



ANADOLU
Dil ve Eğitim Dergisi
Journal of Anatolian Language and Education

ANADEDED / AJLE

ISSN: 2980-1346

anadoluded.com

1(2)
Güz / Autumn
2023



ANADOLU
DİL VE EĞİTİM DERGİSİ
Anatolian Journal of Language and Education
ANADED - AJLE
ISSN: 2980-1346
www.anadoluded.com

2023 Güz, Cilt: 1 Sayı: 2
2023 Autumn, Volume: 1 Issue: 2

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Sedat MADEN

Editörler/Editors

Prof. Dr. André Campos Mesquita (Minas Gerais Devlet Üniversitesi, Brezilya)
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (Sao Paulo Üniversitesi, Brezilya)
Prof. Dr. Zhixing Shen (Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi, Çin)
Doç. Dr. Erkan Salan (Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye)
Doç. Dr. Işıl Erduyan (Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye)
Doç. Dr. Tsiala Lagvilava (Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Gürcistan)
Dr. Öğr. Üyesi Bagdagul Mussa (Ürdün Üniversitesi, Ürdün)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Demir (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah Banaz (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Karima Arif (Tunis Üniversitesi, Tunus)
Dr. Öğr. Üyesi Okan Yetişensoy (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)

Editör Yardımcısı/Assistant Editors

Doç. Dr. Haluk Güngör (Gazi Üniversitesi, Türkiye)
Öğr. Gör. Dr. Mahir Kavun (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)

Yabancı Dil Editörleri/Foreign Language Editors

Dr. Öğr. Üyesi Tuba Aslan (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)
FL Assist. Hacer Nilay Suludere (Università Ca' Foscari Venezia, İtalya)
Dr. Mohd Minhaj (Jamia Millia Islamia, Hindistan)
Öğr. Gör. Muhammed Atmaca (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)
Büşra Akdoğan (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)
Melike Yavuz (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye)
Şeyda Şimşek (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)

Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi; ESJI, ResearchBib, OpenAIRE uluslararası indekslerinde taranmaktadır.

YAYIN DANIŞMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Abdullah Kök	Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Adnan Küçükoglu	Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Anatoli Rapoport	Purdue Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Asuman Duatepe Paksu	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bayram Baş	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Efzeleddin Asgerov	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Azerbaycan
Prof. Dr. Elisabed Bzhalava	İv. Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi, Gürcistan
Prof. Dr. Enver Sarı	Giresun Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ercan Alkaya	Fırat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erhan Durukan	Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ferruh Ağca	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Flera Sayfiluna	Kazan Federal Üniversitesi, Rusya
Prof. Dr. İrfan Morina	Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Kemalettin Deniz	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Latif Beyreli	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Leyla Karahan	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Marcel Erdal	Goethe Üniversitesi, Almanya
Prof. Dr. Marika Jikia	İv. Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi, Gürcistan
Prof. Dr. Muhabbat Kurbanova	Taşkent Devlet Üniversitesi, Özbekistan
Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz	Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nursel Topkaya	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Oğuzhan Sevim	Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Osman Mert	Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özay Karadağ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ramiz Asker	Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Prof. Dr. Süleyman Baki	Tetova Üniversitesi, Kuzey Makedonya
Prof. Dr. Turan Akman Erkilic	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yolanda Guillermina López Franco	Meksika Ulusal Özerk Üniversitesi, Meksika
Doç. Dr. Adem Koç	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Eyim	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burhanettin Keskin	Mississippi Üniversitesi, ABD
Doç. Dr. Cafer Özdemir	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elçin İbrahimov	Azerbaycan Millî İlimler Akademisi, Azerbaycan
Doç. Dr. Emrah Bozok	Millî Savunma Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emrah Boylu	Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emrah Dolgunsöz	Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Enes Yıldız	Ürdün Üniversitesi, Ürdün
Doç. Dr. Ertuğrul Karakuş	Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gürkan Yıldırım	Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hakkı Yapıcı	Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kakha Kvashilava	Sokhumi Devlet Üniversitesi, Gürcistan
Doç. Dr. Kenan Azılı	Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Nuri Kardaş	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mete Yusuf Ustabulut	Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Metin Kaya
Doç. Dr. Neriman Hasan
Doç. Dr. Oğuzhan Yılmaz
Doç. Dr. Turgay Kabak
Doç. Dr. Uluhan Özalan
Doç. Dr. Yavuz Bolat
Dr. Öğr. Üyesi Behruz Bekbabayi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir Gökçe
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Demir
Dr. Öğr. Üyesi Fathi Jarray
Dr. Öğr. Üyesi Gous Mashkoor Khan
Dr. Hacer Arslan
Dr. Hasan Doğan
Dr. Öğr. Üyesi Mehdi Rezai
Dr. Öğr. Üyesi Musa Rahimi
Dr. Öğr. Üyesi Serkan Öztürk

İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye
Ovidius Üniversitesi, Romanya
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Allameh Tabataba'i Üniversitesi, İran
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye
Tunus Üniversitesi, Tunus
Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Hindistan
Ürdün Üniversitesi, Ürdün
Ürdün Üniversitesi, Ürdün
Allameh Tabataba'i Üniversitesi, İran
Allameh Tabataba'i Üniversitesi, İran
Giresun Üniversitesi, Türkiye

ANADOLU
DİL VE EĞİTİM DERGİSİ
Anatolian Journal of Language and Education
ANADED - AJLE

ISSN: 2980-1346

2023 Güz, Cilt: 1 Sayı: 2
Autumn, Volume: 1 Issue: 2

Bu Sayının Hakemleri / Reviewes of This Issue

Prof. Dr. Ali Osman Engin
Prof. Dr. Oğuzhan Sevim
Doç. Dr. Ahmet Karabulut
Doç. Dr. Arzu Çevik
Doç. Dr. Aslı Maden
Doç. Dr. Bünyamin Sarıkaya
Doç. Dr. Osman Özdemir
Doç. Dr. Seda Aktı Aslan
Doç. Dr. Tuncay Türkben
Dr. Öğr. Üyesi Bekir Gökçe
Dr. Öğr. Üyesi Güneş Ekmekçi Aşan
Dr. Öğr. Üyesi Lokman Koçak
Dr. Öğr. Üyesi Memet Kuzey
Dr. Öğr. Üyesi Suna Özcan

Redakt6rler/Redaktors

Abdulvahap Avşar

Akif 6zgen

Aydın 6nal

İletişim / Contact

editor@anadoluded.com

anadoludildergisi@gmail.com



ANADOLU
DİL VE EĞİTİM DERGİSİ
Anatolian Journal of Language and Education
ANADED - AJLE
ISSN: 2980-1346

İçindekiler/Contents

2023 Güz, Cilt: 1 Sayı: 2
Autumn, Volume: 1 Issue: 2

Araştırma Makaleleri/Resarch Papers

- SOLO Taksonomisi Temelinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi** 58-68
Investigation of Life Studies Curriculum Outcomes Based on SOLO Taxonomy
Sinan ARI
- Meslek Lisesi Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Becerilerinin Web 2.0 Araçlarıyla Geliştirilmesi** 69-78
Development of Financial Literacy Skills of Vocational High School Students with Web 2.0 Tools
Sedat MADEN ve Murat KAYA
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Öğretici Tutumlarının İncelenmesi** 79-98
Investigation of Instructor's Attitudes on the Use of Creative Drama in Teaching Turkish as a Foreign Language
Nida ELBİSTANLI ve Emrah BOYLU
- Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Alma Tutumlarının Damgalama Algıları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar Açısından İncelenmesi** 99-112
An Investigation of University Students' Attitudes to Seeking Psychological Help in Terms of Stigma Perceptions and Early Maladaptive Schemas
Mehtap KARACİL ve Gülsüm ÇELİK İSKENDEROĞLU
- Biyografi Metin Türünün Yazarların Üslupları Açısından Değerlendirilmesi: Tek Adam ve Bozkurt Örneği** 113-122
Evaluation of Biography Text Genre in Terms of Authors' Styles: The Example of Tek Adam and Bozkurt
Göknur GÜNAY ve Hulusi GEÇGEL

Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçe ve Alt Başlıkları ile İlgili 123-133
Yapılan Çalışmaların Eğilimleri
Trends of Studies on Academic Turkish and its Sub-Titles in Teaching Turkish as a Foreign Language
Musa KAYA, Abdulvahap AVŞAR ve Osman DEMİREL

Kitap İncelemesi/Book Review

Kitap İncelemesi
Book Review 134-139
Osman DEMİREL



SOLO Taksonomisi Temelinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi*

*Sinan ARI***

ÖZ

Bu çalışma ile Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların SOLO taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilkokul Hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımları araştırmacı ve alanında lisansüstü eğitim görmüş iki sınıf öğretmeni tarafından SOLO taksonomisine göre incelenmiştir. Tereddüt yaşanan kazanımlarda alan uzmanı bir akademisyen görüşü alınarak nihai karara ulaşılmıştır. Verilerin betimsel analizi yapıldıktan sonra kazanımların SOLO taksonomisine göre dağılımında en çok ilişkisel yapı düzeyinde en az ise soyut yapı evresinde olduğu görülmüştür. 2. sınıf düzeyinde ise soyut yapı evresinde hiçbir kazanım bulunamamıştır. Ayrıca tek yönlü yapı düzeyinde kazanımların sınıf düzeyine göre azaldığı görülürken çok yönlü yapı düzeyindeki kazanımların 3. sınıf düzeyinde arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kazanım, program, Hayat bilgisi, SOLO taksonomisi.

Investigation of Life Studies Curriculum Outcomes Based on SOLO Taxonomy

ABSTRACT

With this study, it is aimed to examine the acquisitions in the Life studies course curriculum according to the SOLO taxonomy. The study was carried out with a qualitative research approach. In this context, primary school Life studies curriculum acquisitions were examined by the researcher and two classroom teachers who had a postgraduate education in the field, according to the SOLO taxonomy. The final decision was reached by taking the opinion of an academician who is an expert in the field in the acquisitions experienced hesitation. After the descriptive analysis of the data, it was seen that the distribution of the acquisitions according to the SOLO taxonomy was mostly at the relational structure level and at least at the abstract structure stage. At the 2nd grade level, no gains were found in the abstract construction phase. In addition, it was observed that the achievements at the unidirectional structure level decreased compared to the grade level, while the acquisitions at the multi-directional structure level increased at the 3rd grade level.

Keywords: Acquisitions, curriculum, life study, SOLO taxonomy.

Giriş

Toplumsal gelişmenin ve ilerlemenin en önemli unsurlarından birisi bu gelişim ve ilerlemeyi sağlayacak olan insan kaynağının yetiştirilmesidir. İlk çağlardan itibaren çeşitli şartlarda yetişen insan

Atf Bilgisi: Arı, S. (2023). SOLO taksonomisi temelinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 58-68. Doi: 10.5281/zenodo.10445720

*Bu çalışma 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde özet sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sinanari@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0769-7317

kaynağı günümüze kadar birçok katkıda bulunmuş ve küresel dünyanın mevcut durumunu oluşturmuştur. Bu durumun oluşturulmasında etkin rolü olan insanın yetiştirilmesinde, devletler tarafından organize edilen eğitim sistemleri yer almaktadır.

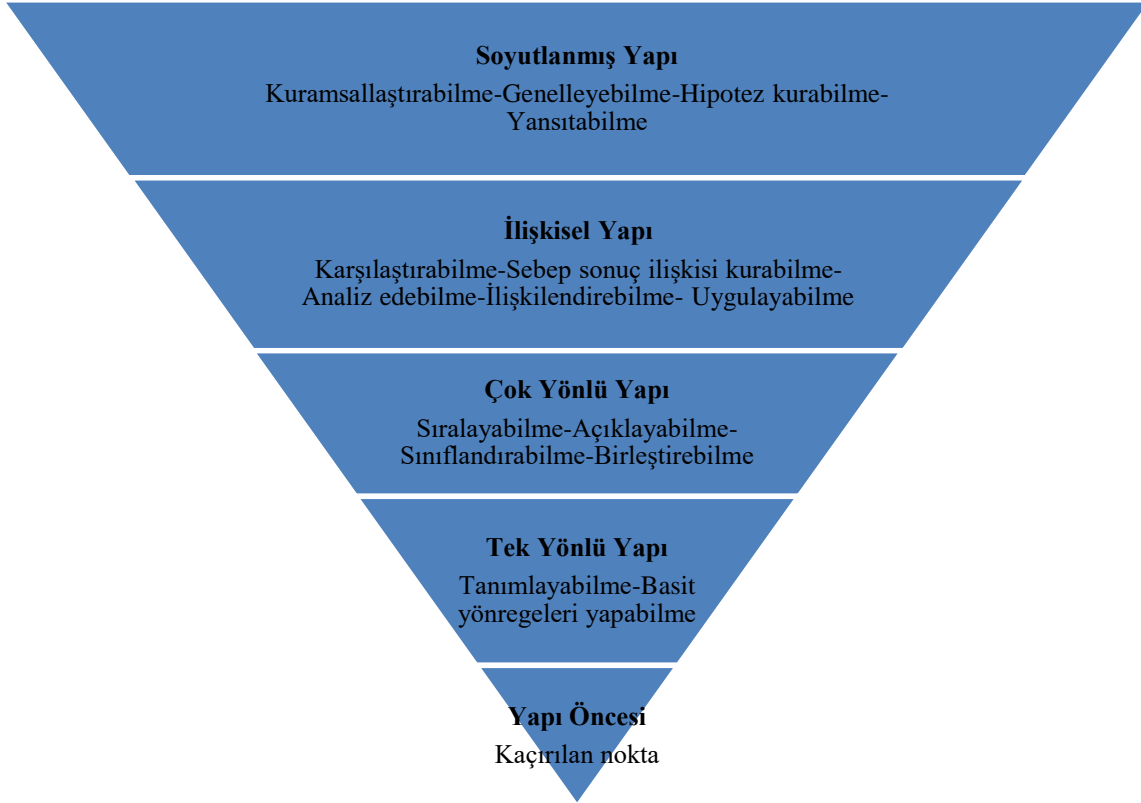
Bir eğitim sistemini oluşturan unsurların başında öğretim programı gelmektedir. Çünkü öğretim programı tasarlanırken öğretim sürecine kimlerin katılacağı, neleri nasıl öğrenecekleri, ne zaman öğrenecekleri gibi sorulara cevap olacak şekilde oluşturulmaktadır (Korkmaz, 2006). Öğretim programı okul veya okul dışında kişiye kazandırılmaya çalışılan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneğidir. Bir derste öğrencilere kazandırılacak davranışların belirlenmesinin yanı sıra öğrenme öğretme sürecinde neyin, niçin ve nasıl yer alması gerektiğini belirten bir kılavuzdur. Başka bir ifade ile bir öğretim basamağındaki sınıf ve derslerde okutulacak konu, öğretim yöntemleri, hedefler gibi unsurların yer aldığı bir rehberdir (Demirel, 2012; Özçelik, 1992: 4; Büyükkaragöz ve Çivi, 1995: 198). Değişen dünya koşullarında bireylerden beklenen roller de değişmiştir. Artık bilgiye üreten, günlük yaşamda bilgiyi işlevsel kullanabilen, eleştirel düşünebilen, girişimci, kararlı, empati yapabilen, iletişim becerileri olan, problem çözebilen ve topluma katkısı olan bireyler beklenmektedir. Bu bağlamda “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ve “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlan güncel Hayat Bilgisi dersi öğretim programında değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş, bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018). Bu hedeflere ulaşılmasında temel eğitimin en önemli derslerinden birisi de Hayat Bilgisi dersidir.

İlkokulun ilk üç sınıfında yer alan Hayat Bilgisi dersi; çocukların yaşantılarına uygun bir şekilde ev, aile, yakın çevre gibi konulardan oluşan, çocukların kendilerini ve çevrelerini tanıyarak anlamlandırmalarına katkı sağlayan bir derstir (Kabapınar, 2012: 1). Hayat Bilgisi dersi; sosyal ve doğa bilimlerinin çocuk gelişimi dikkate alınarak oluşturulmuş bir içerikle yaşamsal, somut bir derstir (Baysal, 2006: 3). Bu dersin, çocukların iyi bir insan ve vatandaş olmaları için gerekli temel davranışları kazandırmada, çevrelerine uyum sağlamalarında önemli bir işlevi vardır (Akınoğlu, 2004, s. 2; Binbaşıoğlu, 2003: 36). Bu ders bireyin hayatta karşılaşabileceği zorluklara karşı doğru seçimler yapabilmesi için bireyi hayata hazırlamayı hedefler (Öztürk ve Dilek, 2002). Hayat Bilgisi dersi bilişsel gelişimin yanı sıra sosyal, duygusal ve fiziksel alanların gelişimine de odaklanır. Ayrıca bu dersin en önemli hedeflerinden biri öğrencilerin demokratik vatandaş olmalarını sağlamaktır (Belet, 1999). Hayat Bilgisi dersi toplumsal ve doğal gerçekle bağ kurma sürecinin sonunda elde edilen bilgilerdir (Sönmez, 2005: 4). Tüm bu tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkarak Hayat Bilgisi dersini; birey ve toplum ekseninde hayatı doğru bir şekilde tanıtmayı ve anlamayı amaçlayan bir ders olarak açıklamak mümkündür. Hayat Bilgisi dersinin etkili ve verimli olabilmesi iyi bir şekilde hazırlanmış ve programlanmış bir öğretim programı ile mümkündür.

Öğretim programları; yukarıda ifade edilen hedeflere ulaşılması amacıyla sistematik dört öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler; hedef (güncel ifade biçimi ile kazanım), içerik, eğitim durumu ve sınav durumlarıdır (Kalender ve Baysal, 2021). Öğretim programlarında daha önceden “hedef-davranış” olarak geçen ifade yapılandırıcı yaklaşımla birlikte “kazanım” olarak değişmiştir (Ayvacı, Alev ve Yıldız, 2014: 1014). Çoban ve Akşit (2018) kazanımı, herhangi bir sınıf düzeyinde öğrencilere öğretilmek istenen içeriklerin ve bu içeriklerin sınırlarını ifade eden cümleler olarak ifade etmişlerdir. Etkili bir öğretim programı için kazanımlar öğretim basamaklarına uygun hazırlanmalıdır (Zorluoğlu vd., 2016). Bu nedenle kazanımlar oluşturulurken bazı taksonomik yaklaşımlardan yararlanılmaktadır. Taksonomi kavramının fen bilimlerinden geldiğini belirten Sönmez (2001: 35), taksonominin; varlıkların basitten karmaşığa birbirlerinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılması anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bu sınıflamalar; bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal beceri gibi alanlarda yapılabilmektedir. Taksonomik yaklaşımlardan bazıları geçmişten

günümüze doğru; bloom taksonomisi (1956), SOLO taksonomi (1982), Anderson taksonomi (2000), yenilenmiş bloom taksonomi (2000), Fink taksonomi (2003), Dettmer taksonomi (2006) şeklindedir. Bu taksonomilerden bloom taksonomisi çok bilindik ve yaygın olarak kullanılırken, Fink ve Dettmer henüz yaygınlaşmamıştır. “Structure of Observed Learning Outcomes” (Gözlemlenebilen Öğrenme Çıktılarının Yapısı) kelimelerinin ilk harflerinden oluşan SOLO taksonomisi J. B. Biggs ve K. Collins tarafından oluşturulmuştur (Arı, 2013).

Beş aşamadan oluşan SOLO taksonomisi aşamaları aşağıda verilen şekildeki gibidir.



Şekil 1. SOLO taksonomisi aşamaları
Kaynak: Biggs ve Tang (2011: 91).

Şekil 1’de verilen SOLO taksonomisinin aşamaları ve açıklamaları şöyledir (Çetin ve İlhan, 2016; McGill, 2013; Padiotis ve Mikropoulos, 2010; Brabrand ve Dahl, 2009; Minogue ve Jones, 2009; Leung, 2000);

SOLO taksonomisinin en alt düzeyi olan yapı öncesi aşamada öğrenci kendisinden beklenen görevi yerine getirememekte, öğrencinin çözmeye çalıştığı problem ile cevabın ilgisi yoktur. Taksonominin ikinci düzeyindeki tek yönlü yapı aşamasında ise öğrenci problemin tek bir yönüyle ilgilenmekte, adlandırmalara ve kavramsal yapılara dikkat etmektedir. Çalışılan konu ile ilgili terminoloji ifade edilebilir, basit yönergeler gerçekleştirilebilir. Problemin çözümüne oldukça basit bir çözüm önerilebilir.

Taksonominin üçüncü düzeyindeki çok yönlü yapı aşamasında problemin çeşitli yönleri görülebilmekte ancak bu yönler arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Bu yönler birbirinden bağımsız ele alınmakta ve bilgiler arasında herhangi bir bağ kurulamamaktadır. Taksonominin ilk üç aşaması yüzeysel öğrenme alanını ifade eden niceliksel aşamadır. Ancak burada yüzeysel öğrenmeler sağlanmadan derin öğrenmelere ve niteliksel aşamalara ilerlenemeyeceğini belirtmekte yarar vardır.

Taksonominin dördüncü düzeyindeki ilişkişel yapı aşamasında ise probleme ilişkişel veriler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde ilişkişendirilebilir. Yüzeysel öğrenmelerden yola çıkarak sebep sonuç ilişkişisi kurulabilir, elde edilen bilgilerin analizi yapılabilir.

SOLO taksonomisinin en üst düzeyindeki soyutlanmış yapı aşamasında bir önceli aşamada anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde birleştirilen bilgilerin daha üst seviyelerde yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bu aşamada elde edilen verilerle genellemeler yapılabilir, veriler yeni alanlara aktarılabilir. SOLO taksonomisinde amaç ifadesinin hangi aşamaya uygun olduğunu belirlemek amacıyla bazı fiil örnekleri geliştirilmiştir. Bu örnek fiiller aşağıda verilen tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Solo taksonomisi aşamaları için örnek fiiller

Solo Taksonomisi Aşamaları	Örnek Fiiller	
Yapı Öncesi	-	
Tek Yönlü Yapı	-Aktarmak	-Hatırlamak
	-Söylemek	-Tekrar etmek
	-İfade etmek	-İşaretlemek
	-Teşhis etmek	-Adlandırmak
	-Farkına varmak	-Tanımak
Çok Yönlü Yapı	-Birleştirmek	-Sembolleştirmek
	-Sınıflandırmak	-Açıklık getirmek
	-Numaralandırmak	-Netleştirmek
	-Liste yapmak	-Anlamını açıklamak
	-Tanımlamak	-Nitlendirmek
	-Metaforik konuşmak	-Yöntemleri uygulamak
İlişkişel Yapı	-Planlamak	
	-Sorgulamak	-Birleştirmek-bütünleştirmek
	-Uygulamak	-Nedenlerini açıklamak
	-Tahmin etmek	-Kategorize etmek
	-Ana hatlarını çizmek	-Gözlemek
	-Ayırt etmek	-Özetlemek
	-Analiz etmek	-Değerlendirmek
	-Sınıflandırmak	-Teoriyi alana uygulamak
Soyutlanmış Yapı	-Karşılaştırmak	
	-Tasarımlamak	-Genelleme yapmak
	-Oluşturmak	-Hipotez kurmak
	-Tartışmak	-Yargılamak
	-Derinlemesine incelemek	-Yansıtmak
	-Teoriyi yeni bir alana uygulamak	-Kuram oluşturmak
	-Değerlendirmek	

Kaynak: Biggs (2003)

Alanyazında taksonomilerin kullanıldığı birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma temelinde alanyazın incelendiğinde Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının bu bağlamda incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışma ile Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının bir de SOLO taksonomisi penceresinden incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların ileride yapılacak çalışmalara farklı bir bakış sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışma kapsamında şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1.2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (HPDÖP) kazanımlarının SOLO taksonomisine göre sınıf düzeylerine dağılımı nasıldır?

