ortamlarının hazırlanması hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra günümüzde ihtiyacı hissedilen birey profilinin, bilimsel okuryazar birey olduğu bilinmektedir. Diğer bir ifadeyle bireylerin, bilginin işleyiş sürecinden haberdar, bilgiye eleştirel olarak yaklaşabilen bireyler olarak yetişmeleri istenmektedir (Ryder, 2001). Günümüzde kabul gören birey profili göz önüne alındığında, bu niteliklere sahip bireylerin topluma kazandırılmasının dünyanın birçok ülkesinde neden öncelikli amaç edinildiği ve neden yine fen bilimleri eğitiminin en önemli hedefleri arasında yer aldığı net bir şekilde anlaşılmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilk gününden itibaren genel olarak bireylerin; problem çözebilen, araştıran ve sorgulayan, etkili kararlar verebilen, kendine güvenen, etkili iletişim kurabilen, işbirliğine açık ve sürdürülebilir kalkınma bilinciyle hayat boyu öğrenen fen okuryazarı bireyler olarak hayata hazırlanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2013). İfade edildiği gibi donanımlı ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesi de etkili bir fen bilimleri eğitiminin gerçekleştirilmesiyle mümkün olabilir (Wang, Chang ve Li, 2007). İçerik bakımından fen bilimleri dersleri göz önüne alındığında, kavramların ders içeriklerinde çok geniş yer tuttuğu görülmektedir. Bu nedenle fen bilimleri öğretiminde kavram öğretiminin çok önemli olduğu ve bu kavramların bireylerin zihinlerinde doğru yapılandırılması gerektiği sürekli vurgulanmaktadır (Çalık, 2003; Okumuş ve Doymuş, 2018; Öztürk ve Doymuş, 2018). Fen bilimleri alanında nitelikli birey yetiştirilmesi ve bireylerin etkili bir öğrenme süreci yaşamaları, öğrenme sürecinde onların aktif katılımlarının sağlanması ve merkeze alınmalarıyla gerçekleştirilebilir. Çağdaş toplum düzeyine ulaşmak için, bilgilerin ve değerlerin öğrencilere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımları sağlanarak kendi kendilerine öğrenmeleri desteklenmelidir (Açıkgöz, 2014; Bear, 2013; Demirel, 2010; Şaşan, 2002). Bundan dolayı günümüzde bireylerin bilgiyi kendilerinin oluşturduğu, öğretmenin onlara bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiyi yapılandırmaları sürecinde kılavuz olduğunu savunan ve bilişsel gelişim kuramının temellerine dayanan yapılandırmacı yaklaşım önem kazanmıştır (Özdemir, 2005; Öztürk ve Işık, 2020). Yapılandırmacılık, öğrencilerin önceden sahip oldukları bilgilere dayanarak yeni bilgilere anlam verdiklerini ve bunları kendi kavramsal çerçevelerine dahil ettiklerini savunan bir öğrenme kuramıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenenler bilgiyi pasif olarak almazlar, kendileri keşfederek ve anlamlandırarak öğrenirler. Bu yaklaşım, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanır (Erdamar ve Demirel, 2008). Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilginin pasif olarak öğrenilmediğini, bilgiyi öğrenenin aktif olarak yorumlayıp, oluşturduğunu savunan bir öğrenme kuramı olarak tanımlanabilir. Bu kuram, bilginin dışsal bir kaynaktan öğrenene aktarıldığı geleneksel öğrenme anlayışına alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılandırmacı öğrenme kuramının benimsediği öğrenci merkezli eğitim anlayışının en üst düzeyde görüldüğü modellerden biri de işbirlikli öğrenme modelidir (Öztürk, 2017). İşbirlikli öğrenme modelinin öğrenme çıktıklarına etkisi ve bu modelde kullanılan tekniklerden biri olan Jigsawın fen öğretimindeki yerine vurgu yapmayı amaç edinen bu çalışmanın içeriğiyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme modeli ile ilgili bugüne kadar yapılan araştırma sayısının oldukça fazla olması ve konu ile ilgili gerçekleştirilen uygulamaların yoğunluğu, modelin dünyanın birçok ülkesinde giderek artan bir ilgi görmesinin göstergesi olarak değerlendirilebilir (Açıkgöz, 2014; Öztürk, 2017). Alan yazında işbirlikli öğrenme ile ilgili farklı isimlendirme ve tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. İngilizce karşılığı “Cooperative Learning” olan işbirlikli öğrenme, ulusal alan yazında “İşbirlikli Öğrenme” (Açıkgöz, 1992) ve “Kubaşık Öğrenme” (Gömleksiz, 1993) olarak ifade edilmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde bu iki isimden biri olan “işbirlikli öğrenmenin” sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. İşbirlikli öğrenme modeli üzerine yapılan çalışma sayısının fazla olması, modelin farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanması sonucunu doğurmuştur. Aşağıda işbirlikli öğrenme modeline ilişkin yapılmış tanımlamalardan bazılarına yer verilmiştir:

- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birlikte çoklu bakış açısı kazanarak çalışmayı öğrenmeleridir (Özdemir, 2005).
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç çerçevesinde birbirlerinin öğrenmelerine destek oldukları, hem sınıf ortamında hem diğer ortamlarda küçük heterojen gruplar oluşturarak çalıştıkları, bu çalışma esnasında birbirlerine yardımcı oldukları, iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdikleri, özgüvenlerini arttırdıkları, öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak rol aldıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004).
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışarak hem kendi öğrenmelerini hem de arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye ulaştırmaları için küçük gruplarda gerçekleştirilen ve öğretim faaliyetlerinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Deng, 2007).
- İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin bir görevi tamamlamak veya onlara verilen bir problemi çözmek amacıyla ortak bir hedef için birlikte çalıştıkları, birbirlerine karşı olumlu görüş geliştirdikleri ve sürece motive oldukları, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirdikleri bir öğrenme yöntemidir (Christison, 1990).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere, işbirlikli öğrenmede esas olan bireysellik değil grupla beraber ortak hareket etmektir. Yine tanımlara dikkat edildiğinde modelin öğretmen merkezli olmaktan ziyade öğrenci merkezli bir öğrenme modeli olduğu ve öğrencileri akıl yürütme süreçlerine hazırlayan ve bu süreçte onlara farklı davranışlar kazandıran öğretimsel bir uygulama olduğu söylenebilir. Öğrencilerin aktif katılımı destekleyen ve tek başlarına tecrübe edemeyecekleri birçok farklı beceri kazanmalarını sağlayan işbirlikli öğrenme modelinin kendine has bazı özellikleri ve koşulları bulunmaktadır. Bu koşullar bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olarak değerlendirilmesi için önemli görülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin önemli koşulları; *olumlu bağlılık*, *bireysel sorumluluk*, *grupların ve grup ruhunun oluşturulması*, *öğretmenin rolü*, *sosyal becerilerin kullanılması*, *yüz yüze etkileşim* ve *ödüllendirilme*. Bu koşulların içeriğine aşağıda kısaca değinilmiştir.

1. **Olumlu bağlılık:** Olumlu bağlılık sayesinde, tüm grup üyeleri sorumluluklarını yerine getirir, verilen görevler yapılır ve gruptaki her üyenin öğrenmesi sağlanır.
2. **Ferdi sorumluluk:** Ferdi sorumluluklarını bilen öğrenciler, bireysel puanları ile grup puanına katkı sunar ve grubun başarı puanı ortaya çıkarılır.
3. **Grupların ve grup ruhunun oluşturulması:** Etkinlikler başlamadan önce grup üyelerinin ortak kararıyla belirlenen grup ismi, grup logosu, grup rengi ve grup sloganı grup ruhunu oluşturur.
4. **Öğretmenin rolü:** Rehber konumunda olan öğretmenin öğrencilere paylaşım, liderlik, iletişim ve uzlaşma gibi becerileri kazandırması gerekir. Sürecin verimli ilerlemesi için



öğretmen öğrencileri ve grupları sürekli gözlemlemeli, gerçekleştirdikleri çalışmalar için dönütler vererek yönlendirmelerde bulunmalı, gruplardaki tüm üyelerin birlikte çalışmalarını ve iletişim içerisinde olmalarını teşvik ederek onlara sürekli yol göstermelidir.

5. **Sosyal becerilerin kullanılması:** İşbirlikli öğrenme sürecinde aktif dinlemeden eleştirmeye, özgüven geliştirmekten empati yapabilmeye, başkalarına karşı güven duygusu oluşturmaktan iyi ilişkiler kurabilmeye kadar birçok sosyal beceri kazanılır.
6. **Yüz yüze etkileşim:** Heterojen olarak oluşturulan gruplardaki farklı özelliklere sahip bireyler yüz yüze iletişim halinde olduklarından aralarında fikir alışverişi yaparlar. Başarı düzeyi iyi olan öğrenciler diğer öğrencilere bu süreçte faydalı olurlar. Bu doğrultuda akademik başarısı düşük olan öğrenciler başarı düzeyi iyi olan öğrencilerden yardım alarak kendilerini geliştirebilirler. Ayrıca büyük gruplarda tartışmaktan çekinen öğrenciler içinde buldukları küçük gruplarda arkadaşlarıyla yüz yüze etkileşime girerek bu çekincelerinden kurtulurlar.
7. **Ödüller:** Başarı için gerekli olan motivasyonu sağlamada sıklıkla başvuru edilen ödüller, grup üyelerini teşvik ederek bir sonraki çalışmalar için istekli olmalarını sağlar.

İşbirlikli öğrenme modeli taşınması gereken koşullar ve sahip olduğu özellikler bakımından geleneksel grup çalışmalarından oldukça farklıdır. Örneğin; işbirlikli öğrenmede grupta yer alan öğrenciler arasında olumlu bağlılık yani dayanışma vardır, öğrenciler aynı amaç için birlikte çalışırlar. Ancak geleneksel grup çalışmalarında grup üyeleri genel olarak birbirlerinden bağımsız çalışabilmektedir. Diğer taraftan işbirlikli öğrenmede grup üyeleri belirlenirken yaş, cinsiyet, yetenek, akademik başarı ve kişisel özellikler gibi durumlar göz önüne alınarak heterojen gruplar oluşturulur. Fakat geleneksel grup çalışmalarında çoğu zaman heterojen olma şartı aranmaz. Yine işbirlikli öğrenme gruplarında paylaşılmış bir liderlik söz konusu iken, geleneksel grup çalışmalarında bir lider belirlenir ve grubun bütün faaliyetlerinden bu lider sorumlu tutulur. Bu ve buna benzer birçok açıdan işbirlikli öğrenme modelinde yapılan grup çalışmaları geleneksel grup çalışmalarından ayrılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin birbirlerine karşı sorumlulukları gelişmekte ve buna bağlı olarak hem sosyal hem de akademik anlamda çıktılar artmaktadır. Bu bağlamda işbirlikli öğrenmenin öğrenci gelişimini farklı şekillerde desteklediği ve öğrenme sürecini ivmelendiren önemli faydalarının olduğu vurgulanmaktadır (Cashata, Seyoum ve Gashaw, 2023; Okumuş ve Doymuş, 2017; Öztürk ve Doymuş, 2018; Pazar ve Karamustafaoğlu, 2023). Sosyal, psikolojik, akademik, ekonomik ve ölçme-değerlendirme açılarından faydaları değerlendirildiğinde işbirlikli öğrenme modelinin, son yıllarda eğitim-öğretim uygulamalarının önemli bir parçası olarak değerlendirilmesinin nedeni net olarak anlaşılmaktadır.

Eğitim-öğretim ortamlarında işbirlikli öğrenme modelinin hayata geçirilmesini sağlayan birçok yöntem ve tekniğin olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin yetenekleri, hazırbuluşlukları ve ilgileri göz önünde bulundurularak hayata geçirilen bu yöntem ve teknikler; öğrenme ortamının sosyal ve fiziksel yapısına, öğrenci sayısına ve dersin konusuna göre farklılık göstermektedir (Aziz ve Hossain, 2010). İşbirlikli öğrenme modelinin koşulları ve özelliklerinin uygulanmasına yönelik yöntem ve teknikler arasında; okuma-yazma-uygulama, akademik çelişki, birlikte sorularla birlikte öğrenim, birlikte öğrenme, takım-oyun-turnuva, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon, öğrenci takımları-başarı bölümleri, takım destekli bireyselleştirme, grup araştırması, işbirliği-işbirliği, karşılıklı sorgulama ve Jigsaw (birleştirme) teknikleri sayılabilir (Açıkgöz, 2014; Öztürk, 2017). Bu çalışma fen öğretiminde Jigsaw tekniğinin önemine odaklandığından bu kısımda Jigsaw tekniği ayrıntılı açıklanmaya çalışılacaktır.

### **Jigsaw Tekniği**

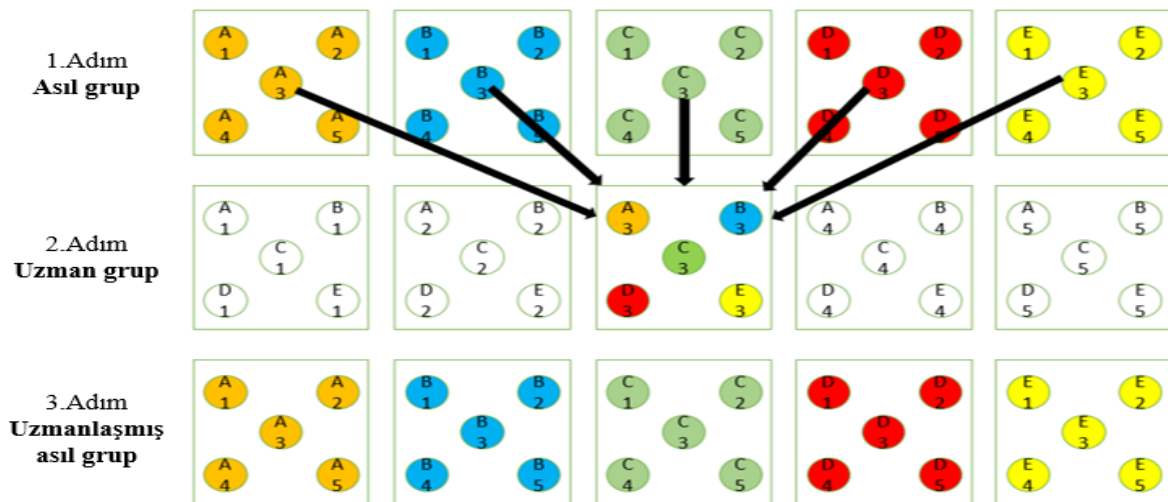
Dilimize *birleştirme tekniği* olarak çevrilen, özellikle küçük gruplarda kullanıldığında öğrenmeyi ve işbirliğini destekleyen *Jigsaw tekniği* günümüzde en çok araştırılan ve diğer işbirlikli öğrenme yöntemlerine kıyasla en yaygın kullanılan tekniktir. Bu tekniğin birçok farklı versiyonu vardır. Bunlardan bazılarının geliştirildiği tarihler ve geliştiricileri Tablo 1’de yer almaktadır (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013).

**Tablo 1.** Jigsaw tekniği çeşitlerinin geliştirildiği tarihler ve geliştiricileri

Jigsaw Teknikleri	Geliştirildiği Tarih	Geliştirici
Jigsaw (Birleştirme)	1970	Aronson ve Arkadaşları
Jigsaw II (Birleştirme II)	1970	Slavin ve Arkadaşları
Jigsaw III (Birleştirme III)	1990	Stahl
Jigsaw IV (Birleştirme IV)	1990	Holliday
Reverse Jigsaw (Ters Birleştirme)	2000	Hedeen
Subject Jigsaw (Konu Birleştirme)	2007	Doymuş

İlk olarak Elit Aronson ve arkadaşları tarafından geliştirilen Jigsaw tekniğinin Tablo 1’de görüldüğü gibi farklı uygulamaları bulunmasına rağmen tekniğin uygulanması sırasındaki basamaklar tüm tekniklerde aynıdır. Jigsaw tekniği; *giriş*, *uzman araştırması*, *rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme ve tamamlama ve değerlendirme* aşamalarından oluşmaktadır.

*Giriş aşamasında*, sınıf kendi içerisinde homojen, gruplar içerisinde heterojen olacak şekilde gruplara ayrılır. Bu gruplarda çalışılacak konu paylaşımı yapılır ve öğrencilere sürecin nasıl ilerleyeceği anlatılır. Gruplardaki öğrenci sayısı, konunun parça sayısı ile aynı olmalıdır. Konu paylaşımı yapılırken, parçalanmış konu gruplardaki öğrencilere dağıtılarak, öğretilmek istenen konu her gruba verilmiş olur. Bu aşama tamamlandıktan sonra uzman araştırması aşamasına geçilir. *Uzman araştırması aşamasında* her gruptan aynı konu parçasını alan öğrenciler bir araya gelerek uzman grupları oluştururlar. Uzman araştırması aşaması tekniğin en önemli aşamalarından olup, bu aşamada öğrenciler kendilerine verilen materyalleri kullanarak konu parçalarını öğrenirler. Yine bu aşamada öğrenciler, gruptaki diğer öğrencilerle tartışır ve bilgi alışverişi yaparlar. *Rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme aşamasında* uzman gruplardaki öğrenciler yeniden ana gruplarına geri katılarak kendi konu parçalarını gruplarındaki diğer arkadaşlarına anlatırlar ve onların da konuyu öğrenmelerini sağlarlar. Tüm grup üyeleri kendi uzmanlaştıkları konu kısımlarını anlattıktan sonra rapor hazırlanarak bu aşama tamamlanır ve son aşama olan tamamlama ve değerlendirme aşamasına geçilir. *Tamamlama ve değerlendirme aşamasında* tüm sınıfın katılım sağladığı bir aktivite ile öğrenci değerlendirmesi yapılarak süreç tamamlanmış olur (Şimşek, 2007). Jigsaw tekniğinin uygulanma basamakları Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Jigsaw tekniği basamakları

### Fen Öğretiminde Jigsaw

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar ülkemizde 1924, 1926, 1938, 1948, 1969, 1974, 1977, 1992, 2000, 2005, 2013 ve 2018 yıllarında Fen dersi programları farklı adlar altında ve farklı içeriklerle uygulanmıştır. Fen bilimlerinin amacı, elde edilen bilgilerle çevremizdeki dünyayı ve olayları anlamak ve bu bilgileri kullanarak gelecekte olabilecekleri tahmin etmek ve önlemek için kullanmaktır. Bilim ve fen alanındaki baş döndüren gelişmeler ve artan bilgi birikimi, fen derslerinin önemini daha da artırmakta ve fen öğretiminin daha etkili bir şekilde yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Orhan, 2021).

Fen derslerinin etkili işlenebilmesi için kullanılabilir tekniklerden biri de Jigsaw tekniğidir. Alan yazın incelendiğinde, geleneksel öğretim yaklaşımlarına karşı iyi bir alternatif olan Jigsaw tekniğinin fen öğretimindeki etkisine dair çalışmalar oldukça fazladır (Akkus ve Doymus, 2022; Cashata vd., 2023; Hamadneh, 2017; Kandemir ve Apaydın, 2023; Juniawan, Wikanta ve Asy'ari, 2023; Pazar ve Karamustafaoğlu, 2023). Jigsaw tekniğinde öğrencilerin süreçte aktif rol alması, gruptaki herkesin katkısının değerli olması ve grup üyelerinin birbirinden öğrenecek olmasından dolayı bu tekniğin kullanımı cazip hale gelmektedir. Jigsaw tekniğinin fen öğretiminde kullanımı ve kullanımına bağlı olarak tekniğin başarısı ile ilgili çalışmaların yoğunluğu dikkat çekmektedir (Akkus ve Doymus, 2022; Aymen Peker ve Yalçın, 2019; Blajvaz, Bogdanović, Jovanović, Stanisavljević ve Pavkov-Hrvojević, 2022; Cashata vd., 2023; Juniawan vd., 2023; Kandemir ve Apaydın, 2022; Laila, Prasetyorini ve Kurniasih, 2022; Yılayaz ve Barata Aksoy, 2020). Ulusal alan yazında makale ve özellikle tez çalışmalarında Jigsawın etkilerinin farklı açılardan araştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Bilindiği üzere tez çalışmaları oldukça kapsamlı olarak ele alınmakta ve araştırılan konunun bileşenlerini ayrıntılı şekilde ortaya koymaktadır. Ulusal alan yazındaki tez çalışmaları incelendiğinde ilköğretimde Jigsaw tekniğine yönelik yapılan çalışmaların sınıf düzeyi ve çalışılan konular açısından değerlendirilmesi Tablo 2'deki gibi özetlenebilir.

**Tablo 2.** İlköğretim fen eğitiminde Jigsaw tekniğinin etkisinin araştırıldığı konu alanları ve sınıf düzeyleri

		Sınıf Düzeyi				
		4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
<b>Konu Alanları</b>	Gezegelimiz dünya	Güneş, dünya, ay	Durgun elektrik	Kuvvet ve hareket	Asitler ve bazlar	
	Vücudumuzun bilmeceğini çözelim	Canlılar dünyası	Maddenin tanecikli yapısı	Yaşamımızdaki elektrik	İnsanda üreme büyüme ve gelişme	
	Maddeyi tanıyalım	Kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme kuvveti	Canlılarda üreme büyüme ve gelişme	Saf madde ve karışımlar	Madde döngüleri ve çevre sorunları	
	Yer kabuğunun gizemi		Işık ve ses	İş ve enerji		
			Dünyamız, ay ve yaşam kaynağımız güneş	Maddenin yapısı ve özellikleri		
				İnsan ve çevre Vücudumuzda sistemler		

Tablo 2 incelendiğinde fen öğretiminde Jigsaw tekniğinin kullanıldığı konu alanlarının çeşitlendiği görülmektedir. Örneğin; Uygur (2009) 7. sınıf Kuvvet ve Hareket ünitesinde uyguladığı Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarında ve konunun kalıcı olarak öğrenilmesinde etkili olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmaya paralel olacak şekilde Özkıdık (2010) 7. sınıf Yaşamımızdaki

Elektrik ünitesinde Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, Jigsawın öğrencilerin akademik başarılarını ve bilgilerin kalıcılığını arttırmada etkili bir teknik olduğunu vurgulamaktadır. Fen bilimleri dersinin biyoloji konu alanlarından biri olan 7. sınıf Vücutumuzdaki Sistemler ünitesinde Jigsaw tekniğinin etkisini belirlemeyi amaçlayan Şentürk (2020) Jigsawın fen dersinde akademik başarıya etkisinin olumlu olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bu tekniğin kalıcı öğrenme üzerinde de etkili olduğunu tespit etmiştir. Orunlu (2012) yine 7. sınıf Karışımlar konusunun öğretiminde Jigsaw tekniğinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, Jigsaw tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark belirlemiştir. 6. sınıf Yer Kabuğu Nelerden Oluşur? ünitesinin öğretiminde Jigsawın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan Uçar (2014) araştırmasında Jigsaw tekniğinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğuna ve anlamlı öğrenmeyi desteklediğine dikkat çekmektedir. Barata Aksoy (2017) 7. sınıf İnsan ve Çevre ünitesinin öğretiminde Jigsaw tekniğinin etkisini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, Jigsawın öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili bir teknik olduğunu vurgulamaktadır.

Diğer taraftan Jigsaw tekniği üzerine yapılan çalışmaların sadece akademik başarıya odaklanmadığı dikkat çekmektedir. Örneğin 8. sınıf Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları konusunda Jigsaw tekniğinin öğrencilerin çevresel farkındalıkları üzerine etkisi incelenmiş, tekniğin öğretim programında önerilen yöntemlere göre öğrencilerin çevresel farkındalıklarına daha fazla katkı sağladığı belirlenmiştir (Şahin, 2023). Benzer şekilde Talan (2020) ve Pazar ve Karamustafaoğlu (2023) yaptıkları araştırmalarda, Jigsaw tekniği ile yapılan öğretimin fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarının ve sosyal becerilerinin gelişimini desteklediği, ayrıca bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yapılan çalışmalar arasında Jigsaw yönteminin fen başarısına katkı sağlamasının yanı sıra derse karşı ilgi ve motivasyonu da artırdığı görülmüştür. Çatalkaya (2019), Jigsaw I tekniğinin, öğrencilerin fen bilimlerini öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde, iletişim becerilerinde ve çevresel farkındalıklarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şentürk (2020). 7. sınıf Vücutumuzdaki Sistemler konusunun öğretiminde uyguladığı Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını belirlemiştir.

## **Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenin sadece rehber konumunda olduğu öğrenci merkezli öğrenme modelleri, bazen zayıflık olarak görülse de işbirlikli öğrenme modeli öğrencilerin kendilerine olan saygı ve özgüvenlerini geliştirmekte, akademik başarılarını arttırmakta, derse karşı olumlu tutum ve motivasyon geliştirmelerini desteklemektedir. Dahası öğrencileri akıl yürütmeye hazırlayan, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi beceriler geliştirmelerini destekleyerek sosyalleşmelerini sağlayan işbirlikli öğrenme modeli, bu şekilde öğrencilerin derslerinde daha anlamlı öğrenme çıktıları edinmelerine ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme modelinin öğrenme ortamında hayata geçirilmesini sağlayan Jigsaw tekniği ile ilgili alan yazın incelendiğinde, bu tekniğin işbirlikli öğrenmenin doğasında bulunan yapıyı barındırdığı ve eğitim-öğretim sürecine önemli bir ivme kazandırdığı söylenebilir. Nitekim Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını ve üstbilişsel farkındalıklarını arttırdığı, bilimsel süreç ve problem çözme becerilerini ve bilimsel tutumlarını geliştirdiği, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklediği, okula ve derslerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı, öğrenciler arasındaki çatışmaları gidererek arkadaşlık ilişkilerini ve iletişimi güçlendirdiği ve böylelikle dostluk kavramını pekiştirdiği farklı çalışmalarla ortaya konulmuştur (Akkus ve Doymus, 2022; Blajvaz vd., 2022; Cashata vd., 2023; Çatalkaya,

Durkan ve Taşkın Ekici, 2020; Juniawan vd., 2023; Kandemir ve Apaydın, 2022; Laila vd., 2022; Pazar ve Karamustafaoglu, 2023; Safkolam, Ahmad Zaky El Islami ve Sari, 2023).

Diğer taraftan Jigsaw tekniğinin fen öğretiminde kullanımı ve başarısı üzerindeki etkileri hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında, bu tekniğin konunun bütünü öğrenilebilmesi için herkesin birbirine destek olduğu, bundan dolayı pozitif bağımlılığın çok yüksek hissedildiği, bunun yanında tüm öğrencilerin hem öğretip hem de öğrendiği, dolayısıyla bir kısım öğrencinin baskın olmasının mümkün olmadığı bir teknik olduğu görülmektedir. Dahası, Jigsaw tekniğinin herkesin katkısının değerli olduğu, öğrencilerin konuyu arkadaşlarından öğrenecek olmalarından dolayı arkadaşlarını çok iyi dinledikleri, birbirlerine destek olmaya ve birbirlerinin çalışmasına ilgi göstermeye dolayısıyla öğrenmeye istekli oldukları bir teknik olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca Jigsaw tekniği, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarını sağlayarak, onların akademik başarılarının yanı sıra duyuşsal özelliklerinin de gelişmesine katkıda bulunan etkili bir öğretim tekniğidir (Senemoğlu, 1998). İnsanın doğasında bulunan bağlanma, ait olma, sevgi ve kabul görme gibi olumlu güdüler, Jigsaw tekniği ile daha etkili bir şekilde karşılanabilmektedir (Aydın, 2003). Jigsaw tekniği, çağdaş öğrenme modellerinden biri olan bağımsız öğrenmenin bir örneğidir. Bu teknik, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendi hızlarında ve ilgi alanlarına göre yönlendirmelerine olanak tanımakta ve bu doğrultuda onların performansını arttıran önemli bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Açıkgöz, 1992; Blajvaz vd., 2022; Cashata vd., 2023; Safkolam vd., 2023; Tabiolo ve Villar Royagan, 2019). Örneğin Tabiolo ve Villar Royagan (2019) Jigsaw tekniğinin öğrencilerin fen başarısını yükselttiğini ortaya koydukları çalışmalarında, tekniğin fen başarısı üzerindeki olumlu etkilerine değinerek öğrencilerin performansını geliştirmek adına tekniğin sıklıkla kullanılması gerektiğini önermektedirler. Benzer şekilde Blajvaz vd. (2022) Jigsaw tekniğinin fen derslerinde kullanımının öğrencilerin başarılarını, üstbilişsel farkındalıklarını ve motivasyonlarını önemli ölçüde arttırdığını belirterek tekniğin faydasına dile getirdikleri çalışmalarında, Jigsawın günlük okul uygulamalarında kullanılmasının yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Sonuç olarak, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında, fen bilimlerine karşı olumlu tutum ve motivasyon geliştirmelerinde ve öğrenciler arasındaki etkileşimin artmasında Jigsaw tekniğinin kullanımının fayda sağladığı görülmektedir. Ayrıca sınıf ikliminin iletişim üzerine kurulmasında, bilimsel süreç becerilerinin ve sosyal becerilerin gelişmesinde Jigsaw tekniğinin önemli bir yeri olduğu göz önüne alındığında, fen öğretiminde Jigsaw tekniğinin etkili bir şekilde kullanılmasına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önemden hareket edilerek ve ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak araştırma çerçevesinde aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Jigsaw tekniği eğitim-öğretim sürecinde farklılık oluşturmak amacıyla uygulayıp, bunun aksine teknik eğitim-öğretim sürecinin bizzat düzenli bir parçası haline getirilebilir.
- Jigsaw tekniği uygulanmadan önce konunun, sınıf mevcudunun ve öğrenci hazır bulunuşluğunun uygunluğu kontrol edilmelidir. Ayrıca öğrenciler Jigsaw etkinliği hakkında mutlaka bilgilendirilmelidir.
- Grup içerisinde tüm öğrencilerin aktif olmaları sağlanmalıdır. Böylece faaliyetler işbirliği içerisinde gerçekleştirilebilir.
- Jigsaw tekniği ortaokul Fen Bilimleri dersinde farklı ünitelerde kullanılabilir. Bu doğrultuda özellikle öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği ünitelerde tekniğin kullanımı tercih edilebilir. Örneğin; 5. sınıf düzeyinde “Madde ve Değişim”, “Işığın Yayılması”, “İnsan ve Çevre”, “Elektrik Devre Elemanları” üniteleri; 6. sınıf düzeyinde “Güneş Sistemi ve Tutulmalar”, “Vücutumuzdaki Sistemler”, “Madde ve Isı”, “Elektriğin İletimi” üniteleri; 7. sınıf düzeyinde “Güneş Sistemi ve Ötesi”, “Hücre ve Bölünmeler”, “Işığın Madde ile Etkileşimi”, “Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme”, “Elektrik Devreleri” üniteleri; 8. sınıf

düzeyinde “Mevsimler ve İklim”, “DNA ve Genetik Kod”, “Madde ve Endüstri”, “Basınç”, “Enerji Dönüşümleri ve Enerji Akışı”, “Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi” ünitelerinde uygulanabilir.