2.2018 HBDÖP kazanımlarının SOLO taksonomisine göre genel dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda bir veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi kapsamında kaynaklara ulaşılır, detaylı incelemesi yapılır ve elde edilen verilerle çeşitli yorumlar, ilişkilendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizinde de ilgili konu hakkında bir anlam çıkarmak, ampirik bilgi için verileri incelemek ve yorumlamak gerekmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu bağlamda çalışma kapsamında 2018 HBDÖP kazanımları (1-3. sınıf) doküman olarak incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında 2018 HBDÖP bakanlığın sitesinden indirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Aşağıda kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. HBDÖP kazanımlarının öğrenme alanlarına göre dağılımı

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	
Öğrenme Alanları	Kazanımlar (f)	Kazanımlar (f)	Kazanımlar (f)	Toplam (f)
Okulumuzda Hayat	17	11	10	38
Evimizde Hayat	7	9	8	24
Sağlıklı Hayat	7	7	5	19
Güvenli Hayat	7	6	7	20
Ülkemizde Hayat	7	8	9	24
Doğada Hayat	8	9	6	23
Toplam	53	50	45	148

Tablo 2’ de görüldüğü üzere HBDÖP çerçevesinde toplam 148 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar SOLO taksonomisine göre önce araştırmacı tarafından incelenmiş daha sonra alanda çalışan iki sınıf öğretmeninden birbirlerinden bağımsız olarak kendi analizlerini yapmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden birisi kendi alanında yüksek lisans yapmış ve diğeri de doktorasını yapmakta olan tecrübeli öğretmenlerdir. Alınan dönütlere göre görüş birliğine ve görüş ayrılığına varılan kazanımlar tespit edilmiştir. Kodlayıcı uyumunun ve güvenilirliğin belirlenmesi için Miles ve Huberman’ın formülü kullanılmış ve uyum .86 çıkmıştır. Alandaki öğretmenlerin dönütleri ve araştırmacının tespitleri sonrasında tereddütte kalınan kazanımlar için alandan bir akademisyen (profesör) görüşü alınarak nihai karar verilmiştir. Bulgular bölümünde tereddüt yaşanan kazanımlar yeri geldikçe örneklerle belirtilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

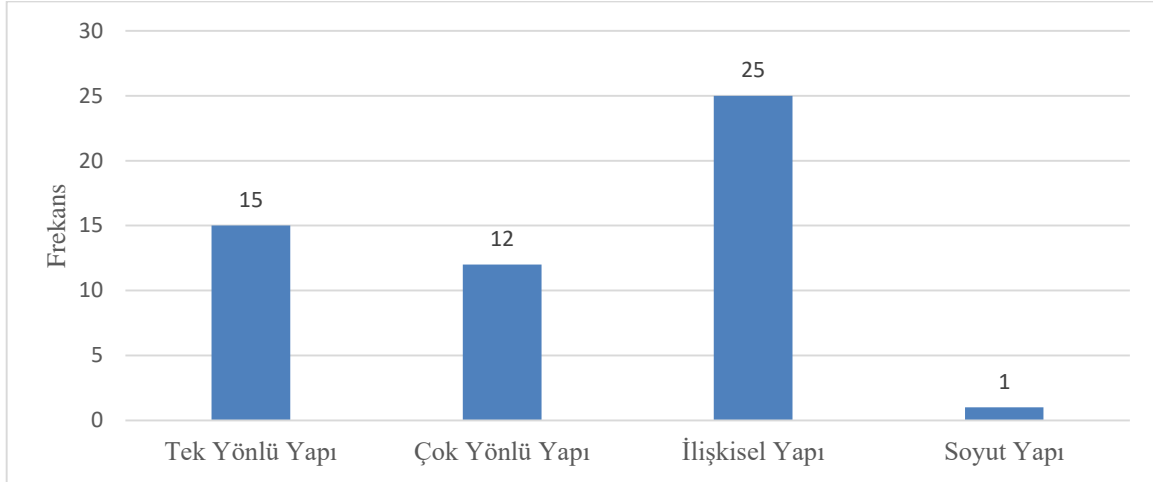
Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma doküman incelemesine dayalı olduğu için etik kurulu iznine gerek duyulmamıştır.

Bulgular

Burada öncelikle kazanımların sınıf düzeylerine göre SOLO taksonomisi dağılımı verilmiş ardından solo taksonomisine göre kazanım örnekleri verilmiştir. HBDÖP 1. sınıfında yer alan 53 kazanımın SOLO taksonomisine göre dağılımı aşağıda verilen şekildeki gibidir.



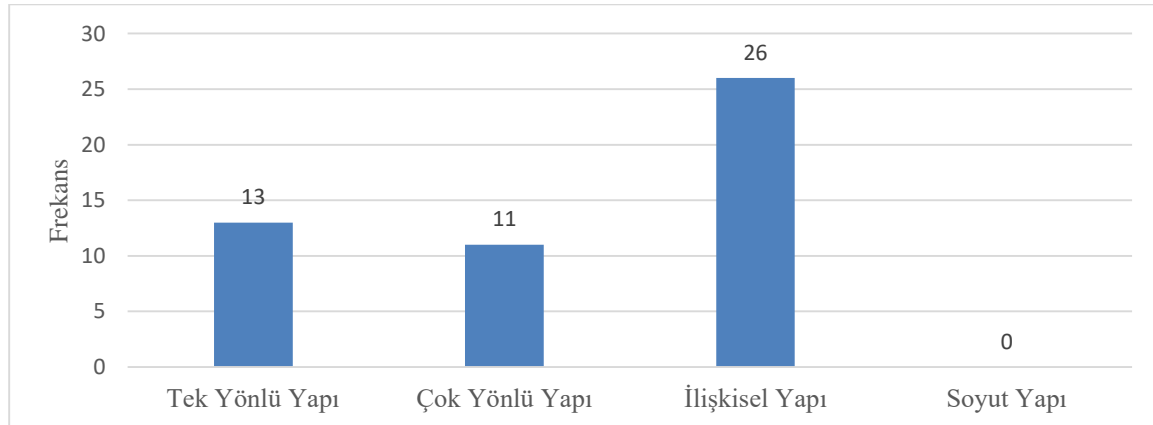
Şekil 2. SOLO taksonomisine göre 1. sınıf kazanımlarının dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü üzere 1. sınıf kazanımlarında ilişkisel yapıda 25, tek yönlü yapıda 15, çok yönlü yapıda 12 ve soyut yapıda 1 kazanım görülmektedir. Ancak burada bazı kazanımlarda araştırmacı ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında ikilemde kalınmış bu durumda alan uzmanı akademisyen görüşü ile son şekil verilmiştir. Örneğin H.B. 1.3.1. “Kişisel bakımını düzenli olarak yapar” kazanımı için çok yönlü yapı ile ilişkisel yapı arasında tereddütte kalınmış, alan uzmanının görüşü doğrultusunda çok yönlü yapıda yer alması gerektiğine karar verilmiştir. SOLO taksonomisi evrelerine göre kazanım örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. HBDÖP 1. Sınıf SOLO taksonomisi kazanım örnekleri

SOLO taksonomi evreleri	1. Sınıf kazanımları
Tek Yönlü Yapı	H.B. 1.1.7. “Okulun bölümlerini tanır.”
Çok Yönlü Yapı	H.B. 1.2.2. “Aile hayatının önemini kavrar.”
İlişkisel Yapı	H.B. “1.4.2. Okula geli ve okuldan gidişlerde insanların trafikteki davranışlarını gözlemler.”
Soyut Yapı	H.B. 1.1.16. “Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir.”

HBDÖP 2. sınıfında yer alan 50 kazanımın SOLO taksonomisine göre dağılımı ise şöyledir:



Şekil 3. SOLO taksonomisine göre 2. sınıf kazanımlarının dağılımı

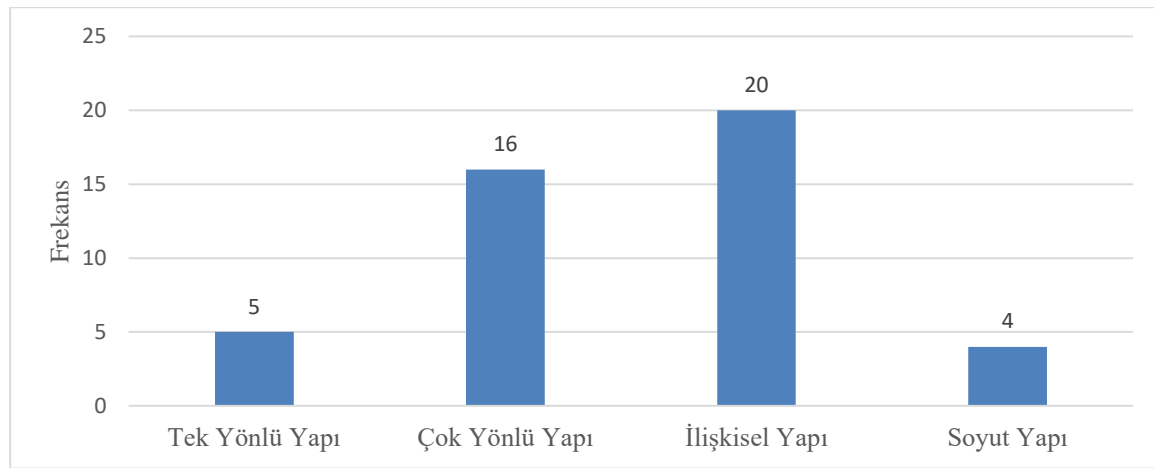
Şekil 3’te görüldüğü üzere 2. sınıfta en çok ilişkisel yapı (26), sonra tek yönlü yapı (13), daha sonra çok yönlü yapı (11), görülürken soyut yapı hiç görülmemiştir. Burada da ikilemde kalınan bazı

kazanımlar olmuştur. Örneğin; H.B.2.2.9. “İstek ve ihtiyaçlarını öncelik sırasına göre listeler” kazanımı için örnek fiillerde yer alan “liste yapmak” kazanımından yola çıkarak çok yönlü yapı görüşleri gelinmiştir. Ancak uzmana danışıldığında istek-ihtiyaç-öncelikli olma arasında bir bütünleştirme olduğu görüşünden yola çıkarak kazanımın ilişkisel yapıda yer almasına karar verilmiştir. Kazanım örnekleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. HBDÖP 2. Sınıf SOLO taksonomisi kazanım örnekleri

SOLO taksonomi evreleri	2. Sınıf kazanımları
Tek Yönlü Yapı	H.B. 2.2.3. Yaşadığı evin adresini bilir.
Çok Yönlü Yapı	H.B. 2.4.1. Ulaşım türlerini ve araçlarını sınıflandırır.
İlişkisel Yapı	H.B. 2.6.1. Bitki ve hayvanların yaşaması için gerekli olan şartları karşılaştırır.

1. ve 2. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımları birbirine yakın görünmektedir. Ancak 1. sınıfta 1 tan soyut yapı kazanımı görülmüşken 2. sınıf düzeyinde hiç görülmemiştir. HBDÖP 3. sınıfında yer alan 45 kazanımın SOLO taksonomisine göre dağılımı aşağıda verilen şekildeki gibidir.



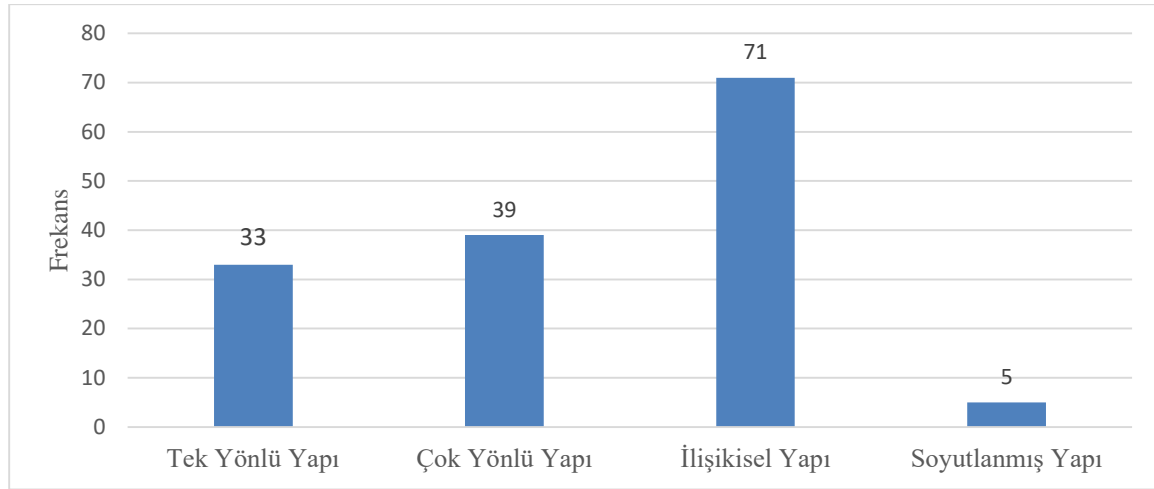
Şekil 4. SOLO taksonomisine göre 3. sınıf kazanımlarının dağılımı

Şekil 4’te görüldüğü gibi 3. sınıfa gelindiğinde artık tek yönlü yapı azalmış (5) ve soyut yapıya (4) da yer verilmiştir. 3. sınıf düzeyinde en çok ilişkisel yapı (20) ve çok yönlü yapı (16) yer almıştır. Önceki sınıf düzeylerinde olduğu gibi burada da bazı kazanımlarda ikileme kalınmıştır. Örneğin H.B. 3.1.8. “Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder” kazanımında “ifade etmek” fiilinden yola çıkarak tek yönlü yapı görüşü gelmiş, ancak alan uzmanı ve araştırmacı “demokratik yollarla-istek-ihtiyaç” kelimelerine dikkat çekerek ilişkisel yapıda yer alabileceğini belirtmişlerdir. Sonunda kazanımın “ilişkisel yapıda yer alması gerektiğine görüş birliğine varılmıştır. Diğer kazanım örnekleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. HBDÖP 3. Sınıf SOLO taksonomisi kazanım örnekleri

SOLO taksonomi evreleri	3. Sınıf kazanımları
Tek Yönlü Yapı	H.B. 3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır.
Çok Yönlü Yapı	H.B. 3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarını örnekler verir.
İlişkisel Yapı	H.B. 3. 2.1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.
Soyut Yapı	H.B. 3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.

3. sınıf düzeyinde çok basit düzeyde kalan tek yönlü yapı azalmış, üst düzey soyut yapı biraz daha artmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi burada da en fazla kazanım ilişkisel yapı evresindedir. Aşağıda verilen şekilde genel dağılım daha net görülmektedir.



Şekil 5. 2018 HBDÖP kazanımlarının SOLO taksonomisine göre genel dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü gibi kazanımların genel dağılımında en çok ilişkisel yapı (71) yer alırken en az soyut yapı (5) yer almaktadır. Daha sonra da çok yönlü yapı (39) ve tek yönlü yapı (33) gelmektedir. Sınıf düzeylerine göre olan dağılım ise aşağıda verilen tablodaki gibidir.

Tablo 6. HBDÖP kazanımlarının SOLO taksonomisine göre dağılımı

SOLO taksonomisi evreleri	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Tek Yönlü Yapı	15	13	5	33
Çok Yönlü Yapı	12	11	16	39
İlişkisel Yapı	25	26	20	71
Soyut Yapı	1	0	4	5
TOPLAM	53	50	45	

Tablo 6'da görüldüğü üzere tek yönlü yapı sınıf düzeyi arttıkça azalmıştır. Sınıfların kazanım sayıları dikkate alındığında çok yönlü ve ilişkisel yapı dağılımının normal olduğu, soyut yapının ise az olduğu görülmektedir. 2. sınıf düzeyinde soyut yapı aşamasında hiç kazanım görülmemektedir. Üst düzey basamak olan soyut yapı evresinde de sınıf seviyesi arttıkça daha çok kazanımın yer alması beklenmektedir. Ancak burada 1. sınıfta sadece 1 kazanım yer almış, 2. sınıfta hiç bulunamamış ve 3. sınıfta ise 5 tane kazanım bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

SOLO taksonomisinin tek yönlü ve çok yönlü yapı evreleri daha çok yüzeysel öğrenmelerin olduğu niceliksel aşamalardır. İlişkisel ve soyutlanmış yapı evreleri ise bilgilerin anlamlı bir şekilde birleştirildiği daha üst düzey niteliksel aşamalardır (McGill, 2013). HBDÖP kazanımlarının SOLO taksonomisine göre genel dağılımına bakıldığında en az kazanımın soyut yapı aşamasında (5) olduğu görülmüştür. Bu sonucun Yıldırım'ın (2022) çalışma sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelediği kazanımların genel olarak hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu, en üst basamak olan yaratma basamağında hiç kazanım bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde bir başka çalışmada genel olarak üst düzey basamaklarda kazanımlara yeterince yer verilmediği, daha çok alt düzey basamaklarda kazanımlara ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu çalışmada hiçbir sınıf düzeyinde değerlendirme basamağında bir kazanım görülmediği belirtilmiştir (Eker, Bilgin ve Baykan, 2019). Kalender ve Baysal'ın (2021) yaptıkları çalışmada da kazanımların çoğunlukla anlama basamağında yer aldığı sonucu çıkmıştır. Bu çalışmada üç sınıf düzeyinde de en fazla kazanımın üst düzey basamak olan niceliksel aşamadaki ilişkisel yapı evresinde olduğu görülmektedir. Ancak burada soyut yapı basamağındaki kazanımlarında sınıf düzeyi ile beraber artması beklenirken 2. sınıfta bu aşamada hiçbir kazanım bulunmamaktadır. Daha basit düzey olan tek yönlü yapı aşamasındaki kazanımlar sınıf düzeyine göre azalırken çok yönlü yapıda yer alan

kazanımlar 2. sınıfta azalmış 3. sınıfta tekrar azalmıştır. Burada 3. sınıf kazanımlarının daha az olduğu da dikkate alındığında çok yönlü yapı aşamasındaki kazanım sayısının sınıf düzeyine göre fazla olduğunu söylemek mümkündür. Fin taksonomisine göre yapılan bir sınıflama çalışmasında hem sınıf düzeylerinde hem de genel olarak en az kazanım öğrenmeyi öğrenme ve insanî boyut basamaklarında çıkmıştır. Çalışmada genel olarak en fazla kazanımın uygulamayla en az kazanımın ise insani boyutla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Yağan, 2022). Sosyal bilgiler dersi kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelendiği bir çalışmada kazanımların çoğunluğunun ilişkisel yapıda olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça üst düzey bilişsel süreçlere işaret eden kazanımların da arttığı belirtilmiştir (Bursa, 2022). Bu çalışmada da ayrı ayrı sınıf düzeylerinde ve genelde en fazla kazanım ilişkisel yapıdadır. Bu bakımdan çalışma sonuçları örtüşmektedir. Ancak sınıf düzeyi arttıkça üst düzey basamaklardaki kazanımların arttığı bu çalışmada söylenememektedir. Bu bakımdan iki çalışma burada ayrıştığını söylemek mümkündür.

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere birçok sınıflandırma söz konusudur. Yapılan bir çalışmada uzmanlar farklı alanlarda farklı taksonomilerin kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Ancak bununla birlikte katılımcılar bütün bu taksonomilerin tamamlanmamış bir sistemi temsil ettiklerini, taksonomilerin geliştirilme süreçlerinin devam edeceği görüşünde oldukları anlaşılmıştır (Arı, 2013). Buradan yola çıkarak araştırmacılara farklı derslerdeki kazanımların bu taksonomiler ışığında incelemeleri, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, değerlendirme sorularının taksonomilere göre incelemeleri önerilebilir. Ayrıca ileride yapılacak program hazırlama ve kitap çalışmalarında tüm bu taksonomi sınıflarına dikkat edilmesi önerilebilir.

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 incelemesine dayalı olduğu için etik kurulu iznine gerek duyulmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı bir çalışmadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasını gerektirecek bir durum söz konusu değildir.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2004). Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.1-13). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2) 259-290. <https://doi.org/10.12780/UUSBD164>.
- Baysal, N. (2006). Hayat bilgisi öğretim. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış* içinde (ss.1-19). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Belet, Ş. D. (1999). *İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead. Open University Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th Ed.). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bursa, S. (2022). Examination of 2018 social studies curricula according to SOLO taxonomy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1015-1032. DOI: 10.17679/inuefd.1024442
- Büyükkaragöz, S. & Cuma, Ç. (1997). *Genel öğretim metodları*. Öz Eğitim Yayınları.
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using the solo-taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Çetin, B. & İlhan, M. (2016). "Solo taksonomisi", *matematik eğitiminde teoriler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eker, C., Bilgin, Ç., & Baykan, E. (2019, 5-7 Eylül). Hayat bilgisi dersi öğretim programında bulunan kazanımların yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre incelenmesi. [Konferans sunumu]. II. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kalendar, B. & Baysal, Z. N. (2021). Öğretim programı ve ders kitaplarının program öğelerinin uyumu açısından incelenmesi: Hayat bilgisi örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 75-96. <https://doi.org/10.52597/buje.990925>
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Leung, C. F. (2000). Assessment for learning: using solo taxonomy to measure design performance of design & technology students. *International Journal of Technology and Design Education*, 10, 149-161.
- McGill, R. M. (2013). *100 ideas for secondary teachers: Outstanding lessons*. Bloomsbury A&C Black.
- MEB, (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Minogue, J., & Jones, G. (2009). Measuring the impact of haptic feedback using the solo taxonomy. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1359-1378.
- Özcelik, D.A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. ÖSYM Yayınları.

- Öztürk, C. & Dilek, D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Padiotis, I. & Mikropoulos, T.A. (2010). Using SOLO to evaluate an educational virtual environment in a technology education setting. *Educational Technology & Society*, 13(3), 233-245.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005); *Hayat Bilgisi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Yağan, S. A. (2022). Fink's significant learning approach and classification of the life science curriculum acquisitions according to fink taxonomy. *Educational Academic Research*, 44(1), 42-53.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2022). 2015 ve 2018 Hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik incelenmesi. *Milli Eğitim*, 51(233), 665-687. DOI: 10.37669/milliegitim.793390
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.



Meslek Lisesi Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Becerilerinin Web 2.0 Araçlarıyla Geliştirilmesi *

*Sedat MADEN**

*Murat KAYA***

ÖZ

Finansal okuryazarlık kavramı, 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yere sahiptir. Özellikle eğitim ortamlarında edinilen bilgilerle şekillenen bu beceri günümüzde kazanılması gereken son derece mühim bir beceridir. Meslek lisesi öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerinin okul döneminde ve staj deneyimlerinde geliştirilerek meslek yaşantıları boyunca kullanacakları önde gelen becerilerden biri olması bu araştırmanın değerini ortaya koymaktadır. Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerini Web 2.0 araçlarıyla geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Meslek lisesinde staj döneminde olan 12. sınıf öğrencilerinden 20 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. 12. sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi hikâye ünitesi sözlü iletişim öğrenme alanında yer alan okuma etkinlikleri içerisinde iki hafta süreyle çeşitli konularda yazılmış olan abonelik sözleşmeleri, bilgi ve talep formları, kira sözleşmeleri, araç alım sözleşmeleri, sosyal medya üyelik sözleşmeleri, kredi kartı sözleşmeleri, bireysel kredi sözleşmeleri, elektrik, doğalgaz, internet ve su abonelik sözleşmeleri öğrencilere okunarak finansal metinler ve bu metinlerin içerikleri hakkında kapsamlı bilgiler verilmiştir. Öğrenciler iki haftalık eğitim sonrasında edindikleri bilgilerden hareketle kendi finansal metinlerini Web 2.0 aracı olan *Wattpad* uygulamasıyla yazmışlardır. Öğrenciler yazdıkları finansal metinlerde öğrendikleri bilgilerden hareketle bir finansal metinde bulunması gereken en önemli maddeleri belirleyerek kendi finansal metinlerini oluşturmuştur. Böylece bir finansal metinde bulunması gereken özellikleri anlayarak, bilerek ve uygulayarak yazma imkânı bulmuştur. Öğrencilerin metinleri daha sonra '*finansal metin değerlendirme formu*' ile değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında öğrencilere iki tane açık uçlu sorudan oluşan '*görüşme formu*' uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla kendi oluşturdukları metinler üzerinden finansal okuryazarlık becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin finansal metin oluştururken bu metinlerde bulunması gereken içeriklere, yasal haklara, form doldurmaya, hüküm ve koşullara, gerekli adımları tamamlayarak metin oluşturma becerilerine sahip oldukları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, meslek lisesi, sözleşmeler, Web 2.0.

Atf Bilgisi: Maden, S. & Kaya, M. (2023). Meslek lisesi öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerinin web 2.0 araçlarıyla geliştirilmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 69-78. Doi: 10.5281/zenodo.10445724

* Bu makale, 14. Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş hâlidir.

* Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, sedatmaden@bayburt.edu.tr.

ORCID: 0000-0002-8024-8182.

** Doktora Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, dekadand28@hotmail.com.
ORCID: 0000-0002-2232-2081.

Development of Financial Literacy Skills of Vocational High School Students with Web 2.0 Tools

ABSTRACT

The concept of financial literacy has an important place among the 21st century skills. This skill, which is shaped especially by the knowledge acquired in educational environments, is an extremely important skill that must be gained today. The fact that the financial literacy skills of vocational high school students are one of the leading skills that they will use throughout their professional experience by developing them during school and internship experiences reveals the value of this research. The research is intended to improve the financial literacy skills of vocational high school students with Web 2.0 tools. The research was conducted in accordance with the situation study method from qualitative research models. 20 students from 12th grade students who are in the internship period in vocational high school constitute the sample of the research. 12th grade Turkish language and literature course story unit subscription contracts, information and request forms, lease contracts, written on various topics for two weeks within the reading activities in the field of verbal communication learning, vehicle purchase contracts, social media membership contracts, credit card contracts, individual loan contracts, electricity, natural gas, internet and water subscription contracts are read to students and provided with comprehensive information about financial texts and their content. Students wrote their own financial texts with the application of Wappad, the Web 2.0 tool, based on the information they received after two weeks of training. Students created their own financial texts by identifying the most important items that should be found in a financial text, based on the information they learned in the financial texts they wrote. Thus, they found the opportunity to write by understanding, knowing and applying the features that should be found in a financial text. Students' texts were then evaluated with 'financial text evaluation form'. In addition, after the application, 'interview form' consisting of two open-ended questions was applied to students. As a result of the research, it was seen that students developed their financial literacy skills through the texts they created with Web 2.0 tools. It was seen that students have the content, legal rights, form filling, terms and conditions that should be present in these texts when creating financial text, and the ability to create text by completing the necessary steps.

Keywords: Financial literacy, vocational high school, contracts, Web 2.0.

Giriş

İnsanoğlunun eğitimle başlayan bilgi edinme süreci zamanla genişir ve sürekli olarak kendini yeniler. Bu süreç, düzenli yapılan bilgi tekrarlarıyla daha kalıcı hâle gelir. Bu noktada okul döneminde edinilen bilgilerin gerekliliği ve etkisi oldukça önemlidir. Değişen ve gelişen dünyanın istekleri karşısında kendini her zaman yenileme ihtiyacı duyan insanoğlu, farklı becerilere sahip bir birey olarak toplum içerisinde kendini ifade eder. Burada bireyin çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen ve her zaman kendini yenileyen becerilere sahip olması son derece kıymetlidir. Okul çağında farklı becerilerin gelişmiş olması da bu süreçte beklenen bir durumdur. İnsanların hayat boyu öğrenme süreçlerinde her zaman kullanacakları okuryazarlık becerileri, gelişen ve değişen dünyanın hayat koşullarında kazanılması gereken önemli becerilerdir. “Okuryazarlık, yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan, bu becerinin etkili bir şekilde kullanılması ile nesnelere, olgu ve olayları daha ayrıntılı anlama ve anladıklarına kendi özünü katarak kendini ifade etme durumudur. Bir başka boyutuyla okuryazarlık, bir etkileşim yoludur. Toplumdaki bilgileri, becerileri ve sosyal normları anlama, birbiriyle paylaşma, yorumlayabilme ve sonraki nesillere aktarma aracıdır” (Altun, 2005: 113). Okuryazarlık becerileri sosyal hayatın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri bu tür becerilere sahip bireyler yetiştirmeleriyle doğrudan ilgilidir. “Sosyal hayatın eğitim alma-verme, dinlenme, eğlenme, haberleşme, seyahat ve bütün meslekî faaliyetleri kişilerin okuryazarlık becerileri ile ilgili olduğu kadar aynı zamanda toplumların gelişmişlik göstergelerinden biridir. Artık, toplumların gelişmişliği sadece ekonomik faaliyetle ölçülmemektedir. Bir ülkede basılan ve satılan gazete, kitap, dergi sayısı ve çeşidi; yapılan konferans, panel, forum ve benzeri faaliyetlerin

sıklığı ve niteliği o toplumun gelişmişliğinin ölçütü olmaktadır. Günümüzde artık, doğal kaynakları sebebiyle zengin ve ekonomileri güçlü pek çok ülke, okuryazarlıkla ilgili faaliyet alanlarında zayıf oldukları için gelişmekte olan veya gelişmemiş toplum statüsünde değerlendirilmektedir” (Aşıcı, 2009:17). Bu açıdan değerlendirildiğinde okuryazarlık becerisinin toplumların geleceğiyle yakından ilgisi olduğu söylenebilir. Yaşanılan yüzyıl bir yandan okuryazarlık becerilerinin önemini gözler önüne sererken diğer yandan da farklı okuryazarlık türleriyle de bu sürece katkı sağlamaktadır. Medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, su okuryazarlığı ve finansal okuryazarlık gibi kendi içerisinde büyük öneme sahip olan çeşitli okuryazarlık türleri bu çeşitliliğin önemini daha belirgin bir şekilde gözler önüne sunmaktadır.

21. yüzyılın beklentilerin ötesinde gerçekleşen ihtiyaçları, özellikle bireysel ekonomilerin önemini gözler önüne sermektedir. Artan ihtiyaçlar ve önü alınamayan istekler bu iki değer arasındaki uçurumu gittikçe açmaktadır. Böylelikle bilinçsiz tüketim alışkanlıkları ve borçlar sarmalında yaşamak zorunda kalan insan sayıları giderek artmaktadır. Bireylerin bu olumsuz döngülerle karşılaşmalarını için özellikle okul dönemlerinde edinecekleri finansal okuryazarlık eğitimlerinin payı oldukça büyüktür. “Bireylerin ve toplumun finansal refahını artırmak üzere, finansal bilgileri bilme; ilgili kavramları, riskleri ve becerileri anlama; bu bilgi ve anlayışı farklı finansal bağlamlarda etkili kararlar almak için kullanma güdüsü ve güvenine sahip olmaktır” (OECD, 2013). Finansal okuryazarlık, finansal beceriler edinme ve bu becerileri kullanma biçimi olarak değerlendirilebilir. “Finansal okuryazarlık, bireyin finansı anlayabilme becerisidir. Daha açık bir ifadeyle, bireyin daha etkin finansal kararlar alması için sahip olması gereken finansal bilgi ve yeteneklerdir” (Kılıç, Ata ve Seyrek, 2015). Başka bir ifadeyle bireylerin kendi finansal durumlarını kontrol edebilme ve finansal bilgiyi kullanabilme becerisi olarak da ifade edilebilir. Her ne şekilde olursa olsun finansal okuryazarlık, birey olabilmenin ve toplumsal yapı içerisinde ekonomik bir denge oluşturabilmenin en temel ölçütlerindedir.

Finansal okuryazarlık becerisi eğitiminin öncelikli olarak eğitim ortamlarında öğrencilere verilmesi gerekir. Bu amaçla hazırlanan ders içeriklerinin ders kitapları başta olmak üzere çeşitli öğretim yöntemleriyle ve araçlarıyla bu sürece dâhil olması son derece önemlidir. Günümüzde ülkelerin yüzleştiği temel sorunlardan birisi, finansal okuryazarlık becerisi gelişmemiş bireylerden oluşmalarıdır. Bu sorun özelde basit gibi dursa da temelde devletlerin ekonomik döngülerini belirleyen önemli bir konudur. Finansal okuryazarlık bireylerin, şirketlerin, fabrikaların, kurumların, ülkelerin ve dolaylı olarak her anlamda ekonomiyi merkeze alan dünyanın sorunudur. Bu durum karşısında finansal okuryazarlık becerisi yüksek bireylerin yetişmesi, ülkelerin finansal sorunlarla karşılaşmaması adına önemli bir durumdur. “Finansal okuryazarlık bireysel tasarrufların artırılması açısından da önem arz etmektedir. Bireylerin emeklilik yaşantılarında refah kaybı yaşamaması finansal okuryazarlığın gelişimine bağlı görülmektedir” (Altıntaş, 2009: 152). Bireylerin kendi geleceklerini ekonomik açıdan rahat sürdürebilmeleri adına yapılacak olan her türlü tasarruf tedbirleri de finansal okuryazarlığın bir sonucu olarak görülebilir. Finansal okuryazarlık eğitimi ekonomik anlamda temel becerileri geliştirirken diğer taraftan da tasarruf tedbirleri ve yönetimi hakkında da bireylere yardımcı olur. Ülkemiz sahip olduğu genç nüfusu ile gelecekte yaşayabileceği olası problemlerin önüne geçebilmek amacıyla finansal okuryazarlık eğitimlerine ağırlık vermesi oldukça önemlidir. Bu noktada finansal okuryazarlık eğitimlerinin eğitimin her kademesinde sıklıkla dile getirilmesi ve bu becerilerin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Öğrencilerin bu becerileri özellikle okul çağında edinmeleri ve devamında sosyal yaşamlarında kullanmaları gerektiği düşünülürse finansal okuryazarlık eğitimlerinin önemi daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Meslek lisesi öğrencilerinin okul sonrası dönemde kullanacakları en önemli becerilerden biri olan finansal okuryazarlık becerisi, özellikle iş yaşamlarında onların en büyük yardımcılarından biri olacaktır. Okul döneminde edinmeleri gereken bu beceriyi staj sürecinde deneyimlemeleri ve sonrasında bir ömür boyu kullanacakları düşünüldüğünde bu becerinin önemi net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Türk dili ve edebiyatı dersi içeriğinde yer alan öğrenme alanlarında finansal okuryazarlık eğitimlerinin doğrudan öğrencilere aktarıldığı bir konu yer almamaktadır. Ancak dersin içeriğine ve konunun uygunluğuna göre bu eğitimler özellikle sözlü iletişim öğrenme alanı içerisinde yer alan çeşitli metin türleri ile öğrencilere aktarılabilir. Bu, eğitim içeriklerinin bir parçasıdır ve kitap üzerinde bir etkinlik olarak kaldığında sadece bir noktaya kadar öğrenciye yardımcı olabilmektedir. Hâlbuki öğrencilerin yaparak ve yaşayarak yapacağı etkinlikler bilginin kalıcı ve sürdürülebilir olması açısından oldukça faydalıdır. Bu amaçla çağın gereği olan öğretim yöntemlerinden faydalanmak gerekir.

Uzaktan eğitim süreciyle birlikte daha sık kullanılmaya başlanan Web 2.0 araçları, günümüzde yaygınlığını artırarak devam ettirmektedir. Web 2.0 araçlarının dersin içeriğine göre çeşitli etkinliklerle öğrenciler tarafından kullanılması, dijital dönüşüm çağında öğrenciler için oldukça gereklidir. Yaşanılan dijital çağda bilişim teknolojilerinin eğitim ortamlarına aktarılmasıyla birlikte bu tür araçlar hem süre hem de mekân tasarrufu sağlamaktadır. “Web 2.0 teknolojilerinin kullanım alanı her geçen gün hızla genişlemektedir. Bu durumun başlıca nedeni, Web 2.0 teknolojilerinin, kullanıcı ve web uygulamaları arası etkileşimi, kullanıcılar arası etkileşimi, işbirlikçi çalışmaları ve bilgiye erişimi, internet ortamında oldukça kolay bir hale getirmesidir. Söz konusu bu özellikler, Web 2.0 teknolojileri ve standartlarının eğitim alanında kullanılmasına ön ayak olmuştur” (Deperlioğlu ve Köse, 2010:338). Buradan hareketle eğitim ortamlarında derslerin içeriğine uygun farklı Web 2.0 araçlarıyla yenilikçi etkinliklerin yapılması dijital dönüşüm çağında son derece değerlidir.

Meslek lisesi öğrencilerinin okul sonrası iş ve sosyal yaşamlarında sıklıkla kullanacakları finansal okuryazarlık becerileri, öğrencilerin ekonomik yaşamlarını düzenleyecek önemli bir beceridir. Diğer taraftan okuryazarlık kavramının içeriğine uygun bir şekilde okuma ve yazma faaliyeti olarak da şekillenen bu beceri, değişen hayat koşullarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sosyal yaşamın bir gereği olarak abonelik sözleşmeleri, formlar, kira kontratları ve bunun gibi birçok içerik, sosyal hayatın vazgeçilmezlerindedir. Abonelik sözleşmeleri ve formlar özellikle iş, ev, banka gibi birçok alanda insan hayatında yer almaktadır. Bu sözleşmeler, iş ve toplum hayatını her anlamda güvence altına alırken diğer taraftan da tüketiciyi belirli yükümlülüklerin içerisine çekmektedir. Sayfalarca detaydan ve yükümlülükten oluşan bu sözleşmeler, çoğu zaman tüketiciler tarafından okunmamakta ve sadece ‘bilgi edindim’ şeklinde imzalanmaktadır. Oysaki bu sözleşmelerin içeriğinde yer alan bütün maddelere hâkim olmadan atılan imzalar ilerleyen dönemde tüketicilere hukuki sorumluluklar getirebilmektedir. İnsanların hızla geçen zaman içerisinde bir an önce imzalayıp işlerini yürütülebilmek adına çoğu zaman okumadığı bu sözleşmeler son derece dikkat edilmesi gereken sözleşmelerdir. Finansal okuryazarlık kavramı içerisinde öğrencilerin abonelik sözleşmelerini okuyup anlayarak bu metinlere imza atmaları ve bu farkındalıkla yaşamlarını sürdürmeleri değişen dünya koşullarının önemli bir parçasıdır.

Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin Web 2.0 araçlarını kullanarak kendi oluşturdukları finansal metinler üzerinden finansal okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri ve hayatlarına bu noktada büyük bir farkındalık katmaları hedeflenmiştir. Buradan hareketle toplumsal yaşamın önemli bir parçasını oluşturan finansal okuryazarlık becerilerini, finansal metinleri okuma ve yazma faaliyeti olarak öğrencilerin kendi yazdıkları metinler üzerinde geliştirmeleri, yaygın etki ve katma değer taşıyan bir kazanımdır. Bu açıdan özelden meslek lisesi öğrencileri genelde ise tüm bireyler için önemli bir beceri olan finansal okuryazarlık becerisi, Web 2.0 araçlarıyla geliştirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. “Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır” (Subaşı ve Okumuş, 2017: 420).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için staj döneminde olan 12. sınıf öğrencilerinden 20 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Bu öğrencilere 12. sınıf Türk dili ve edebiyatı dersi Hikâye ünitesi sözlü iletişim öğrenme alanı içerisinde yer alan okuma etkinlikleri kapsamında iki hafta süresince çeşitli konularda yazılmış olan abonelik sözleşmeleri, bilgi ve talep formları okunarak açıklayıcı ve detaylı bilgiler verilmiştir. Öğrenciler iki haftalık eğitim sonrasında okulun bilgisayar atölyesinde, edindikleri bilgilerden hareketle kendi finansal metinlerini, abonelik sözleşmelerini ve formlarını Wattpad uygulamasıyla yazmışlardır.

Veri Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak '*finansal metinleri değerlendirme formu ve görüşme formu*' kullanılmıştır. Literatürdeki finansal metinlerle ilgili benzer formlar incelenerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan hareketle örnek bir form oluşturulmuştur. Bu form için iki Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca formlar 5 öğrencinin yazdığı finansal metinler üzerinde uygulanmıştır. Araştırma uygulanabilirlik ilkesi doğrultusunda finansal metinlerden abonelik sözleşmeleri (formlar, kira sözleşmeleri, araç alım sözleşmeleri, sosyal medya üyelik sözleşmeleri, kredi kartı sözleşmeleri, bireysel kredi sözleşmeleri, elektrik, doğalgaz, internet ve su abonelik sözleşmeleri) ile sınırlandırılmıştır.

Öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanarak oluşturduğu finansal metinler *finansal metinleri değerlendirme formu* ile değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilere daha sonra bir görüşme formu uygulanarak finansal metin oluşturdukları Web.2.0 araçlarını değerlendirme soruları sorulmuştur. Bu sorulara öğrenciler yazılı olarak cevap vermişlerdir. Öğrencilerin Wattpad uygulamasıyla yazdığı metinlerden bazıları aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Wattpad sözleşme örnekleri

The screenshot shows a Wattpad document titled "Kredi Kartı Sözleşmesi" (Credit Card Agreement) written by MehmetDin817. The document lists 10 terms and conditions for a credit card agreement. The interface shows the user's profile, sharing options, and a premium membership advertisement.

Kredi Kartı Sözleşmesi

1-Kredi kartı sahibi adına düzenlenen kart ücretini ödemekle yükümlüdür.

2-Kredi kartı sahibi, kart ile yaptığı harcamaları son ödeme gününe kadar ödemekle yükümlüdür.

3-Kredi kartı sahibi, nakit avans kullanmış ise, kartı çıkaran kuruluşun faiz ve gecikme faizi ödenmesini isteme hakkı ortaya çıkacağını bilir.

4-Kredi kartı sahibi, kart yenileme ve limit artırma gibi durumlarda bankanın gerekli risk koşullarını yeniden değerlendireceğini bilir.

5-Kredi kartı sahibi, kart hesabı ve ek kartlarına ait tüm borçlarını ve alacaklarını kendisi olduğunu bilir.


6-Müşteri pos cihazları ve atmlerde kredi kartı olmaksızın işlem yapmanın mümkün olmadığını bilir.


7-Kredi kartının çalınması, kaybedilmesi veya gasp edilmesi gibi durumlarda kart sahibinin bunu derhal kartı çıkaran kuruluşa bildirmesi gerektiğini bilir.

8-Uygulamada hesap ekstresi veya kredi kartı ile yapılan harcama bilgilerini gösteren belgeyi, kredi kartı sahibinin talep edebileceğini bilir.

9-Kredi kartı sözleşmesinde yer alan hükümlerin özel hükümlerle yeniden düzenlenebileceğini bilir.

10- Kredi kartı sahibi, kartın üzerinde yazılı olan son kullanma tarihindeki ayın son gününe kadar kartı kullanabileceğini bilir.

wattpad  Gözetim Topluluk Ara

 Okumaya başla +

M muhammet_aslennn

Tamamlandı Yetişkin

Mobil Hat Sözleşmesi

Müşteriler bu sözleşmeyi imzalayarak aşağıda belirtilen koşulları kabul eder:

- 1-Bu sözleşme bir tarafta operatör diğer tarafta da abone arasında yapılmıştır.
- 2-Abone, kurum tarafından belirlenen belgeleri kuruma sunmak zorundadır.
- 3-Müşteriler bu sözleşmeyi imzalayarak, kişisel bilgilerinin ve sunduğu belgelerin doğruluğunu kabul eder.
- 4-Müşteri operatör hattını kullanabilmek için bu sözleşmeyi kabul etmek zorundadır.
- 5-Aboneler uluslararası dolaşım hizmetlerini kullanabilmek için belirlenen ücretleri ödeyeceğini bilir.
- 6- Abone kendisine tahsis edilen SIM kartın yalnızca kişisel iletişim amacı ile kullanacağını bilir.
- 7-Operatör, aboneliği herhangi bir nedenle sonlandırdığında abone yasalarda yazılı vergileri ve o zamana kadarki kullanım ücretlerini ödeyeceğini bilir.
- 8-Abone'ye sözleşme süresince tahsis edilen SIM kartın sorumluluğunun kendisinde olduğunu bilir.
- 9-Abone, önceki dönemlere ait borçlarını; sonraki dönem faturalarında veya ayrı bir fatura ile ücretlendirileceğini kabul eder.
- 10-Abone, aboneliğini her zaman ücretsiz olarak sona erdirebileceğini bilir.

© Tüm Hakları Saklıdır

hat kontrat mobil sözleşme sözleşmesi

Finansal metinleri değerlendirme formu ile elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından frekans ve yüzde değerleri çıkartılarak analiz edilmiştir. Görüşme formu ile elde edilen veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

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.

Bulgular

Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerini kendi yazdıkları metinler üzerinden geliştirmek hedeflenmiştir. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarından Wattpad uygulamasını kullanarak yazdıkları finansal metinlerde dikkat ettikleri hususlar ve bu metinlerin değerlendirilmesi aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 2: Finansal metinleri değerlendirme formu

	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1. Matbu sözleşme ve formları doldurabilir.	17	85	3	15	-	0
2. Sözleşme ve formları okuyup yazabilir.	18	90	2	10	-	0
3. Abonelik sözleşmelerini okuyup anlar.	18	90	2	10	-	0
4. Sözleşmelerde hak kaybına uğramamak adına sahip olduğu sorumlulukları bilir.	16	80	3	15	1	5
5. Sözleşme içeriklerinden hareketle finansal sorunlar karşısında ne yapacağını bilir.	17	85	2	10	1	5

6. Abonelik sözleşmelerinin tüketiciye sunduğu koşulları bilir.	18	90	1	5	1	5
7. Sözleşme maddelerini kullanım alanlarına göre anlayıp yazabilir.	20	100	-	0	-	0
8. Sözleşme maddelerinde yer alan imza ve adres bilgilerinin önemini bilir.	20	100	-	0	-	0
9. Aldığı malın veya hizmetin kusurlu olması durumunda sahip olduğu hakları bilir.	17	85	2	10	1	5
10. Sözleşmelerde yer alan finansal garanti ile birlikte tüketici haklarının neler olduğunu bilir.	18	90	2	10	-	0
11. Sözleşmelerdeki hukuki sorumluluklarının neler olduğunu bilir.	18	90	1	5	1	5
12. Sahip olduğu ürün veya malın ikinci el koşullarını bilir.	19	95	1	5	-	0

Tablo 2'deki finansal metin değerlendirme formuna göre öğrencilerin Wattpad uygulamasıyla yazdıkları finansal metinlerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları finansal metinlere göre değerlendirme formunda belirtilen özellikleri taşıyanların oranı oldukça yüksektir. Öğrencilerin formda yer alan 12 maddeye göre evet oranı ortalaması %90'dır. Finansal metin değerlendirme formuna göre öğrencilerin yazdıkları finansal metinlerde formda belirtilen özellikleri taşımayanların oranı ise oldukça düşüktür. Öğrencilerin formda yer alan 12 maddeye göre hayır oranı ortalaması %2'dir. Öğrencilerin finansal metin değerlendirme formuna göre formda belirtilen özellikleri kısmen taşıyanların oranı da çok düşüktür. Öğrencilerin formda yer alan 12 maddeye göre formda belirtilen özellikleri kısmen taşıyanların oran ortalaması da %2'dir.