- Jigsaw tekniğinin Fen bilimlerine ek olarak diğer branş derslerinde de kullanımı tercih edilerek yaygınlaştırılabilir.
- Öğrenci kitaplarında Jigsaw etkinliklerine örnek uygulamalara yer verilerek öğretmenlerin kullanımı artırılabilir.
- Okullarda gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim seminerleri kapsamında Jigsaw tekniğinin öğretmenlere tanıtımı sağlanarak fen bilimleri derslerindeki kullanımı yaygınlaştırılabilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Çalışma bir derleme çalışması olduğundan etik kurul izni alınmamıştır.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Yazarların çalışmaya katkısı aynı orandadır (1. yazar %50, 2. yazar %50).

### **Çıkar Çatışması**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## **Kaynakça**

- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2014). *Aktif öğrenme* (13. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaacılık.
- Akkus, A., & Doymus, K. (2022). Effect of subject jigsaw and reading writing presentation techniques on academic achievement of 6th grade. *Journal of Turkish Science Education*, 19(2), 496-510.
- Arslan, A.G., & Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- Ayas, A., & Özmen, H. (2002). Lise kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 45-60.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Aymen Peker, E., & Yalçın, M. (2019). Sınıf “enerji kaynakları ve geri dönüşüm” konusu öğretiminde jigsaw tekniğinin etkileri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 5(1), 54-73.
- Aziz, Z., & Hossain, M.A. (2010). A comparison of cooperative learning and conventional teaching on students’ achievement in secondary mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 53-62.
- Barata Aksoy, Ş. (2017). *7. sınıf fen ve teknoloji dersi ‘insan ve çevre’ ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi (Elâzığ ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

- Bayrak, B., & Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 137-154.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bear, T.J. (2013). *An action research study on the effect of interactive technology and active learning on student performance* (Doctoral dissertation). Capella University, Minnesota.
- Blajvaz, B.K., Bogdanović, I.Z., Jovanović, T.S., Stanisavljević, J.D., & Pavkov-Hrvojević, M.V. (2022). The Jigsaw technique in lower secondary physics education: Students' achievement, metacognition and motivation. *Journal of Baltic Science Education*, 21(4), 545-557.
- Cashata, Z.A., Seyoum, D.G., & Gashaw, F.E. (2023). Enhancing college students' procedural knowledge of physics using blended jigsaw-iv problem-solving instruction. *International Journal of Research in Education and Science*, 9(1), 148-164.
- Christison, M.A. (1990). Cooperative learning in the EFL classroom. *English Language Teaching Forum*, 28(4), 6-9.
- Çalık, M. (2003). *Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin çözeltilerle ilgili kavramları anlama seviyelerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çatalkaya, F.B. (2019). *Jigsaw I tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalıklarına, iletişim becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çatalkaya, F.B., Durkan, N., & Taşkın Ekici, F. (2020). Fen bilimleri dersinde Jigsaw I tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 84-102.
- Çepni, S., Bacanak, A., & Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler. *Fen-Teknoloji- Toplum Değerler Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Demirel, T. (2010). *Blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğretmen adaylarının görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Deng, X.M. (2007) Promotion of interaction in cooperative learning task. *Sino-US English Teaching*, 4 (7), (Serial No.43).
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 103-115.
- Erdamar, G., & Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri dergisi*, 6(4), 629-661.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürkan, T. (2006). *"Eğitim, öğretim ve programla ilgili temel kavramlar", öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Hamadneh, Q.M.S. (2017). The effect of using jigsaw strategy in teaching science on the acquisition of scientific concepts among the fourth graders of bani kinana directorate of education. *Journal of Education and Practice*, 8(5), 127-134.
- Juniawan, M.F., Wikanta, W., & Asy'ari, A. (2023). The effect of the jigsaw learning model in animal tissue and body structure courses on student problem solving ability. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(4), 2042-2046.

- Kandemir, M.A., & Apaydin, Z. (2022). The effect of jigsaw II technique on students' skill to solve real life problems in fourth grade science lesson in primary school. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(2), 492-501.
- Kandemir, M.A., & Apaydin, Z. (2023). Jigsaw ıı tekniğinin dördüncü sınıf öğrencilerinin erime ve çözünme kavramlarına yönelik bilgi yapılarına etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 585-603
- Laila, F., Prasetyorini, P., & Kurniasih, K. (2022). Implementation of jigsaw coopertaive learning and gallery walk based on practices to develop science process skills and sscientific attitude of students. *Jsep (Journal of Science Education and Practice)*, 5(1), 28-42.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı* Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2017). İşbirlikli öğrenme ve modellerin yedi ilkeyle birlikte uygulanmasının kavramsal anlamaya etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 431-457.
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2018). Modellerin okuma-yazma-uygulama yöntemi ve yedi ilke ile uygulanmasının maddenin tanecikli yapısı ve yoğunluk konularının kavramsal anlaşılmasına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1603-1638.
- Orhan, A.T. (2021). Fen bilimleri programları ve fen öğretimi. A.T. Orhan ve M. Okur (Ed.), *İlkokulda fen öğretimi içinde* (s. 3-21). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Orunlu, E. (2012). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi karışımlar konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. (2005). *Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkıdık, K. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, B. (2017). *Maddenin tanecikli yapısının öğretiminde iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle desteklenen işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanması* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öztürk, B., & Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle desteklenen işbirlikli öğrenme yöntemlerinin akademik başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 1957-1976.
- Öztürk, F., & Işık, A. (2018). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 513-545.
- Öztürk, F., & Işık, A. (2020). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik uygulama süreçlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 371-382.
- Pazar, Ş.B., & Karamustafaoğlu, S. (2023). "Saf madde ve karışımlar" ünitesinin öğretiminde jigsaw tekniğinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(35), 1413-1428.



- Ryder, J. (2001). *Identifying science understanding for functional scientific literacy: Implications for school science education*. Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği (American Educational Research Association [AERA]) yıllık toplantısında sunulmuş bildiri, Seattle, WA.
- Safkolam, R., Ahmad Zaky El Islami, R., & Sari, I.J. (2023). The Effects of Jigsaw Technique on Learning Achievement and Retention of Science Teacher Students. *Shanlax International Journal of Education*, 11(2), 37-42.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Şahin, Ş. (2023). *Jigsaw I tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Şaşan, H.H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 49-52.
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Şentürk, Ü. (2020). *Fen eğitiminde 'jigsaw' tekniğinin öğrenci başarısı ve derse karşı tutuma etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tabiolo, J.L., & Villar Royagan, D. (2019). Enhancing students' science achievement through jigsaw strategy. *Journal of Science Learning*, 3(1), 29-35.
- Talan, H. (2020). *Jigsaw tekniğinin çoklu bütüncül yaklaşımla analizi bağlamında fen bilgisi öğretim programında kullanılmasının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Uçar, S. (2104). *Jigsaw tekniğinin 6.sınıf fen ve teknoloji dersi "yer kabuğu nelerden oluşur?" ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uygur, E. (2009). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına, tutuma ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, S. (2003). *Lise 1 ve 3 öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavramları anlama seviyelerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Wang, H.C., Chang, C.Y., & Li, T.Y. (2007). The comparative efficacy of 2D-versus 3D-based media design for influencing spatial visualization skills. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1943-1957.
- Yılayaz, Ö., & Barata Aksoy, Ş. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin 7. sınıf fen ve teknoloji dersi "insan ve çevre" ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 194-207.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

## Extended Abstract

### Introduction

Raising qualified individuals in the field of science and enabling individuals to experience an effective learning process can be realized by ensuring their active participation in the learning process and putting them at the center. In order to reach the level of contemporary society, it is not enough to

transfer knowledge and values directly to students. Students should be supported to learn on their own by ensuring their active participation in the learning process (Açıkgöz, 2014; Bear, 2013; Demirel, 2010; Şaşan, 2002). Therefore, today, the constructivist approach, which is based on the foundations of cognitive development theory and which argues that individuals construct knowledge on their own, that the teacher is a guide in the process of constructing knowledge rather than a transmitter of knowledge, has gained importance (Özdemir, 2005; Öztürk & Işık, 2020). Constructivism is a learning theory that argues that students make sense of new information based on their prior knowledge and incorporate it into their own conceptual frameworks. In the constructivist approach, learners do not receive information passively, but learn by exploring and making sense of it themselves. This approach focuses on the development of high-level thinking skills of learners (Erdamar & Demirel, 2008). Constructivist learning theory can be defined as a learning theory that argues that knowledge is not passively learned, but actively interpreted and constructed by the learner. This theory has emerged as an alternative to the traditional understanding of learning in which information is transferred from an external source to the learner (Yıldırım & Şimşek, 2013). One of the models in which the student-centered education approach adopted by the constructivist learning theory is seen at the highest level is the cooperative learning model.

Cooperative learning is a learning model in which students work together for a common goal to complete a task or solve a problem given to them, develop positive views towards each other and are motivated by the process, and develop skills such as critical thinking and problem solving (Christison, 1990). There are many methods and techniques that enable the implementation of the cooperative learning model in the educational environment. One of these is the Jigsaw technique. The Jigsaw technique, which is translated into Turkish as the unification technique and supports learning and cooperation, especially when used in small groups, is the most widely researched and widely used technique today compared to other cooperative learning methods. Although there are different applications of the Jigsaw technique first developed by Elit Aronson, the steps during the application of the technique are the same in all techniques. The Jigsaw technique consists of *introduction*, *expert research*, *report preparation and reformatting*, and *completion and evaluation* stages.

In the *introduction stage*, the class is divided into homogeneous groups and heterogeneous groups and the topic to be studied is shared and how the process will proceed is explained. The number of students in the groups should be the same as the number of parts of the topic. When the topic is shared, the fragmented topic is distributed to the students in each group and the topic to be taught is given to each group. Then the expert research stage begins. In the *expert research stage*, the students from each group who take the same topic piece come together to form expert groups. In this stage, which is one of the most important stages of the technique, students learn the topic pieces using the materials given to them, discuss them with other students in the group and exchange information. In the *report preparation and reformatting stage*, the students in the expert groups return to their main groups and explain their own topic piece to the other members of their group, ensuring that they learn it. This stage is completed by preparing a report after all group members have explained their own topic pieces and the final stage, the completion and evaluation stage, is started. At the *completion and evaluation stage*, the process is completed by evaluating the student with an activity in which the whole class participates (Şimşek, 2007). The implementation steps of the Jigsaw technique are shown in Figure 1.

### **Conclusion and Discussion**

The cooperative learning model improves students' self-esteem and self-confidence, increases their academic achievement, and supports them to develop positive attitudes and motivation towards the course. Moreover, the cooperative learning model, which prepares students for reasoning and

socializes them by supporting them to develop skills such as problem solving and critical thinking, also contributes to students' obtaining more meaningful learning outcomes in their lessons and improving their communication skills. When the literature on the Jigsaw technique, which enables the implementation of the cooperative learning model in the learning environment, is examined, it can be said that this technique also contains the structure inherent in cooperative learning and gives an important impetus to the educational process. As a matter of fact, it has been revealed in different studies that the Jigsaw technique increases students' academic achievement and metacognitive awareness, improves their scientific process skills and scientific attitudes, supports the retention of learned information, helps them develop positive attitudes towards school and their lessons, strengthens friendship relations by eliminating conflicts between students, and thus reinforces the concept of friendship (Akkuş & Doymuş, 2022; Blajvaz, Bogdanović, Jovanović, Stanisavljević & Pavkov-Hrvojević, 2022; Cashata, Seyoum & Gashaw, 2023; Kandemir & Apaydın, 2022; Laila, Prasetyorini & Kurniasih, 2022; Pazar & Karamustafaoğlu, 2023; Safkolam, Ahmad Zaky El Islami & Sari, 2023).

On the other hand, it is noteworthy that the Jigsaw technique is a technique in which everyone's contribution is valuable, students listen to their friends very well because they will learn the subject from their friends, they are willing to support each other and show interest in each other's work, and therefore they are willing to learn. In addition, the Jigsaw technique is an effective teaching technique that contributes to the development of students' affective characteristics as well as their academic achievement by ensuring their active participation in the learning-teaching process (Senemoğlu, 1998). Positive motives such as attachment, belonging, love and acceptance, which are inherent in human nature, can be met more effectively with the Jigsaw technique (Aydm, 2003). The Jigsaw technique is an example of independent learning, one of the contemporary learning models. This technique allows students to direct their own learning at their own pace and according to their interests (Açıkgöz, 1992).

As a result, considering that the Jigsaw technique has an important place in increasing students' academic achievement, developing positive attitudes and motivation towards science, increasing the interaction between students and establishing the classroom climate on communication, developing scientific process skills and social skills, it is thought that it is important to use the Jigsaw technique effectively in science teaching.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 02.11.2023 Kabul/Accepted: 09.12.2023*

*Makale Türü: Araştırma*

---

## Tüketici Etnosentrizmi Ölçeğinin (CETSCALE) Faktör Yapısının Gıda Tüketimi Bağlamında İncelenmesi \*

*Rüveyda Betül GÜRBÜZ \**

*Sait BARDAKÇI \*\**

### ÖZ

Bu araştırma, Tüketici Etnosentrizmi Ölçeğinin faktör yapısının gıda tüketimi bağlamında incelenmesi ve geçerlik-güvenirlilik analizlerinin yapılması amacı ile yürütülmüştür. Araştırmada; ölçeğin yapı geçerliği, güvenirliği ve madde özellikleri incelenmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması 238 kadın, 276 erkek olmak üzere toplam 514 gıda tüketicisi yetişkin birey ile yürütülmüştür. Ölçeğin ölçme yapısının tanımlanması ve yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirlik analizi için ise Cronbach's Alpha katsayısından yararlanılmıştır. Madde analizi maddelere ait madde-toplam korelasyonları kullanılarak yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi bulgularına göre, 4 alt boyutlu bir ölçme yapısı tanımlanmıştır. Bu yapının açıkladığı toplam varyans oranının %69,2 olduğu belirlenmiştir. Ölçeği meydana getiren 17 maddenin faktör yükü değerleri 0,55-0,81 aralığında, madde-toplam korelasyonları ise 0,41-0,73 aralığında değişmektedir. Cronbach's Alpha katsayısı, ölçeğin geneli için 0,93 şeklinde bulunmuştur. Bu katsayı "etnosentrizm etkisi" alt boyutu için 0,89; "kalite algısı" alt boyutu için 0,85; "ekonomik kaygı" alt boyutu için 0,75; "farkındalık" alt boyutu için ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular ışığında, gıda tüketimine yönelik uyarlanan Tüketici Etnosentrizmi Ölçeğinin 4 faktörlü ölçme yapısının tüketicilerin gıda tüketimindeki etnosentrik eğilimlerinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Etnosentrizm, tüketici etnosentrizmi ölçeği, güvenirlik, geçerlik.

## Investigation of The Factor Structure of The Consumer Ethnocentrism Scale (CETSCALE) in The Context of Food Consumption

### ABSTRACT

This research was conducted with the aim of examining the factor structure of the Consumer Ethnocentrism Scale in the context of food consumption and conducting validity-reliability analyses. In the research; The construct validity, reliability and item properties of the scale were examined. The application phase of the research was conducted with a total of 514 adult food consumers, 238 women and 276 men. Exploratory Factor Analysis was used to analyze the construct validity of the scale, and Cronbach Alpha internal consistency coefficient was used to determine the reliability level. Item analysis of the scale was conducted using item-total correlations of the items. As a result of factor analysis, a measurement structure with 4 sub-

---

**Atf Bilgisi:** Gürbüz, R. B., & Bardakçı, S. (2023). Tüketici etnosentrizmi ölçeğinin (CETSCALE) faktör yapısının gıda tüketimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 252-266. Doi: 10.48066/kusob.1383698

\* Bu çalışma Doç. Dr. Sait BARDAKÇI'nın danışmanlığında tamamlanmış olan "Gıda Tüketimi Bağlamında Tüketicilerin Etnosentrik Eğilimlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ruveydabetulgurbuz@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8721-9459.

\*\* Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, sait\_bardakci@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3720-5029.

dimensions with eigenvalues greater than 1 was obtained. This structure explains 69,2% of the total variance. The factor loadings of the 17 items in the scale vary between 0,55-0,81 and item-total correlations vary between 0,41-0,73. Cronbach's Alpha coefficient was found to be 0,93 for the overall scale. This coefficient was calculated as 0,89 for the “ethnocentrism effect” sub-dimension; 0,85 for the “perception of quality” sub-dimension; 0,75 for the “economic anxiety” sub-dimension and 0,88 for the “awareness” sub-dimension. In light of all these findings, it can be said that the 4-factor measurement structure of the Consumer Ethnocentrism Scale adapted for food consumption is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure consumers' ethnocentric tendencies in food consumption.

**Keywords:** Ethnocentrism, Consumer Ethnocentrism Scale, Reliability, Validity.

## Giriş

Dünya genelinde tüketicilerin istek ve ihtiyaçları hızlı bir değişim göstermektedir. Bunun bir sonucu olarak pazarlama anlayışında da farklılıklar ve değişiklikler oluşmuştur. Pazarlama anlayışları incelendiğinde üretim anlayışı döneminden, toplumsal pazarlama anlayışına kadar geçen sürede işletmeler için tüketici tatminini artırmanın gitgide önem arz ettiği gözlenmektedir. Üretim anlayışı sürecinde işletmelerin asıl amacı ürettiğini satmak iken; pazarlama anlayışının değişmesiyle birlikte zaman içinde bu amaç tüketici istek ve ihtiyaçlarının karşılanıp bunun yanı sıra tüketicinin tatmin olması şeklinde değişiklik göstermiştir. İşletmeler tüketicinin tatminini bir başarı kriteri olarak kullanmaya başlamıştır.

Pazarlama anlayışındaki köklü değişikliğin bir sebebi de hızla gelişen teknoloji ve bunun sonucunda iletişimin yaygınlaşıp küreselleşmesi olmuştur. Bu küreselleşme kavramı beraberinde şirketler arasında rekabet artışını da getirmiştir. Rekabet artık yerel değil uluslararası boyutta oldukça yoğun yaşanmaya başlamıştır. Günümüzde başka bir ülkede üretilen herhangi bir ürünü tanımakta ve edinmekte zorlanmayız. Gelişen teknolojiyle birlikte ürünü satın almamız oldukça kolaylaşmıştır. Bunun sonucu olarak da tüketicilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılamak ve tüketiciyi tatmin etmek, işletmeler açısından oldukça zor bir hal almaktadır. Firmalar bu rekabet ortamında uluslararası çalışmalarına oldukça önem vermektedir.

Tüketiciler ürünleri tercih ederken ülke ekonomisine zarar verip vermediğini, toplumun çıkarları doğrultusunda hareket edip etmediğini sorgulamaktadır. Bu sorgulamalar etnosentrizm kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Tüketici davranışlarının etnosentrik eğilimlerle ilişkilendirilmesi sonucu tüketici etnosentrizmi ismiyle yeni bir kavram ortaya çıkmıştır (Good ve Hudleston, 1995, s.41; Ha, 1998, s.9).

Tüketici etnosentrizmi; “tüketicilerin ürünleri tercih etme düşüncelerini milli duyguların etkileme derecesi” olarak tanımlanabilmektedir (Kaynak, Kara 2002). Bir başka tanımda ise; tüketici etnosentrizmi “toplumsal bilinci simgeleyen kültürün bir parçası ve o toplumda yer alan bireylerin tüketici davranışı sergilerken tutumlarını etkileyen faktörlerden biridir” şeklinde tanımlanmaktadır (Ha 1998). Tüketici etnosentrizmini; “bireylerin ürün satın alma kararlarına etki etmesinin haricinde ithal/ihrac ürün satın alma kararına karşı hislerini yansıtan bir kavramdır” şeklinde tanımlamak da mümkündür (Sharma vd. 1995, s.29).

Tüketici etnosentrizmi kavramı incelenirken iki noktaya özellikle değinilmesi gerekmektedir. Değinilmesi gereken önemli hususlardan ilki tüketicilerin etnosentrizm eğilimlerinin ürün temelli olduğudur. İkinci husus ise öncelikle sosyal anlamda William Graham Summer tarafından değerlendirilen etnosentrizm kavramının sadece ürün boyutuyla küçük bir çerçevede incelenmediği bunun yanı sıra politika, kültür gibi farklı birçok alanda da incelendiği söylenebilmektedir (Elibol 2013:53). Tüketici etnosentrizminin temelinde ürün bulunduğu için ürün kategorileri tüketicilerin etnosentrik eğilimlerine etki etmektedir. Farklı ekstrem olaylarda ise ürüne ait özellikler de

tüketicisinin satın alma tercihini etkileyebilmektedir. Bu duruma örnek olarak Rus tüketicilerin temel tüketim ürünleri tercihinde Rus ürünlerini, dayanıklı tüketici ürünleri tercihinde ise yabancı ürünleri tercih etmesi gösterilebilir (Thelen vd. 2006).

Uluslararası pazarlarda faaliyet gösteren yabancı işletmeler açısından tüketicilerin etnosentrizm eğilimlerini ölçmek oldukça önemlidir. İşletmeler tarafından toplum yapısını incelemek ve tüketicilerin etnosentrik eğilimlerini ölçmek çeşitli pazar araştırmaları yapılmaktadır. Bu pazar araştırmaları yapılmasına ve tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin ölçülmesi çalışmalarına Shimp ve Sharma (1987) tarafından geliştirilen Consumer Ethnocentrism Scale (CETSCALE) ölçeği temel oluşturmuştur. Geliştirildiğinden itibaren çok sayıda araştırmacı ve şirket tarafından tüketicilerin etnosentrik eğilimlerini ölçmek için kullanılmaktadır (Özdemir, Güzeloğlu ve Topsümer 2018; Elibol 2020; Myrvang, Sancak, Mete, 2021; Alam vd. 2022; Yılmaz, Ulaş ve Yeşil, 2022). Dünyanın hızla küreselleşmesi ve pazar alanının genişlemesi tüketici davranışlarına etki eden değişkenlerinin belirlenmesini oldukça önemli bir hale getirmektedir. Tüketicilerin satın alma davranışını etnosentrizm kavramı perspektifinde ölçen ve tüketicilerin yerli-yabancı ürün ayırımına bakış açısının belirlenmesini sağlayan CETSCALE ölçeği dünyada olduğu gibi Türkiye’de de birçok çalışmada kullanılmıştır. Zaman ve kuşak farklılıkları sebebiyle tüketici davranışlarında meydana gelen değişimlerin yeniden test edilmiş olması, genellenebilir bir analiz sonucuna ulaşılabilmesi ve ölçeğin Türk literatürüne gerekli güvenilirlik-geçerlilik analizleri test edilerek kazandırılması araştırmanın önemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Shimp ve Sharma (1987) tarafından geliştirilmiş olan Tüketici Etnosentrizm Ölçeğinin (Cetscale) gıda tüketimi bağlamında yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri yapılarak ölçeğin Türkçe literatüre kazandırılması amaçlanmaktadır.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın metodolojisi, çalışma grubu, orijinal Tüketici Etnosentrizm Ölçeği (CETSCALE) ve kullanılan istatistiksel yöntemlere dair bilgilere yer verilmiştir.

#### **Tüketici Etnosentrizm Ölçeği (CETSCALE)**

Tüketici Etnosentrizm Ölçeği (CETSCALE), Shimp ve Sharma (1987) tarafından Amerikan tüketicilerin satın alma niyetinde etnosentrik davranış sergileyip-sergilemediklerini araştırmak amacıyla hazırlanmış, orijinali İngilizce olarak geliştirilmiş bir ölçektir. CETSCALE ölçeği, 7’li likert tipinde hazırlanmış olan 17 adet maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu orijinal ölçme yapısı tek boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek maddelerinde yer alan ifadelerle verilebilecek yanıt seçenekleri en olumsuzdan en olumluya, “1=Hiç Katılmıyorum”, “2= Pek Katılmıyorum”, “3=Katılmıyorum”, “4=Kararsızım”, “5=Katılıyorum”, “6=Çok Katılıyorum” ve “7=Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekte ters anlam içeren ve ters kodlanması gereken herhangi bir madde bulunmamaktadır.

Shimp ve Sharma (1987) tarafından hazırlanan orijinal ölçeğe ait Cronbach’s Alpha iç tutarlılığa bağlı güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Tek boyuttan oluşan ölçeğin faktör yapısının açıkladığı olduğu toplam varyans %61,73 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada CETSCALE ölçeği araştırmacı tarafından Türk gıda tüketicilerine uygulanacak şekilde uyarlanarak kullanılmıştır.

#### **Ölçeğin Türkçeye Çevrilmesi**

Araştırmada ilk olarak EK-1’de yer alan Shimp ve Sharma (1987) tarafında hazırlanan CETSCALE ölçeği araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek maddeleri katılımcıların gıda ürünü satın alımı gerçekleştirirken etnosentrik davranıp davranmadığını ölçmeyi amaçlayan 17 adet ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş formunun dil eşdeğerliği açısından değerlendirilmesi için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nde görev yapan,

pazarlama alanında çalışmaları bulunan ve ileri düzeyde İngilizceye hâkim olan 3 akademisyenden uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanların ikisi doçent, biri ise doktor öğretim üyesi unvanına sahiptir ve meslekte çalışma süreleri 8 ile 12 yıl arasında değişmektedir. Uzmanlar dil ve anlatım bakımından ölçeği incelemiş, belirttikleri küçük düzenlemeler yapılarak ölçeğin Türkçe formuna nihai hali verilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, tüm gıda tüketicileri oluşturmaktadır. Araştırma 238'i kadın, 276'sı erkek olan toplam 514 yetişkin ile kesitsel olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarda; gıda tüketicisi olma, Türk vatandaşı olma, anadil olarak Türkçe konuşma ve 18 yaş üstünde olma kriterleri aranmıştır. Bu bağlamda, kasdi örnekleme yöntemi kullanılarak bahse konu kriterlerin tamamını sağlayan 514 yetişkin araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun bazı değişkenlere göre frekans dağılımına Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun demografik özelliklerine göre frekans dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	238	46,3
Erkek	276	53,7
Toplam	514	100,0
Yaş	Frekans	Yüzde (%)
25 Yaş ve Atı	139	27,0
26-35 Yaş	103	20,0
36-45 Yaş	140	27,2
46 Yaş ve Üzeri	132	25,8
Toplam	514	100,0
Medeni Durum	Frekans	Yüzde (%)
Evli	272	53,0
Bekâr	241	47,0
Toplam	513	100,0
Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
İlköğretim	35	6,8
Lise	105	20,4
Ön Lisans	39	7,6
Lisans	274	53,3
Lisansüstü	61	11,9
Toplam	514	100,0
Çalışma Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Kamu	186	36,2
Özel	179	34,8
Çalışmıyor	149	29,0
Toplam	514	100,0
Gelir Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
5500 TL ve altı	90	17,5
5501-10000 TL	166	32,3
10001-15000 TL	207	40,3
15000 TL ve üzeri	51	9,9
Toplam	514	100,0

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcılara CETSCALE ölçeği ifadelerini gıda tüketim tercihleri temelinde dikkate almaları ve buna yönelik olarak ifadelere cevap vermeleri gerektiği yönünde bilgilendirme yapılmıştır. Verilerin 135'i Google Forms platformu aracılığıyla online olarak, 379'u ise yüz yüze toplanmıştır.