Öğrenci Görüşleriyle İlgili Bulgular

Öğrencilerin Web 2.0 aracı olan Wattpad uygulamasıyla oluşturdukları finansal metinlerden sonra kendilerinden iki tane açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunu cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar olumlu veya olumsuz olma durumuna göre kategorilendirilmiştir.

Soru 1: *Web 2.0 araçlarının finansal metinleri okuyup anlama üzerindeki etkileri hakkında ne düşünüyorsunuz?* Bu soruyla ilgili öğrencilerin verdiği cevaplar ve bu cevapların dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

Olumlu Cevaplar:

- “Wattpad uygulamasıyla finansal metinleri daha rahat ve kolay anlayabiliyorum.”(K...)
- “Web 2.0 araçlarıyla finansal metin yazmak hem çok kolay hem de daha anlaşılır oluyor.”(K...)
- “Web 2.0 araçları finansal metinleri anlamamı kolaylaştırıyor.”(K...)
- “Web 2.0 araçlarından Wattpad uygulamasıyla daha kolay okuyup anlayabiliyorum.”(K...)
- “Finansal metinleri anlamak için Wattpad uygulamasını kullanmak çok faydalı oluyor.”(K...)

Olumsuz Cevaplar:

- “Finansal metinleri web 2.0 araçlarıyla bile anlayamıyorum.”(K...)

Tablo 3. 1. soru ile ilgili cevaplar

Olumlu	19
Olumsuz	1

Tablo 3'e göre öğrencilerin 1. soruda belirtilen finansal metinleri anlamada Web 2.0 araçlarının etkisiyle ilgili görüşlerine bakıldığında 19 öğrencinin olumlu ve 1 öğrencinin de olumsuz görüş belirttiği görülmektedir.

Soru 2: *Web 2.0 araçlarının sözleşme ve formları doldurma/oluşturmaya dair katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?* Bu soruyla ilgili öğrencilerin verdiği cevaplar ve bu cevapların dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

Olumlu Cevaplar:

- “Bu araçlarla finansal metinler daha kolay oluşturulabiliyor.”(K...)
- “Finansal metinler Wappad uygulamasıyla çok rahat yazılabiliyor.”(K...)
- “Wappad uygulaması bu tür sözleşmeleri doldurmak için oldukça faydalı bir araçtır.”(K...)
- “Web 2.0 araçlarıyla sözleşme ve formlar daha kolay yazılabiliyor.”(K...)
- “Finansal metinleri oluşturmak için kesinlikle Web 2.0 araçları kullanılmalıdır.”(K...)

Tablo 4. 2. soru ile ilgili cevaplar

Olumlu	20
Olumsuz	-

Tablo 4'e göre öğrencilerin 2. soruda belirtilen Web 2.0 araçlarının sözleşme ve form doldurmaya/oluşturmaya katkısı ile ilgili görüşlerine bakıldığında öğrencilerin tamamının olumlu görüş belirttiği görülmektedir.

Sonuç

Finansal okuryazarlık 21. yüzyıl becerileri içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireylerin sosyalleşme süreçlerinin önemli bir bölümünü oluşturan ekonomik yapılar, bu sürecin en dikkat edilmesi gereken taraflarındandır. Bu açıdan değerlendirildiğinde finansal okuryazarlık, bugün gelinen noktada dünyanın en temel önceliklerinden biri hâline gelmiştir. “Finansal okuryazarlık işçiden memura, serbest meslek erbabından tarım ve hayvancılıkla geçimini sağlayan çiftçiye kadar herkesin önemsemesi gereken bir konudur. Özellikle ekonomi alanında insana ‘aldanmamak’ için gerekli olan temel finansal bilgileri finansal okuryazarlık denilen kavram kazandırabilecektir. Günümüz dünyasında hiçbir insan ‘benim ekonomiyle, finansla işim olmaz’ diyemez. Dolaylı ya da doğrudan herkesin ekonomi ile bir ilişkisi vardır” (Diri ve Arı, 2020: 8). Toplumsal yapının kendi içinde barındırdığı ve bireylerin finansal özgürlükleriyle bütünleşen ekonomik değerler, yaşanan yüzyılın önemli sorunlarındandır. Bu noktada devreye giren finansal beceriler, bu sorunların ortadan kalkmasında son derece büyük bir yere sahiptir. Bu amaçla finansal okuryazarlık becerisini geliştirmek tüm dünya için son derece kıymetli bir görevdir. “Bugün birçok ülkede, finansal okuryazarlıkla ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında, finansal okuryazarlığın artırılması ve yaygınlaştırılması için öneriler başlığı altında birçok politikalar ve stratejiler geliştirilmiştir. Geliştirilen önerilere bakıldığında, özellikle tasarrufların artırılmasında ve olası finansal dolandırıcılıkların etkilerinden korunmada bilinçli finansal okuryazarlık düzeyinin yakalanması için finansal eğitimin gerekliliği vurgulanmaktadır” (Tetik, 2019: 2756). Finansal eğitimle başlayan bu süreç okul döneminde alınan eğitimle anlamlı bir yapıya dönüşür.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin Web 2.0 araçlarından Wappad uygulamasını kullanarak oluşturdukları finansal metinler değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazdıkları metinlerde finansal metin değerlendirme formunda belirtilen kriterlere uydukları ve kendi metinlerini oluşturdukları görülmüştür. Öğrencilerin yazdıkları finansal metinlere göre formda belirtilen özellikleri taşıyanların oranı oldukça yüksektir. Bu durum öğrencilerin web 2.0 araçlarını kullanarak finansal okuryazarlık becerilerini geliştirdiklerinin bir göstergesidir.

Öğrencilerin özellikle okul dönemlerinde deneyimleyerek edindiği beceriler yaşam boyu öğrenme süreçlerine büyük farkındalıklar katmaktadır. Finansal okuryazarlık becerisi öğrencilerin okul

yıllarında aktif uygulama alanı bulması hâlinde geliştirilebilecek önemli becerilerdendir. Bu amaçla öğrencilere dersin içeriğine uygun bir şekilde finansal okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek etkinliklerin yaptırılması son derece önemlidir. Ülkelerin eğitim politikalarının bu süreçte finansal okuryazarlık becerilerini geliştirecek ders ve etkinliklerle müfredat planlamalarına dâhil edilmesi gerekir. “Ülkemizde ise meslek liselerindeki alanın gereği bazı zorunlu dersler dışında finansal okuryazarlık ayrı bir ders olarak tanımlanmamıştır. Finansal okuryazarlıkla ilgili beceri ve bilgiler çeşitli derslerin içinde yer almakta ayrıca girişimcilik başta olmak üzere bazı seçmeli derslerle kazandırılmaya çalışılmaktadır” (Güvenç, 2017: 939). Eğitim sistemleri içerisinde yapılacak olan güncellemelerle kendine önemli bir yer bulması gereken finansal okuryazarlık becerisi gerekli adımların bir an önce atılmasıyla bu konudaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla finansal metinleri anlama ve yorumlamadaki katkısını ölçmek amacıyla hazırlanan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan hareketle, öğrencilerin tamamı Web 2.0 araçlarının finansal metinleri anlamada ve yorumlamada oldukça etkili bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde katılımcılar, diğer soruda da Web 2.0 araçlarının finansal metin oluşturmaya katkısının oldukça fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Buradan hareketle Web 2.0 araçlarının finansal metinleri anlama, yorumlama ve oluşturmada etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Meslek lisesi öğrencilerin finansal okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla kendi yazdıkları metinler üzerinden finansal metinleri okuyup anlayabildikleri ve geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesi öğrencilerinin kendileri için son derecede önemli olan bu becerilerini Web 2.0 araçlarını kullanarak etkili bir şekilde geliştirmeleri finansal okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından son derece değerlidir.

Öneriler

Finansal okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında Web 3.0 araçlarıyla da etkinlikler yapmak faydalı olabilir.

Finansal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde farklı Web 2.0 araçlarının kullanılması oldukça faydalı olabilir.

Web 2.0 araçları finansal okuryazarlık dersinin müfredat planlamasına dâhil edilebilir.

Öğrencilerin finansal okuryazarlık becerilerini geliştirmek için farkındalığı arttıracak içeriklerin okulların sosyal medya hesaplarında, web sitelerinde, okul panolarında sıklıkla yer verilmesi faydalı olabilir.

Okul idaresi, veli ve öğretmenlerin finansal okuryazarlık konusunda bilgilendirici ve uygulayıcı eğitimler alması öğrencilerde bu becerinin gelişmesi için faydalı olabilir.

Finansal okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla ilk, orta ve lise düzeyinde finansal okuryazarlıkla ilgili çeşitli yarışmalar yapılabilir.

Öğrencilerde finansal okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla belirli aralıklarla finansal kuruluşlar ziyaret edilerek görsel ve bilişsel farkındalık sağlanabilir.

Finansal okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla derslerde geleneksel yöntemler yerine çağdaş öğretim yöntemleriyle etkinlikler yapılabilir.

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.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çalışma ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Altıntaş, K. M. (2009). Belirlenmiş katkı esaslı emeklilik planlarında finansal eğitimin önemi: katılımcıların finansal okuryazarlığı çerçevesinde alternatif bir yatırım eğitim modeli. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 151-176.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Deperlioğlu, Ö. & Köse U. (2010). *Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı*. Akademik Bilişim' 10- XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniversitesi.
- Diri, N.Ç. & Arı, S. (2020). *Örneklerle finansal okuryazarlık*. Ankara: İksad Publishing House.
- Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *İlköğretim Online*, 16(3), 935-948.
- OECD (2013). Financial literacy framework, pisa 2012 assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. *OECD Publishing*.
- Subaşı, M & Okumuş, N. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21(2), 419-426.
- Tetik, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi: İnönü üniversitesi örneği, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2755-2774.
- Kılıç, Y., Ata, H. A. & Seyrek, İ.H. (2015). Finansal okuryazarlık: üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 4(122), 129-150.



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Öğretici Tutumlarının İncelenmesi*

*Nida ELBİSTANLI**
*Emrah BOYLU***

ÖZ

Dil öğretmenlerinden çağdaş yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeleri ve bunları hedef kitlelerinin ihtiyaçları bağlamında kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu yöntemlerden birisi bekli de en önemlisi yaratıcı dramadır. Bu bağlamda yabancı dil öğretmenlerinden yaratıcı dramanın etkin bir şekilde kullanılması beklenmektedir. Fakat bir yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesindeki temel faktörlerden biri de ona yönelik geliştirilen tutumdur. Bu bağlamda çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine öğretici tutumlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada veriler, Gülbahar ve Saylan'ın (2019) geliştirdiği "Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi ile İlgili Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında çeşitli kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten 144 öğretici oluşturmaktadır. Verilerin analizi için parametrik testler grubunda bulunan t- testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaratıcı drama kullanımına yönelik tutumlarının "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir. İlgili grubun yaratıcı drama kullanımına yönelik tutumları ile mesleki deneyim, çalışılan kurum, yabancı dil olarak Türkçeyi yaratıcı drama yöntemiyle öğretme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında araştırmanın sonuçları dikkate alınarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretici tutumu.

Investigation of Instructor's Attitudes on the Use of Creative Drama in Teaching Turkish as a Foreign Language

ABSTRACT

Language teachers are expected to know contemporary foreign language teaching methods and techniques and to be able to use them in the context of the needs of their target groups. One of these methods, perhaps the most important one, is creative drama. In this context, foreign language teachers are expected to use creative drama effectively. However, one of the main factors in the effective application of a method is the attitude developed towards it. This study was carried out to examine the attitudes of teachers on the use of creative drama in teaching Turkish as a foreign language. In this direction, the data in the study were obtained by using the "Attitude Scale Regarding the Effect of Creative Drama Method" developed by Gülbahar and Saylan (2019). The study group of the research consists of 144 teachers who teach Turkish as a foreign language in

Atf Bilgisi: Elbistanlı, N. & Boylu, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine öğretici tutumlarının incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 79-98. Doi: 10.5281/zenodo.10445751

* Bu çalışma, 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Bağımsız Araştırmacı, nida.berya@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3768-6128

** Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, eboylu@bartin.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-9529-7369

various institutions in the 2021-2022 academic year. For the analysis of the data, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) in the parametric tests group were used. Considering the findings obtained in the study, it is seen that the attitudes of those who teach Turkish as a foreign language towards the use of creative drama are at a "high" level. A statistically significant difference was found between the attitudes of the related group towards the use of creative drama and their professional experience, institution, and teaching Turkish as a foreign language with the creative drama method. In the light of these findings, various suggestions were presented considering the results of the research.

Keywords: Creative drama, teaching Turkish as a foreign language, teaching attitude.

Giriş

Yabancı dil öğretiminde hedef kitlenin bireysel özellikleri dikkate alınarak öğretim sürecinin kısa sürede etkili çıktılar verebilecek şekilde tasarlanması belirli bir düzeyde yetkinlik ve kararlılık gerektirir. Buna bir de bugünün dil anlayışı olan eylem odaklı yaklaşıma göre yabancı dil öğretimi eklenince öğretici yeterlikleri dil öğretiminde temel bir gerekliliğe dönüşür. Bu gereklilik bağlamında dil öğreticilerinden çağdaş yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeleri ve bunları hedef kitlelerinin ihtiyaçları bağlamında kullanabilmeleri beklenmektedir. Çünkü Bugün yabancı dil öğretiminde Puren'in (2002) belirttiği gibi artık bir başkasıyla iletişim kurmaktan ziyade, onunla, hedef dilde birlikte hareket etmek bir gereklilik olmuştur. Bu bağlamda hedef dilde anlama ve anlatma becerilerini kullanarak hayatın her alanında iletişim kurmanın ötesinde var olunan toplumda çeşitli görevleri yerine getiren sosyal aktörler olarak konumlandırılan bireyler olarak görme anlayışı eylem odaklı yaklaşımın bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlayış ile hedef dilin dil bilgisi kuralları ve ezberden ziyade çeşitli etkinlik, görev, proje vb. aracılığıyla öğretilmesi ön plana çıkmış ve öğretim süreci bu bağlamda yeniden yapılandırılmıştır (Boylu, 2023: 57-58). Bu eylem odaklı anlayışın hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol üstlenen yöntemlerden biri belki de yaratıcı dramadır.

Yabancı dil öğretim sürecinde yaratıcı drama kullanımı yukarıda vurgulandığı gibi hayatın her alanında iletişim kurmanın ötesinde var olunan toplumda çeşitli görevleri yerine getiren sosyal aktörler yetiştirmede önemli bir işleve sahiptir. Çünkü yaratıcı drama bireylerin yaparak ve yaşayarak öğretiminin gerçekleştiği eylemsel faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda yaratıcı drama ile ilgili en kapsamlı tanımlardan biri şöyledir: "Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği "oyunsu" süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır." (Susar Kırmızı, 2008: 96). İlgili tanımdan da anlaşılacağı üzere çok yönlü bir süreç ve içeriğe sahip olan yaratıcı dramayla bireyler düşünce gücünü kullanmakta ve aktif olarak katılım sağlayabilmektedir. Bireyi aktifleştiren yaratıcı drama, bireyin üretmesine ve üretirken düşünmesine yardımcı olan olumlu bir yöntemdir. Yaratmak, üretmek bireyin zihnini geliştiren ve düşünme becerilerini aktifleştiren kavramsal yöntemdir. Çünkü Adıgüzel'in (2023) de vurguladığı gibi drama süreç içindeki bir dizi yaratıcı eylemleri kapsayan bir alandır.

Yaratıcı drama ile birlikte bireyler, sosyalleşme, üretici olma, kendine güven ve saygı duyma, yeteneklerini keşfetme, empati kurma, hoşgörülü olabilme ve insanı insan yapan tüm değerlere sahip olma gibi (Morgül, 1999: 16) çeşitli eğitsel kazanımlar elde etmektedir. Bu eğitsel kazanımlar bağlamında yaratıcı dramanın eğitimdeki faydası; bireyin bilişsel, dilsel, motor becerileri ve sosyal-duygusal açıdan gelişmeleri, öğrendiği bilgilerin kalıcılı olması, değişik yaşantılar tanınması, eğitim ve öğretimde aktif rol oynaması, sorumluluk duygusunun gelişmesi, aynı zamanda bireyin kendini tanıması yaratıcı dramanın eğitimdeki faydalarıdır (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2017: 30).

Yaratıcı drama yöntemi üzerine yapılan çalışmaların tamamı incelendiğinde ilgili yöntem kullanılarak işlenen derslerde; öğrenme, bilgilerin kalıcılığı ve derse yönelik öğrenci tutumları üzerinde olumlu yönde etki gösterdiği ortak sonuç olarak (Samsa, 2020: 81) görülmektedir. Tüm bu bilgiler kapsamında yaratıcı dramanın bugünün yabancı dil öğretim anlayışı olan eylem odaklı yaklaşımın hedefleriyle bir bütünlük sağladığı açık ve net bir şekilde anlaşılmaktadır. Karadağ ve Göçer'in (2018: 434) de belirttiği gibi drama bir nevi eylem odaklı yöntem olduğu için günlük hayatın sınıf ortamına uyarlanabilmesine fırsat tanımaktadır. Çünkü bugünün yabancı dilde yetkinlik kazanma ölçütü olan başkalarıyla çalışmak ve başkalarıyla işbirliği yapmak ötekini gerçek anlamda anlama drama ve eylem odaklı yaklaşımın en görünür ortak özelliğidir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimde drama kullanımının eylem odaklı yaklaşımın amaçlarına doğrudan hizmet edeceği bilinmelidir. Bu bakış açısıyla Genç'in (2003: 268) de vurguladığı gibi drama halk dilinde kullanıldığı biçimiyle sadece dramatik değil, tam tersi eylemsel, iletişimsel ve etkileşimsel tüm durumları kapsar.

Geleneksel öğretim yöntemlerinden ayrılarak modern öğretim yöntem ve tekniklerini içeren önemli bir yabancı dil öğretim yöntemi olan drama (İkinci, 2019) yaparak ve yaşayarak öğrenme, farklı yaşantıları tanıma, farklı rollere girerek farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, yaşamı çok yönlü algılama ve araştırma isteğinin gelişimini sağlama gibi (Köksal Akyol, 2003) ciddi kazanımların elde edilmesinde önemli bir etkisi vardır. Bu noktada dil öğretiminde drama kullanımının amacı bireylere uygulamaya dönük biçimde roller vererek dile dayalı gerçek yaşam temelli deneyimlemelerini artırmak ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektir. "Drama uygulamalarının getirdiği en önemli yararların başında bireysel öğrenme farklılıklarına imkân sağlayarak algı farklılıklarının bir arada kullanılması gelmektedir. Örgün eğitim ortamlarında bireye sunulan bilgilerin davranışa dönüşmesini sağlayacak bireysel uygulamaların tek başına etkili olmadığı gerçeğinden yola çıkarak drama bu noktada katılımcı ve çok yönlü bir davranış ölçümü sağlamaktadır." (Aytaş, 2013: 103) Bu açıdan drama yabancı dil öğretiminde başta dört temel dil becerisinin geliştirilmesi (Genç, 2003: 69), kültür aktarımının sağlanması (Karadağ ve Göçer, 2018: 433), sosyal, zihinsel ve dilbilimsel gelişime destek olması (Tüm, 2010:1899), tasarım odaklı düşünme becerisini geliştirmesi (Polat ve Bayram, 2021: 479-480), kültürlerarası duyarlılığı artırması (Aykaç ve Aykaç, 2019: 89) gibi faydalarının yanı sıra girişimci, kendi kendini yönetebilen, sorumluluk sahibi, lider vasıflı, üretken, olay ve durumlara farklı bakış açıları geliştirebilen sosyal bireyler olmalarını da sağlamaktadır.

"İletişim ve kendini ifade etme konusunda olduğu gibi, dil becerilerinin gelişiminde de bireylerin kendilerini ifade etmelerine yönelik uygulamalar çerçevesinde olumlu etkileri olan drama, edimbilimsel süreçler yardımıyla dilin iletişimsel boyutunun ön plana çıkarılmasını sağlar ki, bu da dil öğretiminin nihaî hedefidir." (İnal, 2020: 280). Bu nedenle ders içi ve ders dışı etkinliklerde, dramanın bu olumlu gücünden daha çok yararlanılmalı, öğrencilerin drama ile kendini ifade edebileceği ortamlar oluşturulmalı ve yabancı dil öğretim programları hazırlanırken drama etkinliklerine yeteri kadar önem verilmelidir (Çokyaman ve Beydoğan, 2022: 866). Çünkü yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılandırılmış etkinliklerle yapılan öğretimin etkilerinin araştırıldığı çalışmalar (Arslan ve Gürsoy, 2008; Su Bergil, 2010; Akın, 2016; Soyer, 2016; Topaloğlu, 2016; Kocabaş, 2017; Gönen Kayacan, 2018; Kırçiçek, 2018; Karadağ ve Göçer, 2018; Güzelsoy, 2018; Tataroğlu, 2019; Çilek, 2020; Ayna, 2021; Cullen, 2021; Akdemir, 2022) incelendiğinde akademik başarıya doğrudan katkısının olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımına yönelik çalışmaların sayısı ve içeriği lisansüstü eğitimdeki çalışmalara konu olabilecek kadar (Muzaffer, 2022) hızlı bir ilerleme kaydetmektedir. Bu da alanda drama kullanımına yönelik bir farkındalığın oluştuğu söylenebilir. Fakat alanyazın incelendiğinde yaratıcı dramanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik öğretici tutumları ile ilgili bir çalışma olmaması dikkat çeken bir husustur. Çünkü bir öğretim yöntemi olarak son derece çağdaş ve etkili bir araç olsa da drama kullanımının belirli bir düzeyde yetkinlik gerektirmesi ve bir süreç içeren yapısıyla dil sınıflarında

uygulanabilirliği diğer yöntemlere göre daha zordur. Aytaş'ın (2013: 102) da vurguladığı gibi tasarlamak, sunmak, sonuçlandırmak, gibi anahtar kelimeleri içeren drama uygulamalarını yapmak başlı başına gelişimci ve girişimci bir öğrenme süreciyle mümkündür. Tutuman (2021: 107) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinden yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulayanların yaratıcı drama yöntemini “etkili bir yöntem olduğu” ve “dersi daha eğlenceli kıldığı” için uyguladıkları, yaratıcı drama yöntemini derslerinde uygulamayanların ise “dramayla ilgili eğitim almadıkları” ve “dramaya dair bilgi sahibi olmadıkları” tespit etmiştir. Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu tür bir bulguyu sunan çalışma olmaması da dikkate alınarak ilk olarak Türkçe öğreticilerin drama kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi gerekli görülmüştür.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanımına yönelik öğreticilerin tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu kapsamda araştırmanın problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yaratıcı drama yöntemi kullanımına yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yanıt aranan diğer alt sorular ise şunlardır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yaratıcı drama yöntemi kullanımına yönelik tutumları ile

- Cinsiyet,
- Mesleki tecrübe,
- Eğitim durumu,
- Mezun olunan bölüm,
- Çalışılan kurum,
- Türkçe öğretimi sertifikası olma,
- Derslerde dramaya başvurma,
- Drama eğitimi alma durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012: 77). Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemi kullanımına yönelik tutumları var olduğu şekliyle araştırıldığı için tarama yöntemine başvurulmuştur.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında çeşitli kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten toplam 144 öğretici oluşturmaktadır. İlgili gruba ait demografik bilgiler aşağıdaki verilmektedir:

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kadın	103	71,53
Erkek	41	28,47
Toplam	144	50,00

Tablo incelediğinde öğreticilerin 103'ünün kadın, 41'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler

Mesleki Deneyim	N	%
0-1 yıl	20	6,94
2-3 yıl	13	4,51
4-5 yıl	25	8,68
6 yıl ve üzeri	86	29,86
Toplam	144	50,00

Tablo 2’ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 20’sinin (%6,94) 0-1 yıl, 13’ünün (%4,51) 2-3 yıl, 25’inin (%8,68) 4-5 yıl, 86’sının (%29,86) ise 6 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların eğitim durumuna ilişkin bilgiler

Eğitim Durumu	N	%
Lisans	66	22,92
Yüksek Lisans	60	20,83
Doktora	18	6,25
Toplam	144	50,00

Tablo 3’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 66’sının (%22,92) lisans, 60’ının (%20,83) yüksek lisans ve 18’inin (%6,25) doktora eğitim düzeyinde eğitime sahip oldukları bilgisine ulaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğretmenlerin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik verilere Gülbahar ve Saylan (2019) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için iki faktöre ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbachalpha iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında birinci faktör olan “öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,90, ikinci faktör olan “Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum” alt faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,95 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörleri ve geneline ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili ölçeğin ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geçerlik çalışmasından sonra güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbachalpha hesaplanmıştır. Birinci faktör olan öğretmen ve öğretme/öğrenme süreci faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,84, ikinci faktör olan öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum alt faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0,94 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır (Gülbahar ve Saylan, 2019: 1187).

Araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgilerinin tespiti için ise araştırmacı tarafından “Demografik Bilgi Formu” hazırlanmıştır. İlgili form, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan bölüm, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası olma, çalışılan kurum gibi bilgileri içermektedir.

Verilerinin Analizi

Araştırmada verilerin analizi SPSS21 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için önce normallik analizi kapsamında Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş, elde edilen sonuçlar, aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri

Alt Boyutlar	N	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	144	-1,509	1,151
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	144	-1,347	,719

Tablo incelendiğinde elde edilen verilerin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ölçeğin öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum alt boyutunda -1,509 ile 1,151, öğrencilere etkisine ilişkin tutum alt boyutunda -1,347 ile ,719 arasında değerler aldığı görülmektedir. George ve Mallery (2010) ¹bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması durumunda normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Veri setinde normal dağılım görüldüğünden dolayı öğrencilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının düzeylerini belirlemek ve tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek için parametrik testler grubunda bulunan t- testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisine İlişkin Tutum Ölçeği, beşli likert tipi derecelendirmeye sahip olduğundan, ölçeğin maddeleri için “çok yüksek”, “yüksek”, “orta”, “düşük” ve “çok düşük” şeklinde dereceleme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25’dir. Ölçüt aralığı 1-1,79 çok düşük; 1,80-2,59 düşük; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 yüksek; 4,20-5,0 çok yüksek şeklindedir.

Bulgular

Türkçe Öğreticilerinin Yaratıcı Drama Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Türkçe öğreticilerinin yaratıcı drama yöntemi kullanımına yönelik tutum ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar, standart sapma değerleri ve tutum düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Türkçe öğreticilerinin yaratıcı drama kullanımına yönelik tutum düzeyleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	SS	Tutum Düzeyi
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	144	3,82	1,11	Yüksek
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	144	3,92	1,25	Yüksek
Toplam	144	3,87	1,18	Yüksek

Tabloya bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puana bakıldığında yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3,87$). Bu bağlamda tablo alt boyutlar açısından incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin ölçeğin hem öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum alt boyutundan (3,82) hem de öğrencilere etkisine ilişkin tutum alt boyutundan (3,92) “yüksek” düzeyde puan aldıkları görülmektedir.

¹George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson

Türkçe Öğreticilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Tutumları

Türkçe öğretmenlerin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe öğreticilerinin yaratıcı drama kullanımına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Kadın	103	4,04	1,13	142	,094	,925
	Erkek	41	4,02	1,21			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Kadın	103	3,96	1,25	142	,639	,524
	Erkek	41	3,81	1,26			

*p<,05

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t=,094$, $p>,05$; $t=,639$, $p>,05$). Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir.

Türkçe Öğreticilerinin Mesleki Tecrübelerine Göre Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Tutumları

Öğreticilerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin mesleki tecrübe değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Türkçe öğreticilerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre betimsel istatistikleri

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	SS
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	0-1 yıl	20	3,02	1,52
	2-3 yıl	13	4,32	,7
	4-5 yıl	25	4,16	,99
	6 yıl ve üzeri	86	4,19	1,04
	Toplam	144	4,03	1,15
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	0-1 yıl	20	2,80	1,6
	2-3 yıl	13	4,31	,88
	4-5 yıl	25	4,1	1,05
	6 yıl ve üzeri	86	4,06	1,13
	Toplam	144	3,92	1,25

Tablo 7 incelendiğinde öğreticilerin tutum puanlarının “öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,19 ile 3,02 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun 6 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğreticilerin, en düşük tutum puanına sahip olan grubun 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğreticilerin olduğu görülmektedir. “Öğrencilere etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,31 ile 2,80

arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun 2-3 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin, en düşük tutum puanına sahip olan grubun 0-1 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Betimsel istatistiklerin ardından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının mesleki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Türkçe öğretmenlerinin mesleki tecrübelerine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	24,125	3	8,042	6,793	,000*
	Gruplar İçi	165,733	140	1,184		
	Toplam	189,858	143			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	29,393	3	9,798	7,105	,000*
	Gruplar İçi	193,057	140	1,379		
	Toplam	222,450	143			

*p<,05

Tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının mesleki deneyimlerine göre ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($F(3-140)= 6,793$, $p<,05$; $F(3-140)= 7,105$, $p<,05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc LSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc LSD testinin sonuçlarına göre ölçeğin öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum alt boyutunda mesleki tecrübesi 0-1 yıl olanlarla 2-3 yıl, 4-5 yıl, 6 yıl ve üzeri olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık mesleki tecrübesi 2-3 yıl, 4-5 yıl, 6 yıl ve üzeri olanların lehinedir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilere etkisine ilişkin tutum alt boyutunda mesleki tecrübesi 0-1 yıl olanlarla 2-3 yıl, 4-5 yıl, 6 yıl ve üzeri olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık mesleki tecrübesi 2-3 yıl, 4-5 yıl, 6 yıl ve üzeri olanların lehinedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki tecrübesi arttıkça yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının da arttığı söylenebilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Tutumları

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumları ile eğitim durumları arasındaki ilişkiye yönelik betimsel istatistikleri tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin eğitim durumlarına göre betimsel istatistikleri

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	SS
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Lisans	66	3,87	1,26
	Yüksek Lisans	60	4,03	1,05
	Doktora	18	4,63	,88
	Toplam	144	4,03	1,15
	Lisans	66	3,74	1,35

Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Yüksek Lisans	60	3,96	1,16
	Doktora	18	4,41	1,02
	Toplam	144	3,92	1,25

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin tutum puanlarının “öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,63 ile 3,87 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun eğitim durumu doktora olan öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun eğitim durumu lisans olan öğretmenler olduğu görülmektedir. “Öğrencilere etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,41 ile 3,74 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun eğitim durumu doktora olan öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun eğitim durumu lisans olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Betimsel istatistiklerin ardından yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	8,011	2	4,005	3,106	,052
	Gruplar İçi	181,847	141	1,290		
	Toplam	189,858	143			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	6,500	2	3,250	2,122	,124
	Gruplar İçi	215,950	141	1,532		
	Toplam	222,450	143			

*p<,05

Tablo 10 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($F_{(2-141)} = 3,106, p >,05$; $F_{(2-141)} = 2,122, p >,05$).

Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Tutumları

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin mezun olunan bölüm değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin mezun olunan bölümlere göre betimsel istatistikleri

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Bölüm	N	\bar{x}	SS
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Sınıf Öğretmenliği	20	4,11	1,28
	Türk Dili ve Edebiyatı	49	4,11	,93
	Dilbilim	4	4,65	,51
	Türkçe Öğretmenliği	29	3,81	1,43

	Diğer	42	3,99	1,17
	Toplam	144	4,03	1,15
	Sınıf Öğretmenliği	20	3,94	1,31
	Türk Dili ve Edebiyatı	49	3,92	1,07
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Dilbilim	4	4,72	,56
	Türkçe Öğretmenliği	29	3,72	1,52
	Diğer	42	3,95	1,27
	Toplam	144	3,92	1,25

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin tutum puanlarının “öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,65 ile 3,81 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun Dilbilim bölümünden mezun olan öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler olduğu görülmektedir. “Öğrencilere etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,72 ile 3,72 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun Dilbilim bölümünden mezun olan öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Betimsel istatistiklerin ardından yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının mezun oldukları bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	3,411	4	,853		
	Gruplar İçi	186,446	139	1,341	,636	,638
	Toplam	189,858	143			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	3,736	4	,934		
	Gruplar İçi	218,714	139	1,573	,594	,668
	Toplam	222,450	143			

*p<,05

Tablo incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($F_{(4-139)} = ,636, p>,05$; $F_{(4-139)} = ,594, p>,05$).

Türkçe Öğretmenlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikasına Sahip Olma ve Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Tutumları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası alınan yer değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Türkçe öğreticilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olma durumlarına göre betimsel istatistikler

Alt Boyutlar	Sertifika Durumu	N	\bar{x}	SS
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Yok	53	3,88	1,28
	Yunus Emre Enstitüsü	18	4,39	,89
	Üniversite	67	4,01	1,11
	Özel Kurum	6	4,5	1,08
	Toplam	144	4,03	1,15
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Yok	53	3,83	1,37
	Yunus Emre Enstitüsü	18	4,14	,98
	Üniversite	67	3,87	1,22
	Özel Kurum	6	4,46	1,21
	Toplam	144	3,92	1,25

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin tutum puanlarının “öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,39 ile 3,88 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun sertifikayı özel kurumdan alan öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun sertifikası olmayan öğretmenler olduğu görülmektedir. “Öğrencilere etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,46 ile 3,83 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun sertifikayı özel kurumdan alan öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun sertifikası olmayan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Tutumları

Türkçe öğreticilerinin Yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin çalışılan kurum değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Türkçe öğreticilerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin çalıştıkları kurumlara göre betimsel istatistikleri

Alt Boyutlar	Çalışılan Kurum	N	\bar{x}	SS
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	TÖMER-DİLMER	54	4,28	,83
	MEB-PIKTES	58	3,72	1,39
	Yunus Emre Enstitüsü	6	4,82	,15
	Maarif Vakfı	3	3,94	1,55
	Özel Kurum	23	4,05	1,09
	Toplam	144	4,03	1,15
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	TÖMER-DİLMER	54	4,09	,96
	MEB-PIKTES	58	3,64	1,49
	Yunus Emre Enstitüsü	6	4,81	,35
	Maarif Vakfı	3	3,92	1,67
	Özel Kurum	23	3,97	1,18

Toplam	144	3,92	1,25
--------	-----	------	------

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin tutum puanlarının “öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,82 ile 3,72 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun Yunus Emre Enstitüsünde çalışan öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun MEB/PIKTES Projesinde çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. “Öğrencilere etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,81 ile 3,64 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun Yunus Emre Enstitüsünde çalışan öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun MEB/PIKTES Projesinde çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. Betimsel istatistiklerin ardından yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının çalıştıkları kurumlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Çalışılan kurum değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	12,692	4	3,173	2,489	,046*
	Gruplar İçi	177,166	139	1,275		
	Toplam	189,858	143			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	10,866	4	2,716	1,785	,135
	Gruplar İçi	211,584	139	1,522		
	Toplam	222,450	143			

*p<,05

Tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının çalışılan kuruma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin “öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(4-139)} = 2,489$, $p < ,05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc LSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc LSD testinin sonuçlarına göre ölçeğin öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum alt boyutunda çalıştıkları kurum MEB-PIKTES olanlarla TÖMER-DİLMER ve Yunus Emre Enstitüsü olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık TÖMER-DİLMER ve Yunus Emre Enstitüsünde çalışanların lehinedir.

Türkçe Öğreticilerinin Türkçeyi Drama ile Öğretme Durumlarına Göre Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Tutumları

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin Türkçeyi drama ile öğretme durumu değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin betimsel istatistikler tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Türkçe öğretmenlerinin Türkçeyi drama ile öğretme durumlarına göre betimsel istatistikler

Alt Boyutlar	Türkçeyi Yaratıcı Drama ile Öğretme Durumu	N	\bar{x}	SS
	Evet	62	4,36	,92

Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Hayır	51	3,77	1,28
	Sadece çok kısa bir süre öğrettim.	31	3,82	1,23
	Toplam	144	4,03	1,15
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Evet	62	4,23	1,02
	Hayır	51	3,70	1,42
	Sadece çok kısa bir süre öğrettim.	31	3,64	1,25
	Toplam	144	3,92	1,25

Tablo incelendiğinde öğreticilerin tutum puanlarının “öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,36 ile 3,77 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun Türkçeyi drama ile öğreten öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun Türkçeyi drama ile hiç öğretmeyen öğretmenler olduğu görülmektedir. “Öğrencilere etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda ortalama puanların 4,23 ile 3,64 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek tutum puanına sahip olan grubun Türkçeyi drama ile öğreten öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun Türkçeyi drama ile sadece çok kısa bir süre öğreten öğretmenler olduğu görülmektedir. Betimsel istatistiklerin ardından yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının Türkçeyi drama ile öğretme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Türkçeyi drama ile öğretme durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	11,500	2	5,750	4,546	,012*
	Gruplar İçi	178,357	141	1,265		
	Toplam	189,858	143			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Gruplar Arası	10,655	2	5,328	3,547	,031*
	Gruplar İçi	211,795	141	1,502		
	Toplam	222,450	143			

*p<,05

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının Türkçeyi drama ile öğretme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($F_{(2-141)} = 4,546$, $p <,05$; $F_{(2-141)} = 3,547$, $p <,05$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ayrıntılı bir şekilde incelemek için Post-Hoc LSD testi kullanılmıştır. Post-Hoc LSD testinin sonuçlarına göre “ölçeğin öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda Türkçeyi drama ile öğretenlerle Türkçeyi drama ile öğretmeyen ve sadece çok kısa bir süre öğretenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık Türkçeyi drama ile öğretenlerin lehinedir. Analiz sonuçlarına göre “öğrencilere etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda aynı şekilde Türkçeyi drama ile öğretenlerle Türkçeyi drama ile öğretmeyen ve sadece çok

kısa bir süre öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık Türkçeyi drama ile öğretmenlerin lehinedir. Bu bağlamda öğretmenlerin Türkçeyi drama ile öğretme durumunun yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarını da arttığı söylenebilir.

Türkçe Öğretmenlerin Yaratıcı Dramaya Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Yaratıcı Drama Kullanımı Üzerine Tutumları

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının yaratıcı dramaya yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan t- testi sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. *Yaratıcı dramaya yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre t-testi sonuçları*

Alt Boyutlar	Eğitim		\bar{x}	SS	sd	t	p
	Alma Durum	N					
Öğretmen ve Öğretme/Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Tutum	Evet	38	4,14	1,19	142	,696	,487
	Hayır	106	3,99	1,14			
Öğrencilere Etkisine İlişkin Tutum	Evet	38	4,03	1,24	142	,640	,523
	Hayır	106	3,88	1,25			

*p<,05

Tablo incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramaya yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t=,696$, $p>,05$; $t=,640$, $p>,05$). Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeyleri yaratıcı dramaya yönelik eğitim alma durumlarına göre değişmemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puan düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine öğretmen tutumlarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin öğretim sürecinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının olumlu bir etkisinin olacağı/olduğu görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır. Alan yazını taraması sonucunda yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının incelenmesi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple araştırmada farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde (Hamurcu, 2009; Başçı ve Gündoğdu, 2011; Dündar, 2018; Gülbahar ve Saylan, 2019; Saylan, 2019; Sonkaya, 2019; Akkale, 2021) yaratıcı dramanın derslerde kullanımına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hem diğer alanlarda hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama kullanımına yönelik tutumun yüksek olması, eğitimde drama kullanımı noktasında yüksek düzeyde bir farkındalığın oluştuğu söylenebilir.

Yukarıdaki bilgilere ek olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeyleri ile değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında ise cinsiyete göre yapılan t-testi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili olmasa da bazı çalışmalarda da (Başçı ve Gündoğdu, 2011; Gülbahar ve Saylan, 2019) cinsiyet ile yaratıcı drama arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Fakat hem çalışma sayısının az olması hem de seçilen örneklem büyüklükleri dikkate alındığında cinsiyet ve yaratıcı drama kullanımı arasındaki ilişkiye yönelik net bir yorum yapmanın mümkün olmayacağı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeyleri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin mesleki tecrübesi arttıkça yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının da arttığı söylenebilir. Bazı çalışmalarda da (Gülbahar ve Saylan, 2019; Saylan, 2019; Yönel, 2004) yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum düzeyi ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bunun da mesleki deneyimi fazla olanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan deneyime bağlı olarak derslerde dramaya başvurma noktasındaki farkındalığın arttığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerinin tutum düzeyleri ile eğitim düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ölçekteki eğitim seviyelerine göre puanlarına bakıldığında, en yüksek tutum puanına sahip olan grubun eğitim durumu doktora, en düşük tutum puanına sahip olan grubun eğitim durumu lisans olanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin eğitim düzeyleri anlamlı bir farklılık oluşturmasa da yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarını kısmi olarak etkilediği söylenebilir. Benzer çalışmalara bakıldığında (Yönel, 2004; Okvuran, 2000) eğitim düzeyine ilişkin yaratıcı drama kullanımına yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin mezun oldukları bölüme göre yaratıcı drama kullanımı üzerine tutum sonuçlarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Fakat katılımcıların ölçekteki mezun oldukları bölüm puanlamalarına bakıldığında en yüksek tutum puanına sahip olan grubun dilbilim bölümünden mezun olan öğreticiler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun ise Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olan öğreticiler olduğu görülmektedir. Bu durum, üzerinde ayrıca düşünülmesi gereken bir konudur. Çünkü Türkçe öğretmenliği programında lisans eğitiminde ilgili ders bulunmakla birlikte bu dersin önemi öğretmen adaylarına üzerinde önemle durularak hissettirilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin çalıştıkları kurumlara göre yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumları incelendiğinde ölçeğin “öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık, çalıştıkları kurum MEB-PIKTES olanlarla TÖMER-DİLMER ve Yunus Emre Enstitüsü olanlar arasında TÖMER-DİLMER ve Yunus Emre Enstitüsünde çalışanların lehinedir. Ayrıca yaratıcı drama kullanımına yönelik en yüksek tutum puanına sahip olan grubun Yunus Emre Enstitüsünde çalışan öğreticiler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun MEB/PIKTES Projesinde çalışan öğreticiler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda bir değerlendirme yapıldığında özellikle bu alandaki akademik tecrübe, işe başlamadan önce verilen eğitimlerin bu noktada etkili olduğu söylenebilir. Zira MEB/PIKTES kapsamında TÖMER ve YEE'deki kadar formal bir dil öğretimi yapıldığı söylenemez. Yine aynı şekilde MEB/PIKTES bünyesinde göçmen öğrencilerin dil seviyelerinin düşük olması, ilk okuma ve yazma sürecinin uzaması, farklı dil seviyesindeki öğrencilerin aynı sınıfta olması, öğrencilerdeki dil bilinci ve Türkçeyi öğrenme amaçları vb. hususlar dikkate alındığında bu gruba Türkçe öğretenlerin yaratıcı dramaya yönelik bir sınıf ortamı oluşturamadıkları ve tutumlarının da bu bağlamda düşük olduğu yorumu yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası aldıkları yere göre yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının sonuçlarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Fakat katılımcıların ölçekte verdikleri yanıtlar, sertifika aldıkları kuruma göre incelendiğinde en düşük tutum puanına sahip öğretici grubunun ise sertifikasının olmadığı tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin Türkçeyi drama ile öğretme durumları ile yaratıcı drama kullanımına yönelik tutum puanları arasında ölçeğin “öğretmen ve öğretme/öğrenme sürecine etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutta Türkçeyi drama ile öğretmenlerle Türkçeyi drama ile öğretmeyen ve sadece çok kısa bir süre öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık, Türkçeyi drama ile öğretmenlerin lehinedir. Analiz sonuçlarına göre “öğrencilere etkisine ilişkin tutum” alt boyutunda aynı şekilde Türkçeyi drama ile öğretmenlerle Türkçeyi drama ile öğretmeyen ve sadece çok kısa bir süre öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık Türkçeyi drama ile öğretmenlerin lehinedir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçeyi drama ile öğretme durumunun yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarını da arttığı söylenebilir. Bu durumda, ölçeğin en yüksek tutum puanına sahip olan grubun Türkçeyi drama ile öğrenen öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun ise Türkçeyi drama ile sadece çok kısa bir süre öğrenen öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani derslerde dramaya fazla yer verenlerin daha yüksek tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. İlgili bilgi bağlamında bu katılımcılar zaten yaratıcı dramanın etkisini bildikleri için derslerinde bu yönetime başvurdukları değerlendirilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramaya yönelik eğitim alma durumları ile yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Fakat bazı çalışmalarda (Gürol, 2002; Yönel, 2004; Yıldırım, 2008; Dündar, 2018; Gülbahar ve Saylan, 2019; Saylan, 2019) katılımcıların drama eğitimi alma ve almama durumları ile tutum düzeyleri arasında drama eğitimi alanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tüm bu bilgi ve açıklamalara ek olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaratıcı dramaya yönelik tutum puanları yüksek çıkmıştır. Fakat kişisel bilgi formunda toplanan bilgilerden biri olan “derslerde yaratıcı drama kullanma” durumuna bakıldığında bu yüksek tutumun uygulamaya yansımadağı görülmektedir. Bu nedenle bu alanda çalışanlar derslerde yaratıcı drama kullanmaya teşvik edilebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mesleki tecrübesi arttıkça yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarının da arttığı görülmektedir. Bu bağlamda özellikle tecrübesi az olanlara yaratıcı drama kullanımına yönelik ilave programlar ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Alanda hâlihazırda kullanımda olan bir yaratıcı drama programı veya yeterliklere, kazanımlarına yönelik hazırlanmış bir izlenme olmadığı için bu yöntemin derslerde nasıl kullanılabileceği de bilinmemektedir. Bu bağlamda ilk iş olarak bir program ve programın yansıtıcısı olan diğer ek materyaller hazırlanabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölüme göre yaratıcı drama kullanımı üzerine tutumlarına bakıldığında en yüksek tutum puanına sahip olan grubun dilbilim bölümünden mezun olan öğretmenler, en düşük tutum puanına sahip olan grubun ise Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özellikle Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumları araştırılmalı ve bu tutumlarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin Türkçeyi drama ile öğretme durumları ile yaratıcı drama kullanımına yönelik tutum puanları arasında Türkçeyi drama ile öğretmenlerle Türkçeyi drama ile öğretmeyen ve sadece çok kısa bir süre öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin dramayı derslerinde kullanımının arttırılması için adımlar atılabilir.