Araştırmada Türk gıda tüketicilerinden elde edilen veriler doğrultusunda CETSCALE ölçeğinin madde özellikleri düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve her bir maddeye verilen yanıtların frekans dağılımı kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan CETSCALE ölçeğinin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılarak analiz edilmiştir. Yapı geçerliği, bir ölçme aracının ölçülmesi amaçlanan kavramsal yapıyı ne derece doğru ölçtüğünü araştıran bir geçerlik türüdür (Tavşancıl, 2002:45). Yapı geçerliğinin asıl sorunu ölçme aracının ölçülmek istenen soyut yapıyı doğru ölçebilme derecesidir şeklinde de açıklanabilir (Karagöz ve Bardakçı, 2020:29). Ölçek geliştirme ve uyarlama araştırmalarında ölçeğin ölçüm yapısının belirlenebilmesi için faktör analizi yöntemi en yaygın kullanılan yöntem olarak ifade edilmektedir. Faktör analizi bulgularıyla, ölçeğin genel boyutu ve alt boyutların sayısı ve bu boyutların neler olduğuna ilişkin bilgiler elde edilir. Analiz sonucunda elde edilen alt boyutlar isimlendirilerek ölçeğin ölçme yapısı meydana getirilmiş olur (Tavşancıl, 2002). Bu doğrultuda bu çalışmada, ölçeğin ölçme yapısının belirlenebilmesi için 514 katılımcıdan elde edilen verilere AFA uygulanmıştır. Analiz, Temel Bileşenler Analizi (Principal Components Analysis) esas alınarak ve döndürme yöntemlerinden Varimax rotasyonu kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin AFA'ya uygunluğunun değerlendirilmesi için literatürde yer alan iki istatistiksel gösterge olan Bartlett küresellik testinden ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısından yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör yapısının açıkladığı toplam varyans ve maddelere ait standart faktör yükü değerleri değerlendirilerek incelenmiştir. Son olarak ölçeğin güvenilirlik analizi, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının iç tutarlılık düzeylerini ortaya koyan Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin analizlerin yapılmasında IBM SPSS 25.0 paket programından yararlanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde CETSCALE ölçeğine ilişkin yapı geçerliği analizleri ile birlikte güvenilirlik analizlerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Çalışma verileri kullanılarak faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğunun incelenmesi gerekmektedir. Bir veri setinin AFA'ya uygunluğunun değerlendirilmesi için literatürde yer alan iki istatistiksel gösterge bulunmaktadır. Bu göstergeler; KMO katsayısı ve Bartlett küresellik testidir. KMO katsayısı, faktör analizi için araştırmada kullanılan örneklemin yeterli büyüklükte olup olmadığını inceleyen bir indekstir (Kartal ve Bardakçı, 2018: 40). KMO katsayısı 0 ile 1 arasında değişen bir katsayıdır ve alacağı değere göre örneklem büyüklüğünün yeterliliği şu şekilde yorumlanmaktadır (Sharma, 1996): “0,00-0,49 aralığında ise kabul edilemez”, “0,50-0,59 aralığında ise zayıf”, “0,60-0,69 aralığında ise orta”, “0,70-0,79 aralığında ise iyi”, “0,80-0,89 aralığında ise çok iyi”, “0,90-1,00 aralığında ise mükemmel”.

Bartlett testi ise, araştırma verilerinin normallik varsayımı temelinde faktör analizine uygun olup olmadığını inceleyen bir testtir (Kartal ve Bardakçı, 2018, s.41). Faktör analizinde, küresellik varsayımı da denilen, araştırmada kullanılan ve faktör analizine dâhil edilen değişkenler ve bu değişkenlere ait tüm lineer kombinasyonların normal dağılım göstermesi varsayımı mevcuttur. Analiz sonucunda Bartlett testi anlamlı çıkarsa bu varsayım sağlanmış olmaktadır.

Tablo 2’de araştırmada kullanılan ve 17 maddeden oluşan ölçek için AFA sonucunda hesaplanan KMO katsayısı ve Bartlett Testi bulguları verilmiştir.

**Tablo 2.** KMO katsayısı ve bartlett testi sonuçları

<b>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme</b>	0,933
---	-------



Ölçüm Yeterliği		
Bartlett Testi	Ki-Kare Değeri	5032,185
	s.d	136
	p	<b>0,000</b>

Tablo 2’de verilen sonuçlara göre, KMO katsayısı 0,933 şeklinde hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmanın örneklem büyüklüğü yeterlilik düzeyinin mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Aynı bulgulara göre, Bartlett testi de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ( $p < 0,05$ ) ve küresellik varsayımının sağlandığı saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, araştırmada kullanılan verilerin AFA uygulanabilmesi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

17 maddeden oluşan ölçeğe yönelik AFA sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3’te verildiği gibidir.

**Tablo 3.** Açımlayıcı faktör analizi bulguları

Ölçek Alt Boyutu	Maddeler	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)	Cronbach Alpha
Faktör 1	Madde1	0,796	8,159	47,996	47,996	0,886
	Madde2	0,812				
	Madde3	0,720				
	Madde4	0,766				
	Madde5	0,607				
Faktör 2	Madde6	0,767	1,324	7,786	55,783	0,848
	Madde7	0,788				
	Madde8	0,812				
Faktör 3	Madde9	0,788	1,292	7,603	63,385	0,751
	Madde10	0,674				
	Madde11	0,738				
Faktör 4	Madde12	0,672	0,984	5,789	69,175	0,879
	Madde13	0,681				
	Madde14	0,693				
	Madde15	0,682				
	Madde16	0,633				
	Madde17	0,549				

Tablo 3’te görüldüğü üzere ölçeğin ölçme yapısı 4 alt boyut altında toplanan 17 maddeden meydana gelmektedir. Literatürde ölçeğin ölçme yapısında yer alacak maddelerin seçimi için madde-faktör ilişkisinin göstergesi olan faktör yükü değerlerinin 0,45 ve üstünde değer alması yeterli bir kriter olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2010, s.118). Yine Tablo 3’te verilen analiz sonuçlarına göre maddelere ilişkin standart faktör yükleri 0,549-0,812 aralığında değişmektedir. Buna göre, ölçekteki tüm maddelere ait faktör yükleri 0,45’in üzerinde bulunmuştur. Faktör yüklerinin büyüklüğü ile ilgili literatürde dikkate alınan başka bir ölçüte göre, maddelere ait faktör yükü değerleri için 0,32-0,44 aralığı yapı geçerliği bakımından “kötü” olarak, 0,45-0,54 aralığı “normal” olarak, 0,55-0,62 aralığı “iyi” olarak, 0,63-0,70 aralığı “çok iyi” olarak, 0,70 üzeri ise “mükemmel” şeklinde değerlendirilmektedir (Dede ve Yaman, 2008, s.27). Bu ölçüte göre, ölçeğin madde faktör yükleri 9 tane madde için 0,72-0,81 aralığında olup mükemmel düzeyde, 6 adet madde için 0,63-0,69 aralığında olup çok iyi düzeyde, 1 adet madde için 0,55-0,62 aralığında olup iyi düzeyde, 1 adet madde için ise

0,45-0,54 aralığında olup normal düzeyde olarak nitelendirilebilir. Tüm bu bulgular gıda tüketimine yönelik olarak uyarılanan CETSCALE ölçeğinin maddelerinin yapı geçerliliği bakımından yüksek ve yeterli faktör yükü değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Bir ölçekte ölçmeye konu kavramsal yapının faktör sayısının belirlenmesi de oldukça önemli bir diğer husustur. Literatürde ölçme yapısında yer alacak uygun faktör sayısının tespitine ilişkin çeşitli kriterler dikkate alınmaktadır (Kalaycı, 2006, s.322). Tablo 3'te verilen bulgular göz önüne alındığında, ölçeğin alt boyutlarına ait hesaplanan özdeğerlerin sırasıyla: Faktör 1 için 8,159 olarak, Faktör 2 için 1,324 olarak, Faktör 3 için 1,292 olarak, Faktör 4 içinse 0,984 şeklinde olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, özdeğerler tarafından açıklanan toplam varyans oranı yapı geçerliliği bakımından yeterli bir düzeye gelene kadar ölçme yapısına faktör dâhil edilebilmektedir. Bu düzeyin sosyal bilimlerde %40 ile %60 arasında olması literatürde genel kabul gören bir kriterdir (Karagöz, 2016, s.880). Faktör analizi sonucunda, oluşturulan ölçme yapısı tarafından açıklanan toplam varyans oranı ne denli yüksekse ölçme yapısının geçerliliği de o derece güçlü kabul edilmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018:43). Tablo 3'teki bulgular dikkate alındığında, Faktör 1'in açıkladığı varyansın %47,996 olduğu, Faktör 2'nin açıkladığı varyansın %7,786 olduğu, Faktör 3'ün açıkladığı varyansın %7,603 olduğu, Faktör 4'ün açıkladığı varyansın %5,789 olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçme yapısının açıkladığı toplam varyans oranı %69,175 olarak bulunmuştur. Bu oran Yaşlıoğlu (2017)'na göre kritik değer olan %50'den büyük ve yeterli bir değerdir ve ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğunun önemli bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Faktör analizinin son aşamasında elde edilen faktörlerin uygun şekilde adlandırılması yapılmaktadır. İlgili faktör çatısı altında toplanan maddelerin anlamca vurguladıkları ortak boyut ve içerdikleri anlam bütünlüğü dikkate alınarak faktör isimlendirme işlemi yapılmalıdır (Kartal ve Bardakçı, 2018, s.46). Bu aşamada Tablo 3'teki bulgular doğrultusunda elde edilen 4 alt boyut altında toplanan maddelerin ifadeleri ve anlam yapıları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda uzman görüşlerine de başvurularak söz konusu alt boyutlara verilen isimler aşağıda belirtilmiştir:

#### *Faktör 1: Etnosentrizm Etkisi*

Madde 1: "Türk malı satın almak Türk kimliğimi korumama yardımcı oluyor."

Madde 2: "Her Türk vatandaşının Türk malı satın almasının ahlaki bir görev olduğuna inanıyorum."

Madde 3: "Bana yerli ürünlerimizi desteklemek iyi hissettiriyor."

Madde 4: "Gerçek bir Türk her zaman Türk ürünlerine arka çıkar."

Madde 5: "Türk halkı satın alma kararlarını verirken Türk işçilerini her zaman göz önünde bulundurmalıdır."

#### *Faktör 2: Kalite Algısı*

Madde 6: "Türk ürünü söz konusu olduğunda kalitelerini değerlendirmek için daha fazla bilgiye ihtiyacım yok. Menşei ülke benim için yüksek kalite değerlendirmesinde yeterlidir."

Madde 7: "Türk malları ithal mallardan daha iyidir."

Madde 8: "Türk ürünleri yüksek standartlarda üretilir ve başka hiçbir ülke bunları aşamaz."

#### *Faktör 3: Ekonomik Kaygı*

Madde 9: "Artan ithalat bu ülkede daha fazla işsizlik oranına yol açıyor."

Madde 10: "Yabancı ürünleri satın almak, ülke ekonomisine tehdit oluşturuyor."

Madde 11: "Bu ülkedeki iş kayıpları, yabancı mal ithalatının artmasının bir sonucudur."

#### *Faktör 4: Farkındalık*

Madde 12: "Türk mallarını tanıtan kitlesel medya kampanyası ile yerli malları satın almaya ikna olurdum."

Madde 13: "Türk halkı (ithal) yabancı ürün tüketiminin ülke ekonomisi üzerindeki olumsuz

etkisinin farkına varırsa yerli malı satın almaya daha istekli olacaktır.”

Madde 14: “Türk halkı; insanların yerli malı tüketiminin Türk ekonomisini olumlu etkilediğini fark ettirmek için kampanya başlatırsa yabancı ürün satın almayı bırakırdı.”

Madde 15: “Temel ihtiyaçlarımın dışında Türk ürünleri satın alıyorum.”

Madde 16: “Türk ürünü satın almayı tercih ederim. Çünkü onlara daha aşınayım.”

Madde 17: “Türk malı satın alıyorum çünkü aile üyelerim tarafından bana aktarılan tüketim kalıplarını kullanıyorum.”

### Güvenirlige İlişkin Bulgular

Bu aşamada gıda tüketimine yönelik olarak uyarlanan CETSCALE ölçeğinin güvenilirlik analizi, iç tutarlılık bağlamında incelenmiştir. Bir ölçeği oluşturan maddelerin ölçek yapısının tümüyle aynı yönde hareket etmesi, ölçeğin iç tutarlılığının ve dolayısıyla güvenirliliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018, s.39). İç tutarlılık analizinde kullanılan Cronbach  $\alpha$  katsayısı 0-1 aralığında değer alan bir güvenilirlik katsayısıdır. (Karagöz, 2016, s.941). Literatürde yaygın olarak kabul gören olan bir değerlendirmeye göre bir ölçeğin Cronbach  $\alpha$  katsayısı; “0,00-0,40” aralığında ise ölçeğin güvenilir olmadığı, “0,40-0,60” aralığında ise ölçeğin düşük güvenirlilikte olduğu, “0,60-0,80” aralığında ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, “0,80-1,00” aralığında ise ölçeğin yüksek düzeyde güvenirlige sahip olduğu yönünde yorumlanmaktadır (Özdamar, 2010, s.522).

**Tablo 4.** Tüketici etnosentrizmi ölçeğine ilişkin Cronbach  $\alpha$  bulguları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Etnosentrizm Etkisi	5	0,886
Kalite Algısı	3	0,848
Ekonomik Kaygı	3	0,751
Farkındalık	6	0,879
Toplam	17	0,931

Tablo 4’te görüldüğü üzere, ölçeğin tamamına ait Cronbach  $\alpha$  katsayısı 0,931 olarak elde edilmiştir. Buna göre, Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği’nin iç tutarlılığı sağladığı ve yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Tablo 4’teki ölçeğin alt boyutlarına ait hesaplanan Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları dikkate alındığında ise “Etnosentrizm Etkisi”, “Kalite Algısı” ve “Farkındalık” alt boyutlarının yüksek derecede; “Ekonomik Kaygı” alt boyutunun ise oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

### Madde Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tüketici Etnosentrizmi Ölçeğinin madde özelliklerinin belirlenmesi için maddelere ait ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler ve madde-toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin puanı ile ölçek genel toplam puanı arasındaki ilişki madde-toplam korelasyonları hesaplanarak incelenmekte ve bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığı için nesnel bir ölçüt olmaktadır (Tezbaşaran, 1996, s.29). Yapılan analiz bulguları Tablo 5’te verildiği gibidir.

**Tablo 5.** Madde istatistikleri ve madde-toplam puan korelasyonları

Madde	Ort.±ss.	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach $\alpha$
Madde1	4,92±1,83	0,670	0,926
Madde2	4,83±1,90	0,710	0,925
Madde3	5,61±1,53	0,626	0,927
Madde4	5,00±1,80	0,724	0,925
Madde5	5,13±1,69	0,631	0,927
Madde6	3,79±1,89	0,634	0,927

Madde7	3,85±1,73	0,656	0,926
Madde8	3,20±1,77	0,615	0,927
Madde9	5,09±1,69	0,408	0,932
Madde10	4,89±1,63	0,606	0,928
Madde11	4,76±1,62	0,554	0,929
Madde12	4,75±1,58	0,658	0,926
Madde13	5,21±1,49	0,610	0,928
Madde14	4,88±1,62	0,691	0,926
Madde15	4,66±1,70	0,637	0,927
Madde16	4,75±1,65	0,732	0,925
Madde17	4,44±1,77	0,729	0,925

Literatürde, iç tutarlılığa sahip olan bir ölçekte yer alan maddelere ait madde-toplam korelasyonlarının 0,25'in üzerinde, pozitif değerler alması gerektiği bildirilmektedir. 0,25'in altında madde-toplam puan korelasyonuna sahip olan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği kabul edilmektedir (Öner, 1997; Topkaya ve Yalın, 2005). Tablo 5'teki bulgulara göre, Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği maddelerinin madde-toplam korelasyonu katsayıları 0,408-0,729 aralığında değer almaktadır. Buna göre Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği maddelerinin madde-toplam korelasyonu değerlerinin oldukça iyi düzeyde olduğu ve ölçekten çıkarılması gereken herhangi bir madde bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach Alpha katsayısının yükselmesine sebep olacak herhangi bir madde de bulunmamaktadır. Dolayısıyla ölçekte iç tutarlılığı olumsuz etkileyen ve ölçekten çıkarılması gereken madde bulunmamaktadır. Diğer taraftan katılımcıların en yüksek ortalama (5,61±1,53) ile katılım gösterdiği madde 3. madde olurken en düşük ortalamaya (3,20±1,77) sahip maddenin ise 8. madde olduğu belirlenmiştir.

### Sonuç

Pazarlama sürekli değişen ve gelişen bir alan olup, bu değişimler tüketici davranışlarının iyi analiz edilip yeni stratejilerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Tüketici etnosentrizmi özellikle küreselleşmenin, büyük tek bir pazar haline gelen dünyanın pazarlama alanına kazandırmış olduğu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ticari sınırların kalkmasıyla beraber ithal ürünler yerli pazara daha hızlı giriş yapmış ve alıcı bulmaya başlamıştır. Hem yerli pazar üreticileri hem de pazara girmeyi hedefleyen uluslararası firmalar için pazardaki tüketicilerin davranış ve tutumlarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi önem arz eden bir konudur. Marka isminin belirlenmesinden, tutundurma faaliyetleri, dağıtım kanalları gibi birçok stratejinin belirlenmesinde hedef pazardaki tüketici tutum ve davranışları dikkate alınmaktadır. Pazarlamada alanında bütünsel pazarlama stratejilerinin benimsenmesi hedef pazardaki tüketicinin her bakımdan incelenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada Shimp ve Sharma (1987) tarafından geliştirilmiş olan ve tüketicilerin etnosentrik eğilim düzeylerinin ölçülmesini sağlayan CETSCALE ölçeğinin gıda tüketimi bağlamında Türk literatürüne kazandırılması amaçlanmıştır.

Belirtilen amaçlar doğrultusunda gerekli olan geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında ölçek değerlendirilmiştir. CETSCALE ölçeğinin orijinal formunun geliştirildiği çalışmada ölçek, ABD'li teknoloji tüketicilerine uygulanmış, nihai durumda tek faktörlü 17 ifadeden oluşan bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise, araştırmacı ilk işlem olarak ölçek formunu Türkçeye çevirmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevrilmiş formunun dil eşdeğerliği açısından değerlendirilmesi için gerekli uzman görüşleri alınmıştır. Türkiye Sivas ilinde ikamet eden gıda tüketicilerine Türkçe 7'li likert ölçek formundaki sorular online ve yüz yüze araştırma yöntemiyle uygulanmıştır. Basit örnekleme yöntemiyle 514 katılımcıya ulaşılmıştır. Daha sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Tüketici etnosentrizmi ölçeğinin ölçme yapısının tespiti amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda; 17 maddeye ait faktör yüklerinin 0,549-0,812 aralığında değerler aldığı gözlemlenmiştir. Literatürde 0,45 üzeri yükler iyi ölçüt olarak tanımlanabilmektedir ve bu iyi değere sahip yükler açıklanan varyansın daha yüksek olmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2010, s.118). Literatürde yer alan faktör yükü ölçütlerine göre ölçekte 9 maddenin yükü 0,72-0,81 değer aralığında olup mükemmel, 6 maddenin yükü 0,63-0,69 değer aralığında olup çok iyi, 1 maddenin yükü 0,60 olup iyi, 1 maddenin yükü ise 0,54 olup normal kabul edilmektedir.

Çalışmada Tüketici Etnosentrizmi Ölçeğinde bulunan 17 madde 4 faktör altında toplanmıştır. Bu bulguya göre, ölçeğin gıda tüketimi bağlamında tek faktörlü yapısını korumadığı görülmektedir. Bu faktörlere ait özdeğerler Faktör 1 için 8,159, Faktör 2 için 1,324, Faktör 3 için 1,292, Faktör 4 için 0,984 olarak gerçekleşmiş ve toplam açıklanan varyans %69,175 olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle faktörlerin ölçeğin tamamını açıklama oranının büyük ve yeterli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bir ölçekte yer alan maddelerin her birinin ölçeğin ölçme yapısının tümüyle aynı doğrultuda hareket edip etmediğinin göstergesi iç tutarlılık analizi olarak adlandırılmaktadır. İç tutarlılık analizinde kullanılan en yaygın yöntem Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısıdır. Yüksek iç tutarlılığa sahip bir ölçme aracının yapı geçerliliği de yüksek olmaktadır (Kartal ve Bardakçı, 2018, s.39). Uyarlanan Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği'nin tamamına ait Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık kat sayısı yüksek derecede güvenilirdir sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait hesaplanan Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı için 3 faktörün yüksek derecede güvenilir, 1 faktörün ise oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın tüm bu bulguları doğrultusunda, gıda tüketimi bağlamında değerlendirilen Tüketici Etnosentrizmi Ölçeğinin dört faktörlü ölçme yapısının güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Araştırmanın etik onayı ve kullanılan ölçek formunun bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygunluğu Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 30.03.2022 tarihli 55 no'lu kararıyla alınmıştır.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur. (*Zorunlu*)

### **Çıkar Çatışması**

Çalışmaya yönelik herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Alam, Md. A., Roy, D., Akther, R. & Hoque R. (2022). Consumer Ethnocentrism and Buying Intentions on Electronic Products: Moderating Effects of Demographics. *South Asian Journal Of Marketing*, 3(2), 82-96.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dede, Y. & Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Elibol, A. (2013). *Tüketici Etnosentrizminin Satın Alma Davranışı Üzerinde Etkisi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Elibol, A. (2020). Tüketici Satın Alma Kararlarında Tüketici Etnosentrizmi ve Sosyo-Psikolojik Faktörlerin Etkisi. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(1), 92-130.
- Good, L.K. & Huddleston, P. (1995). Ethnocentrism Of Polish And Russian Consumers: Are Feelings And Intentions Related?. *International Marketing Review*, 12(5), 35- 48.
- Ha, C., L. (1998). *The Influence Of Consumer Ethnocentrism And Product Characteristics On Country Of Origin Effects: A Comparison Between U.S. Consumers And Korean Consumers*. Faculty Of The Graduate School Of The University Of Texas, Doktora tezi, Arlington.
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. 1. Basım. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karagöz, Y. & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Ölçek Geliştirme*. 1. Baskı. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kartal, M. & Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*. 1. Baskı. Akademisyen Kitabevi, Ankara.
- Kaynak, E. & Kara, A. (2002). Omani Consumer's Ethnocentrism And Demand For Locally Produced Products. *American Journal Of Industrial And Business Management*, 8(6), 928-949.
- Myrvang, N.A., Sancak, R.E. & Mete, M. (2021). Etnosentrik Eğilimin Hasta-Hekim Yönelimine Etkisi: İstanbul İli Örneği. *International Journal of Applied Economic and Finance Studies*. 6(2), 89-104.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı*. 3. Baskı. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- Özdamar, K. (2010). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdemir, E.K., Güzeloğlu, E.B. & Topsümer, F. (2018). Tüketici Etnosentrizmi, Marka Kişiliği Algısı ve Satın Alma Niyeti Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi: Türkiye'deki Beyaz Eşya Markalarına Yönelik Bir Uygulama. *Global Media Journal Tr Edition*, 8(16), 354-372.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. John Wiley and Sons Inc., New York.
- Shimp, T.A. & Sharma, S. (1987). Consumer Ethnocentrism: Construction And Validation Of The CETSCALE. *Journal Of Marketing Research*, 24, 280-289.

- Sharma, S., Shimp, T.A. & Shin, J. (1995). Consumer Ethnocentrism: A Test Of Antecedents And Moderators. *Journal Of The Academy Of Marketing Science*, 23(1), 26–37.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. 1. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Thelen, S., Ford, J.B. & Honeycutt, D. (2006). Assessing Russian Consumers' Imported Versus Domestic Product Bias. *Thunderbird Internatioan Business Review*, 48(5), 687-704.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Topkaya, E.Z. & Yalın, M. (2005). Developing an Attitude Scale towards Mentoring. *Çanakkale Onsekiz Mart University Journal of Theory and Practise in Education*, 1(1-2), 14-23.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yılmaz, A., Ulaş, M. & Yeşil, A. (2022). Etnosentrizm ve Tüketici İlişkiseliliği: Yerli Otomobil Satın Alma Niyetinin Öngörüsü. *Selçuk İletişim Dergisi*, 15(11), 110-141.

## EKLER

## Ek-1: Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği (CETSCALE)

	1. Hiç Katılmıyorum	2. Pek Katılmıyorum	3. Katılmıyorum	4. Kararsızım	5. Katılıyorum	6. Çok Katılıyorum	7. Kesinlikle Katılıyorum
1) Türk malı satın almak Türk kimliğimi korumama yardımcı oluyor.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
2) Her Türk vatandaşının Türk malı satın almasının ahlaki bir görev olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
3) Bana yerli ürünlerimizi desteklemek iyi hissettiriyor.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
4) Gerçek bir Türk her zaman Türk ürünlerine arka çıkar.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
5) Türk halkı satın alma kararlarını verirken Türk işçilerini her zaman göz önünde bulundurmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
6) Türk ürünü söz konusu olduğunda kalitelerini değerlendirmek için daha fazla bilgiye ihtiyacım yok. Menşei ülke benim için yüksek kalite değerlendirmesinde yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
7) Türk malları ithal mallardan daha iyidir.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
8) Türk ürünleri yüksek standartlarda üretilir ve başka hiçbir ülke bunları aşamaz.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
9) Artan ithalat bu ülkede daha fazla işsizlik oranına yol açıyor.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
10) Yabancı ürünleri satın almak, ülke ekonomisine tehdit oluşturuyor.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
11) Bu ülkedeki iş kayıpları, yabancı mal ithalatının artmasının bir sonucudur.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
12) Türk mallarını tanıtan kitlesel medya kampanyası ile yerli malları satın almaya ikna olurdum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
13) Türk halkı (ithal) yabancı ürün tüketiminin ülke ekonomisi üzerindeki olumsuz etkisinin farkına varırsa yerli malı satın almaya daha istekli olacaktır.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
14) Türk halkı; insanların yerli malı tüketiminin Türk ekonomisini olumlu etkilediğini fark ettirmek için kampanya başlatırsa yabancı ürün satın almayı bırakırdı.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
15) Temel ihtiyaçlarımın dışında Türk ürünleri satın alıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
16) Türk ürünü satın almayı tercih ederim. Çünkü onlara daha aşınayım.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
17) Türk malı satın alıyorum çünkü aile üyelerim tarafından bana aktarılan tüketim kalıplarını kullanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

Ölçekte ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

It is very important to measure consumers' ethnocentrism tendencies for foreign businesses operating in international markets. Various market researches are conducted by businesses to examine the social structure and measure the ethnocentric tendencies of consumers. The Consumer Ethnocentrism Scale (CETSCALE) scale developed by Shimp and Sharma (1987) formed the basis for conducting these market researches and measuring consumers' ethnocentric tendencies. Since its development, it has been used by many researchers and companies to measure consumers' ethnocentric tendencies. The rapid globalization of the world and the expansion of the market area make determining the variables affecting consumer behavior very important. The CETSCALE scale, which measures consumers' purchasing behavior in line with the concept of ethnocentrism and determines consumers' perspective on the distinction between domestic and foreign products, has been used in many studies in Turkey as well as in the world. The importance of the research is that the changes in consumer behavior due to time and generation differences are retested, a generalizable analysis result is achieved, and the scale is introduced to the Turkish literature by testing the necessary reliability-validity analyses. In this study, it is aimed to introduce the scale into the Turkish literature by conducting construct validity and reliability analyzes of the Consumer Ethnocentrism Scale (Cetscale), developed by Shimp and Sharma (1987), in the context of food consumption.

### **Methodology**

The construct validity of the CETSCALE scale used in the research was analyzed using Exploratory Factor Analysis (EFA). Construct validity is a validity that investigates how accurately a measurement tool measures the conceptual structure it is intended to measure (Tavşancıl, 2002:45). It can also be explained as the main problem of construct validity is the degree to which the measurement tool can accurately measure the abstract structure it is intended to measure (Kartal and Bardakçı, 2018:38). In scale development and adaptation research, factor analysis is the most commonly used method to determine the measurement structure of the scale. With factor analysis findings, information is obtained about the main dimension of the scale and the number of sub-dimensions and what these dimensions are. The measurement structure of the scale is created by naming the sub-dimensions obtained as a result of the analysis (Tavşancıl, 2002). Accordingly, in this study, exploratory factor analysis was applied to the data obtained from 514 participants in order to define the measurement structure of the scale. The analysis was made based on Principal Components Analysis and using Varimax rotation, one of the rotation methods. Bartlett's sphericity test and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient, two statistical indicators in the literature, were used to evaluate the suitability of the research data for explanatory factor analysis. The construct validity of the scale was examined by evaluating the total variance explained by the factor structure and the standard factor load values of the items. The reliability analysis of the scale was conducted by calculating the Cronbach Alpha coefficient, which reveals the internal consistency levels of the entire scale and its sub-dimensions.

### **Conclusion and Discussion**

Exploratory factor analysis was conducted to determine the measurement structure of the consumer ethnocentrism scale. As a result of the analysis; It was observed that the factor loadings of 17 items took values between 0.549-0.812. In the literature, loadings over 0.45 can be defined as good criteria, and loadings with this good value ensure that the explained variance is higher (Büyüköztürk, 2010, s.118). According to the factor load criteria in the literature, the load of 9 items in the scale is in the range of 0.72-0.81 and is excellent, the load of 6 items is in the range of 0.63-0.69 and is very

good, the load of 1 item is 0.60 and is good, and 1 item is good. Its load is 0.54 and is considered normal.

In the study, 17 items in the Consumer Ethnocentrism Scale were grouped under 4 factors. According to this finding, it appears that the scale does not maintain its single-factor structure in the context of food consumption. The eigenvalues of these factors were 8.159 for Factor 1, 1.324 for Factor 2, 1.292 for Factor 3, 0.984 for Factor 4, and the total explained variance was calculated as 69.175%. Based on this, it is concluded that the ratio of the factors explaining the entire scale is large and sufficient. The indicator of whether each item in the scale moves in the same direction as the entire scale structure is called internal consistency analysis. The most common method used in internal consistency analysis is the Cronbach  $\alpha$  internal consistency coefficient. A measurement tool with high internal consistency also has high construct validity (Kartal and Bardakçı, 2018, s.39). It was concluded that the Cronbach  $\alpha$  internal consistency coefficient of the entire adapted Consumer Ethnocentrism Scale is highly reliable. For the Cronbach  $\alpha$  internal consistency coefficient calculated for the sub-dimensions of the scale, it was concluded that 3 factors were highly reliable and 1 factor was highly reliable.

---

**Kuram ve Uygulamada**  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 27.11.2023 Kabul/Accepted: 27.12.2023*

*Makale Türü: Araştırma*

---

**Türkçe Eğitiminde Dijital Oyun Konusuna Yönelik Hazırlanmış Lisansüstü Çalışmaların Eğilimleri \***

*Emrullah BANAZ\*\**

*Yunus BANAZ\*\*\**

**ÖZ**

Bireylerin öğrenme süreçlerinin temel parçalarından biri olan oyunlar, gelişen teknoloji ile beraber dijital ortamlarda ve eğitimde dikkat çekecek derecede var olmaya başlamıştır. Dijitalleşme çağında, dijital oyun tabanlı öğrenme uygulamaları, potansiyel olarak bireylerin dijital deneyim kazanmalarına, eleştirel düşünmelerine, bilgi aktarımı yapmalarına, dil gelişimlerine önemli katkıda bulunmaktadır. Araştırmada Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik hazırlanmış lisansüstü çalışmaların eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ulusal Tez Merkezi arşivinde yapılan tarama sonucunda, Türkçe eğitiminde dijital oyun konusu ile ilgili yazılmış on (10) tez oluşturmaktadır. Bu tezlerin dokuzu (9) yüksek lisans, biri (1) ise doktora düzeyinde tezlerden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularından hareketle, konuyla ilgili yapılmış olan çalışmaların 2021 ve 2022 yıllarında arttığı, araştırmalara daha çok Prof. Dr. ve Doç. Dr. ünvanına sahip olanların danışmanlık yaptıkları, yöntem seçimlerinde ise karma desenli yöntemlerin daha fazla tercih edildiği şeklindeki sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, dijital oyun, lisansüstü tez, eğilim.

**Trends of Postgraduate Studies on Digital Games in Turkish Education**

**ABSTRACT**

Games, which are one of the fundamental parts of individuals' learning processes, have started to be present in digital environments and education with the developing technology. In the age of digitalization, digital game-based learning applications potentially contribute to individuals' digital experience, critical thinking, knowledge transfer, and language development. In this study, it was aimed to examine the trends of postgraduate studies on digital games in Turkish education. For this purpose, document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The sample of the research consists of ten (10) theses written on the subject of digital games in Turkish education as a result of the search in the National Thesis Center archive. Nine (9) of these theses are master's level theses and one (1) is a doctoral level thesis. Based on the findings of the research, it was concluded that the number of studies on the subject increased in 2021 and 2022, that those with the title of Prof. Dr. and Assoc. Dr. consulted the researches more, and mixed design methods were more preferred in method choices.

**Keywords:** Turkish education, digital game, graduate thesis, tendency.

---

**Atıf Bilgisi:** Banaz, E. & Banaz, Y. (2023). Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik hazırlanmış lisansüstü çalışmaların eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 267-275. Doi: 10.48066/kusob.1396892

\* Bu çalışma, 19-21 Ekim 2023 tarihinde düzenlenen 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildirinin genişletilmiş hâlidir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, emrullahbanaz@hotmail.com ORCID: orcid.org/0000-0002-5804-9339

\*\*\* Öğretmen, Mersin Pirireis İlkokulu, yunus.banaz@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0009-1145-2292

## Giriş

İnsanoğlunun var olma tarihinden itibaren var olan, kültürlerimize göre değişkenlik gösteren, kimi zaman sadece eğlendirmeyi kimi zaman ise eğlendirmeye birlikte öğretmeyi hedefleyen aktiviteler oyun denir. TDK (2023) ise oyunu, “Bireylerin yeteneklerini ve zekalarını geliştiren, belirli kuralları olan, iyi vakit geçirmeyi sağlayan eğlence” şeklinde tanımlamaktadır. Çocuğun yaşayarak öğrenmesini sağlama, çocuğun dünyasına yardımlaşma, birlik ve beraberlik gibi kavramları yerleştirmeye yardımcı olma ve çocuğu yaşama hazırlama oyununun faydaları arasında yer almaktadır (Kaytez ve Durualp, 2014). Bu faydalardan hareketle oyun, çocuğun geleceğini şekillendiren olgudur denilebilir.

1960'lı yıllarda ilk bilgisayar oyununun ortaya çıkmasıyla birlikte 1970'li ve 1980'li yıllarda video oyunları yükselmeye başlamış, bugün ise dijital oyunlar bütün dünyada büyük bir kültür endüstrisini oluşturmaktadır (Crawford, 2005). Konsol oyunları, bilgisayar oyunları, mobil oyunlar ve çevrimiçi oyunlar şeklinde tasniflenebilecek olan dijital oyunlar, Kızıldaş'a (2022) göre elektronik cihazlar aracılığıyla oynanabilen ve sanal ortamda gerçekleşen oyunlardır. Yapılan araştırmalara göre dijital oyunların yaygınlığı her geçen gün artmaktadır örneğin 2020 yılında yapılan bir araştırmaya göre ABD'de %21'i 18 yaş ve altı olmak üzere toplamda 214,4 milyon kişinin dijital oyun oynadığı (ESA, 2020) aktarılmıştır. Dijital oyun türlerine bakıldığında, strateji, simülasyon, macera, spor ve eğitici oyunlar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Gelişen teknoloji her geçen gün birçok alanı etkilediği gibi eğitimi de etkilemektedir. Özellikle Covid-19 Pandemisi sonrasında eğitim, dijital ortamlarda yapılmaya başlanmış ve bu sayede eğitici dijital oyunların da kullanımı artmıştır. Rosas ve arkadaşları (2003) bilgisayar destekli eğitimin sadece öğrencilere değil aynı zamanda öğretmenlere fayda sağladığı ve öğretmenlerin bu sayede bireysel olarak öğrencinin ihtiyaçlarına göre alternatif öğretim yöntemlerini kullanabileceklerini açıklamışlardır. Dijital oyunların eğitimde kullanımı öğrencileri akademik anlamda geliştirir ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağlar. Dijital oyunlar, öğrencilerin derse karşı ilgi tutum ve motivasyonların arttırmakla birlikte öğrencilerin ilgisini çekerek derse katılımlarını sağlar (Sarı ve Altun, 2016). Bu nedenle dijital oyunların eğitimde kullanımı her geçen gün artmaktadır.

Alanyazınında Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerle yönelik birçok çalışmanın (Boyacı ve Demirkol; 2018; Maden, 2020; Maden, Önal ve Maden, 2022; Çiftci ve Ülbeği, 2023; Kavun ve Mert, 2023) hazırlandığı görülmektedir. Ancak alan yazını tarandığında Dijital oyunların İngilizce kelime öğrenimine katkısı (Ceylaner ve Yelken, 2017), Çevrim içi oyunların sözlü etkileşime etkisi (Kızıldaş, 2022), dijital oyunların çocukların kişilik ve davranışları üzerine etkisi (Açıkgöz ve Yalman, 2018), Web uygulamaları ve mobil uygulamalarının Türkçe öğretiminde kullanılması (Tenekeci, 2020), dijital oyunların eğitim seviyelerine göre kullanılma durumları (Ülker ve Bülbül, 2018) ve Türkçe öğretmen adaylarının dijital oyunlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi (Kana ve Ustabulut, 2021), gibi çalışmalar eğitimde dijital oyunları konu alan çalışmalardan bazılarıdır. Bununla birlikte Arslan ve Coştu (2022) eğitimde dijital oyunların kullanımına ilişkin 67 lisansüstü tez tespit etmişlerdir.

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Türkçe eğitimi alanında dijital oyun konusuna yönelik hazırlanan lisansüstü çalışmaların eğilimlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe eğitiminde dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin yıl ve öğrenim kademelerine göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe eğitiminde dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Türkçe eğitiminde dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin konulara göre dağılımı nasıldır?

4. Türkçe eğitiminde dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin yöntem tercihinine göre dağılımı nasıldır?

5. Türkçe eğitiminde dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin örneklem tercihinine göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Ele alınan araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi, görsellerin, belgelerin ve formların içerik ve amaçlarının belirlenmesini sağlayan ve bu sonuçlara göre yorumlanmasını olanaklı kılan bir tekniktir (Tracy, 2020).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler Yüksek Öğretim Kurumu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden (YÖK TEZ) doküman analizi ile toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, bir metin içerisinde yer alan söz varlığı unsurlarını belirlemek ve bu söz varlığı unsurlarını ifade etmek anlamına gelmektedir (Kızıltepe, 2017). Elde edilen bilgiler tezin yazıldığı yıl, öğrenim kademesi, üniversite, konu, yöntem, örneklem değişkenlerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sonucunda elde edilen veriler tablolar haline getirilmiş ve bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır. Üç alan uzmanının görüşleri çerçevesinde Miles ve Huberman'a (1994) göre yapılan hesaplama sonucunda sonucun %98 olduğu görülmüştür. Bu da %70'in üzerinde bir sonuç olduğu için araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

## Bulgular

### Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Türkçe eğitiminde dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin yıl ve öğrenim kademelerine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki birinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin yıl ve öğrenim kademelerine dağılımı

Tür/yıl	2018	2019	2021	2022	2023	Toplam
Yüksek Lisans	1	1	2	4	1	9
Doktora				1		1
Toplam	1	1	2	5	1	10

Tablo 1’den hareketle Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik hazırlanmış lisansüstü çalışmalardan yüksek lisans tezlerinin daha fazla olduğu (f=9) ve en fazla 2022 (f=5) yılında çalışma hazırlandığı belirlenmiştir. Bununla beraber, konuyla ilgili bir (f=1) doktora tezinin hazırlandığı tespit edilmiştir.

### İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Türkçe eğitiminde dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki ikinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Dijital oyun üzerine hazırlanmış tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	f	%
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	10
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	10
Akdeniz Üniversitesi	1	10
Anadolu Üniversitesi	1	10
Bayburt Üniversitesi	1	10
Bursa Uludağ Üniversitesi	2	20
Düzce Üniversitesi	1	10
Kırıkkale Üniversitesi	1	10
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	10
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 2’den hareketle Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik dokuz farklı üniversitede çalışma hazırlandığı, çalışmaların en fazla Bursa Uludağ Üniversitesinde (f=2) hazırlandığı tespit edilmiştir. Bununla beraber diğer üniversitelerde birer çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Türkçe eğitiminde dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin konulara göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin konularına göre dağılımı

Konu	f	%
Yabancı dil olarak Türkçe	4	40
Söz varlığı	2	20
Sözlü iletişim	2	20
Yazma becerisi	1	10
Dil bilgisi öğretimi	1	10
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 3’ten hareketle Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik en fazla Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (f=4) konusu ile ilgili çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla Söz varlığı (f=2), Sözlü iletişim (f=2), Yazma becerisi (f=1), Dil bilgisi öğretimi (f=1) konuları takip etmektedir.

### Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Türkçe eğitiminde dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin yöntem tercihine göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki dördüncü sorusuna yönelik bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin yöntem tercihine göre dağılımı

Yöntem	f	%
Nicel	4	40
Nitel	2	20
Karma	4	40
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 4’ten hareketle, Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik hazırlanmış tezlerde en fazla nicel ve karma araştırma yöntemleri (f=4) kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla beraber nitel araştırma

yöntemlerine yönelik iki çalışma yapılmıştır.

### Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Türkçe eğitiminde dijital oyun üzerine hazırlanan tezlerin yöntem tercihine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki beşinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Motivasyon üzerine yapılan tezlerin örneklem tercihine göre dağılımı

Örneklem	f	%
Ortaokul öğrencileri	4	40
YTÖ öğrencileri	5	50
Doküman	1	10
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 5’ten hareketle, Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerde örneklem olarak en fazla YTÖ öğrencileri (f=5) tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra Ortaokul öğrencileri (f=4), Doküman (f=1) tercih edilen diğer örneklem grupları arasında yer almaktadır.

### Sonuç

Türkçe eğitimi alanında dijital oyun konusuna yönelik hazırlanan lisansüstü çalışmaların eğilimlerini tespit etmenin amaçlandığı araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır,

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik hazırlanmış lisansüstü çalışmalardan yüksek lisans tezlerinin daha fazla olduğu (f=9) ve en fazla 2022 (f=5) yılında çalışma hazırlandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Şentürk ve Yazar (2021) Türkçe öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların analizini değerlendirdikleri çalışmalarında, yüksek lisans tezlerinin daha fazla incelendiğini ifade etmişlerdir. Şahin, Çiftçi ve Başbayrak (2020) teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan tezleri inceledikleri araştırmalarında yüksek lisans tezlerinin daha fazla hazırlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Yüksek lisans tezlerinin çalışmalarda daha fazla yer almasının bir nedeni de fakültelerde yüksek lisans bölümlerinin ve kontenjanlarının daha fazla olduğu düşüncesidir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik dokuz farklı üniversitede çalışma hazırlandığı, çalışmaların en fazla Bursa Uludağ Üniversitesinde (f=2) hazırlandığı tespit edilmiştir. Maden (2021), Boyacı ve Demirkol (2018), Özçakmak (2017), Maden, Banaz ve Gülen (2022)’in konuyla ilgili çalışmalarında da benzer şekilde köklü üniversitelerde daha fazla bilimsel çalışmalar hazırlandığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik en fazla Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (f=4) konusu ile ilgili çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla Söz varlığı (f=2), Sözlü iletişim (f=2), Yazma becerisi (f=1), Dil bilgisi öğretimi (f=1) konuları takip etmektedir. Benzer şekilde Ustabulut (2021) Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme ile ilgili çalışmaların eğilimlerini incelediği araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine de konuların çalışıldığını ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik hazırlanmış tezlerde en fazla nicel ve karma araştırma yöntemleri (f=4) kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Eyüp (2021) Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde nicel yöntemlerin daha fazla kullanıldığını belirtmiştir. Karadağ (2010) eğitim bilimlerine yönelik tezlerin eğilimini incelediği çalışmasında nicel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe eğitiminde dijital oyun konusuna yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerde örneklem olarak en fazla YTÖ öğrencileri (f=5) tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra Ortaokul öğrencileri (f=4), Doküman

(f=1) tercih edilen diğer örneklem grupları arsında yer almaktadır. Benzer şekilde Maden, Durmaz ve Sayal (2022) araştırmalarında örneklem olarak öğrencilerin daha fazla tercih edildiğini belirtmişlerdir.

### **Öneri**

Araştırma sonuçlarına göre doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden daha az olduğu görülmüştür. Türkçe öğretiminde dijital oyun konusuna yönelik daha fazla doktora tezi hazırlanabilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Doküman incelemesine dayalı olan bir çalışma olduğu için Etik Kurul iznine gerek yoktur.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

## **Kaynakça**

- Açıkgöz, F., & Yalman, A. (2018). Dijital oyunların çocukların kişilik ve davranışları üzerinde etkisi: GTA 5 oyunu örneği. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 29, 163-180.
- Arslan, K., & Coştu, F. (2022). Eğitimin vazgeçilmez parçası dijital oyunlar: Lisansüstü tezlere ait bir sentez çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1329-1359. DOI: 10.53444/deubefd.1169883
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Ceylaner, S., & Yelken, T. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin, dijital oyunların İngilizce kelime öğrenimine katkısına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 346-164.
- Crawford, G. (2005). Digital gaming, sport and gender. *Leisure Studies*, 24(3), 259-270.
- Çiftçi, P. ve Ülbeği, H. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 127-139. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.26>
- ESA. (2020). *2020 essential facts About the video game industry*. Entertainment Software Association.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Kavun, M. & Mert, O. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin özetleri üzerinden okunabilirliğinin değerlendirilmesi. G. E. Aşan (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine güncel araştırmalar* içinde (s. 17-36), Sonçağ Yayıncılık.



- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014 (2), 110-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/7322/95830>
- Kızıлтаş, M. (2022). Çevrim içi oyunların sözlü iletişime etkisi: Ortaöğretim örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü eğitim enstitüsü, Bayburt.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirmeye yönelik lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *The Journal of International Social Research*, 13(71), 795-806.
- Maden, A., Banaz, E., & Gülen, D. (2022). Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 577-589. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1214163>
- Maden, S., Önal, A., & Maden, A. (2022). Türkçe eğitimi alanında hazırlanmış bilişsel ve üst bilişsel stratejilere ilişkin lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3), 150-164. <https://doi.org/10.47714/uebt.1184429>
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., & Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94.
- Sarı, A., & Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 7(3), 553-577. <http://doi.org/10.16949/turkbilmat.277871>
- Şahin, A., Başbayrak, M., & Çiftçi, B. (2020). Teknoloji destekli Türkçe eğitimi tezlerinin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 98-114. <https://doi.org/10.47714/uebt.737997>
- Şentürk, C. & Yazar, İ. (2021). Türkçe öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education (IJTASE)*, 10(4), 258-276.
- TDK (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin araştırmaların eğilimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1089-1104.
- Eyüp, B. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: bir içerik analizi (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 536-558.

Ustabulut, M., & Kana, F. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital oyunlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 324-343.

Ülker, Ü. & Bülbül, H. İ. (2018). Dijital oyunların eğitim seviyelerine göre kullanılma durumları. *Tübav Bilim Dergisi*, 11(2), 10-19.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Games are activities that have existed since the history of the existence of human beings, vary according to cultures, sometimes aiming only to entertain and sometimes to teach together with entertainment. TDK (2023), on the other hand, defines the game as "entertainment that develops the abilities and intelligence of individuals, has certain rules, and provides a good time". Among the benefits of the game are enabling the child to learn by experiencing, helping to place concepts such as cooperation, unity and solidarity in the child's world, and preparing the child for life (Kaytez & Durualp, 2014). Based on these benefits, it can be said that play is the phenomenon that shapes the future of the child.

With the emergence of the first computer game in the 1960s, video games began to rise in the 1970s and 1980s, and today digital games constitute a major cultural industry all over the world (Crawford, 2005). According to Kızıldaş (2022), digital games, which can be classified as console games, computer games, mobile games and online games, are games that can be played through electronic devices and take place in a virtual environment. According to research, the prevalence of digital games is increasing day by day, for example, according to a study conducted in 2020, it was reported that 214.4 million people in the USA, 21% of whom are 18 years old and under, play digital games (ESA, 2020). When we look at the types of digital games, strategy, simulation, adventure, sports and educational games are considered. Developing technology affects education as it affects many fields every day. Especially after the Covid-19 Pandemic, education has started to be carried out in digital environments and thus the use of educational digital games has increased. Rosas et al. (2003) explained that computer-aided education benefits not only students but also teachers and that teachers can use alternative teaching methods according to the needs of individual students. The use of digital games in education improves students academically and contributes positively to their personal development. Digital games increase students' interest, attitudes and motivation towards the lesson and attract students' attention and participation in the lesson (Sarı & Altun, 2016). For this reason, the use of digital games in education is increasing day by day. When the literature is reviewed, the contribution of digital games to English vocabulary learning (Ceylaner & Yelken, 2017), the effect of online games on verbal interaction (Kızıldaş, 2022), the effect of digital games on children's personality and behavior (Açıkgöz & Yalman, 2018), the use of web applications and mobile applications in teaching Turkish (Tenekeci, 2020), the use of digital games according to educational levels (Ülker & Bülbül, 2018), and examining the opinions of prospective Turkish teachers about digital games (Kana & Ustabulut, 2021).

### **Purpose of the Study**

The aim of the research is to determine the trends of graduate studies on digital games in the field of Turkish education. In line with this purpose, answers to the following sub-problems were sought:

1. How is the distribution of theses on digital games in Turkish education according to years and educational levels?
2. How is the distribution of theses on digital games in Turkish education according to universities?

3. How is the distribution of theses on digital games in Turkish education according to the subjects?

4. How is the distribution of theses on digital games in Turkish education according to method preference?

5. How is the distribution of theses on digital games in Turkish education according to sample preference?

## **Method**

### **Research Model**

In this study, qualitative research method was preferred and data were collected through document analysis. Document analysis is a technique that enables the content and purposes of visuals, documents and forms to be determined and interpreted according to these results (Tracy, 2020).

### **Data Collection and Analysis**

The data were collected from the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK TEZ) through document analysis and subjected to content analysis. Content analysis means determining the elements of vocabulary in a text and expressing these elements of vocabulary (Kızıltepe, 2017). The information obtained was classified according to the year the thesis was written, education level, university, subject, method and sample variables. The data obtained as a result of this classification were tabulated and interpreted in the findings section.

### **Conclusion**

Based on the findings of the research, which aimed to determine the trends of graduate studies on digital games in the field of Turkish education, the following conclusions were reached,

According to the results of the research, it was determined that there were more master's theses among the postgraduate studies on digital games in Turkish education ( $f=9$ ) and the most studies were prepared in 2022 ( $f=5$ ). Similarly, Şentürk and Yazar (2021) stated that master's theses were examined more in their study in which they evaluated the analysis of graduate studies on Turkish teaching. Şahin, Çiftçi, and Başbayrak (2020) concluded that master's theses were prepared more in their study in which they examined the theses on technology-supported Turkish language teaching. One of the reasons why master's theses are more common in studies is the idea that there are more master's departments and quotas in faculties. According to the results of the research, it was determined that studies on the subject of digital games in Turkish education were prepared in nine different universities, and the studies were mostly prepared in Bursa Uludağ University ( $f=2$ ). Similar to the studies of Maden (2021), Boyacı and Demirkol (2018), Özçakmak (2017), Maden, Banaz and Gülen (2022), it was seen that more scientific studies were prepared in well-established universities. According to the results of the research, it was determined that quantitative and mixed research methods ( $f=4$ ) were mostly used in theses on digital games in Turkish education. Similarly, Eyüp (2021) stated that quantitative methods were used more in graduate theses on Turkish teachers. Karadağ (2010) examined the tendency of theses on educational sciences and concluded that quantitative methods were used more. In the postgraduate theses prepared on digital games in Turkish education, most of the samples were preferred to be PTÖ students ( $f=5$ ). In addition, secondary school students ( $f=4$ ) and documents ( $f=1$ ) are among the other preferred sample groups. Similarly, Maden, Durmaz, and Sayal (2022) stated that students were more preferred as the sample in their research.

### **Suggestion**

According to the results of the research, it was seen that doctoral theses were less than master's theses. More doctoral dissertations can be prepared on the subject of digital games in Turkish teaching.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received:* 02.10.2023 *Kabul/Accepted:* 29.12.2023

*Makale Türü:* Araştırma

---

## Türkçe Dersini Okutan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme\*

Müjgan SEVİN ÖZTÜRK\*

Mehmet Nuri KARDAŞ\*\*

### ÖZ

Çalışmanın amacı Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe kitap okuma alışkanlığı düzeylerini ve bazı değişkenlerin (cinsiyet, branş, kıdem, çalışılan kurum, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları yerleşim yeri, şahsi kütüphaneye sahip olma, aylık okunan kitap sayısı) okuma alışkanlığına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada nicel araştırma modellerinden “ilişkisel tarama” kullanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları, Türkçe dersine giren Sınıf ve Türkçe öğretmenleridir. Çalışmanın örneklemini de uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 156 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek üç boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe kitap okuma alışkanlığının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada; cinsiyet ve aylık okunan kitap sayısının öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerinde anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur. Buna karşılık branş, kıdem, çalışılan kurum, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları yerleşim yeri, şahsi kütüphaneye sahip olma değişkenlerinin öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** öğretmenler, Türkçe dersi, okuma alışkanlığı.

### An Examination on the Reading Habits of Teachers Teaching Turkish Course

#### ABSTRACT

The aim of the study is to determine the level of reading habits of Turkish and classroom teachers and the effects of some variables (gender, branch, seniority, institution, education level, place of employment, owning a personal library, number of books read monthly) on reading habits. For this purpose, “quantitative research method” was used in the study. In the study, “relational screening”, one of the quantitative research models was used. The participants of this study are classroom and Turkish teachers who take Turkish lessons. The sample consisted of 156 teachers determined by convenient sampling. “Reading Habit Attitude Scale” was used as a data collection tool in the study. The scale consists of three dimensions and 34 items. Non-parametric analysis techniques were used in the analysis of the data obtained with the data collection tool. At the end of the study, it was determined that Turkish and classroom teachers had a high level of reading habits in Turkish. In the study; It was found that gender and the number of books read monthly had a significant and positive effect on teachers' reading habits. On the other hand, it has been concluded that the variables of branch, seniority, institution, education level, place of employment, having a personal library have no effect on teachers' reading habits.

**Keywords:** Teachers, Turkish lesson, reading habit.

---

**Atf Bilgisi:** Sevin Öztürk, M. ve Kardaş, M.N. (2023). Türkçe dersini okutan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 276-291. Doi: 10.48066/kusob.1370347

\* Bu çalışma Müjgan Sevin Öztürk’ün Doç. Dr. Mehmet Nuri Kardaş danışmanlığında hazırladığı “Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin (sınıf ve Türkçe öğretmenleri) okuma ve yazma alışkanlıkları üzerine bir inceleme” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*\* Öğretmen, MEB, mujgansevinyu@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-6115-4308

\*\*\* Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, mnkardas@yyu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6732-7815

## Giriş

Dil eğitiminin temel hedefi, toplumdaki bireylere dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) öğretmek ve bireylerin iletişimsel yeterliklerini geliştirmektir. Nitekim “dil eğitimi, bireylerde iletişim becerisini geliştirmenin de ötesinde hayat boyu öğrenme sürecinde öne çıkan önemli araçlardan biridir.” (Öztürk, 2018).

Dil eğitiminde “konuşma” ve “yazma” dilin anlatma boyutunda; “okuma” ve “dinleme” de anlama boyutunda yer almaktadır. Bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde aile üyelerine ve eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003). Bireylerin anlama ve anlatma becerilerinde yüksek seviyede iletişim becerisine sahip olmaları, sosyal yaşamda kendilerini gerçekleştirebilmeleri için oldukça önemlidir. Yazılı ve sözlü iletişimde her dil becerisinin ayrı ayrı işlev ve önemi bulunmaktadır. Yazılı ve sözlü iletişimi destekleyen önemli öğrenme alanlarından biri “okuma”dır.

Mevcut çalışmanın konusu olan okuma becerisi ve alışkanlığıyla ilgili alanda yapılan çeşitli tanım ve açıklamalar bulunmaktadır. Gündüz ve Şimşek (2011) okuma eylemini, “Bir yazıyı, o yazıyı oluşturan sözcük, cümle ve noktalama işaretleriyle bir bütün olarak görme, algılama, seslendirme, kavrama ve anlamlandırma süreci.” şeklinde açıklamıştır. “Okuma, çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir.”(Bamberger, 1990,s.10). Özbay’a (2006,s.161) göre okuma, “Görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinsel bir etkinliktir.” “Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.” (Güneş, 2007, s.117). Bu tanım ve açıklamalardan hareketle okumanın; görsel simge ve harflerin algılanması, analiz edilmesi, yapılandırılması, seslendirilmesi süreçlerinden oluşan, fiziksel, fizyolojik ve bilişsel becerilerin eş güdüm içinde çalışmasını gerekli kılan karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir. Karmaşık bir dil becerisi ve bilgi edinme yolu olan okuma faaliyetinin alışkanlığa dönüşebilmesi ciddi bir çaba gerektirmektedir.

Alıcı dil becerilerinden biri olan okuma, hayat boyu bilgi öğrenme ve yaşama tatbik edebilmede önemli fonksiyona sahiptir. Bu duruma Türkçe dersi öğretim programında, “Türkçe dersinde kazandırılmaya başlanan temel becerilerle doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan, sözcük dağarcığı geniş, kendini sözlü ve yazılı olarak iyi ifade edebilen öğrencilerin diğer derslerde başarı gösterme ihtimali de yüksek olur.” (MEB, 2005) şeklinde değinilmiştir. Kasıtlı bir kültürlenme ortamı olan eğitim kurumları, çağın ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda belirlenen amaçlara öğretim programları aracılığıyla ulaşabilmektedir (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012; Fidan ve Baykul, 1994).

Okuma alışkanlığı, alan yazınında “Bireyin ilgi ya da ihtiyaçları doğrultusunda seçtiği nitelikli okuma gereçlerini yaşamı boyunca sürekli ve düzenli olarak severek ve zevk alarak okuması”(Sağlam ve arkadaşları, 2008, s.19). “Bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici/irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir.” (Yılmaz, 1993, s.30) şeklinde açıklanmaktadır.

Düzenli eğitimde okuma eğitimine daha yoğun yer verilmesi, okuma yoluyla bilgi edinme ve kültürlenmenin yanı sıra diğer dil becerileri ve derslerdeki başarı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Calp, 2005; Sever, 2011). Nitekim bilgi edinmenin temel araçlarından biri okumadır ve öğrenciler bildiklerinin büyük bir bölümünü yaptıkları okumalara borçludur. Bu sebeple dünyanın gelişmiş toplumlarında okuma becerisine ve okuma alışkanlığına sahip olmak çok önemsenmektedir. Okumanın toplumda bir alışkanlığa dönüşmesi, var olmanın, yaşanılan çağa ayak uydurmanın, gelişmenin ve ilerlemenin bir koşulu olarak görülmektedir. Yapılan uluslararası araştırmalar gelişmiş

toplumlardaki bireylerin okumayı gündelik yaşamın bir parçası haline getirdiğine işaret etmektedir (Ortaş, 2014).