- Bu alanda çalışanların, çağdaş öğretim programına uygun yaratıcı drama etkinlikleri geliştirebilmeleri ve bunlardan derslerinde faydalanmaları için yaratıcı drama atölyeleri oluşturulabilir.
- Bu alan için yaratıcı drama çalışmaları üzerine kitap ve materyallerin eksik olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda ilgili materyallerin artırılması kurum, akademisyen ve öğretmen iş birliği ile bu eksikliklerin giderilmesine yönelik adımlar atılabilir.
- Alanda uygulanan hizmet içi programlarda ve sertifika programlarında özellikle yaratıcı drama üzerinde hem teorik hem de uygulamalı olarak durulabilir.
- TÖMER ve dil öğretimi ile ilgili diğer kurumlarda yaratıcı drama öğretmeni istihdam edilebilir.
- Bu çalışma alanda çalışan öğretmenlerin yaratıcı drama kullanımına yönelik tutum düzeylerini betimsel nitelikte ölçen bir çalışmadır. Bu bağlamda yaratıcı dramanın etkililiğine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe öğretmenliği mezunlarının yaratıcı dramaya yönelik tutum düzeyleri, diğer gruplara göre düşük çıkmıştır. Bu durum, nitel bir araştırma ile daha derinden araştırılabileceği gibi Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutum düzeyleri de ölçülebilir.
- Mesleki deneyimin yaratıcı dramaya yönelik tutum düzeyini etkilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda mesleki deneyimi az olan gruplar üzerine yaratıcı drama yeterliklerini artırıcı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Çalışılan kurumlar açısından bakıldığında MEB/PIKTES'te çalışanların tutumlarının diğer kurumlarda çalışanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu duruma yönelik ilgili grubun görüşleri nitel bir araştırma ile ortaya konabilir. Ayrıca bu grubun tutum düzeylerinin artırılmasına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yaratıcı drama kullanımına yönelik yeterlikleri araştırılabilir.

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

İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 26.05.2022 tarihli ve 2022/09 sayılı kararı ile izin alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %50, 2. yazar %50 katkı oranına sahiptir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2023). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.

Akdemir, A. (2022). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Akın, A. (2016). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının lise 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Akkale, M. A. (2021). *Yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127.
- Aykaç, M., ve Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 73-98.
- Ayna, D. (2021). *8. sınıf İngilizce dersi okuma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aytaş, G. (2013). Yaratıcı dramanın algısal öğrenmedeki rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 101-106.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk üniversitesi örneği. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi (1-3 Ekim İzmir). İzmir.
- Boylu, E. (2023). Eylem odaklı yaklaşım. L. İltar ve C. B. Korkmaz (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşım ve yöntemler içinde* (s. 57-68). Pegem Akademi.
- Cullen, E. K. (2021). Yaratıcı drama yöntemi ile deyimlerin öğretilmesi; yabancı dil olarak Türkçe dersleri için model sunumu. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 81-90.
- Çilek, E. (2020). *Arapça konuşma becerileri derslerine yönelik yaratıcı drama odaklı bir öğretim programı önerisi*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çokyaman, M. ve Beydoğan, H.Ö. (2022). Yabancı dil öğretiminde drama etkinliklerinin konuşma becerisi üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 845-871.
- Dündar, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama yeterlikleri ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Genç, H. N. (2003). Yabancı dil öğretiminde öğretim tekniği olarak dramanın kullanımı ve bir örnek. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 267-276.
- Gönen Kayacan, S.(2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp sözlerin kazandırılmasında yaratıcı drama etkisi*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Gönen, M. S., ve Uyar Dalkılıç, N., (2017). *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama*. Eğiten Kitap.
- Gülbahar, B. ve Saylan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 371-390.
- Gürol, A. (2002). *Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile öğretmen adaylarının eğitiminde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Güzelsoy, R. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin İngilizce kelime edinimine etkisi (Dokuzuncu sınıf örneği)*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Hamurcu, H. (2009). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumları. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 4(4), 1257-1273.
- İkinci, Ü. (2019). *Teaching English through drama and drama techniques in ESL classrooms*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karadağ, B. F. ve Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 431-446.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kırçıçek, İ. Z. (2018). *Drama teknikleriyle yabancı dil öğretimi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kocabaş, Ö. (2017). *Hazırlıksız konuşma becerisinin B1 seviyesinde kazandırılmasına yönelik yaratıcı drama temelli bir süreç önerisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 1(2), <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26132/275251>.
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Kök Yayıncılık.
- Muzaffer, N. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde drama öğretiminin kullanımı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Okvuran, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 3, 22-25.
- Polat, S. ve Bayram, H. (2021). Drama dersinin tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını araştıran bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 476-497.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues Modernes*, 3, 55-71.
- Samsa, F. (2020). *Türkiye'de yaratıcı drama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Saylan, M. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Sonkaya, M. (2019). *Lise öğretmenlerinin drama yöntemine yönelik tutum ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama ve etkileri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 157-163.
- Su Bergil, A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: yaratıcı drama*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 95-109.
- Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının konuşma becerisine etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Topaloğlu, O. (2016). İngiliz dili eğitimi sınıflarında yaratıcı drama yoluyla kültürlerarası eleştirel farkındalığın artırılması. [Yayımlanmış doktora tezi]. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Tutuman, O. Y. (2011). Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlikleri. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*, 5(3), 1898-1920.
- Yıldırım, N. (2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Yönel, A. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi.



Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Alma Tutumlarının Damgalama Algıları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar Açısından İncelenmesi*

*Mehtap KARACİL**
*Gülsüm ÇELİK İSKENDEROĞLU***

ÖZ

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının damgalama algıları ve erken dönem uyumsuz şemalar açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumları ile damgalama (sosyal damgalanma, kendini damgalama) algıları ve erken dönem uyumsuz şemaları arasındaki ilişki de Pearson korelasyon analizi, bu değişkenlerin psikolojik yardım alma tutumu ise çoklu regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın evreni üniversite öğrencileri olup örneklem grubunu RTEÜ’de öğrenim gören 525 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 288’i kadın 237’si erkektir. Yaş ortalamaları 21dir. Veri toplama aracı olarak Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği Kısa Formu, Young Şema Ölçeği Kısa Form-3, Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Sosyal Damgalanma Ölçeği ve Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumu ile damgalama algıları ve erken dönem uyumsuz şemaları ve alt boyutlarından ayrıcalıklık şeması hariç diğer tüm şemalar arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüş, ayrıcalıklık şeması arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Algıları ve erken dönem uyumsuz şemaların üniversite öğrencilerin psikolojik yardım alma tutumunu bir bütün olarak yordamakta olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarısızlık ve terk edilme şemalarının psikolojik yardım alma tutumlarını pozitif yönde yordadığı; damgalama algılarının ve cezalandırılma şemalarının ise psikolojik yardım alma tutumlarını negatif yönlü yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik yardım alma tutumu, damgalama, erken dönem uyumsuz şemalar.

An Investigation of University Students' Attitudes to Seeking Psychological Help in Terms of Stigma Perceptions and Early Maladaptive Schemas

ABSTRACT

This study aims to examine university students' attitudes towards seeking psychological help in terms of stigma perceptions and early maladaptive schemas. The research was conducted with the relational scanning model. The relationship between university students' attitudes to seeking psychological help and their perceptions of stigma (social stigma, self-stigma) and early maladaptive schemas was analyzed using Pearson correlation analysis, and the attitude of these

Atf Bilgisi: Karaçil, M. &, Çelik İskenderoğlu, G. (2023). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının damgalama algıları ve erken dönem uyumsuz şemalar açısından incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 99-112. Doi: 10.5281/zenodo.10445735

* Bu araştırma 2. Yazarın 1. Yazar danışmanlığında yapmış olduğu “Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Alma Tutumlarında Demografik, Kişisel ve Çevresel Değişkenlerin İncelenmesi” isimli tezden üretilmiştir.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehtapkaracil@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3741-1121

** Bilim Uzmanı Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, celik.gulsum.94@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1653-7238

variables to seeking psychological help was analyzed using multiple regression analysis. The population of the research is university students and the sample group consists of 525 students studying at RTEU. 288 of the students are women and 237 are men. The average age is 21. As data collection tools, the Attitude Scale for Seeking Psychological Help Short Form, **Young** Schema Scale Short Form-3, Social Stigma Due to Seeking Psychological Help Scale and Self-Stigmatization in Seeking Psychological Help Scale were used. It was observed that there was a negative significant relationship between university students' attitudes towards seeking psychological help and their perception of stigma and early maladaptive schemas and all schemas except the privilege schema, which is one of its sub-dimensions, but no significant relationship was observed between the privilege schema. It has been determined that perceptions and early maladaptive schemas predict university students' attitudes towards seeking psychological help as a whole. University students' failure and abandonment schemas positively predict their attitudes towards seeking psychological help; It was concluded that stigma perceptions and punishment schemes negatively predicted attitudes towards seeking psychological help.

Keywords: Attitude to seek psychological help, social stigma, self-stigma, early maladaptive schemas.

Giriş

Üniversite öğrencileri, öğrencilik hayatları boyunca sıklıkla kişisel, eğitsel ve mesleki problemlerle karşılaşmakta bunun için de psikolojik yardım alma ihtiyacı duymaktadırlar (Özden Koydemir, 2010; Meydan ve Topkaya, 2013). Öğrenciler bu problemlerin üstesinden gelebilmeleri için çoğunlukla psikolojik yardım almayı, problemlerinin üstesinden gelme adına yararlanabilecekleri bir yardım kaynağı olarak algılamamaktadır (Özden Koydemir, 2010). İhtiyaç durumunda dahi kısıtlı sayıda psikolojik yardım almaya yöneldikleri ve problemlerin yoğunluğu arttığı, artık çözülemez hal aldığı anda öğrencilerin psikolojik yardım almaya yanaşabildikleri bilinmektedir. Bu durumun nedenleri arasında, öğrencilerin psikolojik yardım almaya yönelik bazı çekinceler yaşadıkları, kaçınma davranışı sergiledikleri ve olumsuz bazı tutumlara sahip olmaları gösterilebilir.

Psikolojik yardım alma tutumu veya davranışını kavramlaştırmada değerlendirilebilecek çalışmalar yapan Fischer ve Turner (1970) bireyin bu kavramları varlığına tehdit olacak bir durum veya problem algılayıp kendisinin bunların üstesinden gelemeyeceğini düşündüğünde yardım için dışsal kaynaklara yönelmesi olarak açıklamaktadırlar. Husaini, Moore ve Cain (1994) ise psikolojik yardım alma davranışını, kişilerin çözemedikleri problemler karşısında, profesyonel (formal) veya profesyonel olmayan (informal) kaynaklardan yardım talep etmesi şeklinde açıklamaktadır.

Kişiler, psikolojik sıkıntılarını ve bu bağlamda yardım gereksinimini dile getirdiklerinde ve bunu davranışa dönüştürdüklerinde diğerleri tarafından damgalanacakları endişesiyle psikolojik yardım almaya ilişkin olumsuz tutum ve davranış sergileyebilmektedirler. Kişiler sosyal damgalama sürecini içselleştirme sonucunda kendini damgalamakta ve neticede bu durum kısır döngü şeklinde devam etmektedir (Bitman, Hammer ve Wade, Vogel, 2013). Riso ve Mc Bride (2007) Şemalar yaygınlaşmış, sürengenlik gösteren ve değişime direnç gösteren “erken dönem uyumsuz şemalar, bireyin farkındalık düzeyinde veya bunun altındaki bilişsel süreçlerde (Akt., Demirli Yıldız, 2018) bireyin kendisi ve başkalarıyla olan ilişkisinde önemli etkiye sahiptir (Gheisari, 2016). Bununla birlikte şemalar, çevresel etmenler ve durumların etkisiyle harekete geçebilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bireylerin psikolojik yardım alma durumunu etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Alan yazında, bireylerin psikolojik yardım alma tutumlarını etkileyen etkenlerin çok yönlü, doğrudan, birlikte ve eşzamanlı olarak ele alınmasına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Boysen ve Wei, Vogel, Wester 2005). Bu bağlamda ilgili alan yazında psikolojik yardım alma tutumlarını etkileyen bir takım etkenlerin (kendini damgalama, sosyal damgalanma, erken dönem uyumsuz şemalar) kapsamlı bir

örnekleme doğrudan ve bir arada alınmadığı gözlenmektedir. Nitekim, bu araştırma ile psikolojik yardım alma tutumuna ilişkin etmenlerin daha iyi anlaşılması, bu konudaki bilgi birikimine ve ilgili alan yazına katkı sunulması sağlanabilecektir. Bu çalışmada, araştırmadaki değişkenlerle korelasyon analizi yapılmış ama regresyon analizi yapılmamış. Bu nedenle araştırmamız önemlidir. Bu bağlamda araştırmamızın alan yazındaki eksikliği gidereceği, güçlendireceği düşünülerek çalışma anlamlı görülmektedir.

Araştırma bulguları ele alındığında, psikolojik yardım alma tutumunu etkileyen etmenlerin incelenmesi ve psikolojik yardım alınmama durumunu oluşturan faktörlerin belirlenmesi toplumun ruh sağlığı açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda konuyla ilişkili olarak toplumu bilinçlendirme çalışmalarının sıklığı artırılabilir, bireylerin ihtiyaç duyduğu ruh sağlığı hizmeti almasını engelleyen etmenlerin azaltılmasına yönelik çalışmalarda bulunulabilir (Komiya vd., 2000).

Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının damgalama algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma mevcut olsa da damgalama algılarının psikolojik yardım alma tutumlarını yordamasını inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda erken dönem uyumsuz şemalar ile psikolojik yardım alma tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların da sınırlı olduğu görülmüştür. Erken dönem uyumsuz şemaların psikolojik yardım alma tutumlarını ve ayrıca damgalama algıları ve erken dönem uyumsuz şemaların bir bütün olarak psikolojik yardım alma tutumlarını yordamasını inceleyen çalışmalara ise rastlanmamıştır

Psikolojik yardım alma tutumu, gönüllülük esasına dayalı olan psikolojik danışmanlık mesleği için önemli görülen bir konudur. Bu araştırma ile psikolojik yardım alma tutumunun, tutumu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin incelenmesi ve anlaşılmasının mesleğin gelişimine katkı sağlayacağı Larson, Vogel ve Wester (2007) engelleri yok etmek ve ruh sağlığı hizmetlerinin ulaşmadığı bireyler için bu kapsamda eğitim programları ve müdahalelerin planlanmasında fayda sunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda üniversite öğrencilerine doğrudan hizmet veren rehberlik ve psikolojik danışma uygulama ve araştırma merkezlerinin faal bir biçimde hizmet sunmasına, öğrencilerin ihtiyaçları halinde tercih edebilmelerine ve buradaki hizmetlerin daha etkili bir şekilde tasarlanmasında katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmada belirtilen nedenler dikkate alınarak araştırmamızın problemi şudur: Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumları ile damgalama algısı ve erken dönem uyumsuz şemalar değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Araştırmamızın amacı ise, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının damgalama algıları ve erken dönem uyumsuz şemalar açısından incelenmesidir. Araştırmamızın amacına bağlı olarak alt problem cümlelerine yer verilmiştir:

1. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumu ile psikolojik yardım alma nedeniyle damgalama (sosyal damgalanma, kendini damgalama) algıları ve erken dönem uyumsuz şemaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma nedeniyle damgalama (sosyal damgalanma, kendini damgalama) algıları ve erken dönem uyumsuz şemaları psikolojik yardım alma tutumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmamızın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmamızda elde edilen veriler nicel verilerdir. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkiyi tespit etme

amacıyla kullanılmaktadır (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel ve Karadeniz 2014). Bu çalışmada korelasyon ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmada zaman ve mali gibi bazı sorunlar yaşanacağından örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Bu noktada örneklem seçiminde öncelikle küme örnekleme yöntemi ile fakülteler tespit edilmiş ve sonrasında araştırmanın uygulanacağı öğrenciler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, seçkisiz/ tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olup iş gücü, zaman ve maddi zorlukları minimum seviyede tutarak kolay bir şekilde ulaşılabilen cevaplayıcılardan örneklemin oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu bağlamda örneklem, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, güz yarıyılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerden oluşmakta olup bu çalışmada yaş ortalaması 22 olan, 300 kadın 242 erkek olmak üzere toplamda 542 öğrenciye ulaşılmış, boş madde bırakılma, uç nokta değerleri vb. hatalardan dolayı 288 kadın, 237 erkek olmak üzere 525 üniversite öğrencisinin verileri analize tâbi tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak; Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği Kısa Formu (Topkaya, 2011), Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Sosyal Damgalanma Ölçeği (Topkaya, 2011), Psikolojik Yardım Aramada Kendini Damgalama Ölçeği (Acun Kapıkıran, 2013), Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 (Soygüt vd., 2009) kullanılmıştır.

Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-Kısa Form (PYAİTÖ-KF)

Fischer ve Turner'in (1970) geliştirdiği ölçeğin orijinal formu 29 maddeden oluşmaktadır. Kullandığımız kısa form ölçek ise Fischer ve Farina (1995) tarafından kısaltılarak, 10 maddeden oluşturulan formudur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısının tek faktörlü yapıya sahip olduğu, uzun formu ile arasında ilişki .87, bir ay ara ile uygulanan test- tekrar test güvenlik katsayısı .80 ve ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak raporlaştırılmıştır. Ölçek 4'lü Likert tipe sahip olup maddeler, "(0) Kesinlikle katılmıyorum ile (3) Kesinlikle katılıyorum" arasındadır. Ölçekte ters maddeler yer almaktadır: 2, 4, 8, 9, 10. Ölçekten alınacak toplam puan aralığı 0 -30 arasındadır. Yüksek puan almak, bireyin yardım alma tutumunun olumlu olduğunun göstergesidir (Fischer, & Farina 1995'ten Akt., Topkaya, 2011).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Topkaya (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, üniversitede görev yapan yaş ortalamaları 36.7 olan 408 yetişkin bireyle yürütülmüştür. Ölçeğin faktör yapısı, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak ortaya konulan 9 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıdadır. Ölçeğin uyumunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (AGFI değeri .89, GFI değeri .93, CFI değeri .91 ve RMSEA değeri .097, SRMR değeri .05). Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .29 ile .69 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .76 olarak bulunmuştur (Topkaya, 2011).

Üniversite örnekleminde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını Gürsoy (2014) yürütmüştür. % 38.6'sı erkek ve % 61.4'ü kadın, yaş ortalaması 20.97 olan 251 üniversite öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapı geçerliliği ve faktör yapısını belirleme adına doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış olup neticede ölçeğin ayırt edici özelliğe sahip dokuz maddeli, tek faktörlü yapıda olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirleme adına Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .76 olarak raporlaştırılmıştır (Gürsoy, 2014).

Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Sosyal Damgalanma Ölçeği (PYANSDÖ)

Komiya vd. (2000) tarafından geliştirilen ölçek, beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .72 olarak saptanmıştır. Ölçek 4'ü Likert yapıda olup "(1) kesinlikle katılmıyorum ve (4) kesinlikle katılıyorum" arasında değişen maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten toplam alınacak puan aralığı ise 1-20 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek oluşu, kişinin psikolojik yardım alma nedeniyle oluşan sosyal damgalama algısının yüksek olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Topkaya (2011) tarafından yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu; Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .80, maddelerin toplam test kolerasyonları .53 - .67 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin uyumunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (AGFI değeri .87, GFI değeri .96, CFI değeri .93 ve RMSEA değeri .014, SRMR değeri .02). Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .29 ile .69 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Analizler neticesinde ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterli olduğu görülmektedir (Topkaya, 2011).

Psikolojik Yardım Almada Kendini Damgalama Ölçeği (PYAKDÖ)

Vogel vd. (2006) tarafından geliştirilen ölçek, ilk olarak 28 maddeden oluşturulmuş olup bir dizi analizlerden sonra 10 maddeli, 5'li Likert tipi ve tek boyutlu formuna getirilmiştir. Geliştirilme sürecinde örneklem olarak üniversite öğrencileri ile yürütülen dört ayrı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde ölçeğin iç tutarlılığı .91 ve test-tekrar test güvenirliliği ise .71 olarak belirlenmiştir. Ölçekte ters madde bulunmaktadır: 2, 4, 5, 7, 9. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, bireyin psikolojik yardım arama neticesinde kendini damgalama algısının yüksekliğini ifade etmektedir.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Acun ve Kapıkıran (2013) tarafından yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak için açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış olup neticede tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin uyumunu belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (AGFI değeri .89, GFI değeri .91, CFI değeri .98 ve RMSEA değeri .04, SRMR değeri .04). Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .29 ile .69 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur (Topkaya, 2011).

Ölçeğin her bir maddesinin silinmesi üzere yapılan analizlerde Cronbach Alfa katsayısının .68 - .71 arasında değiştiği ve maddelerin tümü için iç tutarlılığı belirlemek adına yapılan analizlerde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının ise .77 olduğu saptanmıştır (Acun ve Kapıkıran, 2013).

Young Şema Ölçeği Kısa Form-3 (YŞÖ-KF3).

Şema terapi kapsamında Young tarafından geliştirilen Young Şema Ölçeği, bireyin erken dönem uyumsuz şemalarını ölçmeye katkı sağlayacak bir ölçme aracıdır. Young Şema Ölçeği, 16 şemayı kapsayan 205 sorudan oluşmakta olan uzun forma sahiptir (Young, ve Brown, 1990). Sonrasında Young (1994) bu formu kısaltmış, 15 şemayı kapsayan 75 sorudan oluşan formunu oluşturulmuştur. Sonrasında ise cezalandırıcılık, karamsarlık ve onay arayıcılık şemalarının da dahil edilmesiyle 18 şemayı kapsayan 90 sorudan oluşan forma getirilmiştir.

Young Şema Ölçeği-Kısa Form 3'te 6'li Likert tipinde olup her bir alt ölçek 5 maddeden oluşmakta ve bu maddelerden alınan puanlar 5-30 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen

puanlara belirli bir kesme puanı belirlenmemiş, alınan yüksek puan ise bireyin daha şiddetli erken dönem uyumsuz şemalara sahip olduğunu belirtmektedir (Çakır, 2007).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını ve geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları Soygüt *vd.* (2009) tarafından örneklem olarak belirledikleri üniversite lisans öğrencileri ile yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde ölçek 14 faktörlü bir boyut ve 90 sorudan oluşan forma dönüştürülmüştür. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Orjinal formunda olduğu gibi 6'lı Likert yapıdadır. Soygüt *vd.* 'ın (2009) yaptığı çalışma neticesinde ölçek 5 şema alanı ve 14 şema boyutundan oluşmuştur. Faktör analiz sonuçları kabul edilir düzeydedir (AGFI değeri .83, GFI değeri .91, CFI değeri .96 ve RMSEA değeri .08, SRMR değeri .02) Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin, şema alanları için = .66 - .83, şema boyutları için ise $r = .66 - .82$ arasında değiştiği belirlenmiştir. İç tutarlılık katsayısı açısından yapılan analizlerde şema boyutları açısından $\alpha = .53 - .81$, şema alanları açısından ise $\alpha = .53 - .81$ arasında değişkenlik gösterdiği saptanmıştır (Soygüt *vd.*, 2009).