Çocuk Vakfı'nın hazırladığı “Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi” isimli çalışmada, okuma alışkanlığının kazanılması için “çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemi” olmak üzere üç önemli dönem üzerinde durulmaktadır (Şirin, 2006, s.4). Uzmanlar da okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk ve gençlik döneminin önemine vurgu yapmaktadır. Yılmaz (1993) ve Güneş (2007) öğrencilerin, ilköğretim düzeyinde çeşitli zihinsel becerileri gelişmiş, anlayan, sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen, eski bilgileri ile yeni edindiği bilgileri arasında bağ kurabilen bireyler olarak yetişmesi için eğitim verildiğinden, genellikle ilköğretim çağındayken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiğini ve okuma alışkanlığı kazandığını belirtmektedir.

Okuma alışkanlığı edinmiş bireylere bakıldığında, bu bireylerin büyük çoğunluğunun okuma alışkanlığını eğitim-öğretim dönemlerinde kazandıkları görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde ve okuma alışkanlığı kazanmalarında ilköğretim yılları kritik bir öneme sahiptir (MEB, 2004). Yalçın (2006), ilköğretim düzeyinde doğru ve planlı bir okuma eğitimi verildiğinde öğrencilerde okuma alışkanlığının oluştuğunu ve hayat boyu geliştiğini belirtmiştir. Bu konuda en önemli sorumluluk sınıf ve Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Tanju'ya (2010) göre de öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanmaları sürecinde, içinde yaşadıkları toplum, aile, okul ve öğretmen gibi pek çok faktör etkilidir.

Toplumu oluşturan bireylerin okuma alışkanlığına sahip olmalarında aile üyelerinin yanı sıra, rol model aldıkları tüm öğretmenlerinin önemli bir etkisi olduğu (Yılmaz, 2007) söylenebilir. Çocukluk ve ilk gençlik dönemlerinin eğitim alınan dönem olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin okuma alışkanlığının kazandırılmasında ne denli önemli bir role sahip oldukları anlaşılmaktadır. Mut'a (2021) göre de öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin okuma alışkanlığına sahip olmaları, bu sorumluluklarının başında gelmektedir. Nitekim okuma alışkanlığına sahip, sürekli okuyan bir öğretmen ile kendilerini özdeşleştiren öğrenciler, okumaya daha çok ilgi duyabilmekte ve bu durum okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Bamberger, 1990, s. 40). Ancak alan yazınında öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yapılmış sınırlı sayıda çalışmanın (Konan ve Oğuz, 2013; Oğuz, Yalınkılıç ve Ülper, 2019; Sevmez, 2009, Şahiner, 2005; Tunç ve Ertem, 2019;) bulunması dikkat çekmekte, Türkçe dersini veren öğretmenlerin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerinde ise henüz çalışmaların yapılmamış olması bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerinde nitelikli çalışmaların yapılması, alan yazınına katkı sunacak ve öğretmenlerin okuma yaşantılarına dikkatlerin çekilmesinde önemli rol oynayacaktır. Mevcut çalışmanın da bu bağlamda alan yazınına özgün veriler sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada amaç, Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını belirlemektir. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki problem sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe dersine giren Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları hangi düzeydedir?
2. Türkçe dersine giren Türkçe ve sınıf öğretmenlerin okuma alışkanlıkları cinsiyet, branş, mesleki kıdem, öğretmenlik yapılan kurum, öğrenim düzeyleri, eğitim verilen yerleşim yeri, evlerinde kütüphaneye sahip olma, bir ayda okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Belirlenen amaçlara hizmet etmek üzere araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, sosyal olgular arasındaki ilişkileri sayısal veriler kullanarak çözümlenen, sayısal veriler ışığında olgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini betimleyerek insanların hizmetine sunan özelliğe sahiptir.

Başka bir söyleyişle nicel araştırma, araştırmanın problem sorularına cevap bulabilmek için geniş örneklemelerden nicel veri toplayan, topladığı verileri nicel analiz teknikleriyle çözümlenen, elde ettiği sonuçları genelleme amacı taşıyan araştırma türüdür.

Çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları, en az iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk ve ark. 2013; Karasar, 2014).

### Örneklem / Araştırma grubu

Çalışmanın katılımcılarını 156 Türkçe ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 98'i Türkçe öğretmeni, 58'i ise sınıf öğretmenidir. Katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, zaman ve maliyet hususları dikkate alınarak kolay ulaşılan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı yapılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sosyo-demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	70	44,9
	Erkek	86	55,1
Branş	Türkçe Öğretmenliği	98	62,8
	Sınıf Öğretmenliği	58	37,2
Mesleki Kıdem Düzeyi	1-5 arası	53	34,0
	6-10 arası	28	17,9
	11-15 arası	27	17,3
	16 yıl ve üstü	48	30,8
Çalıştığı Kurum Türü	Devlet okulu	147	94,2
	Özel okul	9	5,8
Eğitim Düzeyi	Lisans	126	80,8
	Yüksek lisans	29	18,6
	Doktora	1	0,6
Görev Yeri	Büyükşehir	58	37,2
	İl	31	19,9
	İlçe	52	33,3
	Köy	15	9,6
Şahsi kütüphane durumu	Evet	118	75,6

	Hayır	38	24,4
	Okumuyorum	10	6,4
Aylık okunan kitap sayısı	1-2 tane	98	62,8
	3-4 tane	32	20,5
	4-6 tane	9	5,8
	7 ve üstü	7	4,5
<b>Toplam</b>		156	100

Tablo 1’de katılımcıların cinsiyete göre birbirine yakın sayılarda olduğu, büyük çoğunluğunun Türkçe öğretmeni olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların üçte birinin 1-5 yıl arası, üçte birinin 16 yıl ve daha fazla, kalan üçte birinin ise 5-15 yıl arasında bir tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlara ilişkin dağılımlarına bakıldığında ise büyük çoğunluğunun devlet okullarında çalıştığı tespit edilmiştir. Eğitim düzeyleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, kalan kısmının ise yüksek lisans mezunu olduğu, doktora düzeyinde ise sadece bir öğretmen olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre dağılımları incelendiğinde, büyük bir kısmının büyükşehir ve ilçelerde çalıştığı il ve köylerde çalışanların çok az olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerine ait bir kütüphaneye sahip oldukları ve büyük çoğunluğunun aylık 1 veya iki kitap okuduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Bu araştırma için okullarda görev yapmakta olan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinden veri toplamak için etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra Google form aracılığıyla kişisel bilgi formu ve diğer ölçme araçları formları oluşturulmuştur. Bu çalışmada kullanılan formlar seçkisiz bir şekilde sınıf ve Türkçe öğretmenlerine gönderilmiştir. Gönüllülük esasına göre yapılan bu araştırmada, çalışmaya katılmak isteyen katılımcılardan veriler toplanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, okullarda Türkçe dersine girmekte olan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlık düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmanın amacına hizmet ettiği düşünülen, Susar-Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen “Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçme aracının ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümde ölçme aracının maddeleri bulunmaktadır.

Veri toplama aracından elde edilen ölçümlere ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesi için Uzunboylu ve Sarıgöz (2015) tarafından önerilen formül/denklem kullanılmıştır. Bu formül şu şekildedir;

$$SA = \frac{YS-DS}{SS} \quad (\text{Denklem 1})$$

“Burada; SA seçenek aralığını, YS en yüksek seçeneği, DS en düşük seçeneği ve SS ise seçenek sayısını göstermektedir. Mevcut araştırmada iki ölçme aracı da beşli likert türünde olduğundan seçenek aralığı yukarıdaki formül kullanıldığında 0,80 olarak bulunmuş ve kesme puanları şu şekilde belirlenmiştir;

1,00 ile 1,80 arası çok düşük

1,81 ile 2,60 arası düşük



2,61 ile 3,40 arası orta

3,41 ile 4,20 arası yüksek

4,21 ile 5,00 arası çok

şeklinde algı düzeylerinin standardı belirlenmiştir.”

### Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği (OATÖ)

Çalışmada Susar Kırmızı'nın (2012) geliştirdiği “Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. **Susar Kırmızı'nın (2012) belirttiğine göre** “Beşli likert olarak tasarlanan ölçeğin taslak formunda 62 madde yer almış, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda madde sayısı önce 55 maddeye düşürülmüştür. Ölçme aracının psikometrik özellikleri incelendiğinde, yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve AFA sonucunda binişiklik gösteren ve faktör yükü 0,30 altında olan 21 madde ölçekten çıkartılmış ve 34 madde ve üç faktörden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Üç faktörün açıkladığı varyansın %57,92 olduğu raporlanmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla, Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve sırasıyla ilk alt boyut için 0,78, ikinci alt boyut için 0,72, üçüncü alt boyut için 0,88 ve ölçeğin bütünü için 0,96 olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilir ve geçerli olduğu belirtilmiştir (Susar-Kırmızı, 2012).”

### Ölçme Aracına İlişkin Güvenirlik Analizi ve Normallik Varsayımının Test Edilmesi

Mevcut araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve alt faktörlerine ilişkin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçme aracına ilişkin güvenirlik değerleri

Ölçme Araçları ve alt faktörler	Madde sayısı	Cronbach alpha
Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği	34	0,942
Birinci alt faktör	22	0,927
İkinci alt faktör	8	0,862
Üçüncü alt faktör	4	0,861

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki ölçme aracının alt faktörlerinin güvenirlik değerlerinin 0,60 ve üstü olduğu bulunmuştur. Eğitim araştırmaları için 0,60 ve üstü güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir değerler olduğu belirtilmiştir (Griethuijsen ve ark., 2014). Buna göre araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin kabul edilebilir güvenirlik değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlandıktan sonra ölçme aracına ilişkin normallik testinin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçme aracına ilişkin normallik analizleri

Ölçme Araçları ve alt faktörler	$Z_{Çarpıklık}$	$Z_{Basıklık}$	K-S Testi		S-W testi	
			İstatistik	P	İstatistik	P
Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği	-4,93	4,32	,094	,002	,947	,000
Birinci alt faktör	-8,03	9,04	,134	,000	,880	,000
İkinci alt faktör	-4,93	1,08	,139	,000	,915	,000
Üçüncü alt faktör	-3,72	-1,19	,151	,000	,909	,000

Not. \* $p > 0,05$ ; K-S testi = Kolmogorov-Smirnov testi, S-W = Shapiro-Wilk testi

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Hem ölçme aracının bütünü hem de alt boyutları için elde edilen ölçümler normal dağılım göstermediği için araştırma kapsamındaki soruların analizinde

parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Buna göre grup sayısı iki olan değişkenler için Mann Whitney U testi, ikiden fazla olan gruplar için ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Ölçme aracından elde edilen ölçümlere ilişkin güvenilirlik analizleri ve normallik varsayımları incelendikten sonra araştırma kapsamındaki ölçme aracının çok faktörlü yapıya sahip olmasından dolayı alt faktörler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Korelasyon analizinde Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmış ve elde edilen değerler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Ölçme aracının alt faktörleri arasındaki korelasyonlar

<b>Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği</b>			
	Okuma F1	Okuma F2	Okuma F3
Okuma F1	--		
Okuma F2	,861**	--	
Okuma F3	,295**	,277**	--

Not. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Tablo 4 incelendiğinde, okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğinin alt faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ölçme aracının alt faktörleri arasındaki korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olması bu alt faktörlerin toplanıp bir tek puan ile ifade edilmesi anlamına gelmektedir. Buna göre araştırmada kullanılan ölçme aracının toplam puanları alınmış ve veri analizleri toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veri toplama aracıyla elde edilen demografik verilerin analizinde basit istatistik tekniklerinden (frekans ve yüzdeleri), verilerin dağılım durumları için “Komogorov-Smirnov” ve “Shapiro-Wilk”, güvenilirlik analizi için “Cronbach alpha” katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin normal dağılım sergilememesi nedeniyle, “grup sayısı iki olan değişkenler için Mann-Whitney U testi, grup sayısı ikiden fazla olan değişkenler Kruskal Wallis H testi ve ölçme araçlarının alt faktörleri arasındaki ilişkiler için basit doğrusal korelasyon (Spearman sıra farkları)” analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının belirlenmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracının güvenilirlik (Tablo 2), normallik (Tablo 3) ve ölçme aracının alt boyutları için korelasyon (Tablo 4) analizleri yapılmış ve ölçme aracının bu çalışmanın amaçlarına hizmet ettiği tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarıyla toplanan veriler analiz edildikten sonra ölçme-değerlendirme alanında yetkin bir akademisyen tarafından kontrol edilmiş ve analizler başarılı bulunmuştur.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 23/11/2021 tarih ve 2021/18-05 sayılı kararı

## Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular araştırma sorularının sırası dikkate alınarak verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak “1.Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenleri, ne düzeyde okuma alışkanlığına sahiptir?” şeklindeki soruya yanıt aranmıştır. Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarına ait düzeyi belirlemek amacıyla okumaya yönelik tutum ölçeğinin betimsel analizleri yapılmış ve Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okuma alışkanlığına ilişkin tutum verileri

Değişken	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Okumaya yönelik tutum	156	55	170	133,54 (3,93)	19,07

Tablo 5’te, okuma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeğinden minimum 55, maksimum 170 puan alındığı görülmektedir. Ölçeğin ortalaması ise 133,54 olarak tespit edilmiştir. Ortalama değer in madde sayısına bölünmesi sonucu parantez içinde ifade edilen 3,93 puan ortalaması bulunmuştur. Bu değer kullanılarak Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının düzeyi belirlenmiştir. Buna göre denklem 1’deki formüle göre Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyinin “yüksek düzey”de olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı tutum düzeyleri belirlendikten sonra, belirlenen bu düzeyin sosyo-demografik faktörlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Her bir faktöre ilişkin kurulan araştırma soruları tek tek analiz edilmiştir. İlk olarak “Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarına yönelik tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” şeklindeki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. İlgili bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Okuma Tutumu	Kız	70	89,96	-2,86	2208,00	0,004*
	Erkek	86	69,17			

\*  $p < 0,05$ .

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $U = 2208,00$ ;  $Z = -2,86$ ;  $p < 0,05$ ;  $d = 0,23$ ). Bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalamaları incelenmiş ve kadın öğretmenlerin daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan farkın pratik anlamlılığı için hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının branşlarına göre farklılaşma durumları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Branş	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Okuma alışkanlığı Tutumu	Türkçe Öğrt.	98	78,93	-0,15	2800,00	0,878
	Sınıf Öğrt.	58	77,78			

\*  $p < 0,05$ .

Tablo 7 incelendiğinde, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $U = 2800,00$ ;  $Z = -0,15$ ;

$p > 0,05$ ). Başka bir deyişle, Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları birbirine benzemektedir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Okuma Tutumu	1-5 arası	53	71,75	2,12	3	0,547	Fark yok
	6-10 arası	28	80,43				
	11-15 arası	27	78,81				
	16 yıl ve üstü	48	84,65				

\*  $p < 0,05$ .

Tablo 8 incelendiğinde, Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin mesleki kıdem düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ( $H_3 = 2,12$ ;  $p > 0,05$ ). Türkçe dersine giren öğretmenlerin mesleki kıdemi ne olursa olsun okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının çalıştıkları kurum değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin branş değişkenlerine ilişkin bulgular

Değişken	Kurum	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Okuma Tutumu	Devlet okulu	147	78,69	-0,21	634,00	0,834
	Özel okul	9	75,44			

\*  $p < 0,05$ .

Tablo 9 incelendiğinde, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin çalıştıkları kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $U = 634,00$ ;  $Z = -0,21$ ;  $p > 0,05$ ). Başka bir deyişle Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları birbirine benzemektedir. Yani öğretmenin hangi kurumda çalıştığı okuma alışkanlığına yönelik tutumu üzerinde etkili değildir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının eğitim düzeylerine göre farklılık gösterme durumları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Okuma Alışkanlığı Tutumu	Lisans	126	78,76	-0,15	1857,50	0,884
	Yüksek lisans	30	77,42			

Not: \*  $p < 0,05$ .

Tablo 10 incelendiğinde, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $U = 1857,50$ ;  $Z = -0,15$ ;  $p > 0,05$ ). Başka bir deyişle öğretmenin eğitim düzeyi fark etmeksizin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının çalıştıkları yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterme durumları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yeri değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Yerleşim yeri	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Okuma Tutumu	Büyükşehir	58	77,26	2,48	3	0,479	Fark yok
	İl	31	88,39				
	İlçe	52	72,81				
	Köy	15	82,60				

Not: \*  $p < 0,05$ .

Tablo 11 incelendiğinde, Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin görev yaptıkları yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $H_3 = 2,48$ ;  $p > 0,05$ ). Buna göre Türkçe dersine giren öğretmenlerin çalıştıkları görev yeri fark etmeksizin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin kendilerine ait bir kütüphaneye sahip olma durumuna göre farklılık gösterme durumları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin kendilerine ait kütüphaneye sahip olma değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Kütüphane	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Okuma Alışkanlığı Tutumu	Evet	118	81,53	-1,48	1884,00	0,139
	Hayır	38	69,08			

Not: \*  $p < 0,05$ .

Tablo 12 incelendiğinde, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin şahsi kütüphaneye sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ( $U = 1884,00$ ;  $Z = -1,48$ ;  $p > 0,05$ ). Bu sonuç, bir öğretmenin kütüphaneye sahip olup olmamasının, okuma alışkanlığına yönelik tutumu üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin öğretmenlerin aylık okuduğu kitap sayısına göre farklılık gösterme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin aylık okudukları kitap sayısı değişkenine ilişkin bulgular

Değişken	Kitap sayısı	N	Sıra Ortalaması	H	Sd	P	Fark
Okuma Tutumu	Okumuyorum	10	50,45	15,67	4	0,004*	3 > 1
	1-2 tane	98	73,44				4 > 1
	3-4 tane	32	85,14				5 > 1
	4-6 tane	9	109,78				4 > 2
	7 ve üstü	7	118,79				5 > 2

Not: \*  $p < 0,05$ ; 1 = Okumuyorum, 2 = 1-2 tane, 3 = 3-4 tane, 4 = 5-6 tane, 5 = 7 ve üstü.

Tablo 13 incelendiğinde, Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin aylık okunan kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $H_4 = 15,67$ ;  $p < 0,05$ ). Bu bulgu, Türkçe dersine giren öğretmenlerin aylık okudukları kitap sayılarının okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar

oluşturularak Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda aylık yedi ve daha fazla kitap okuyan öğretmenler, aylık 1-2 kitap okuyan ve hiç kitap okumayan öğretmenlere göre daha yüksek bir tutum düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aylık 4-6 arası kitap okuyan öğretmenlerin de 1-2 arası ve hiç kitap okumayan öğretmenlere göre okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak aylık 3-4 arası kitap okuyan öğretmenlerin hiç kitap okumayan öğretmenlere göre daha yüksek bir tutum düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

## Sonuç

Araştırmanın sonucunda, Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2002) yaptığı çalışmada, çalışmasına katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının düzenli kitap okuduğunu belirlemiştir. Oğuz, Yalınkılıç ve Ülper (2011) de çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Çalışmalarının sonunda katılımcı öğretmenlerin %94'ünün okumaya yönelik olumlu tutum içinde olduklarını belirlemiştir. Sever, Karagül ve Doğan Güldenöğlü (2017) çalışmalarında, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ortalamasının üzerinde okuma alışkanlığına sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın ilgili sonucunu destekler niteliktedir. Buna karşılık Konan ve Oğuz (2013) öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılığın, çalışma gruplarındaki öğretmenlerin demografik özelliklerindeki farklılıktan, yaşadıkları sosyo-kültürel çevreden ve branşlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada Türkçe dersini veren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **cinsiyet** değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve kadın öğretmenlerin daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç Engin ve Koç (2015), İşeri (2010), Gömleksiz (2004), Özbay, Bağcı ve Uyar (2008), Yangil (2017) ve Yılmaz'ın (2002) yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarıyla paraleldir. Tunç ve Ertem (2019) de çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin okuma tutumları üzerinde cinsiyetin etkisini incelemiştir. Tunç ve Ertem'in ilgili çalışmalarında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek tutuma sahip oldukları tespit edilse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonucun çalışma grubunun demografik ve sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel farklılıktan ileri geldiği söylenebilir. Öğretmenlerin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerinde yapılacak yeni çalışmalar bu bağlamda önem arz etmektedir. Ancak literatürdeki çalışmaların büyük çoğunluğunda paylaşılan ilgili sonucun mevcut çalışmanın sonucuyla uyumlu olmasından hareketle, gerek üniversitede gerekse meslekî yaşamda kadınların erkeklere oranla okumayı daha çok sevdiği ve okuma alışkanlıklarının daha iyi olduğu söylenebilir. Konan ve Oğuz (2013) da çalışmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla sevdiklerine daha çok kitap hediye ettiklerini bulgulamış olması, kitapların kadın öğretmenlerin yaşamlarında daha çok yer ettiğine de işaret etmektedir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **branşlarına** göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları birbirine benzerdir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yapılacak yeni çalışmalar, branş değişkeninin okuma alışkanlığına etkisinin daha net görülmesini sağlayacaktır.

Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **mesleki kıdem** düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Oğuz vd.'nin (2011) çalışmalarındaki mesleki kıdemle ilgili sonuçla örtüşmektedir. Ancak Tunç ve Ertem'in (2019) çalışmalarındaki ilgili sonuçla uyuşmamaktadır. Bu farklılığın nedeni Tunç ve Ertem'in çalışmalarına katılım sağlayan öğretmenlerin tamamının sınıf öğretmeni olması ve mesleki

kıdem bakımından emekliliğe daha yakın katılımcılardan oluşmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) da yaptıkları araştırmada, yaş arttıkça okunan kitap sayısının arttığını tespit etmişlerdir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **çalıştıkları kurum türüne** göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, farklı kurumlarda Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları birbirine benzemektedir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının **eğitim düzeylerine** göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin eğitim düzeyleri fark etmeksizin, okuma alışkanlığına yönelik tutumları birbirine benzerdir. Bu değişkenin mevcut çalışmada okuma alışkanlığı üzerinde bir etkiye sahip olmamasının nedeni, çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının benzer eğitim seviyesine sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu değişkenin okuma alışkanlığına etkisinin daha net görülebilmesi için öğrenim türü doktora, yüksek lisans ve lisans olan öğretmenler üzerine benzer bir çalışmanın yapılmasında yarar bulunmaktadır.

Türkçe dersine giren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **görev yaptıkları yerleşim yerine** göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu değişkenle ilgili daha net verilere ulaşabilmek için sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel bağlamda farklı özellikler gösteren coğrafi bölge ve yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerine çalışmaların yapılmasında yarar görülmektedir.

Türkçe dersine giren öğretmenlerin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **şahsi kütüphaneye sahip olma** durumuna göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre bir öğretmenin kütüphaneye sahip olup olmamasının, okuma alışkanlığına etki etmediği söylenebilir. Olağan şartlarda, şahsi kütüphanesi olan öğretmenlerin daha yüksek okuma alışkanlığına sahip olması gerektiği düşünülür. Bu bağlamda mevcut çalışmada kütüphane değişkeninin okuma alışkanlığı üzerinde bir etkiye sahip olmamasının belirlenmiş olması, dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Türkçe dersini okutan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeylerinin **aylık okunan kitap sayısına** göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Türkçe dersini okutan öğretmenlerin aylık okudukları kitap sayılarının okuma alışkanlığına yönelik tutum düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda, bir ayda okuna kitap sayısı arttıkça okuma alışkanlığı tutumunun da olumlu yönde geliştiği anlaşılmıştır.

Bu sonuç tüm öğretmenlerin daha çok kitap okuyabilmeleri için gerekli koşulların sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin istediği tür ve sayıda kitaba ulaşması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli olanaklar sağlanmalıdır. Hem halkın ulaşabileceği yerlerde hem de tüm okullarda kütüphaneler kurulmalı ve bu kütüphaneler herkese hitap eden değişik türde kitaplarla donatılmalıdır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 23/11/2021 tarih ve 2021/18-05 sayılı kararı

### Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları 1. yazar %50, 2. yazar %50'dir.

### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durumun olup olmadığı açıklanmalıdır.

### Kaynakça

- Balcı, A., Coşkun, E. ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Bamberger, R.(1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphanecilik Dizisi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Engin, G. & Koç, G. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 71-83.
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 7-20
- Griethuijsen, R.A.L.F., Eijck, M.W., Haste, H., Brok, P.J., Skinner, N.C., Mansour, N., etal.(2014).Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581–603. doi:10.1007/s11165-014-9438-6
- Gündüz, O. & Şimşek T. (2011). *Anlama teknikleri 1: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. (1. Basım). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Konan, N. & Oğuz, V. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1) , 87-103. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksusbd/issue/10274/126057>
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2018). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.



- Mut, G. (2021). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi:
- Oğuz, E., Yalınkılıç, K. & Ülper, H. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi, *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi* 1 (1), 1-11
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri . *Türk Kütüphaneciliği* , 28 (3) , 323-337 .
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. (1. Basım) Ankara: Öncü Basımevi.
- Öztürk Karakoç, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Sağlam, M. Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri, *Milli Eğitim*, 178, 8-22.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme*. (Selçuk üniversitesi eğitim fakültesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi:
- Susar Kırmızı, F.(2012). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Şahiner, Y. (2005). *İlk ve orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler (Elmadağ ilçesi örneği)*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi,
- Şirin, M. R. (2006). Türkiye gerçeği: okumama alışkanlığı, *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı, Çocuk Edebiyatı Okulu.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tunç, T. C., & Ertem, İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *JRES*, 6(2), 256-286.
- Uzunboylu, H. & Sarıgöz, O. (2015). The evaluation of anthropological attitudes towards social professional and lifelong learning in terms of some variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangil, M.K. (2017).Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy) Yıl: 3, Sayı: 11., 218-229*
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma alışkanlığı ve öğretmen, okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları,
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığı ve halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı, Kütüphaneler Genel Müdürlüğü Yayınları

## Extend Abstract

### Introduction

Reading, which is one of the “receptive language skills”, has an important function in learning lifelong knowledge and applying it to life. In this situation, in the “Turkish lesson curriculum” it is stated that "Students who can read correctly and quickly, understand what they read, have a wide vocabulary and can express themselves well in oral and written language with the basic skills that are taught in Turkish lessons are more likely to be successful in other lessons" (MEB, 2005). has been mentioned. Educational institutions, which are a deliberate acculturation environment, can achieve the goals determined in line with the needs of the age and society through teaching programs (Balçı, Coşkun, & Tamer, 2012; Fidan & Baykul, 1994). Giving more importance to reading education in regular education plays a decisive role in gaining knowledge and acculturation through reading, as well as on success in other language skills and lessons (Calp, 2005; Sever, 2011). As a matter of fact, one of the basic tools of acquiring knowledge is reading, and students owe a large part of what they know to their reading. For this reason, it is very important to have reading skills and reading habits in the developed societies of the world. The transformation of reading into a habit in society is seen as a condition of existence, keeping up with the age, development and progress. International studies indicate that individuals in developed societies make reading a part of daily life (Ortaş, 2014). When we look at the individuals who have acquired the habit of reading, it is seen that the majority of these individuals acquire the habit of reading during the education period. For this reason, primary education years are critical for students to develop their reading skills and acquire reading habits (MEB, 2004). Yalçın (2006) stated that when a correct and planned reading education is given at primary school level, reading habits are formed in students and they develop throughout life. The most important responsibility in this regard falls on the classroom and Turkish teachers. According to Tanju (2010), many factors such as the society they live in, family, school and teachers are effective in the process of students gaining the habit of reading. It can be said that besides family members, all teachers, who are role models, have an important effect on individuals forming the society to have reading habits (Yılmaz, 2007). Considering that childhood and early youth periods are the period of education, it is understood how important a role teachers play in gaining reading habits. According to Mut (2021), teachers have a great responsibility in helping students acquire reading habits. Having the reading habit of teachers is one of these responsibilities. As a matter of fact, students who identify themselves with a teacher who has a reading habit and reads all the time may be more interested in reading and this may affect their reading habits positively (Bamberger, 1990, p. 40). However, it is noteworthy that there are a limited number of studies (Konan & Oğuz, 2013; Oğuz, Yalınkılıç, & Ülper, 2019; Sevmez, 2009, Şahiner, 2005; Tunç & Ertem, 2019;) conducted to determine teachers' reading habits in the literature. The fact that studies on reading attitudes and habits have not yet been carried out is a problem. Conducting quality studies on the reading habits of teachers who conduct Turkish lessons will contribute to the literature and play an important role in drawing attention to teachers' reading experiences. It is thought that the present study also provides original data to the literature in this context.

The aim of the current study is to determine the reading habits of the classroom teachers and Turkish teachers who teach Turkish lessons. For this reason, answers to the following problem questions were sought in the study:

1. What is the level of reading habits of classroom teachers and Turkish teachers who teach Turkish?
2. Does the reading habits of classroom teachers who teaching Turkish and Turkish lesson teachers differ according to gender, branch, professional seniority, institution, education level, place of residence, whether they have a personal library and the number of books they read in a month?

### Method

In order to serve the determined purposes, the relational survey model, “one of the quantitative research approaches”, was used in the study. “Relational survey model, one of the quantitative research approaches, was used in the study. Relational survey studies are research approaches to reveal the relationship between at least two or more variables “(Büyüköztürk et al. 2013; Karasar, 2014).

### **Participants**

The participants of the study are 156 Turkish and classroom teachers. 98 of the participants are Turkish teachers and 58 of them are classroom teachers.

### **Data Collection Process**

Ethics committee permission was obtained from the classroom and Turkish teachers working in schools for this study to collect data. After obtaining the permission of the ethics committee, personal information form and other measurement tools forms were created via the Google form. The forms used in this study were randomly sent to the “classroom and Turkish teachers”. In this study, which was conducted “on a voluntary basis”, data were collected from “the participants who wanted to participate in the study”.

### **Data Collection Tools**

In this study, it was aimed to determine the level of reading habits of classroom and Turkish teachers who attend Turkish lessons in schools. For this reason, the "Reading Habit Attitude Scale" developed by Susar-Kırmızı (2012), which is thought to serve the purpose of the study, was used “as a data collection tool.” The first part of the measurement tool, which consists of two parts, contains the personal information of the participants, and the second part contains the items of the measurement tool.

### **Data Analysis**

In the analysis of the demographic data obtained with the data collection tool, simple statistical techniques (frequency and percentages), “Komogorov-Smirnov” and “Shapiro-Wilk” coefficients for the distribution of the data, and “Cronbach alpha coefficients were calculated” for the reliability analysis. Since the datas did not show normal distribution, “Mann-Whitney U test for variables with two groups, Kruskal Wallis H test for variables with more than two groups, and simple linear correlation (Spearman rank differences)” analysis techniques were used for the “relationships between the sub-factors of the measurement instruments.”

### **Conclusion**

At the end of the study, it was determined that Turkish and classroom teachers had a high level of reading habits in Turkish. In the study; It was found that gender and the number of books read monthly had a significant and positive effect on teachers' reading habits. On the other hand, it has been concluded that the variables of branch, seniority, institution, education level, place of employment, having a personal library have no effect on teachers' reading habits. This result indicates that necessary conditions should be provided for all teachers to read more books. Necessary facilities should be provided by the “Ministry of National Education” in order for both students and teachers to reach the type and number of books they want. Libraries should be established both in places accessible to the public and in all schools, and these libraries should be equipped with different types of books that appeal to everyone.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received:* 31.10.2023 *Kabul/Accepted:* 29.12.2023

*Makale Türü:* Araştırma

---

## Yazma Yarışmalarının Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

*Hanife İpek BOZOĞLU BEŞİKTEPE\**

*Bircan EYÜP\*\**

### ÖZ

Bu çalışmada öğrencilere yönelik düzenlenen yazma yarışmaları ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma fenomenoloji desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunu Samsun ilinde devlete bağlı ortaokullarda görev yapan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, analizlerde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmenlerine göre yazma yarışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine akademik ve duyuşsal boyutta olumlu etkilerinin olumsuz etkilerinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yarışmaların öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon ve öz güvenlerini artırdığı, öğrencilerde disiplin sorunlarını azalttığı ve öğrencilere kendini ifade etme becerisi kazandırdığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra yarışmalar ile ilgili öğrenci, öğretmen, jüri, şartname, veli, geri bildirim ve ödül, idarecilerin tutumlarından kaynaklı pek çok sorunun da varlığı ortaya çıkmıştır. Bu sorunların yazma yarışmalarını hedeften ve ciddiyetten uzaklaştırdığı, öğrenciler tarafından yarışmalara olumsuz bir bakış açısının gelişmesine neden olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenler yarışmalara katılan tüm öğrencilere dönüt verilmesi, ödüllendirme yapılırken öğrenci seviye ve ihtiyaçlarına dikkat edilmesi, eserlerin intihal raporlarının alınması, öğretmenler arası iş birliğinin sağlanması ve danışman öğretmenlerin ödül törenlerine davet edilerek takdir edilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca yarışmalarda jüri tarafsızlığının sağlanması amacıyla farklı bölgelerden öğretmen ve öğrencilerin yer almasının, velilere bilgilendirme yapılmasının yazma yarışmalarına katkı sağlayacağına dair öneriler sunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma becerisi, yazma yarışmaları, Türkçe öğretmenleri, ortaokul öğrencileri.

### Evaluation of Writing Competitions According to the Opinions of Turkish Language Teachers

#### ABSTRACT

This study aims to determine the opinions of Turkish language teachers about the writing competitions organised for students. The study was designed according to phenomenological design. The study group consisted of 10 Turkish language teachers working in secondary schools. The data were collected through personal information form and semi-structured interview form and analysed using content analysis. At the end of the study, it was determined that according to Turkish language teachers, the positive effects of writing competitions on students' writing skills in academic and affective dimensions were more than their negative effects. It was seen that competitions increase students' motivation and self-confidence towards writing, reduce discipline problems in students. In addition to these, it was revealed that there are many problems related to competitions arising from

---

**Atf Bilgisi:** Bozoğlu Beşiktepe, H. İ. & Eyüp, B. (2023). Yazma yarışmalarının Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 292-314. Doi: 10.48066/kusob.1384130

\* Uzman Öğretmen, Hasköy Ortaokulu, Millî Eğitim Bakanlığı, ipekbesiktepe@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0003-3491-1806.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, bircaneyup@trabzon.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8061-1159.

the attitudes of students, teachers, jury, specifications, parents, feedback and awards, and administrators. It was determined that these problems distracted writing competitions from their purpose and seriousness and caused students to develop a negative perspective on competitions. In the study, the teachers suggested that feedback should be given to all students participating in the competitions, plagiarism reports should be taken, and counsellor teachers should be invited to the award ceremonies and appreciated.

**Keywords:** Writing skills, writing competitions, Turkish language teachers, secondary school students.

## Giriş

Birbiriyle bağlantılı cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygun biçimde birbiri ardınca sıralanması (Ungan, 2007) olarak ifade edilen yazma eylemi kişinin kendini ifadesinde başvurduğu temel araçlardan biri olup ‘Söz uçar, yazı kalır.’ atasözünde de vurgulandığı üzere kalıcılığı olan bir eylemdir. Sözlü olarak dile getirilenlere ulaşmak sonrasında mümkün değilken yazıya dökülenlere ulaşmak çoğu zaman mümkün olmaktadır (Kokkokoğlu, 2021). Bu da yazma eyleminin diğer dil becerilerinden ayrılan önemli bir özelliğidir. Bireyin bu eylemi gerçekleştirebilmesi için çoğu zaman planlı, programlı bir eğitime ihtiyacı vardır. Bu sebeple de okullarda Türkçe dersi kapsamında öğrencilere yazma eğitimi verilmektedir.

Yazma eğitimi, bireyin yazma becerisi kazanması ve kazandığı bu becerinin geliştirilmesi sürecidir (Göçer, 2010; Kokkokoğlu, 2021). Kişinin isteyerek yazmasını, yazma çalışmalarından keyif almasını amaçlayan yazma eğitimi aynı zamanda kendisini güzel ve doğru ifade edebilen, kendi yazısını değerlendirerek yanlışlarını düzeltebilen bireyler yetiştirmeyi de amaç edinmiştir (Cavkaytar, 2010). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) da verilecek yazma eğitimi ile öğrencilerin “Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları; okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmaları, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri” amaçlanmaktadır. Kantemir (1997) güzel yazmanın bir sanat olduğunu, özel bir yetenek gerektirdiğini (roman, hikâye, şiir vb. türler) ancak doğru ve iyi yazmanın zamanla oluştuğunu ve özel bir yetenek gerektirmediğini belirtmiştir. Dolayısıyla yazma yeteneği sürekli yazarak geliştirilen bir beceri olması sebebiyle herkesin yazmada belli bir noktaya gelebileceğini söylemek mümkündür.

Yazma becerisi bilişsel, psikolojik vb. birçok faktörden etkilenmekle (Ürün-Karahan, 2017; Türkben, 2021) birlikte düşünme becerileri gibi birçok beceriyi de çeşitli yönlerden etkileyebilmektedir (Göçer, 2010). Bu da çocuklara yazma becerisi kazandırılmasını bir ihtiyaç hâline getirmektedir (Ceylan, 2021). Ancak temel dil becerileri içerisinde öğrencilerin birçoğunun en çok zorlandığı beceri yazma becerisidir (Aydın, 2014; Çapanoğlu ve Sulak, 2023). Aslında yazma becerisi yalnızca öğrencilere zor gelmemekte; yeterli bilgiye sahip olmayan, tecrübesi az olan öğretmenler tarafından da öğretilmesi zor bir beceri olarak görülmektedir (Harris, Graham ve Mason, 2003). Uygulanmasının zor olması; düşünme, kendini iyi ifade etme, okuma becerilerini de içermesi nedeniyle bireyler yazma eyleminden uzak durmayı tercih etmektedir. Oysaki yazmadan uzak duran bireylerin yanlış yapma ihtimalleri yazmaya zaman ayıran bireylere nispeten daha fazladır (Ungan, 2007). Özellikle de öğrencilerin yazmayı sevmeleri; yazma eyleminin zor bir eylem olduğu düşüncesini bir kenara bırakmalarını, insanlarla iyi iletişim kurmalarını ve akademik başarılarını artırmalarını sağlayacaktır (Aydın, 2022).

Öğrencilerin yazma eylemini gerçekleştirirken yaşadıkları zorlanma (Aydın, 2014) yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını da olumsuz etkilemektedir (Türkben, 2021). Öğrencilerin bu beceride yaşadıkları zorlanmanın arkasında birçok nedenin olduğu bilinmektedir. Özbay (2010) bu nedenlerin birçoğunun okul ve sistem kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre sınıfların kalabalık olması

nedeniyle bütün öğrencilere yeterli alıştırmaların ve düzeltmelerin yapılamaması, kompozisyon yazımına gereken önemin verilmemesi, sınavların test olarak yapılması, değerlendirmede becerileri değil bilgiyi ölçen sorulara yer verilmesi, sınıf ve okul kitaplıklarının yetersiz olması, Türkçe dışında diğer branş öğretmenlerinin öğrencileri dil açısından değerlendirmemeleri, dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı yapılmaması, öğretim programının yanında eğitim programının olmaması ve ders kitaplarının yetersiz olması (Özbay, 2010) öğrencilere nitelikli bir yazma eğitimi verilememesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin diğer becerilere oranla yazma becerisine daha az zaman ayırması (Kansızoğlu, 2023) ve sınavlarda yerinin olmaması ya da çok az olması öğrencinin gözünde yazmayı önemsiz ve gereksiz bir beceriye dönüştürmektedir. Bununla birlikte son zamanlarda pek çok öğrenci yazmayı yalnızca sosyal medya ve internet gereksinimlerini karşılamada kullanmaktadır. Bu durumda da dijital yazmayı yeterli gören öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazıya dökme isteği gittikçe azalmıştır (Toraman, 2019).

Alan uzmanları tarafından öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye, ilgi ve motivasyonlarını artırmaya yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır (Kemiksiz, 2021). Bu önerilerden biri yazma yarışmalarının düzenlenmesi ve öğrencilerin yazma yarışmalarına katılımının teşvik edilmesidir (Aydın, 2014; Tok, Rachım ve Kuş, 2014). Bugün gerek okullar kendi içerisinde gerekse Millî Eğitim Bakanlığı ya da diğer kurumlar çeşitli konu ve türlerde yazma yarışmaları düzenlemekte, bu yarışmalara öğrencilerin katılımını istemektedirler (MEB, 2023). Yarışmaların öğrencileri güdülediği, sanatsal açıdan geliştirdiği, kabiliyetlerinin ortaya çıkmasına ve geliştirmesine katkı sağladığı bilinmektedir (Böyükparmaksız ve Okur, 2017). Ayrıca yarışmalarda ödüle yer verilmesi öğrencilerin motivasyonunu artırmada, yaratıcılıklarını (Bentham, 1988) ve benlik algılarını geliştirmede etkili olmaktadır. Yarışmaların olumlu yönlerine rağmen bazen de öğrenciler üzerinde kaygı, performans kaybı (Pehlivan, 2012), başarılı olma durumunda çevresi tarafından dışlanma (Tassi ve Schneider, 1997) gibi olumsuz etkileri de olmaktadır. Yarışmaların öğrenciler üzerindeki etkileri dikkate alındığında çeşitli kurum, vakıf ve dernekler tarafından düzenlenen yazma yarışmalarının da incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Alan yazını tarandığında öğrencilere yönelik düzenlenen yarışmalarla ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların da daha çok bilgi yarışmaları (Ökmen, Şahin, Boyacı ve Kılıç, 2019), okuma yarışmaları (Balyemez, 2013), proje yarışmaları (Oğuz-Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu, 2015; Özkan, Öner-Armağan, Bektaş ve Saylan, 2015; Yerdelen-Damar ve Soyalp, 2016), resim yarışmaları (Erdem-Özbaş, 2007; Pehlivan, 2012; Böyükparmaksız ve Okur, 2017) ve okul yarışmaları (Gündüz ve Yazıcı, 2012) üzerine olduğu belirlenmiştir. Ancak alan yazımında yazma yarışmalarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Halbuki Türkiye’de farklı yaş gruplarına yönelik pek çok edebiyat yarışması (şiir, öykü vb.) düzenlenmekte ve ilgilenen herkes bu yarışmalara katılabilmektedir. Yine farklı kurumlarca düzenlenen yarışmalara öğrencilerin katılımının sağlanması amacıyla Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından okullara yazılar gönderilmektedir. Özellikle yazma becerisine olan ilginin giderek azaldığı günümüzde düzenlenen bu yazma yarışmalarının yazma eğitimine nasıl bir katkısı olduğu, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu yarışmaları nasıl değerlendirdikleri önem kazanan sorular arasındadır. Ayrıca bugünün dünyasında 21. yüzyıl becerileri kapsamında öğrencilerin hem kendilerini ana dillerinde iyi şekilde ifade etmeleri hem de düşüncenin ötesinde eyleme geçen, girişimci ve yaratıcı bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2019). Bu bakımdan yazma yarışmaları öğrencilerin yazma becerilerinin yanı sıra yukarıda belirtilen becerilerinin de gelişimine katkı sağlayabilecek olanaklar sunmaktadır. Dolayısıyla bu konuya dair yapılacak tespitlerin yazma yarışmalarını düzenleyen kurum/dernek/vakıflara, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerine, okul idarecilerine ve öğretmenlere ileride gerçekleştirilecek olan yazma yarışmalarında nelere dikkat edilmesi gerektiği noktasında fikirler sunacağı düşünülmektedir.

Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı öğrencilere yönelik düzenlenen yazma yarışmalarına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerine göre yazma yarışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine etkileri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenleri yazma yarışmalarına yönelik ne tür alternatif çalışmalar yapmaktadır?
3. Türkçe öğretmenlerine göre yazma yarışmalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Türkçe öğretmenlerinin yazma yarışmalarına yönelik önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırma olup fenomenolojik desene göre tasarlanmıştır. Bu desende araştırmacı insanların bir kavramı, olayı ya da fenomeni nasıl algıladıklarını, nasıl deneyimlediklerini bütün yönleri ile derinlemesine belirlemeye çalışır (Christensen, Johnson ve Turner, 2020). Çalışmaya katılan bireylerin ele alınan kavram, fenomen ya da durumu birebir yaşayıp deneyimlemiş olması önemlidir (Creswell, 2018). Bu çalışmada da yazma yarışmalarında sürecin yürütücüleri ve sorumlularından sayılan Türkçe öğretmenlerinin bu yarışmalarla ilgili düşünceleri, deneyimleri belirlenmeye çalışıldığından fenomenolojik desen kullanılmıştır.

### Araştırma grubu

Araştırma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu yöntem araştırmacıya kolay ulaşabileceği kişilerle çalışma imkânı sunması açısından araştırma sürecine zaman, hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırma grubu devlete bağlı ortaokullarda görev yapan 10 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Fenomenoloji çalışmalarında 3-4 ile 10-15 kişi arasında oluşturulan heterojen örneklem gruplarının ideal bir sayı olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2018). Araştırma grubundaki öğretmenlerin tamamı çalışmaya gönüllü katılmıştır. Öğretmenlere ait tanıtıcı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Türkçe öğretmenlerine dair tanıtıcı bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mezun Olunan Bölüm	Görev Yeri	Mesleki Kıdem
Ö1	Erkek	Yüksek lisans sürecinde	Türkçe Öğr.	Köy	6-10 yıl
Ö2	Erkek	Lisans	Türkçe Öğr.	İlçe	16-20 yıl
Ö3	Kadın	Yüksek lisans	Türkçe Öğr.	İlçe	16-20 yıl
Ö4	Kadın	Lisans	Türkçe Öğr.	Köy	6-10 yıl
Ö5	Kadın	Yüksek lisans sürecinde	Türkçe Öğr.	İlçe	16-20 yıl
Ö6	Kadın	Yüksek lisans sürecinde	Türkçe Öğr.	Köy	6-10 yıl
Ö7	Kadın	Lisans	Türkçe Öğr.	İlçe	11-15 yıl
Ö8	Kadın	Lisans	Türkçe Öğr.	Köy	6-10 yıl
Ö9	Erkek	Yüksek lisans	Türkçe Öğr.	İlçe	16-20 yıl
Ö10	Kadın	Yüksek lisans	Türkçe Öğr.	İlçe	16-20 yıl

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin tamamı Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuştur. Öğretmenlerin 3’ü erkek, 7’si kadın; 4’ü lisans, 3’ü yüksek lisans mezunu olup 3’ü ise yüksek lisans eğitime devam etmektedir. Öğretmenlerin 4’ü köyde, 6’sı ilçe merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 4’ü 6-10 yıl, 5’i 16-20 yıl ve biri 11-15 yıllık öğretmendir.

## Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmacılar tarafından katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, mezun oldukları bölüm, görev yerleri ve meslekteki çalışma yıllarını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan formda toplam beş soru yer almıştır.

*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:* Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve gözlemlerle desteklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmanın amacına uygun sorular yer almakla birlikte görüşme sırasında katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre sorularda değişiklik yapılabilir, hatta başka sorular da eklenebilir (Çepni, 2007). Bu çalışma için de öncelikle çalışmanın amacı doğrultusunda alan yazını taraması yapılmış ve elde edilen bilgilerden hareketle çalışmanın amacına uygun 8 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu sorular Türkçe eğitimi alanında çalışan üç akademisyene gösterilmiş ve onlardan alınan dönütler doğrultusunda üç soru çalışmanın amacına doğrudan hizmet etmediği için görüşme formundan çıkarılmış ve bir soruda da kısmi değişikliğe gidilmiştir. Formun bu hâlinin öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek ve öğretmenlerin sorularla ilgili görüşlerini almak için Samsun ilinde çalışan iki Türkçe öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Alan yazınında da nitel araştırmalarda pilot çalışma yapmanın geçerlik ve güvenilirlik için önemli olduğu belirtilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu süreçte öğretmenlerin cevapları incelenmiş ve iki sorunun cevapları arasında benzerlik olması sonucu bu sorular yeniden düzenlenerek tek soruya dönüştürülmüştür. Bir soru da öğretmenlerden gelen öneriler doğrultusunda kısmi olarak değiştirilmiştir. Bu işlemlerin sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiş ve asıl uygulamalarda bu son hâli kullanılmıştır. Ölçeğin son hâlinde dört açık uçlu soru yer almıştır.

## Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle ilgili kurumdan etik kurul izni alınmıştır. Sonra Samsun ilinde devlete bağlı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmış ve araştırmanın içeriği, amacı hakkında kendilerine bilgi verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 10 öğretmen ile görüşmeler için uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Sonrasında belirlenen gün ve saatlerde iletişim araçları vasıtası ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sadece bir öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde öğretmenlerden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair onam formu alınmıştır. Görüşmeler araştırmacıların biri tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşmeler esnasında ihtiyaç durumuna göre bazı sondaj sorulara yer vermiştir. Bununla birlikte görüşme sürecinde öğretmenlerin soruları cevaplarırken gösterdikleri tepkilere, cevaplara dair araştırmacı tarafından ilgili notlar tutulmuştur. Bu süreçte araştırmacı öğretmenleri olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek davranışlarda bulunmamaya özen göstermiştir. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Öğretmenlerin onayı alınarak yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve sonra bu ses kayıtları bilgisayarda yazıya geçirilmiştir. Yazıya aktarıldıktan sonra (yaklaşık 20-30 gün sürmüştür) öğretmenlere kendi formları iletilmiş ve eksik ya da hatalı buldukları, değiştirmek istedikleri bir yer olup olmadığı sorulmuştur. Bu tür çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin artırılması amacıyla katılımcı teyidine başvurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Böylece katılımcının görüşmelerde ifade ettiği düşüncelerinin tam olarak neyi anlatmak istediği daha anlaşılır hâle gelir (Merriam, 2018). Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanma sürecinde etik kurallara dikkat edilmiş, öğretmenlerin kimliklerini ortaya çıkaracak herhangi bir bilgiye yer verilmemiş ve toplanan veriler çalışmanın dışında başka bir amaç için kullanılmamıştır.



## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, verilerin açıklanmasını sağlayacak ifadelerle, temalara ulaşmaktır. Bunun için de veriler derinlemesine ele alınır, birbiriyle ilgili olan veriler temalar etrafından toplanır ve bir bütün hâlinde sunulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda öncelikle yazılı hâle getirilen görüşme metinleri araştırmacı ve bir uzman tarafından tekrar tekrar okunmuş ve alan yazını dikkate alarak veriler kodlanmaya başlanmıştır. Kodlamalar birkaç gün arayla tekrar yapılmış ve ilgili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar bu süreçte temalar ve kodlar üzerine sıkça istişare yapmış ve farklı fikirler ortaya çıktığında görüşme formunun hazırlanma sürecinde görüşü alınan uzmanlardan birinin görüşlerine başvurulmuştur. Nitel çalışmalarda uzman görüşüne başvurmak verilerin güvenilirliğini ve tutarlılığını artırmak için önerilen stratejilerdendir (Merriam, 2018). Tüm veriler analiz edilip kodlar ve temalar oluşturulduktan sonra tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda verilere son hâli verilmiştir. Elde edilen veriler Miro uygulaması aracılığıyla oluşturulan zihin haritaları ile sunulmuştur. Miro uygulaması beyaz tahtada çevrim içi uygulama ile kullanılan fikir paylaşımı sağlayan etkileşimli çalışma ortamıdır (Yıldırım, 2023). Ayrıca öğretmen görüşlerinden örnekler sunularak veriler güçlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada etik problem oluşturulmaması adına öğretmenlerin isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kod isimleri kullanılmıştır.

## Araştırma ve Yayın Etiği

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

## Etik Kurul İzni

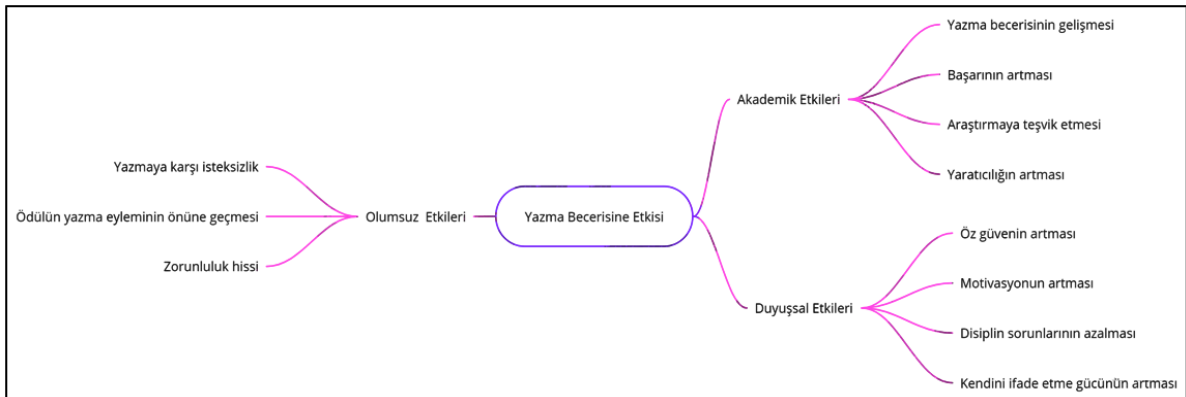
Bu araştırma, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu 21/11/2022 tarihli E-81614018-000-2200048220 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Yazma Yarışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisine Ait Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin yazma yarışmalarının öğrencilerin yazma becerisine olan etkilerine yönelik görüşlerine ait bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yazma yarışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine etkilerine dair bulgular

Şekil 1 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yazma yarışmalarının öğrencilerinin yazma becerilerine hem olumlu (f=25) hem de olumsuz (f=14) etkileri olduğunu belirttikleri görülmektedir (Öğretmenler birden fazla görüş bildirdiğinden frekans değerleri öğretmen sayısından fazladır). Ancak yarışmaların olumlu etkilerinin olduğunu belirten öğretmen sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yazma yarışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilediğini ifade eden öğretmenlerin görüşleri genel olarak üç alt tema altında toplanmıştır. Bunlar kaybeden öğrencilerde yazmaya karşı isteksizlik oluşması (f=9), yazmayı bir zorunluluk olarak görme (f=4) ve yazma eyleminden ziyade ödüle odaklanma (f=1) şeklindedir. Öğretmenlerin özellikle öğrencilerin yarışmada kaybettiklerinde yazmaya yönelik isteklerinin azaldığını vurguladığı görülmektedir. Bazı öğrenciler yazma yarışmaları için yazmak zorunda kalmaktan hoşlanmamakta ve bunu bir zorunluluk olarak görmektedir. Bir öğretmen ise öğrencilerin yazma eyleminden ziyade sadece ödülün değerine odaklandıklarını ifade etmektedir. Olumsuz etkilere dair öğretmenlerden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

*“Önceki okulumda, ilk gittiğim sene beşinci sınıflar şiir yazmayı filan bilmiyorlardı. Yatılı bölge okulu olduğumuz için bizim okulda köy okulu olduğundan yarışmalarda da zaten hiç o ana kadar derece yapılmamıştı. Biliyorsunuz ki jürinin direkt baktığı maalesef merkez okullar. Bizim okul da seçilmiyordu. Ben yazdırıyordum ama çocuklar yazamıyorlardı. Birkaç kez gönderdik. Çocuklar bu sefer “Öğretmenim biz zaten hiç seçilmiyoruz? Neden yazıyoruz ki?” demeye başladılar. Çocuklara kendimiz için yazdığımızı, yazdıkça kendimizi geliştireceğimizi söyledim.” (Ö6)*

*“Çocuklar şu anda maneviden ziyade maddiyi düşünüyor. Burada para var, şu kadar değerli bilgisayar var, tablet var, şu var bu var dediğiniz zaman çocuk önceliği ona ayırıyor maalesef. Toplumun bakış açısı bu ve çocuğa da yansıyor. Çocuk maddi hediyeleri gördüğü zaman gözü parlıyor, maalesef çocuğu bu şekilde cezbedebiliyoruz. Çocuklar sadece hediyeye bakıyor.” (Ö9)*

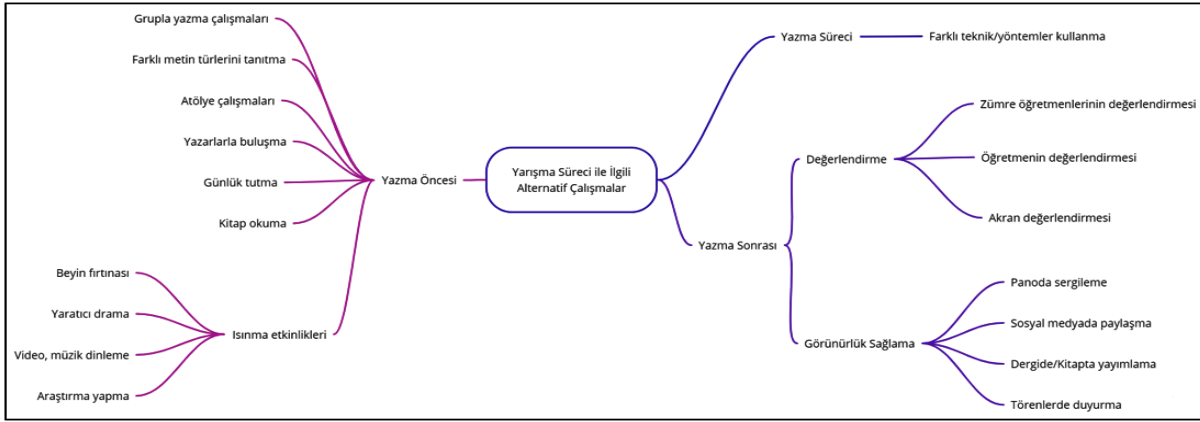
Şekil 1 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerine göre yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine akademik ve duyuşsal boyutlarda olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Akademik anlamda öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği (f=6), akademik başarısını artırdığı (f=2), araştırmaya yönelik ilgilerini artırdığı (f=2) ve yaratıcılıklarını geliştirdiği (f=1) belirlenmiştir. Bu da yazma yarışmalarının öğrencilerin akademik anlamda gelişmesinde ve yazma becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yarışmaların öğrencilerin yazma becerilerine yönelik duyuşsal etkileri olduğu görülmektedir. Yazma yarışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını (f=7) ve öz güvenlerini (f=2) artırdığı, öğrencilerde disiplin sorununu azalttığı (f=2) ve öğrencilere kendilerini ifade etme gücü verdiği (f=3) belirlenmiştir. Öğretmenlere göre yazma yarışmalarının öğrencilerin yazma becerilerine yönelik en olumlu etkisinin yazmaya yönelik motivasyonlarını artırdığı yönünde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden bazı örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

*“Yarışmadan aldığın plaketi vitrine koyuyorsun. Vitrinde onu misafir odasına koyuyorsun. Gelen geçen misafirler de onu görüyor. Bu sefer hem öğrenci hem aile onurlandırılmış oluyor. Böylece bir farkındalık oluşuyor, öğrencinin öz güveni yükseliyor. Sanat becerisi olan öğrencilerimizde genelde böyle, matematik ve fen becerisi pek olmuyor. Bu çocuk kendisi bu sefer ne yapacaktı? Öğrenilmiş çaresizlik yaşayacaktı. Anlamayacaktı seni ve ziyan olacaktı, gidecekti. Keşfetmek çok önemli. Okulda bir kişi, iki kişiyi keşfetsek çok güzel olur. Her okuldan bir tane çıktı mı yeterli zaten. Hiç beklemediğimiz öğrenci de yazabilir. Çünkü iç dünyasını bilmiyorsun çocuğun. Bu şekilde olunca bir şeyler başardığı zaman çocukların disiplin olayları da ortadan kalkıyor.” (Ö2)*

*“Yazma yarışmalarının öğrencilerinin düşünce dünyasına katkıda bulunduğunu düşünüyorum. O anlamda olumlu buluyorum. Öğrencinin yazı dünyasına bir şeyler sunması, katkıda bulunması aynı zamanda bunun için bir çaba göstermesi, duygu ve düşüncelerini anlamlı bir biçimde birleştirmesini önemli buluyorum. Çünkü kişinin kendini ifade etmesine katkı sunuyor her şeyden önce. Tüm öğrencilerin değil de yazma yönünde eğilimi olan ve bunu geliştirmek isteyen öğrencilere ciddi manada katkı sunduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci oradan elde ettiği ödülle -kitaplar ediniyor, bir şeyler yapıyor- bu süreci daha güzel yönlendirme şansı yakalıyor.” (Ö5)*

## Yazma Yarışmalarına Yönelik Yapılan Alternatif Çalışmalara Ait Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin yazma yarışmalarına katılan öğrenciler için yaptıkları alternatif çalışmalara yönelik bulgular Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. Yazma yarışmalarına yönelik yapılan alternatif çalışmalara ait bulgular

Şekil 2’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenleri yazma yarışmaları için çeşitli alternatif çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmalar yapıma zamanına göre genel olarak üç tema altında toplanmıştır. Öğretmenler yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrasında çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Öğretmenlerin yazma sürecinin öncesinde yaptırmış oldukları çalışmalar genel olarak yedi alt tema altında toplanmıştır. Bu çalışmalar grupla yazma çalışmaları (f=2), atölye çalışmaları (f=1), farklı metin türlerini tanıtmaya (f=3), günlük tutma (f=1), kitap okuma çalışmaları (f=5), yazarlarla buluşma (f=2) ve ısınma etkinlikleri (f=4) şeklindedir. Bu etkinlikler içerisinde ısınma etkinliklerinin de dört farklı alt boyutu bulunmaktadır. Öğretmenler beyin fırtınası, yaratıcı drama, araştırmaya yönlendirme ve video/müzik dinlettirme gibi öğrencileri yazma sürecine hazırlayan çalışmalar da yapmaktadır. Yazma süreci öncesi alternatif çalışmalar yaptıran öğretmenlerden bazı örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Öncelikle bir rehberlik yapmam gerekiyor. Konular hakkında bilgi veriyorum. Ondan sonra da nereden araştırma yapmaları gerektiğini söylüyorum. İnternette bakmalarına izin versem bile çoğunlukla öğrencilerime kütüphane, kitap, o kaynakları araştırmalarının daha sağlıklı olduğunu söylüyorum. Yani rehberlik, kaynak taraması yapma, o konuda yardımcı olmaya çalışıyorum.” (Ö3)

“Çocuklara yarışma var, şunu yazalım deyince tabii ki hiçbir öğrenci yazmaz. Mesela şu an 29 Ekim’le ilgili yarışmamız vardı. Diğer okullara da illaki yazı gitmiştir. Biz de çocukları katmak için ders ayırıyoruz. Zaten derste yazdırılması gerekiyor. Yoksa ya internette alıyorlar ya veli söylüyor. Bir bakıyorsun ki internetteki cümlelerin aynısını alıyorlar. Önce beyin fırtınasıyla başlıyoruz. Tahtaya yazıyorum. Anahtar sözcükleri veriyorum. Onlara konuyla ilgili video izletiyorum. Ondan bir etkileniyorlar. Varsa şarkılar dinliyorlar. Oradan yine bir iki kelime alıyorlar. Daha sonra da yazıyorlar, yazdıklarını şöyle kontrol ediyorum. Cümlelerini okuyunca güzel cümlelerinin altını çiziyoruz. Onların beğenildiklerini bilmek de hoşlarına gidiyor.” (Ö6)

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin en az alternatif çalışma yaptırdığı aşama yazma sürecidir. Yazma sürecinde öğretmenler istasyon gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanarak (f=5) öğrencilere yazma çalışmalarını yaptırdıklarını ifade etmişlerdir.