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına hizmet edebilecek ölçekler belirlenip, e-mail ile ölçekleri Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılardan kullanım izni ve araştırma için Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (19.11.2021 tarihli - 42344 sayılı) etik izin alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ilk olarak, Kolmogorov-Smirnov normallik testi kullanılarak araştırma verilerinin dağılımı kontrol edilmiştir ($p > .05$) Bu kontroller, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Veri analizlerinde skewness=2.25 ve kurtosis=2.30 değerlerinin altında olduğu zaman veriler, normal dağılım göstermektedir (Enders, 2001; Akt., Yalçıntaş 2019). Skewness ve kurtosis değerlerine göre verilerin normal dağılım sergilediği saptanmıştır. Bu bağlamda araştırmada parametrik testler kullanılarak analizlere devam edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumları ile kendini damgalama, sosyal damgalanma ve erken dönem uyumsuz şemaları arasındaki ilişki de Pearson korelasyon analizi, bu değişkenlerin psikolojik yardım alma tutumu ise çoklu regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sırasında p anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiş olup SPSS-22 paket programı 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

Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 19.11.2021 tarihli ve 42344 sayılı kararla onay alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının psikolojik yardım alma nedeniyle damgalama algıları ve erken dönem uyumsuz şemalar açısından incelemek için gerçekleştirilen analizlere, bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma verilerinin dağılımına yönelik bulgular*

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Yardım Tutum	-.218	-.042
Kendini Damgalama	.331	-.079
Sosyal Damgalama	.364	-.526

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Erken Dönem Uyumsuz Şemalar	.647	.447
Duygusal Yoksunluk	.943	.134
Başarısızlık	1.572	1.887
Karamsarlık	.429	-.539
Sosyal İzolasyon Güvensizlik	.497	-.273
Duyguları Bastırma	.356	-.645
Onay Arayıcılık	-.002	-.494
İç İç Geçmek Bağımlılık	.966	.404
Ayrıcalıklık	-.027	-.385
Kendini Feda	.249	-.485
Terk Edilme	1.159	.945
Cezalandırılma	.740	1.857
Kusurluluk	1.146	.893
Tehditler Karşısında Dayanaksızlık	.752	.099
Yüksek Standart	.245	-.782

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Alma Tutumları ile Damgalama Algıları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemaları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumları ile psikolojik yardım alma nedeniyle damgalama (sosyal damgalanma, kendini damgalama) algıları ve erken dönem uyumsuz şemaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” problemi kapsamında toplanan veriler korelasyon analizi ile analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumları ile psikolojik yardım alma nedeniyle damgalama (sosyal damgalanma, kendini damgalama) algıları ve erken dönem uyumsuz şemaları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Değişkenler	Psikolojik Yardım Alma Tutumu
	R
Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Sosyal Damgalanma Algıları	-.361
Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Kendini Damgalama Algıları	-.487
Erken Dönem Uyumsuz Şemalar (Toplam)	-.270
Duygusal Yoksunluk	-.246
Başarısızlık	-.140
Karamsarlık	-.198
Sosyal İzolasyon/Güvensizlik	-.214
Duyguları Bastırma	-.296
Onay Arayıcılık	-.113
İç İç Geçmek/Bağımlılık	-.214

Ayrıcalıklık	-045
Kendini Fedası	-175
Kendini Fedası	-173
Cezalandırılma	-189
Kusurluluk	-332
Tehditler Karşısında Dayanaksızlık	-214
Yüksek Standart	-129

Tablo 2'ye göre, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumları ile psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanma algıları ($r=-.36$, $p=.00$), psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama algıları ($r=-.487^{**}$, $p=.000$), erken dönem uyumsuz şemalar (toplam) ($r=-.27^{**}$, $p=.000$) ile duygusal yoksunluk ($r=-.25^{**}$, $p=.000$), başarısızlık ($r=-.14^{**}$, $p=.001$), karamsarlık ($r=-.20^{**}$, $p=.000$), sosyal izolasyon/güvensizlik ($r=-.21^{**}$, $p=.000$), duyguları bastırma ($r=-.30^{**}$, $p=.000$), onay arayıcılık ($r=-.11^{**}$, $p=.01$), iç içe geçmek/bağımlılık ($r=-.21^{**}$, $p=.000$), kendini feda ($r=-.18^{**}$, $p=.000$), terk edilme ($r=-.17^{**}$, $p<.01$), cezalandırılma ($r=-.19^{**}$, $p=.000$), kusurluluk ($r=-.33^{**}$, $p=.000$), tehditler karşısında dayanaksızlık ($r=-.21^{**}$, $p=.000$) ve yüksek standartlar ($r=-.13^{**}$, $p=.000$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak .01 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Fakat, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumları ile erken dönem uyumsuz şemalarından ayrıcalıklık ($r=-.05^{**}$, $p>.05$ arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Damgalama Algıları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemaları Psikolojik Yardım Alma Tutumlarını Yordama Durumuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma nedeniyle damgalama (sosyal damgalanma, kendini damgalama) algıları ve erken dönem uyumsuz şemaları psikolojik yardım alma tutumlarını yordamakta mıdır?” problemi kapsamında toplanan veriler çoklu regresyon analizi ile incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 3'te paylaşılmıştır.

Tablo 3. Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma nedeniyle damgalama algıları ve erken dönem uyumsuz şemaları psikolojik yardım alma tutumlarını yordamasına yönelik bulgular

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sosyal Damgalama	-.29	.03	-.39	-8.98	.00
Kendini Damgalama	-.08	.03	-.12	-2.54	.01
Erken Dönem Uyum Bozucu Şemalar (Toplam)	-.12	.32	-.18	-.37	.72
Duygusal Yoksunluk	-.02	.03	-.04	-.51	.61
Başarısızlık	.09	.03	.18	2.58	.01
Karamsarlık	-.01	.03	-.03	-.37	.72
Sosyal İzolasyon/Güvensizlik	.08	.04	.17	1.92	.06
Duyguları Bastırma	-.05	.03	-.11	-1.72	.09
Onay Arayıcılık	.01	.04	.03	.39	.70
İç İçe Geçme/Bağımlılık	.08	.05	.16	1.53	.13

Ayrıcalık/Yetersiz Özdenetim	-.01	.03	-.01	-.17	.87
Kendini Feda	-.02	.03	-.04	-.70	.48
Terk Edilme	.08	.04	.17	2.15	.03
Kusurluluk	-.01	.03	-.03	-.35	.72
Cezalandırıcılık	-.17	.05	-.36	-3.74	.000
Tehditler Karşısında Dayanıksızlık	-.01	.03	-.02	-.29	.77
Yüksek Standartlar	.02	.02	.06	1.11	.27

$R=.57$; $R^2=.33$; Düzeltilmiş $R^2=.31$; $F_{(17,507)}=14.67$; $p=.000$

Tablo 3'e göre; araştırmanın bağımsız değişkenleri bir bütün olarak, psikolojik yardım alma tutumunu yordamaktadır [$F_{(17,507)}=14.67$; $p=.000$]. Buna göre, bağımsız değişkenlerin tamamı psikolojik yardım alma tutumu varyansının %31'ini açıklamaktadır. Ayrıca β katsayıları incelendiğinde; başarısızlık ($\beta=.18$; $p=.01$) ve terk edilme ($\beta=.17$; $p=.03$) şemalarının psikolojik yardım alma tutumlarına pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, sosyal damgalanma ($\beta=-.39$; $p=.000$), kendini damgalama ($\beta=-.12$; $p=.01$) ve cezalandırıcılık şemasının ($\beta=-.36$; $p=.000$) psikolojik yardım alma tutumlarına anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığı görülmüştür. Fakat, erken dönem uyumsuz şemaları (toplam) ($\beta=-.18$; $p=.77$) ve duygusal yoksunluk ($\beta=-.04$; $p=.61$), karamsarlık ($\beta=-.03$; $p=.72$), sosyal izolasyon/güvensizlik ($\beta=.17$; $p=.06$), duyguları bastırma ($\beta=-.11$; $p=.09$), onay arayıcılık ($\beta=-.03$; $p=.70$), iç içe geçme/bağımlılık ($\beta=.16$; $p=.13$), ayrıcalıklık/yetersiz özdenetim ($\beta=-.01$; $p=.87$), kendini feda ($\beta=-.04$; $p=.48$), kusurluluk ($\beta=-.03$; $p=.72$), tehditler karşısında dayanıksızlık ($\beta=-.02$; $p=.77$) ve yüksek standartlar ($\beta=.06$; $p=.27$) şemalarının psikolojik yardım alma tutumunu anlamlı yordamadığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma amacı doğrultusunda, ilk olarak üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım alma tutumu ile damgalama algıları ve erken dönem uyumsuz şemaları arasındaki ilişki incelenmiş olup verilerin analizinde; üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumu ile psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanma, kendini damgalama algıları ve erken dönem uyumsuz şemalar (toplam) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumu ile ilgili değişkenler arasında doğru orantı olmadığını işaret etmektedir. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumları artarken psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanma, kendini damgalama algıları ve erken dönem uyumsuz şemalar (toplam) ve duygusal yoksunluk, karamsarlık, duyguları bastırma, iç içe geçmek/bağımlılık, başarısızlık, terk edilme, sosyal izolasyon/güvensizlik, kusurluluk, onay arayıcılık, tehditler karşısında dayanıksızlık, kendini feda, yüksek standart şemaları arasında negatif ilişki olabilir. Çalışmada erken dönem uyumsuz şemalardan ayrıcalıklık şeması arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Psikolojik yardım alma tutumları ile psikolojik yardım alma nedeniyle damgalama (sosyal damgalanma, kendini damgalama) algıları ve erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkiye dair yapılan araştırmalar incelendiğinde; pek çok araştırmanın bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu gözlenmiştir. Çayır (2018) tarafından üniversite öğrencilerin psikolojik destek alma tutumları ile psikolojik destek alma nedeniyle sosyal damgalanma arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, psikolojik yardım alma tutumları ile psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanma algıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki görülmüştür.

Topkaya (2011) tarafından yetişkin bireyler üzerine yapılan araştırma da Çakır'ın (2018) ulaştığı sonuçlarla paraleldir. Bu sonuç, araştırmanın ulaştığı sonuçları desteklemesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca Metin (2017), Conner vd. (2010) tarafından yapılan araştırmanın psikolojik yardım alma tutumları ile psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanma algısı arasındaki ilişkiye yönelik ulaştığı sonuçları desteklemektedir. Metin (2017), Gülleroğlu ve Sezer (2016) yaptıkları araştırmalarda psikolojik yardım alma tutumlarının psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama algısı arasında negatif yönlü ilişki görülmüştür. Corrigan (2004) yetişkin bireylerde psikolojik yardım alma tutumu ile psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yetişkin bireylerde psikolojik yardım alma tutumu ile psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanma arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Çalışmalar incelendiğinde toplum baskısı, dışlanma, ötekileşme ve işe girmede sorun yaşama korkusuyla bireyler ihtiyaç duysa da olumsuz etiketleneyeceği düşüncesiyle psikolojik yardımı reddedebilirler. Çalışmalardaki sonuçlar bunu desteklemektedir.

Gürsoy'un (2014) araştırmasında üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanma ve kendini damgalama algısı ile negatif yönlü ilişkisi tespit etmiştir. Kalaycı, Sever, Yüceer-Kardeş 'in (2021) araştırmasında da sosyal damgalanma ve kendini damgalama düzeyinin bu araştırmada olduğu gibi psikolojik yardım alma tutumlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, yapılan bütün araştırmaların benzer sonuçlar göstermesi bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların güvenilir olduğunu işaret etmesi bakımından önem arz etmektedir.

Gögebakan (2018) tarafından yapılan araştırmada erken dönem uyumsuz şemaların iki tanesi (onay arayıcılık ve cezalandırılma şemaları) ile psikolojik yardım alma tutumları arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Bu durumda, iki araştırmanın sonuçlarının örtüştüğünü söylemek mümkündür. Fakat Gögebakan'ın (2018) araştırmasında, diğer şemalar ile psikolojik yardım alma tutumları arasında anlamlı ilişki tespit edilememesi yapılan bu iki araştırmanın birbirlerinden ayrışmasına neden olmaktadır. Bunun sebepleri karamsarlık, terk edilme korkusu, duyguları bastırma, başarısızlık ve yetersiz öz denetim şemaları ile psikolojik yardım almaktan kaçınma tutumu göstermesi beklenen sonuçlardandır.

Irkörücü (2012) tarafından yapılan araştırmada duygusal yoksunluk, kusurluluk/utanç, olumsuzluk/karamsarlık, hak görme/büyüklenmecilik ve sosyal izolasyon/ yabancılaşma erken dönem uyumsuz şemasına sahip öğrencilerin olmayanlara kıyasla, psikolojik yardım alma tutumların daha olumlu olduğuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın erken dönem uyumsuz şemalar üzerine ulaştığı sonuçların alan yazında daha zengin hale getirdiği söylenebilir.

Psikolojik yardım alma nedeniyle damgalama (sosyal damgalanma, kendini damgalama) algıları ve erken dönem uyumsuz şemaların üniversite öğrencilerin psikolojik yardım alma tutumunu yordaması incelendiğinde; bağımsız değişkenlerin bir bütün olarak psikolojik yardım alma tutumunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bireylerin psikolojik yardım alma tutumu üzerindeki etkilerine bakıldığında; başarısızlık ve terk edilme şemalarının, üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım alma tutumlarına pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Damgalama ve cezalandırıcılık şemalarının ise bireyin psikolojik yardım alma tutumları üzerindeki negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen son sonuç ise, erken dönem uyumsuz şemalar (toplam) ve karamsarlık, duyguları bastırma, iç içe geçme/bağımlılık, kendini feda, kusurluluk, ayrıcalıklık/yetersiz özdenetim, onay arayıcılık, tehditler karşısında dayanıksızlık, sosyal izolasyon/güvensizlik, yüksek standartlar ve duygusal yoksunluk erken dönem uyumsuz şemalarının

üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumları üzerinde bağımsız olarak anlamlı bir yordama sahip olmaması yönündedir.

Yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalar incelendiğinde, Güç'ün (2015) yaptığı çalışmada psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama algısının psikolojik yardım alma tutumlarını yordadığı; Gürsoy ve Gizir (2018) yaptığı çalışmada, psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanma ve kendini damgalama algısının psikolojik yardım alma tutumlarını yordadığı tespit edilmiştir. Hackler ve Wade, Vogel(2007), Topkaya (2014) bu sonucu desteklememekte, doğrudan yormadığını belirtmektedir. Gizir ve Gürsoy (2018) üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarını yordayan değişkenleri incelediği çalışmasında psikolojik yardım alma sebebiyle kendini damgalama ve sosyal damgalanma algılarının üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım alma tutumlarını yordadığı belirlenmiştir.

Göğebakan (2018), ihmal ve istismar konusunda mağdur olan ergenlerin psikolojik destek alma tutumları ile erken dönem uyumsuz şemaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonunda, psikolojik yardım alma tutumlarının onay arayıcılık ve cezalandırılma şemaları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Fakat karamsarlık, tehditler karşısında dayanıksızlık, duyguları bastırma, kendini feda, sosyal izolasyon/güvensizlik, iç içe geçmek/bağımlılık, duygusal yoksunluk, başarısızlık, kusurluluk, terk edilme ve yüksek standart şemalarında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Irkörücu (2012) Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin bağlanma stilleri, erken dönem uyumsuz şemaları ve psikolojik yardım alma tutumları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında olumsuzluk/karamsarlık, hak görme/büyükleme, duygusal yoksunluk, sosyal izolasyon/yabancılaşma ve kusurluluk/ utanç şemasına sahip öğrencilerin olmayan öğrencilere kıyasla, psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırma bağlamında önerilere yer verilmiştir:

1. İleride benzer konularda yapılacak çalışmalarda, psikolojik yardım alma tutumları daha başka değişkenler açısından incelenebilir. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan değişkenler arasında meydana gelen aracılık etkisi araştırılabilir.

2. Benzer konularda yapılacak çalışmalar deneme modeli planında, boylamsal çalışmalar ile yürütülebilir.

3. Bu araştırmanın örneklem grubu üniversite öğrencileridir. Aynı değişkenlerin kullanıldığı araştırmalarda daha farklı örneklem gruplarından veri toplanabilir. Ayrıca, üniversite öğrencileri ile lise öğrencileri gibi iki grubun kıyaslanması tercih edilebilir.

4. Bu araştırmanın verileri nicel olarak toplanmıştır. Benzer nitelikte yapılacak araştırmalarda veriler, nitel ya da hem nicel hem nitel olarak toplanabilir. Bu sayede, araştırma kapsamında ulaşılan nicel sonuçlar, nitel bulgular ile desteklenebilir.

5. Psikolojik yardım almanın kötü, damgalanmaya neden olan bir durum olmadığı üniversite öğrencileri çeşitli projelerle, konferanslarla, seminerlerle, çeşitli medya araçlarıyla farkındalık oluşturulabilir, bilinçlendirilebilir.

6. Psikolojik yardım alma merkezlerinin tüm üniversitelerde olması ve her öğrencinin bu merkezlerin varlığından haberdar edilmesi, mevcut olanların daha etkin kullanılır hale getirilmesi önemli görülmektedir.

7. Tutumlar erken dönemden itibaren şekillenmeye başlamaktadır. Erken dönemde oluşan şemaların psikolojik yardım almaya dair olumlu olmasını destekleme adına okul öncesinde müfredatları bu tutumu olumlu yönde arttıracak şekilde düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir.

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. (Zorunlu)

Etik Kurul İzni

Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 19.11.2021 tarihli ve 42344 sayılı kararla onay alınmıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum yoktur.

Kaynakça

- Acun Kapıkıran, N., & Kapıkıran, Ş. (2013). Psikolojik yardım aramada kendini damgalama ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (40), 131-141.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Corrigan, P. (2004). How stigma interferes with mental health care. *American Psychologist*, 59, 614–625.
- Conner, K. O., Copeland V.C., Grote, N. K., Koeske, G., Rosen, D., Reynolds, C. F., & Brown, C. (2010). Mental health treatment seeking among older adults with depression: the impact of stigma and race. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 18(6), 531-543.
- Çakır, Z. (2007). *Antisosyal kişilik bozukluğunda erken dönem uyumsuz şemalar, algılanan ebeveynlik stilleri ve şema sürdürücü başa çıkma davranışları arasındaki ilişkiler: şema terapi modeli çerçevesinde bir inceleme*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çayır, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikoterapi hakkındaki düşüncelerinin sosyal damgalanma ve cinsiyet ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fischer, E. H., & Turner J. L. (1970). Orientations to seeking professional help: Development and research utility of an attitude scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(1), 79-90.
- Gheisari, M. (2016). The effectiveness of schema therapy integrated with neurological rehabilitation on reducing early maladaptive schemas and symptoms of depression in patients with chronic depressive disorder. *Health Science Journal*, 10(4), 1-6.
- Göğebakan, M. (2018). *İhmal ve istismar mağduru ergenlerde psikolojik destek alma tutumları ve terapötik işbirliğinin psikopatolojik özellikler ve şemalarla ilişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gürsoy, O. (2014). *Profesyonel psikolojik yardım alma denhoyimlerine göre mersin üniversitesi öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları: sosyal damgalanma, kendini damgalama, kendini açma, benlik saygısı ve cinsiyet değişkenlerinin rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsoy, O. & Gizir, C. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları: sosyal damgalanma, kendini damgalama, öznel sıkıntıları açma, benlik saygısı ve cinsiyetin rolü. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 137-155.
- Husaini B. A., Moore S. T. & Cain V. A. (1994). Psychiatric symptoms and help seeking behaviour among the elderly: An analysis of racial and gender differences. *Journal Of Gerontological Social Work*, 21(3); 117-195.
- Irkörücü, A. (2012). *An investigation of attitude towards help seeking of middle east technical university students with respect to attachment style and early maladaptive schemas* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Komiya, N., Good, G. E., & Sherrod, N. B. (2000). Emotional openness as a predictor of college students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 138–143.
- Koydemir Özden, S. (2010). Self-Aspects, perceived social support gender and willingness to seek psychological help. *International Journal of Mental Health*, 39(3), 44-60
- Metin, A. (2017). *Lise öğrencilerinin psikolojik yardım alma tutumlarının kendini damgalama ve sosyal damgalanma algısına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, M., Yüceer Kardeş, T., & Kalaycı, E. (2021). Sosyal Damgalanma İle Psikolojik Yardım Arama Tutumu İlişkisi: Kendini Damgalamanın Rolü. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 833-846.
- Sezer, S., & Gülleroğlu, D. (2016). Psikolojik yardım arama tutumlarını yordayan değişkenler: Kendini damgalama, özsaygı, psikolojik yardım almış olma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 75-93.
- Soygüt, G., Karaosmanoğlu, A., & Çakır, Z. (2009). Erken dönem uyumsuz şemaların değerlendirilmesi: Young Şema Ölçeği Kısa Form-3'ün psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 20(1), 75-84.
- Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma niyetiyle damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Topkaya, N. (2014). Psikolojik yardım arama niyetini yordamada demografik, bireysel ve çevresel faktörler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 1-11.
- Topkaya, N., & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Vogel, D. L., Bitman, R. L., Hammer, J. H., & Wade, N. G. (2013). Is stigma internalized? The longitudinal impact of public stigma on self-stigma. *Journal of Counseling Psychology*, 60(2), 311–316.

- Vogel, D. L., Wade, N. G., & Hackler, A. H. (2007). Perceived public stigma and the willingness to seek counseling: The mediating roles of self-stigma and attitudes toward counseling. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 40-50.
- Vogel, D. L., Wester, S. R., & Larson, L. M. (2007). Avoidance of counseling: psychological factors that inhibit seeking help. *Journal of Counseling and Development, 85*, 410-422.
- Vogel, D. L., Wester, S. R., Wei, M., & Boysen, G. A. (2005). The role of outcome expectations and attitudes on decisions to seek professional help. *Journal of Counseling Psychology, 52* (4), 459-470.
- Young, J. E. (1994). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.
- Young, J. E., & Brown, G. (1990). *Young schema questionnaire*. New York: Cognitive Therapy Center of New York



Biyografi Metin Türünün Yazarların Üslupları Açısından Değerlendirilmesi: Tek Adam ve Bozkurt Örneği

*Göknur GÜNAY**
*Hulusi GEÇGEL***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı biyografi metin türünde yazarların başvurdukları ifadeler üzerinden eserde ele aldıkları kişilere bakış açılarının ve üsluplarının değerlendirilmesidir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk; yaşadığı dönem, askerî dehası, devlet adamlığı, dünyada algılanış şekli dolayısıyla; yaşamı ve düşünceleri daima merak edilen ve anlaşılmak istenen bir lider olmuştur. Bu çalışmada ele alınan “Tek Adam” ve “Bozkurt” adlı iki eser zaman zaman tartışmalara ve eleştirilere konu olmuş eserlerdir. Bu yüzden yazarların Atatürk’ü anlatırken kullandığı ifadeler açısından incelenmeleri gerekli görülmüştür. Araştırmada nitel yöntemlerden doküman analizi kullanılmıştır. Analiz edilen biyografilerin ilgili bölümleri alt sorular çerçevesinde hazırlanan ifadeler ölçüt alınarak betimsel analiz uygulanmıştır. Neticede Atatürk’ün şahsını en iyi yansıtabilecek ve yazarın geri planda kalmasına olanak sağlayacak “eylemlerini anlatan ifadeler”e iki eserde de sık bir şekilde rastlanmıştır. Ancak Tek Adam adlı eserde Atatürk’ün başkaları tarafından nasıl değerlendirildiği de önemli görülürken Bozkurt adlı eserde Atatürk’ün kendi his dünyası ve zaman zaman kişiliğinden kaynaklanan birtakım yansımaları yer verilmesinin yazar tarafından daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Biyografi, Atatürk, metin türü, Tek Adam, Bozkurt.

Evaluation of Biography Text Genre in Terms of Authors’ Styles: The Example of “Tek Adam” and “Bozkurt”

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the perspectives and styles of the authors in the biography text genre through the expressions they use. Gazi Mustafa Kemal Atatürk has always been a leader whose life and thoughts have always been curious and wanted to be understood due to the period he lived in, his military genius, his statesmanship and the way he was perceived in the world. The two works "Tek Adam" and "Bozkurt", which are discussed in this study, have been the subject of discussions and criticism from time to time. Therefore, it was deemed necessary to analyze them in terms of the expressions used by the authors while describing Atatürk. Document analysis, one of the qualitative methods, was used in the study. Descriptive analysis was applied to the relevant sections of the analyzed biographies by taking the expressions prepared within the framework of sub-questions as criteria. As a result, "expressions describing his actions", which can best reflect

Atf Bilgisi: Günay, G. & Geçgel, H. (2023). Biyografi metin türünün yazarların üslupları açısından değerlendirilmesi: Tek Adam ve Bozkurt örneği. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 113-122. Doi: 10.5281/zenodo.10445757

*Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, goknurgunay@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3370-6945

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, hgecgel@comu.edu.tr , ORCID: orcid.org/ 0000-0002- 9277-6417

Atatürk's personality and allow the author to remain in the background, were frequently encountered in both works. However, while in Tek Adam, it is also important how Atatürk is evaluated by others, in Bozkurt, it was determined that the author preferred to include some reflections arising from Atatürk's own world of feeling and sometimes his personality.