“Mesela bir metnin giriş bölümünü verip bunu kendisinin tamamlamasını istiyoruz. Yazım kurallarını uygulayarak bunu yapıyoruz. Aynısını şiir üzerinde de yapıyorum. Bir dörtlüğünü verip geri kalan kısmını tamamlamasını kendisine bıraktığım yerler oluyor. Hikâye unsurlarını verip olay, yer, zaman, kahramanları verip kendisinin bir hikâye kurgulamasını istediğimiz de oluyor. Bunun dışında bazı kavramları verip işte bayrak, vatan gibi kavramları verip bu kavramlardan kendisinin

*bir yazı yazmasını istediğim de oluyor. Hatta belirli gün ve haftalarda günün anlamını belirten konuşmaları kendisinin hazırlayıp kendisinin sunmasını da istediğim oluyor.” (Ö1)*

*“Grupça yazma, bireysel yazma, cümle ya da hikâye tamamlama gibi etkinliklerle çocukları yazmaya teşvik ediyorum. Bunu genel olarak bütün öğrencilerime yapıyorum, sadece katılanlara değil.” (Ö4)*

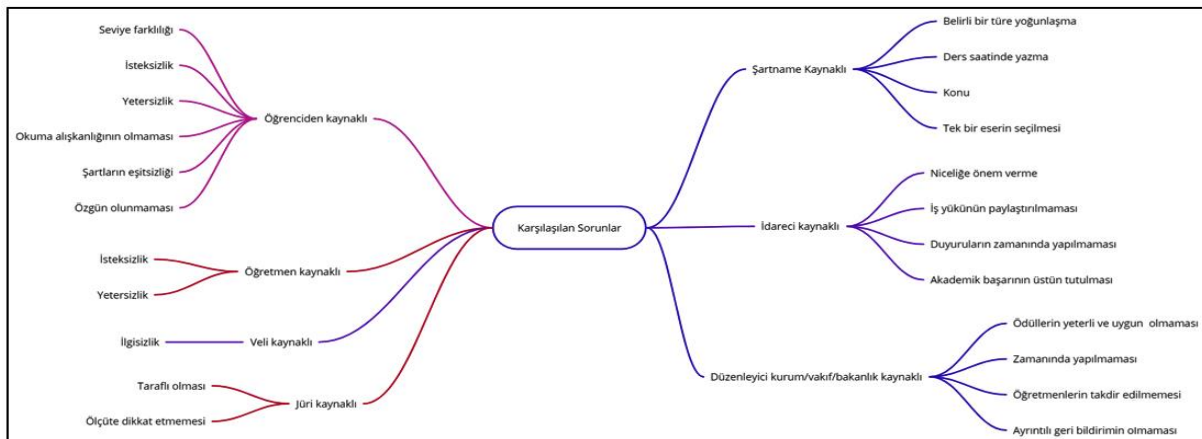
Öğretmenlerin yazma aşamasından sonra yaptırdığı alternatif çalışmalara bakıldığında ise genel olarak iki başlık altında toplandıkları görülmüştür. Bunlar değerlendirme ve görünürlük sağlamadır. Öğretmenlerin yapılan çalışmaları değerlendirmeyi (f=18) ve başkaları tarafından görünmesi, öğrenilmesi ve okunmasını (f=8) istedikleri görülmektedir. Değerlendirme alt teması altında zümre öğretmenlerinin değerlendirmesi (f=7), öğretmenin değerlendirmesi (f=5) ve akran değerlendirmesi (f=6) yer almaktadır. Bu da öğretmenlerin yazma aşamasından sonra öğrencilere dönüt vermek amacıyla çeşitli değerlendirme uygulamaları yaptıklarını göstermektedir. Görünürlük alt temasında ise panoda sergileme (f=3), sosyal medyada paylaşma (f=1), dergide/kitapta yayımlama (f=1) ve törenlerde duyurma (f=3) şeklinde kodlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin yazma çalışmalarını farklı kanallar aracılığıyla diğer insanlarla paylaşmayı önemsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yazma sonrası yapılan alternatif çalışmalara ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

*“Okulun sitesinde sergiliyoruz. Zaten ödül alıyorlar, törenlere gidiyorlar. O resimler falan, aileler oradan görebiliyor, okulun sosyal medya hesaplarından. O kutlama günü çocuk gidiyor. Birinci, ikinci olduysa orada okuyor ama ayrıca biz okulumuzda da okutuyoruz. Arkadaşları da görüyor. Motive oluyorlar en azından. Bir hediye almak bile cazip geliyor çocuğa. Mutlaka herkesin haberi oluyor. O yarışmada çocuklar derece almışsa okulumuzda kesinlikle duyuruyoruz.” (Ö4)*

*“Yapmış olduğumuz çalışmaları daha sonra öğrenciler sözlü olarak ifade ediyorlar. Değerlendiriyorum ya da arkadaşları ile akran değerlendirmesi yapıyoruz. Yazma yarışmalarına göndereceğimiz eserlerde şöyle yapıyoruz: Okulda bir düzenimiz var. Türkçe öğretmenleri biz üç zümreyiz. Üç zümreden oluşan bir kurulumuz var. O kurul içerisinde belli ölçütlerimiz var konu, başlık, içerik, uyum, bunların hepsi yani öğrencinin o yazı düzenindeki başlangıç ve bitiş arasına giriş gelişme, sonuç arasındaki uyumu vesaireyi değerlendirdiğimiz bir ölçüt tablomuz var. Ona göre üçümüz de değerlendiriyoruz. O değerlendirmelerimiz birbiriyle örtüşür nitelikte olursa bu sefer karar verip o şekilde gönderiyoruz. Yani zümre iş birliğiyle yapıyoruz bu işi.” (Ö5)*

### Yazma Yarışmalarında Karşılaşılan Sorunlara Ait Bulgular

Türkçe öğretmenlerine göre yazma yarışmaları ile ilgili karşılaşılan sorunlara ait bulgular Şekil 3’te özetlenmiştir.



Şekil 3. Yazma yarışmalarında karşılaşılan sorunlara ait bulgular

Şekil 3’te görüldüğü üzere yazma yarışmaları ile ilgili sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinin yedi tema altında toplandığı görülmektedir. Karşılaşılan sorunlar öğretmen, öğrenci, veli, jüri, şartname,

idareci ve düzenleyici kurum/vakıf/bakanlıktan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerde en çok sorunun öğrencilerden kaynaklı (f=25) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunların öğrenciler arasındaki seviye farkından (f=8), okuma alışkanlıklarının olmamasından (f=2), yazma konusundaki yetersizliklerinden (f=2), isteksizliklerinden (f=6), şartlar arasındaki eşitsizlikten (f=3) ve öğrencilerin özgün olamamalarından (f=4) kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu durumlarla ilgili örnek bir ifade şu şekildedir:

*“Yarışmada BİLSEM’li bir öğrenciyle farklı bir okuldaki bir öğrencinin aynı kefeye konmaması lazım. Yarışmaların farklı tutulması lazım. Şartlar hiçbir şekilde eşit değil. Şartları kesinlikle eş tutamazsın ama köy okullarında da taşra diyebileceğimiz yerlerde de çok güzel öğrenciler, çok yetenekli ama yönlendirilmesi lazım. Yarışmada da bunların göz ardı edilmemesi gerekir. Yarışma teşvik etmek amacıyla yapılıyor ama Türkiye’de bence amacından çok çok aşıyor. Yazı yazmaya yönelikten ziyade kurum ve idarecilerin reklamına dönüşüyor. Yani reklam malzemesine dönüşmemesi lazım.” (Ö9)*

Öğretmenler yarışmalarda karşılaşılan diğer önemli bir sorunun ise yarışmaların şartnamelerinden kaynaklandığını (f=24) belirtmişlerdir. Bu sorunların şartnamede belirli bir türe odaklanılması (f=8), eserin ders saatinde yazılmasının istenmesi (f=7), seçilen konunun uygun olmaması ya da alakasız olması (f=6) ve farklı türlere rağmen tek bir eserin seçilmesi (f=3) gibi maddelerin olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu da yarışma için hazırlanan şartnamelerin süreci biraz zorlaştırdığını ve sınırladığını göstermektedir.

*“Yarışmalar genellikle şiir üzerine olduğu için öğrencileri şiire yönlendiriyoruz. Mecburiyetten kaynaklı bir sebep ama derslerimizde sadece şiir üzerine çalışmalar yapılmıyor tabii ki. Yeri geliyor hikâyeler, anılar, fabllar, denemeler yazdırıyoruz. Makale çok fazla olmuyor çünkü araştırma yapılması gerekiyor. Yeri geliyor onu da yapıyoruz ama bütün türlerin yapılması taraftarıyım. Ama genel olarak ortaokullar için şiir tercih ediliyor.” (Ö8)*

Yazma yarışmaları ile ilgili karşılaşılan sorunlardan biri de düzenleyici kurum/vakıf/bakanlıktan kaynaklanmaktadır (f=16). Bunların yarışmalarda öğrenci ihtiyaç ve seviyelerini dikkate almaması (f=6), yarışmaları zamanında yapmamaları (f=4), öğretmenleri takdir etmemeleri (f=4) ve yarışmalardan sonra katılımcılara ayrıntılı geri bildirim vermemeleri (f=1) yarışmalarda soruna neden olmakta ve sürecin sağlıklı yürütülmesini engellemektedir. Öğretmen görüşlerinden örnek ifadeye aşağıda yer verilmiştir:

*“Pandemi sürecinde pandemiyle alakalı bir şiir, kompozisyon yarışmasına katılmıştık öğrencimizle birlikte. Ulusal bir yarışmaydı. Hiçbir şekilde geri dönüş olmadı. En azından kötü de olsa ya da birinci de olsan ya da eserler arasında en sonuncu da olsan bir geri dönüşün kesinlikle olması gerektiğine inanıyorum. Geri dönüş olmadığı takdirde sıkıntı. Ödüllendirmede de şöyle yapılabilir: Bir, iki, üç evet tamam bunlara ödül verilmeli ama katılan herkese bir ödül verilmeli.” (Ö8)*

Öğretmenlerin yarışmalarla ilgili karşılaştıkları bir diğer sorunun ise okul idaresinden kaynaklı (f=10) olduğu belirlenmiştir. Bunların da okul idaresinin niceliğe önem vermesi (f=4), iş yükünü paylaşmaması (f=3), duyuruları zamanında yapmaması (f=2) ve akademik başarıyı daha üstün tutması (f=1) ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşleri okul idarelerinin bu tür yarışmalara yaklaşımlarının çok da olumlu olmadığını göstermektedir. Bu konuda örnek bir öğretmen ifadesi şu şekildedir:

*“İdare için sadece sayı önemli ve onların amacı okulun adını duyurmak, reklam boyutu. Çocuk bir şey kazanmış, veli bir konuda bilinçlenmiş, önemli değil. Sadece reklam, sayı önemli.” (Ö3)*

Yukarı belirtilen durumların yanı sıra öğretmen, jüri ve veliden kaynaklı sorunların da yaşandığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunların öğretmenlerin isteksizliğinden (f=3) ve yetersizliğinden (f=1) kaynaklandığı belirlenmiştir. Jüriden kaynaklanan sorunların ise jürinin tarafsız olamamasından (f=3) ve belirlenen ölçütleri dikkate almadan

değerlendirme (f=1) yapımlarıdır. Velilerin ise ilgisiz olması (f=5) yine rastlanılan sorunlar arasında yer almaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

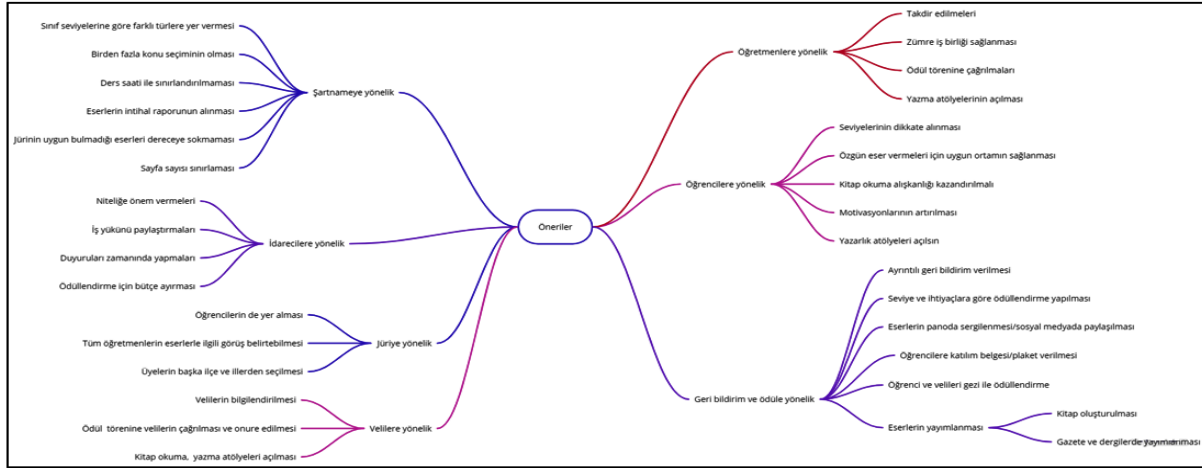
“Jüri iken bir yerde bir metin karşıma çıktı. Bunu bir yerden hatırlıyorum, dedim. Bu şiiri bir yerde okudum, çok benziyor dedim. Güzel bir şiir ama bir yerde gördüm. Çok absürt bir şey söyleyeceğim ama jüriden bir tanesi dedi ki: “Bunu bulamazsın! Bu şiiri ben yazdım.” Öğretmen öğrencisinin şiirini yazmış. Ben daha ne diyeyim ki size, dedim. Tabii ki danışman öğretmenlerin değerli olması gerekiyor. Emek vermiş. Tamam da bu daha çok öğretmen yarışına dönüyor. Bu da pek hoş olmuyor maalesef. İhtiraslar giriyor araya.” (Ö9)

“Velilerin de zaten çoğu ilgisiz. Çocuğun yarışmaya katılıp katılmadığından da habersiz.” (Ö3)

“Tüm branşlarımız, branşlardaki tüm zümrelerimiz bu konuda aynı hassasiyeti göstermiyorlar. Derse bakış açımız ortak da değil bazen. Arkadaşlarımız yazma becerileri dersinde mesela test çözmeyi doğru buluyorlar. Akademik başarıya yönelmeyi doğru buluyorlar ve ders amacının dışında kalıyor ister istemez. Bu bağlamda da biraz kısır bir döngü var açıkçası.” (Ö5)

### Yazma Yarışmalarına Yönelik Yapılan Önerilere Ait Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin yazma yarışmalarına ilişkin önerilerine ait bulgular Şekil 4’te özetlenmiştir.



Şekil 4. Yazma yarışmaları ile ilgili öneriler

Şekil 4 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yazma yarışmaları ile ilgili önerilerinin yedi tema altında toplandığı görülmektedir. Bunların öğrenci, öğretmen, veli, şartname, ödül ve geri bildirim, idareci ve jüri ile ilgili öneriler olduğu belirlenmiştir. Analizlerde öğretmenlerin en çok geri bildirim ve ödüllere yönelik önerilerde (f=27) bulunduğu belirlenmiştir. Bu konuda öğrencilere ve öğretmenlere yarışmaların sonunda ayrıntılı geri bildirim verilmesini (f=7), ödüllendirme yapılırken öğrenci seviyelerine ve ihtiyaçlarına dikkat edilmesi (f=5), dereceye giren eserlerin panoda sergilenmesi veya sosyal medyada paylaşılması (f=6), eserlerden kitap oluşturulması ya da gazete/dergide yayımlanması (f=4), öğrenci ile velisinin gezi ile ödüllendirilmesi (f=3) ve öğrencilere katılım belgesi veya plaket verilmesi (f=2) önerilmiştir. Öğretmenlerin bu yöndeki önerilerine bakıldığında aslında öğrencilerin motivasyonunu artıracak yönde bir ödüllendirmeye gidilmesini önerdikleri görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerden bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Tabii ki her yarışmanın sonunda kazanan ve kaybeden olacak. Ama kazandığını ya da kazanmadığını belirten o ölçeğin tüm yarışmacılara gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum. Neye dayanarak kazandı ya da neye dayanarak kaybetti. Detaylı bir değerlendirme de yapıp gönderseler “Eksiklik var, işte genişlet, kapsam genişlet; başlığınız uygun, giriş bölümünüz uygun ama içeriğiniz uygun değil. Gelişme bölümü daha da zenginleştirilebilir” gibi bir değerlendirme ölçeği olsa daha iyi olur diye düşünüyorum.” (Ö1)

“Ödüllendirme çok küçük olursa öğrenciler “Aman katılsak ne olacak?” diye bakıyorlar. Mesela kitap, ben kitabı alırım; onu ne yapayım şeklinde. Bazen de on bin, on beş bin ödüllendirme oluyor. O da çok fazla. Tamam bazı ödüllendirmeler çok güzel. Mesela Çanakkale gezisi düzenlenmesi. Çanakkale'yle ilgili bir konu veriyorsunuz. Onu yazarken zaten o konuyla ilgili bir hazırlık yapmış oluyor. Her şeyi öğrenmiş oluyor. Sonra da ödül olarak oraya gitmesi mükemmel bir şey. Orada gördüklerini de tekrar yazılı olarak anlatabilir. O şekilde geliştirebilir. Geri bildirimde de şöyle olmalı: Öğrenciler seçilmese bile onlar da kitap olarak basılabilir. İnternet sayfalarında paylaşılabilir, çocuklar kendilerini orada görünce öyle mutlu oluyorlar ki. Kendilerinin yazdığına dair kitap imzalama günleri yapılabilir. Hepsi kitaplaştırılabilir. Eğer elinde eser olursa onun da kendisine ait bir eseri olmuş olur.” (Ö6)

Öğretmenlerin yazma yarışmalarındaki şartnamelerle ilgili birçok öneride buldukları belirlenmiştir. Bu öneriler arasında en çok sınıf seviyelerine göre farklı türlerde eserler yazılması (f=7), birden fazla konu imkânı vermesi (f=6) ve yazma sürecinin ders saatleri ile sınırlı olmaması (f=6) yer almıştır. Ayrıca sınıflara göre sayfa sayısının sınırlanması (f=1), değerlendirmeye alınan eserlerin intihal raporlarının alınması (f=1) ve jürinin uygun bulmadığı eserin değerlendirmeye alınmaması (f=1) da öğretmenler tarafından sunulan öneriler arasında yer almıştır. Şartnamedeki özellikle konu ve süreç ile ilgili kuralların esnetilmesi yönünde görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Şartnamede sınıf grubu açısından kategorize edilmeli. O kategorilere göre bütün türleri de ona göre belirlenmeli. Bu anlamda beşinci sınıflar düzeyinde hikâye, yedi ve sekizler düzeyinde deneme şeklinde olmalı. Sayfa sayısı sınırlı tutulacak, sınırlama da ona göre belirlenmeli. Şartnameler bu şekilde olursa öğrencinin de kendini yarışmada değerli hissetme şansı olur ve bir şansı olduğunu düşünür gerçekten. Mesela beşinci sınıf öğrencileri eğer sekizinci sınıf öğrencileri o yarışmaya katıldıysa ya da yedinci sınıf öğrencileri o yarışmaya katıldıysa zaten yarışmaya katılmaktan çekiniyorlar. “Hocam, onlar bizden daha güzel yazacaklar. Zaten bizim kazanma şansımız yoktu.” diyerek geri planda kalıyorlar. Kendilerini geri çekiyorlar.” (Ö5)

Öğretmenler öğrencilerle (f=17) ilgili yapılabilecek çalışmalara yönelik de çeşitli öneriler sunmuşlardır. Yarışmalarda öğrencilerin seviyelerinin dikkate alınmasını (f=7), özgün eser verebilmeleri için uygun ortamların oluşturulmasını (f=6), motivasyonlarının artırılmasını (f=2), öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasını ve yarışmalara yönelik öğrenciler için yazma atölyelerinin açılmasını (f=2) önermişlerdir. Öğretmenlerin özellikle yarışmalarda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal boyutunu dikkate alacak öneriler sundukları söylenebilir. Bu bulgulara yönelik örnek ifadeler aşağıdadır:

“İl veya ilçe genelinde bir tane okul belirlenip o okula yarışmaya katılacak öğrencilerin gelip aynı anda, aynı sürede yazmalarının sağlanması gerekiyor. Aynı şekilde hazırlık öncesi çalışmalar da işte mesela video izletilecekse hepsine aynı anda, aynı şey izletilecek. Konu hepsine aynı. Sürenin sınırlı tutulmaması gerekiyor. Mesela üç saat olabilir. Bir saatten ziyade üç dört saat. Bitiren çıksın ama bitirmeyen de yazmaya devam etsin. O gün süre içinde gözetmen öğretmen zaten başlarında duracağı için hepsi de aynı zamanda yazmış olacaklar.” (Ö6)

Öğretmenlerin öğretmenlerle ilgili de çeşitli önerileri olmuştur. Yazma yarışmalarında emek harcayan öğretmenlerin takdir edilmesini (f=5), zümre öğretmenleri ile iş birliği yapılmasını (f=2), ödül törenlerine öğretmenlerin de çağrılmasını (f=1) ve yarışmalara öğrenci hazırlayan öğretmenler için de yazma atölyelerinin açılmasını (f=1) öneren öğretmenler bu sayede öğretmenlerin yazma yarışmalarına öğrenci hazırlarken daha motive olmuş bir şekilde çalışacaklarını düşündüklerini göstermektedir. Örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretmenler için de yazarlık, yazma atölyeleri açılırsa öğretmenler de katılır. En azından çocukları nasıl yönlendireceğini bilir.” (Ö8)

“İlçede birinci olduğu zaman ilçeden öğrencisiyle birlikte öğretmen de çağırılabilir. İdare, öğretmen, öğrenci birlikte çağırılabilir. Öğrenciye ödül verildikten sonra öğretmenlere İlçe Milli Eğitim Müdürü tarafından ya da ilgili birim tarafından “Hocam, katkılarınız için teşekkür ederiz. Bu öğrencinin peşini bırakmayın. Hani ilgilenirseniz iyi olur. Bak ne güzel olmuş.” şeklinde söyleyip



*öğretmeni de motive edebilir. Yarışmada çocuk derece aldıysa ben şuna inanıyorum: Bir yerde bir başarı varsa arkasında muhakkak bir destek vardır.” (Ö2)*

Yazma yarışmalarına yönelik okul idarecileri (f=10) ile ilgili de öğretmenlerin önerileri olmuştur. Özellikle idarecilerin nicelik yerine niteliğe önem vermesini (f=6), iş yükünü öğretmenler arasında paylaşmasını (f=2), duyuruları zamanında yapmasını (f=1) ve ödüllendirme için belli bir bütçe ayırmasını (f=1) önermişlerdir. Yapılan önerilerde öğretmenlerin ağırlıklı olarak idarecilerden yazma yarışmalarında sadece kaç tane eser yazıldı yerine daha nitelikli eserlerin yazılması için neler yapılabilir konusunda duyarlılık göstermelerini istedikleri görülmektedir. Bu konuda ifade edilen önerilerden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“23 Nisan haftası Polis Haftası’ydı aynı zamanda. İki tane yazı arka arkaya gelmiş. Biz 23 Nisan ile ilgili eserler gönderdik. Polis Haftası dikkatimizden kaçmış, göndermemiştik. İlçe Milli Eğitim Müdürü bizi odasına çağırıp azarlamıştı. Bu tarz şeyler olmamalı. Bir de bazı okullarda bir kişiye gelir yazılar hep. Okulda bir tane Türkçe öğretmeni varsa hep ona gelir yazılar. Paylaşılmalı Türkçe öğretmenleri arasında, ortak bir şey olmalı. Bir hafta birine gönderiliyorsa öbür hafta başka birine gönderilmeli. Biraz verimli olma açısından değerlendirilmeli.” (Ö10)*

Öğretmenlerin jüri (f=5) ile ilgili de önerileri olmuştur. Bu öneriler arasında jürilerde öğrencilerin de yer alması (f=2) ve jüri üyelerinin başka ilçe ve illerden seçilmesi (f=1) şeklinde öneriler yer almıştır. Ayrıca jürideki tüm öğretmenlerin eserlerle ilgili görüş bildirmesinin (f=1) de daha yararlı olacağını önermişlerdir. Öğretmenlerin yazma yarışmaları için oluşturulan jüri düzeninden çok memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu konudaki görüşlerden birine aşağıda yer verilmiştir.

*“Sadece öğretmen komisyonu değil, öğrencilerin de içinde olduğu bir komisyon oluşturulabilir. Öğrencinin gözünden, sonuçta öğrenci yazıyor. Bakış açımızla öğrencimizin bakış açısı farklıdır. Onların da oluşturduğu bir komisyonda değerlendirmede görevli olabilir. Daha farklı pencereden bakmış olabilirler. Sadece okul bazında değil, il ve ilçe bazında da değerlendirilebilir.” (Ö4)*

Öğretmenlerin ayrıca velilere yönelik (f=9) de önerileri olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmenler yazma yarışmaları konusunda velilerin de bilgilendirilmesi (f=7) gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra ödül törenlerine velilerin çağrılıp onurlandırılması (f=1) ve veliler için de kitap okuma, yazma atölyelerinin açılması ve buralarda yarışmalara yönelik velilerle ortak çalışmalar yapılmasını (f=1) da önermişlerdir. Öğretmenlerin bu önerileri velilerin yarışmalar hakkında bilgilendirilmeye ciddi anlamda ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu konudaki örnek bir ifade şu şekildedir:

*“Veliler bu konuda bilgilendirilebilir. Tabii ki o yazılar bize iletiliyor. Öğretmen olarak getiriyoruz, çocuklara söylüyoruz. Çocuklar evde derse ancak velinin haberi oluyor. Farklı şekiller de olabilir. Okula veliyi davet edebiliriz. Duyuru yapabiliriz. Çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Bilgilendirme yapabiliriz. Çocuk ne yazacak? Ne yapacak? Evde veli de katkı sağlayabilir bence çocuğun yazılarına. Tek başına yazmak yerine veliden de destek alabilir.” (Ö7)*

## **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere yönelik düzenlenen yazma çalışmalarını hakkındaki görüşleri belirlenmek istenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak Türkçe öğretmenlerine göre yazma yarışmalarının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerinde ağırlıklı olarak yazma yarışmalarında başarı elde edemeyen öğrencilerde yarışmaların yazmaya karşı isteksizlik oluşturması olumsuz etki olarak ortaya çıkmaktadır. Alan yazınında mevcut olan birçok çalışmada okumayla kıyaslandığında yazmanın daha zor olduğu (Çavdarlı ve Karadağ-Yılmaz, 2022) ve öğrencilerin zorlandıkları (Tok ve Ünlü, 2014), yazma çalışmalarına isteksiz oldukları (Yaylı ve Solak, 2014), yarışmaya girme fikrinin öğrencileri strese soktuğu ve yarışmayı kaybedince üzülecekleri (Gündüz ve Yazıcı, 2012) sonuçlarına ulaşılması araştırma sonucunu desteklemektedir. Ayrıca yarışmaların, yazma zorunluluğu hissettirmesi ve yazma eyleminin ötesinde ödülün ön plana çıkması açısından öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz



etkilediği belirlenmiştir. Pilav (2018) çalışmasında öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için yazma yarışmalarını önerdiklerini, ödülün önemli bir motive edici araç olduğu ancak bazı durumlarda yazma eyleminin önüne geçmesine dair kaygı oluşturduğunu belirtmiştir. Bu bulgular yazma yarışmalarının olumsuz etkilerinin öğrencilerin süreçten ziyade sonuca odaklı olmalarından, başarı kaygısı ve ödül kavramlarının ön plana geçmesinden kaynaklandığı ve böylece öğrencilerde yazma eylemine yönelik olumsuz bir tutum oluşmasına neden olduğu görülmektedir. Bu durumların da öğrencilerin yazma eylemine yönelik istek duymamasına, zorunlu bir görev olarak hissetmelerine yol açtığını ve neticede yarışmaları asıl amacından uzaklaştırıp öğrenciler için korkulu rüyaya dönüştürdüğünü söyleyebiliriz.

Türkçe öğretmenlerinin yazma yarışmalarının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde akademik ve duyuşsal yönde olumlu etkilerinin olduğunu belirttikleri görülmüştür. Pehlivan (2012) yarışmaların bazı öğrencilerin performansını olumsuz etkilediğini ifade eder. Oysaki çalışmamıza katılan öğretmenlerin çoğuna göre yazma yarışmaları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekte ve yazmaya yönelik motivasyonlarını artırmaktadır. Bu bulgu yazma yarışmalarının öğrencilerin performansını olumlu yönde etkilediğini göstermesi açısından önemlidir. Bu iki önemli etkisinin yanı sıra yarışmaların öğrencilerin akademik başarıları, araştırmaya yönelik ilgileri ve yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği gibi öz güvenlerini artırma (Yerdelen-Damar ve Soyalp, 2016; Garip, 2018), disiplin sorunlarını azaltma ve kendilerini ifade etme (Belet ve Yaşar, 2007; Garip, 2018; Temizyürek ve Bulut, 2016) gibi olumlu etkilerinin olduğu görülmüş ve alan yazınında bu yönde görüş bildiren çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda öğrencilere doğru ve etkili yazma alışkanlığı kazandırılması ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla (Aydın, 2022) okul, eğitim bölgesi, ilçe, il bazında öykü, şiir vb. türlerde yazma yarışmaları düzenlenmesi; öğrencilerin yarışmalara katılmaya özendirilmesi (Göçer, 2010); öğrencide bireysel yazma isteği oluşturulması (Göçer, 2010; Aydın, 2014; Yerdelen-Damar ve Soyalp, 2016; Garip, 2018) öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cesaretlendirilmesi, Türkçe dersinde 'yazma etkinlik saati uygulaması'nın başlatılması (Aydın, 2022) yönündeki önerileri bu çalışmanın sonuçları ile de oldukça uyumludur. Dolayısıyla yazma yarışmalarının öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki olumlu etkileri dikkate alındığında bu yarışmaların okullarda çok da geçiştirilecek etkinlikler olmadığı görülmektedir. Süreçler iyi yönetilirse yazma yarışmalarının daha fazla öğrencinin yazma becerisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin yazma yarışmalarına yönelik yazma sürecinin öncesinde, yazma sürecinde ve sonrasında öğrencilere çeşitli alternatif çalışmalar yaptırdığıdır. Öğretmenlerin yazma süreci öncesinde en çok yaptırdıkları çalışmanın konuyla ilgili kitap okutma ve ısınma etkinlikleri (yaratıcı drama, beyin fırtınası vb.) olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında az da olsa farklı türlerde metin türlerini tanıtmaya, yazarlarla buluşturma, grupla yazma çalışmaları, atölye çalışmaları ve günlük tutturma çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az alternatif çalışma yaptırdığı aşama yazma sürecidir. Öğretmenlerin bu süreçte sadece istasyon gibi farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilere metin yazdırdıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yazma sürecinden sonra yaptırdıkları alternatif çalışmaların ise değerlendirme ve görünürlük sağlama şeklinde iki başlıkta toplandığı görülmüştür. Tüm süreçler dikkate alındığında öğretmenlerin çoğunun özellikle yazma süreci sonrasında değerlendirmeye yönelik çalışmaları oldukça önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarının dersin öğretmeni ya da zümre öğretmenleri ile akranları tarafından değerlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yaptırdıkları görülmüştür. Yazma çalışmalarında dönüt vermenin önemi düşünüldüğünde (Akbaba ve Türel, 2016) öğrencilerin gelişimi adına öğretmenlerin bu yaklaşımının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının ise özellikle öğrencilerin çalışmalarını görünür kılmaya yönelik tercihleri olduğu belirlenmiştir. Yazma süreci bittikten sonra yazılan metinleri okul/sınıf panosunda sergileme, sosyal medyada paylaşma, dergide/kitapta yayımlama ya da törende duyurma gibi öğrencileri motive edici eylemlere yöneldikleri görülmüştür. Alan yazınında da öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını, ilgilerini artırmak ve

düzenlenecek yazma yarışmaları için neler yapılabileceğine dair sunulan görüşler, öneriler incelendiğinde öğretmenlerin yapmış oldukları alternatif çalışmalarla paralellik gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmalarda farklı yöntem teknikler kullanılarak yazma yarışmaları düzenlenmesi (Güneş, 2007a; Acat, 2008; Tok ve ark., 2014; Çarkıt ve Karadüz, 2015), sınıflarda yazma isteği için uygun hava oluşturmada yazan öğrencilerin motive edilmesi (Kokkokoğlu, 2021), çekingen öğrencilerin cesaretlendirilmesi, yazılanların arkadaşlarına okutulması, sınıf ve okul gazetesi için yazılar yazdırılması, gazete ve dergi çıkartılması (Aydın, 2014), sergileme ve ödüllendirmenin (Erdem-Özbaş, 2007) etkili olduğu projelerde adaletli bir değerlendirme yapılması gerektiği (Özkan ve ark., 2015) vurgulanmıştır. Bu bakımdan öğretmenlerin yazma yarışmalarına yönelik yapmış oldukları alternatif çalışmaların alan yazınınla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada yazma yarışmalarında karşılaşılan sorunların öğretmen, öğrenci, veli, jüri, şartname, idareci ve düzenleyici kurum/vakıf/bakanlıktan kaynaklı sorunlar olduğu belirlenmiştir. Alan yazınında Oğuz-Ünver ve ark. (2015) da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yarışmalarda “eğitim beklentisi, bireysel, maddi, zaman, sınıf ortamı, öğrenci, öğrenci velisi, okul yönetimi, İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü”nden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını belirlemişlerdir. Yazma ya da proje yarışması olsa da genel olarak yarışmalarda karşılaşılan sorunların oldukça benzer olduğu görülmektedir. Çalışmamızda yazma yarışmalarıyla ilgili karşılaşılan sorunların ağırlıklı olarak öğrenci kaynaklı olduğu görülmüştür. Özellikle öğrenciler arasındaki seviye farkının, öğrencilerin isteksiz olmaları ve özgün ürün ortaya koyamamaları önemli sorunlar arasında görülmektedir. Alan yazınında da öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik isteksiz ve olumsuz tutumlara sahip olduğu (Güney, 2016), motivasyonlarının düşük olduğu ve yazma kaygısı yaşadığı (Aydın, 2022) vurgulanmaktadır. Bu bakımdan yarışmalarda da öğrencilerin bu anlamda benzer tepkiler gösterdiklerini söyleyebiliriz. Yarışmalarda en çok karşılan sorunların kaynağı olarak ikinci sırada yarışmaların şartnameleri gelmektedir. Öğretmenlerin tamamı şartnamelerle ilgili ciddi sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin özellikle şartnamelerde sadece bir türe odaklanılması, eserin ders saati içerisinde yazılmasının istenmesi, konunun öğrenciler için uygun olmaması ya da çok alakasız bir konu olması, farklı türlere rağmen tek bir eserin yarışmada seçilmesinin önemli sorunlar teşkil ettiğini düşündükleri görülmüştür. Ortaokul seviyesi düşünüldüğünde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) türlerin sınıf kademeleri arasında farklılaştığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile 5. sınıf ile 8. sınıf öğrencilerine farklı türlerde yazma çalışmaları sunulmaktadır. Bu durumda tüm öğrencilere yönelik yapılan ancak tek bir türe odaklanılan yarışmalarda öğrencilerin hazır bulunuşluklarının dikkate alınmadığını söyleyebiliriz. Bir diğer önemli nokta ise şartnamelerde yazma çalışmalarının sınıf ortamında yapılmasının istenmesidir. Burada amacın öğrencilerin dış bir destek ya da yardım almadan sınıf ortamında kendilerinin metinleri yazmalarının istenmesi olduğu düşünülmektedir. Zira bu çalışmada da yine farklı çalışmalarda da öğrencilerin genellikle yazma ödevlerinden hoşlanmadıkları ve bu sebeple çoğu zaman yazma ödevleri için internetten buldukları metinleri aynen aldıkları ya da ailelerinden yardım alarak metni oluşturdukları bilinmektedir (Çakır ve Ünal, 2019). Ayrıca bazı yazma yarışmalarının konularının öğrencilerin seviyesine uygun olmaması ya da öğrencilerin ilgisini çekmemesi de önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Oysaki öğrencilere seviyelerine uygun ya da ilgilerini çeken bir konu verildiğinde yazma başarıları ve yazmaya yönelik motivasyonları artmaktadır (Kaya, 2013). Bu durumda öğrenci seviyesine dikkat etmeden yarışma konusu belirleyip sonra da öğrencilerden bu yarışma için metin yazmalarını beklemek öğrencilere yapılmış bir haksızlık olarak değerlendirilmektedir.

Yarışmalarla ilgili en çok karşılaşılan sorunlar arasında yarışmayı organize eden düzenleyici kurum/vakıf/bakanlıktan kaynaklanan sorunlar da yer almaktadır. Özellikle bu düzenleyici kurumların genellikle öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almadıkları, yarışmaları zamanında yapmadıkları, süreçte rehber olan öğretmenlere yönelik hiçbir takdir edici tutum göstermedikleri, yarışmalardan sonra katılımcılara

geri bildirim vermedikleri öğretmenler tarafından belirtilmiş ve bu durumların da sürecin sağlıklı yürütülmesine engel olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak alan yazınında yazma çalışmalarında dönüt vermenin önemine sıkça vurgu yapılsa da Türkçe öğretmenlerinin de çoğu zaman öğrencilerin yazma çalışmalarına dönüt vermedikleri görülmektedir (Bilgin ve Şahbaz, 2021). Öğrencilerin en zorlandıkları dil becerisi olduğu düşünüldüğünde (Sevim, Karabulut ve Elkatmış, 2021; Tok ve Ünlü, 2014) hem öğretmenlerin hem de yarışma düzenleyen kurumların öğrencilerin yazma çalışmalarına dönüt verme konusunda daha hassas olmaları gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre yarışmalarla ilgili karşılaşılan bir diğer önemli sorunun ise okul idaresinden kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Okul idaresinin özellikle niceliğe yani reklam yapma amacına odaklanması, yarışmalarla ilgili adaletli bir iş bölümü yapamaması ve duyuruları zamanında yapmaması öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar arasındadır. Özellikle bazı yarışmalarda öğrenciye yönelik kazanımlardan ziyade kurumun ihtiyaçlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu da yarışmaların kurumun reklamına yönelik yapıldığı algısını oluşturmaktadır (Pehlivan, 2012). Benzer durumun okul idarelerinde görülmesi üzücü bir durum olmakla birlikte yazma yarışmalarına yönelik bakış açılarını göstermesi açısından da oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Dolayısıyla öğrencilere bir vizyon kazandırma konusunda ne kadar geride olduklarını göstermektedir. Yine öğretmenlerin isteksizliği, jürilerin tarafsız olamaması ve velilerin ilgisizliği yazma yarışmalarında karşılaşılan ciddi sorunlar arasında yer almaktadır. Böyle bir ortamda “Öğrenciler yazma yarışmalarına ne kadar motive olabilir ve katılmak isteyebilir?” sorusu akıllara gelmektedir. Tüm bu bulguların Türkiye’de yazma yarışmalarının neden amaçlarına ulaşamadıklarını, verimli olamadıklarını göstermesi açısından dikkate değer olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen son bulgu ise öğretmenlerin yarışmalara yönelik önerilerinin de aslında sorunların çözümüne dair olduğudur. Zira yazma yarışmalarına yönelik sunulan önerilerin de öğrenci, öğretmen, veli, şartname, ödül ve geri bildirim, idareci ve jüri ile ilgili öneriler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yarışmalarla ilgili sorunların farkında olması ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin bulunmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızda öğretmenlerin en çok öneride bulunduğu konu geri bildirim ve ödüllerle ilgilidir. Özellikle yarışmaların sonunda tüm öğrencilere dönüt verilmesini, ödüllendirme yaparken öğrenci seviyesine ve ihtiyaçlarına dikkat edilmesini, dereceye giren eserlerin panolarda ve sosyal medya ortamlarında paylaşılmasının üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlerin bu önerilerinin yazma eğitimi açısından önemli olduğu ve öğrencilerde yazmaya yönelik motivasyonlarını arttırmada etkili olabileceğini söyleyebiliriz. Ancak bir yarışmada yaşlıları arasında başarılı olan, takdir edilen öğrencinin zamanla bu hâlden keyif almadığı görülebilir, yaşlıları arasında sıklıkla en yüksek puanı alan öğrenci zamanla toplumsal dışlanmaya uğrayabilir. Sıkıntı veren bu durumu azaltmada yarışmaları düzenleyen kurumların, okulların, öğretmen ve velilerin öğrencileri görev odaklı ödüllendirmesi daha faydalı olabilir (Tassi ve Schneider, 1997). Yazma yarışmalarına yönelik en sık yapılan önerilerden bir diğeri ise şartname ile ilgilidir. Şartnamede sınıf seviyelerine göre farklı türlerin verilmesi, birden fazla konu imkânı verilmesi, ders saatinde yazılması yönündeki zorunluluğun kaldırılması, sayfa sayısında sınırlama olmaması ve eserlerin intihal raporlarının alınması gerektiği bu öneriler arasındadır. Bu önerilerin aslında konu ve süreç ile ilgili kuralların esnetilmesi yönünde öneriler olduğu da söylenebilir. Yine öğrencilerin seviyesine dikkat edilmesi, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaya ve özgün eserler ortaya koyabilmeleri için uygun ortamların oluşturulması da yer alan öneriler arasında görülmektedir. Ayrıca öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması ve yarışmalara yönelik atölyeler açılması yönünde öneriler olduğu belirlenmiştir. Kısacası öğretmenlerin yarışmalarda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlayacak önerilerde bulduklarını söyleyebiliriz.

Çalışmamızda öğretmenlerin öğretilere yönelik de önerileri olduğu görülmüştür. Özellikle yarışmalar için emek harcayan öğretmenlerin de takdir edilmesi, öğretmenler arasında iş birliği yapılması, ödül törenlerine öğretmenlerin de çağrılması ve yazma yarışmalarına öğrenci hazırlayan

öğretmenler için de yazma atölyelerinin açılması yönünde önerileri olmuştur. Bu önerilerde en çok dikkat çeken ise öğretmenlerin yarışma süreci tamamlandıktan sonra göz ardı edildiklerini düşündükleri ve emeklerinin karşılığında takdir bile edilmedikleri yönündeki algılarıdır. Bu düşüncelerin öğretmenlerin yarışmalara öğrenci hazırlamaya dair istek ve motivasyonlarını kaybetmelerine neden olabileceğini söylemek mümkündür. Zira eğitimde öğretmenlerden öğrencilerini en iyi şekilde yetiştirmeleri beklenir ancak bunun için öğretmenlerin de yüksek motivasyona sahip olması gerekir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Bu sebeple yazma yarışmalarında öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de motive edilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca bulgular içerisinde öğretmenlerin de yazma yarışmalarına öğrencileri hazırlamak için desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir, zira kendilerini geliştirmek için yazma atölyeleri istemeleri de önemli bir tespit olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin yarışma komisyonunda görev alan jürilerle ilgili de önerilerde buldukları görülmüştür. Öğretmenler jürilerde öğrencilerin bulunması, yarışmanın yapıldığı il/ilçenin dışından başka il/ilçeden jürilerin de olmasını ve ayrıca jürideki herkesin değerlendirilen eserlerle ilgili görüş bildirmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci görüşlerini önemsemesi demokratik bir kültüre sahip olduklarını göstermesi açısından dikkate değer bir bulgudur. Böylece öğrencilerin sürece katılmaları hem kendi görüşlerine değer verildiğini görmelerini sağlayacak hem de demokratik bir bakış açısı kazanmalarında rol oynayacaktır (Güneş, 2007b; Hotaman, 2010). Ayrıca yarışmalarda tarafsızlığın sağlanması yönündeki görüşlerinin yarışmaların daha nitelikli hâle getirilmesine ve sonuçlarının daha güvenilir olmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin velilerle ilgili önerilerinin de olduğu belirlenmiştir. Özellikle yarışmalar hakkında verilerin bilgilendirilmesini, ödül törenlerine velilerin de davet edilmesini ve hatta veliler için de yarışmalara yönelik çeşitli atölyelerin açılmasını önerdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin sürecin velilerle birlikte yürütülmesini, velilerin sürece dâhil edilmesini istedikleri yönünde değerlendirilebilir.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yazma yarışmalarının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bazı durumlarda öğrencilerde yazmaya karşı isteksizlik oluştursa da akademik ve duyuşsal açıdan olumlu katkılarının oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yazma yarışmalarını önemsedikleri ve öğrencilerini yazma yarışmalarına hazırlamak için çeşitli alternatif çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Ancak tüm bunlara rağmen öğretmenlerin yazma yarışmaları ile ilgili öğrenciden, düzenleyen kurumdan, idareden, veliden, jüriden vb. kaynaklanan ciddi sorunların olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu da yazma yarışmalarının daha titiz bir şekilde hazırlanmasını, ortak paydaşların görüşlerinin alınmasını zorunlu kılmaktadır. Aksi takdirde bu sorunlar devam ettiği sürece yazma yarışmalarının öğrencilere çok fazla katkısı olmayacağı ve gerçek amaçlarına ulaşamayacakları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin sorunların farkında olduğu ve sorunlara dair çeşitli önerilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin yazma yarışmalarının amaca hizmet etmesini arzuladıkları ve amaca yönelik olduğu takdirde hem öğrenci hem öğretmen hem de veli için çok daha anlamlı yarışmalar olacağı gerçeğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla yazma yarışması düzenleyen kurumlara, idarecilere, öğretmenlere ve velilere önemli görevler düşmekte, yarışma süreçlerinin iyileştirilmesi için iş birliği içerisinde daha planlı ve programlı çalışmalar yürütmeleri gerektiği görülmüştür. Ayrıca süreçte Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinin de yarışmaların sadece yapılmak için değil amaca hizmet edecek şekilde yapılmasına yönelik gerekli tedbirleri alması da gerekmektedir. Bununla birlikte yazma yarışmaları ile ilgili çalışmada elde edilen öğretmenlere ait önerilerin de yarışma düzenleyici kurumlara, idarecilere önemli fikirler sunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Bu araştırma, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu 21/11/2022 tarihli E-81614018-000-2200048220 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışma sürecine 1. yazar %60, 2. yazar %40 katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Kaynakça**

- Acat, M. B. (2008). Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kavram haritalarının etkililiği. *Eğitim Araştırmaları*, 33(2), 1-16.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaba, R. S. & Türel, Y. K. (2016). Yazma becerisinde dönüt ve dönüt aracı olarak kullanılan bilgisayara ilişkin bir derleme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2023-2040. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.725>
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12-26. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.947657>
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı I), 166-170. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.51889>
- Balyemez, S. (2013). 100 temel eser okuma yarışmaları üzerine eleştirel bir inceleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 342-360.
- Belet, S. D. & Yaşar, Ş (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bentham, J. (1988). *An introduction to the principles of morals and legislation*. New York: Prometheus.
- Bilgin, S. & Şahbaz, N. K. (2021). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 252-270.
- Böyükparmaksız, M. A. & Okur, A. (2017). Ulusal resim yarışmalarına yönelik öğrenci görüşleri. *İdil Dergisi*, 6(29), 423-440.
- Ceylan, M. (2021). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2020). Nitel ve karma yöntem araştırmaları (Çev. M. Sever). A. Alpay (Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* içinde (s. 402-434). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, E. & Ünal, A. (2019). An investigation into middle school students' conceptions of homework. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 41-56. <https://doi.org/10.35207/later.535622>
- Çapanoğlu, A. Ş. & Sulak, S. E. (2023). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde bilişsel çiraklık: Bir eylem araştırması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 245-322. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1226661>
- Çarkıt, C. & Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 364-381. <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000137223>
- Çavdarlı, S. D. & Karadağ-Yılmaz, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.51460/baebd.1149973>
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-139.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem-Özbaş, H. (2007). *Ulusal ve uluslararası düzenlenen çocuk resim yarışmalarının sanat eğitimindeki yeri ve önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Garip, S. (2018). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerine yazma becerisi kazandırmada serbest yazma stratejisinin rolü. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 81-104.
- Gündüz, Y. & Yazıcı, Ö. (2012). İlköğretim okullarında okul yönetimi tarafından yapılan çeşitli yarışmalara ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 156-166.
- Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2007b). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.

- Kansızoğlu, H. B. (2023). Investigating Turkish teachers' views and practices on writing instruction in secondary schools: A mixed-methods study. *Journal of Pedagogical Research*, 7(3), 211-247. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319728>
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine hazırlanan tezlere yönelik bir inceleme: yarı deneysel çalışmalar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3172-3203. <https://doi.org/10.26466/opus.887374>
- Kokkokoğlu, H. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). Yarışmalar. Erişim adresi: <https://ogm.meb.gov.tr/www/yarismalar/kategori/19>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- Oğuz-Ünver, A., Arabacıoğlu, S. & Okulu, H. Z. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12-35. <https://doi.org/10.21666/mksuefd.87781>
- Ökmen, B., Şahin, Ş., Boyacı, Z. & Kılıç, A. (2019). Rekabete dayalı eğitim anlayışı bağlamında bilgi yarışmalarına bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 253-266. <https://doi.org/10.17244/eku.441169>
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özkan, F., Öner-Armağan, F., Bektaş, O. & Saylan, A. (2015). “Bu benim eserim” proje yarışması hakkındaki öğretmen görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(23), 211-243.
- Pehlivan, Z. (2012). *Çocuk resim yarışmalarının amaç ve içerik açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pilav, S. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik algıları. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 10(1), 109-125.
- Sevim, O., Karabulut, A. & Elkatmış, V. (2021). Çağrışımlarını yaz taktiğinin özel yetenekli öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1066-1080. <https://doi.org/10.16916/aded.929610>
- Tassi, F. & Schneider, B. H. (1997). Task-oriented versus other-referenced competition: Differential implications for children's peer relations. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 1557-1580. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1559-1816.1997.tb01613.x>
- Temizyürek, F. & Bulut, K. (2016). Çocuğun dil gelişiminde yaratıcı yazmanın önemi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 14-163.

- Tok, M., Rachım, S. & Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292. <https://doi.org/10.17152/gefd.36525>
- Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. <https://doi.org/10.17152/gefd.36525>
- Toraman, M. (2019). *Kafiye tablosu uygulamasının ortaokul öğrencilerinin şiir yazma tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.
- Yaylı, D. & Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 9(6), 1139-922. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6624>
- Yerdelen-Damar, S. & Soyalp, F. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin proje yarışması ve okul bağlamında kullandıkları öğrenme yaklaşımları: Epistemolojik değişkenlik. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 593-630.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, S. (2023). Alan eğitiminde Web 2.0 uygulamalarının coğrafya dersi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 49, 41-58. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1300037>

### Extended Abstract

Writing competitions are of great importance in raising awareness about the act of writing. In the life stories of many famous poets and writers, the competitions they participated in and the awards they received from competitions draw attention. For this reason, writing competitions organised for students are expected to be effective in increasing students' interest and motivation in writing and developing their writing skills, but do the writing competitions actually serve this purpose or are there different situations? Based on this question, this study aimed to determine the opinions of Turkish language teachers about the writing competitions organised for students. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. According to Turkish language teachers, what are the effects of writing competitions on students' writing skills?
2. What kind of alternative studies do Turkish language teachers carry out for writing competitions?
3. According to Turkish language teachers, what are the problems encountered in writing competitions?



#### 4. What are Turkish language teachers' suggestions for writing competitions?

In this study, phenomenological design was used since it was tried to determine the thoughts and experiences of Turkish language teachers, who are considered to be the executors and responsible for the process in writing competitions organised for students, about these competitions. In this design, the researcher tries to determine in depth how people perceive and experience a concept, event or phenomenon in all aspects (Christensen, Johnson and Turner, 2020).

The study group was formed by convenience sampling method. The study group consists of 10 Turkish language teachers working in public secondary schools in Samsun city. All of the teachers graduated from Turkish Language Education Department. 3 of the teachers are male and 7 of them are female; 4 of them have bachelor's degree, 3 of them have master's degree and 3 of them are continuing their master's degree education. 4 of the teachers work in villages and 6 of them work in district centres. 4 of the teachers have been teaching for 6-10 years, five for 16-20 years and one for 11-15 years.

Personal information form and semi-structured interview form prepared by the researchers were used in the study.

*Personal Information Form:* A total of five questions were included in the form prepared by the researchers to determine the participants' gender, education level, graduated department, place of duty and years of working in the profession.

*Semi-structured Interview Form:* The data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers. Eight open-ended questions were prepared in accordance with the purpose of this study. The questions were shown to three academicians working in the field of Turkish language education and in line with the feedback received from them, three questions were removed from the interview form and one question was partially modified. A pilot study was conducted with two Turkish language teachers with this version of the form. As a result of the feedback received, the semi-structured interview form was finalised and this final version was used in the actual applications. Four open-ended questions were included in the final version of the scale.

Firstly, Turkish language teachers working in public secondary schools in Samsun province were tried to be reached and they were informed about the content and purpose of the study. Interviews were conducted with 10 Turkish language teachers who voluntarily agreed to participate in the study. The interviews lasted approximately 25-30 minutes. The interviews were recorded on a voice recorder with the approval of the teachers and then these voice recordings were transcribed on the computer. After the transcription (it took about 20-30 days), the teachers were sent their own forms and asked if there was any part they found incomplete or incorrect and if there was any part they wanted to change. In such studies, participant confirmation is used to increase validity and reliability (Yıldırım and Şimşek, 2008). The data of the study were collected in the autumn term of the 2022-2023 academic year.

As a result of the research, it was revealed that writing competitions contribute to the development of students' writing skills in line with the opinions of Turkish language teachers. In some cases, although it creates reluctance in students against writing, it has been determined that its positive contributions in terms of academic and affective aspects are quite high. It has been determined that teachers care about writing competitions and do various alternative activities to prepare their students for writing competitions. However, despite all these, it was revealed that teachers stated that there are serious problems related to writing competitions arising from students, organising institution, administration, parents, jury, etc. This necessitates that writing competitions should be prepared more meticulously and the opinions of common stakeholders should be taken. Otherwise, as long as these problems continue, it is understood that writing competitions will not contribute much to students and they will not achieve their real goals. However, it has been revealed that teachers are aware of the

problems and have various suggestions about the problems. These findings revealed the fact that teachers desire writing competitions to serve the purpose and if they are purpose-oriented, they will be much more meaningful competitions for both students, teachers and parents. Therefore, institutions organising writing competitions, administrators, teachers and parents have important duties, and it has been revealed that they should carry out more planned and programmed studies in cooperation to improve the competition processes.