Keywords: Biography, Atatürk, text type, Tek Adam, Bozkurt.

Giriş

Edebî metinler, insan zihninin ve dil yeteneğinin söze dökülmüş karmaşık örüntüleridir. Bir edebî metin oluşturulurken sanatçı, türün gereklerine uygun enstrümanları kullanarak duygusal ve zihinsel yönü yoğun bir anlatı ortaya koyar. Türk Edebiyatında temeli Tanzimat Dönemi'ne dayanan "Sanat, sanat içindir; sanat toplum içindir." tartışması özellikle edebî sanat eserleri oluşturulurken oluşturucusunu harekete geçiren temel süreçleri irdeleyen ve net bir yanıtı da olmayan bir tartışmadır. Son dönemde bu sorunun alternatif yanıtının "Sanat insan içindir." şeklinde zuhur ettiği söylenebilir.

Biyografi, edebî metin türlerinden biridir. Esasen belgesel niteliği de taşıdığından aynı zamanda tarih disiplininin alanına da girer. Edebî metin türü olarak bilgilendirici metin türleri başlığı altında değerlendirilir. Biyografinin esas meselesi, anlattığı kişinin öne çıkan özelliğinin geliştiği alanı ortaya koymaktır. Kişinin yaşamı ya da onun öne çıkan yönünün kuvvetle ortaya konduğu bir bölüm tüm yönleriyle okuyucuya anlatılmaya çalışılır. İnsanlık tarihinde mezar taşlarına kadar dayandığı (Ünlü, 2011) düşünüldüğünde çok eski bir tür olduğu söylenmelidir. Biyografinin günümüzde müstakil bir tür olarak değerlendirilmesinin altında, hakkında yazıldığı kişinin ebedileştirilmesi düşüncesi vardır ki başka türlerin bu türün gelişimine (ağıt, menkıbe, destan vb.) (Çakır, 2019) kaynaklık ettiği söylenebilir. Bizde ise Klasik Türk Edebiyatı döneminde "tezkire" geleneği çerçevesinde gelişen bu tür Âşık Edebiyatında ise şairnamelerle gelişimini ilerletir (Çelik, 2022).

Biyografi belgelere dayanan, bilgi verme amaçlı bir türdür. Yine de aynı kişinin, aynı süre zarfında, neredeyse aynı belgelerle anlatıldığı çalışmaların aynı okuyucuda bıraktığı iz aynı olmayabilir. Çünkü kanıtlara dayalı da olsa her metin aslında var olan gerçekleri ister istemez manipüle eder. Bu yalnızca yazılı metinler için geçerli değildir. Örneğin, bir fotoğrafçı ormandaki herhangi bir ağacın fotoğrafını olduğu gibi çekerken, herhangi bir oynama ya da düzeltme yapmazken dahi o görsel metin bir manipülatif bir metindir. Ormanda binlerce ağacın içinden o ağacın seçilmiş olması, fotoğrafın çekiliş açısı vb. gibi faktörler gerçeği ister istemez yapılandırır. İnsanın dil ile inşa ettiği şeyler de bir söylem çerçevesinde gerçekleşir. Bu çalışmada da Atatürk'ün çok bilinen, belli bir dönemine ait yaşantısı yazarların onu anlatırken başvurduğu anlatım tercihleri bakımından incelenmektedir.

Eğitim Çerçevesinde Biyografi

Metin bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği; cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılardır (Güneş, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte eğitimde dilin kurallarının öğretildiği, ezberletildiği anlayıştan uzaklaşmış, metinle öğrenme anlayışı benimsenerek dil becerilerini kazandıracak birtakım aktiviteler ve öğrencilerin bu aktiviteleri gerçekleştirirken geçirdiği zihinsel süreçler merkeze alınmıştır. Bu tür bir değişimde kuşkusuz yüzyılın gerektirdiği okuryazarlık becerisinin tanımının değişmesinin de etkisi bulunur.

Eğitimdeki gelişmelerin temel sebebi hayatın gereksinimlerinin değişmesidir. Bireylerden beklenen okuryazarlık becerilerinin ve dolayısıyla okuryazarlık tanımının 21. yüzyılda farklılaşması hayatın içinde karşılaşılan metinlerin ve bu metinleri üreten araçların değişmesinden kaynaklanır. Bu çerçevede Türkçe dersi programlarında sınıf seviyesine göre öğrenciye kazandırılması gereken metin

türlerinin de zaman içerisinde farklılaştırıldığı görülür (MEB, 2005; MEB, 2015; MEB, 2017; MEB, 2019).

Tür olarak biyografinin eğitimde kullanılması, belki de ilk olarak davranışçı ve bilişsel kuramlar arasında bir köprü görevinde bulunan Sosyal Öğrenme kuramıyla ilişkilendirilebilir. Sosyal Öğrenme Kuramı'nda var olan modelleme ve gözlem yoluyla öğrenme süreçlerinde Bandura 3 temel modelden bahseder (Bayrakçı, 2007):

1- Canlı model: belirli bir davranışı sergileyen gerçek bir kişi.

2- Sembolik model: bir filmde, televizyon şovunda, kitapta veya başka bir platformda tasvir edilen bir karakter veya da kişi.

3- Sözlü direktifler: nasıl davranılacağına ilişkin açıklamalar.

Günümüzde Sosyal Öğrenme Kuramı'nın içerdiği davranışçı teknikler nedeniyle eğitim öğretimde doğrudan benimsenmeyen bir kuram olduğu bilinmektedir. Ancak sembolik model alma durumu için teknoloji fazla gelişmemişken biyografi gibi kişilerin hayatları üzerinden bireylere örnek teşkil edecek davranışların kazandırılmasında önemli görüldüğü bir dönem olmuştur.

Her ne kadar eğitimde yapılandırıcı anlayış hâkim olsa da sosyal öğrenme yalnızca yazılı-basılı olarak kullanılan edebî metinler değil, görsel ya da çok katmanlı metinler yoluyla model alarak öğrenme eğitimdeki sosyalleşme olgusu sürdüğü müddetçe devam eder. Bu yüzden biyografi, biyografik roman, anı gibi türler toplumlara ve insanlığa mal olmuş kişilerin hayatlarının anlaşılması; kişiler hakkında insanların ya da sistemin getirdiği birtakım basmakalıp, gerçeklikten uzak dayatmaların önüne geçilmesi ve başkişinin öne çıkan özelliğinin, ona zemin hazırlayan alt plan yaşantılarının doğru anlaşılabilmesi için son derece önemlidir. Bu da eğitimde özellikle örnek alınan kişilerin, yaşamlarının ve dönemin özelliklerinin her yönüyle değerlendirilebilmesi için kişinin doğru yerden anlaşılması üzere eleştirel okuma ve fikir üretme imkânının doğmasını sağlar.

Bu bağlamda topluma mal olmuş insanların hayatları her zaman dikkat çekici olmuştur. Yaşadıkları dönemden yüzyıllar hatta bin yıllar sonra bile başarıları, hayatı, yaşantısı, tercihleri toplumlar tarafından merak edilen, rol model olarak benimsenen kişiler biyografi türü tarafından okuyucuyla buluşturulur. Karatay'a göre (2011) okuma alışkanlığı edinmenin yanında ortak bir duygu, düşünüş ve değer anlayışı geliştirmek ancak bu değerleri içeren edebî eserleri çocuklara sunmakla mümkündür. Yetişmekte olan bireylerin kendilerine örnek teşkil eden bireyler hakkında ya da hiç tanımadıkları ve bir kitaptan okuyup ilk defa hakkında bir yargıya ulaşacakları bireyler hakkında yapacakları eleştirel okumalar, onların hayatta olmak istedikleri karakter hakkında ufkunu genişletecek içerikler sunabilmelidir.

Biyografiler yalnızca duyuşsal yönüyle öne çıkan metinler olmakla kalmaz, aynı zamanda tarihe ışık tutan bir belge niteliği de taşır. Biyografi türünün özellikleri şöyle sıralanabilir:

-İnsanlığa mal olmuş kimselerin bir yazar tarafından anlatıldığı yazılardır.

-Edebî metin türlerinden bilgilendirici metin türleri başlığında değerlendirilir.

-Başkişinin yaşantısının belgeler, mektuplar, anılarla desteklenmiş belge niteliğinde anlatsıdır.

-Kişinin temel başarısını öne alır ancak onu her yönüyle ele almaya çalışır; yaşamını, sebep sonuç ilişkileri ve çevresiyle örüntüleyerek somut olarak ortaya koyar.

-Biyografik romandan farklı olarak yazar kurgu oluşturmaktan kaçınır.

Şüphesiz son yüzyılın en önemli ve tüm dünyada en dikkat çeken karakterlerinden biri Mustafa Kemal Atatürk'tür. Yalnızca kendi ülkesi ya da Orta Doğu ve Balkan coğrafyası için değil, pek çok millet tarafından da askerî bir deha ve tarihin seyrini değiştiren önemli bir devlet adamı olarak görülür. Bu yüzden yaşamı pek çok kez kaleme alınmış ve dikkat çekmiştir. Literatürde Atatürk ile ilgili pek çok eser bulunur, bu eserler üzerine yazılmış çeşitli değerlendirme yazıları, eleştiriler hatta bunlardan hareketle farklı disiplinlerde çok sayıda ürün ortaya konmuştur. Atatürk hakkındaki belli başlı biyografiler şu şekilde sıralanabilir¹:

- Belge ve Fotoğraflarla Atatürk'ün Hayatı (Bircan, 1993)
- Atatürk: Modern Türkiye'nin Kurucusu (Mango, 2004)
- Çankaya: Atatürk'ün Doğumundan Ölümüne Kadar (Atay, 2008)
- Atatürk, Hayatı ve Eserleri (Bayur, 1997)
- Atatürk'ün Hastalığı, Profesör Dr. Nihad Reşad Belger'le Mülakat (Ünaydın,1959)
- Ölümsüz Atatürk (Iltzkowitz, 2007)
- Atatürk (Karaosmanoğlu, 1998)
- Hangi Atatürk (İlhan, 1981)
- Atatürk'ün Bana Anlattıkları (Atay, 1955)
- Sarı Zeybek Atatürk'ün Son 300 Günü (Dündar, 2007)
- Avrupa ile Asya Arasındaki Adam (Mikusch, 2009)
- Atatürk: Bir Milletten Yeniden Doğuşu (Kinross, 2008)
- Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın Hayatı Anadolu'da Türk Milli Mücadelesi (Said ve Sabit, 2010)
- Devrim Tarihi ve Toplum Bilim Açısından Atatürk (Kongar, 2006)
- Atatürk'ün Öğrencilik Yılları (Özdemir, 2014)
- Kemal Atatürk: Batı'nın Yolu (Jevakhoff, 1998)
- Genç Atatürk (Gawrych, 2014)
- Tek Adam: Mustafa Kemal (Aydemir, 1963)
- Bozkurt (Armstrong, 2005) ... vb.

Bu çalışmada Atatürk'ü konu alan iki biyografi olan "Tek Adam" ve "Bozkurt" adlı eserler, yazarların Mustafa Kemal'i anlatırken başvurdukları anlatı tarzı ve onu ele alış biçimleri yönüyle incelemeye tâbi tutulmuştur.

Çalışmada araştırma sorusu "*Tek Adam biyografisi ile Bozkurt biyografisinin yazarlarının Atatürk'ü ele alışları arasında yazarların anlatımından kaynaklı ne gibi farklar vardır?*" olarak sorulmuştur. Araştırma sorusunu açımlayan alt sorular şu şekildedir:

1. Çanakkale Savaşı'ndaki süreçte Atatürk'ün kişiliği Tek Adam-1 adlı biyografide yazar tarafından nasıl ele alınmaktadır?
2. Çanakkale Savaşı'ndaki süreçte Atatürk'ün kişiliği Bozkurt adlı biyografisinde yazar tarafından nasıl ele alınmaktadır?

¹ <http://kaynakca.hacettepe.edu.tr/kaynakca/17213742/aturk-biyografileri>

3. “Tek Adam-1” ve “Bozkurt” biyografilerinde Atatürk’ün Çanakkale Savaşı’ndaki sürecinin anlatımı üzerinden Atatürk’ü ele alış biçimlerinde fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmaktadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmalara dâhil diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam ortaya koymak, konu ile ilgili bir anlayış oluşturmak, deneysel bilgi geliştirmek için verilerin toplanmasını ve yorumlanarak değerlendirilmesini içerir (Service, 2009). Bu çalışmada iki farklı Atatürk biyografisi Atatürk’ü anlatışları bakımından başvuru yönlerine göre analiz edilmiştir. İki eserde de Atatürk’ün çevresindeki askerler ve başarıları neticesinde dünya siyaset sahnesinde kabul görüşü açısından bir dönüm noktası sayılan süreç olarak görülen “Çanakkale Savaşı”nı anlatan bölümleri ele alınmıştır. Böylece iki eser kıyaslanırken belli bir süreci, ana karakterin etrafında gelişen olaylar, aldığı inisiyatif, etrafındaki diğer bireyler ve onlara olan davranışları açısından incelemek üzere sınırlandırabilmek amaçlanmıştır.

Analiz Edilen Dokümanlar

Bu çalışmada araştırma nesnesi olarak Atatürk’ü konu alan iki biyografi “*Tek Adam: Mustafa Kemal- I*” (kısaca *Tek Adam*) ve “*Bozkurt*” biyografilerinin Atatürk’ün hayatında bir dönüm noktası olarak kabul edilen “*Çanakkale Savaşı*”nı anlatan bölümleri analiz edilmiştir.

a) Tek Adam: Mustafa Kemal I. Cilt:

Şevket Süreyya Aydemir’in 1963-1965 yılları arasında kaleme aldığı biyografi kitabıdır. Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatının anlatıldığı üç ciltlik bu eser, biyografi olmasının yanı sıra bir inceleme-araştırma kitabı da sayılmalıdır. Mustafa Kemal’in farklı dönemlerini işleyen yazar, bu kitabında yalnız Mustafa Kemal’i değil, aynı zamanda 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarına kadar uzanan bir süreci ele almıştır. Araştırmaya da konu olan kitabın ilk cildi Mustafa Kemal’in doğumundan Samsun’a çıkışına kadar olan süreyi işler. Bu çalışmada Remzi Kitabevinde Eylül 2021’de yapılan 51. baskı kullanılmıştır. Eserin Çanakkale Savaşı’nı anlatan 214-248. sayfaları analize tâbi tutulmuştur. Eser, toplam 372 sayfadır.

b) Bozkurt

İngiliz istihbarat örgütü üyesi ve yazar Harold Courtenay Armstrong’un 1932 yılında Atatürk’ün sağlığında yayımlanan biyografisidir. Atatürk’ün sağlığında yazılan tek biyografidir. İlk baskısından itibaren “sivri dilli tonu” yüzünden sert eleştirilere maruz kalmış bir eserdir. Atatürk’ün özel yaşamından da bazı kesitler sunar. Bu çalışmada eserin Dorlion Yayınevi tarafından Aralık 2021 tarihinde yapılmış ilk baskı kullanılmıştır. Eserin çevirmeni Müzeyyen Hacı’dır. Eserin Çanakkale Savaşı’nı anlatan 56-73. sayfaları analiz edilmiştir. Eser toplam 338 sayfadır.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz uygulanırken elde edilen veriler daha önce belirlenen birtakım temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239). Bu çalışmada araştırma sorusunu açmılayan alt sorularda belirtilen unsurlar metinde aranmış ve frekansları kaydedilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada inandırıcılığı arttırmak amacıyla eserlerden elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmada güvenirliliğin sağlanabilmesi amacıyla, aynı zamanda uzman çeşitlenmesi için (Yıldırım ve Şimşek, 2018), veriler alan uzmanı bir öğretim üyesi ile iki branş öğretmenin görüşüne sunulmuş ve teyit edilmiştir.

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 iki adet dokümanın analizinden oluştuğundan çalışma için herhangi bir etik kuruldan onay alınmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde her iki biyografiden toplanan verilere ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Bu çalışmada iki eser incelenerek yazarların bakış açısının anlaşılmasını sağlayacak şekilde biyografinin başkışısının nasıl ele alındığını açıklayan ifadelerle incelenerek alt sorulara yanıtlar aranmıştır. Eserlerin Çanakkale Savaşı'nı anlatan bölümleri şu sorularla irdelenmektedir:

1. Mustafa Kemal'in kendisini nasıl hissettiği ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler.
2. Mustafa Kemal'i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler.
3. Mustafa Kemal'in mevcut durum ve olayları nasıl değerlendirip harekete geçtiğine yönelik ifadeler.
4. Mustafa Kemal hakkında yazarın öznel yorum ve değerlendirmeleri.

1. Mustafa Kemal'in kendisini nasıl hissettiği ve değerlendirdiğine yönelik ifadelerden örnekler:

- Hiçbir kurşunun ona isabet etmeyeceğine kesinkes ve eksiksiz inanıyordu. Bu da onu düpedüz korkusuz biri haline getirmişti. (Bozkurt- s.64/7)
- Kendine güvenen, yenilmeyeceğine inanan genç ve güzel bir insandır. (Tek Adam- s.223/6).

2. Mustafa Kemal'i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadelerden örnekler:

- “Bu cephedeki tüm birlikleri tek bir çatı altında toplamaya karar verdim ve bunu senin idare etmeni istiyorum” dedi Limon Von Sanders. (Bozkurt- s.69/29)
- Ordu Kumandanı Alman Mareşal, kararı çok cüretli bulur. Ama dengeli bir insandır. Şunları söyler: “Harekâtın sorumluluğunu kabul eden sizsiniz. Düşünceleriniz üzerinde katıyen tesir yapmak istemem. Ben düşüncelerimi yalnız mütalaa olarak söyledim.” (Bozkurt- s.229/5).

3. Mustafa Kemal'in mevcut durum ve olayları nasıl değerlendirip harekete geçtiğine yönelik ifadelerden örnekler:

- Mustafa Kemal bir an için bile tereddüt etmedi ya da soru sormadı. Sorumluluk ve kendisinin aleyhinde olan tüm ihtimaller kabiliyetlerinin el verdiği en uç noktayı ortaya çıkartmıştı. Görevi sessizce devraldı, planlarını temkinli bir şekilde tasarladı ve ardından muazzam bir kuvvetle işe koyuldu. (Bozkurt- s.70/1-6)

- “Acele etmeyin çocuklarım. Telaş etmeyin. Tam olarak uygun anı seçeceğiz, sonra ben en önde çıkacağım. Elimi kaldırdığımı gördüğünüzde, süngülerinizin keskin ve sabit olduğundan emin olun ve peşimden gelin” dedi. Sakin Türk askerini taze bir yüreklilikle harekete geçirmişti, şimdi hepsi Mustafa Kemal’i cehenneme kadar takip etmeye hazır. (Bozkurt- s. 72/ 5-11)
- Fakat Mustafa Kemal bu ölçüye sığmaz çetinliklerden hatta imkânsızlıklardan bahsederken: “Sorumluluğu kemal-i iftiharla kabul ettim!” der. (Tek Adam- s.227/ 25-26)

4. Mustafa Kemal hakkında yazarın öznel yorum ve değerlendirmelerine yönelik ifadelerden örnekler:

- İkisi de kibirli insanlar olduklarından, Mustafa kumandanıyla sık sık hiddetlice tartıştı; yine de von Sanders onun tavırlarını anlıyordu... (Bozkurt. s.55/ 21-23)
- Görülüyor ki bu yazıda, gelecekte nişan veren, gelecek için müjdelere taşıyan manalı işaretler vardır. Çünkü bu başkumandan vekili ve harbiye nâzırının, bir albay ve yarbaya bu kadar uzun, içten ve üstün bir tebrik yazısı göndermesi usulden değildir... (Tek Adam-s.238/31 - 239/1)

Tablo 1. Eserlerde saptanan ifadeler

Eserler	f
Bozkurt	81
Tek Adam	79
Toplam	160

Tablo 1’de iki eserde inceleme sonucu saptanan toplam ifadeler gösterilmektedir.

Tablo 2. Biyografilerde bulunan tüm ifadelere ilişkin sayfa ve satır sayıları

Aranan İfade/ Eser	Tek Adam	Bozkurt
1. Mustafa Kemal’in kendisini nasıl hissettiği ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler	223/6, 226/29, 227/9, 227/24, 228/3, 228/12, 228/25, 229/10, 230/10, 230/14, 231/9, 235/8, 239/8, 240/8, 240/12, 248/21	57/4, 57/5, 59/26, 61/9, 62/15, 63/5, 64/7, 64/28, 65/12, 65/17, 69/3, 70/1, 71/15, 72/5, 73/16
2. Mustafa Kemal’i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler	227/4, 227/11, 229/1, 229/7, 233/21, 234/6, 233/23, 234/17, 235/1, 235/9, 238/4, 238/8, 238/11, 238/20, 238/35, 239/4, 239/22, 240/21, 240/29, 241/7, 243/9	55/4, 55/10, 55/22, 55/26, 62/24, 63/8, 63/17, 64/20, 65/13, 66/2, 69/29, 72/11, 73/7
3. Mustafa Kemal’in mevcut durum ve olayları nasıl değerlendirip harekete geçtiğine yönelik ifadeler	220/10, 220/18, 220/24, 221/16, 221/20, 222/2, 222/15, 222/32, 222/25, 226/12, 226/30, 226/36, 227/3, 227/5, 227/6, 227/29, 228/5, 228/6, 228/31, 229/11, 229/29, 230/17, 230/24, 230/28, 231/12, 233/2, 233/18, 235/19,	55/29, 55/30, 56/3, 56/26, 56/28, 57/8, 58/6, 58/13, 58/15, 58/19, 58/26, 59/4, 59/6, 59/21, 59/28, 60/3, 60/21, 60/25, 61/9, 62/14, 62/27, 63/6, 63/10, 63/16, 63/17, 64/1, 64/14, 64/31, 65/17, 65/25, 66/3, 66/4, 67/21, 68/9, 68/31, 69/4, 70/4, 70/11, 70/14, 71/16,

	240/4, 240/9, 240/13, 241/6, 248/3, 248/22	71/18, 71/29, 72/1, 72/3, 72/6, 72/10, 72/19, 72/25, 73/8, 73/12
4. Mustafa Kemal hakkında yazarın öznel yorum ve değerlendirmelerine yönelik ifadeler	214/1, 230/7, 234/12, 238/7, 248/7, 248/14, 248/23	55/24, 59/26, 70/7

Tablo 2’de eser incelenirken aranan ifadelerin sayfa ve satır sayıları yer almaktadır.

Tablo 3. Tek Adam eserinde yer alan ifadelerin sıklığı

Tek Adam	
İfadeler	f
1. Mustafa Kemal’in kendisini nasıl hissettiği ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler	16
2. Mustafa Kemal’i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler	22
3. Mustafa Kemal’in mevcut durum ve olayları nasıl değerlendirip harekete geçtiğine yönelik ifadeler	34
4. Mustafa Kemal hakkında yazarın öznel yorum ve değerlendirmelerine yönelik ifadeler	7
Toplam	79

Tablo 3’te Tek Adam eserinde Atatürk’e ilişkin tespit edilen ifadelerin frekans değerleri gösterilmektedir. Yazarın, en fazla (f=34) Mustafa Kemal’in mevcut durum ve olayları nasıl değerlendirip harekete geçtiğiyle ilgili ifadelerle yer verdiği görülmektedir. İkinci olarak Mustafa Kemal’i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadelerle (f=22); takiben Mustafa Kemal’in kendisini nasıl hissettiği ve değerlendirdiğine yönelik ifadelerle (f=16) ve son olarak da kendi öznel değerlendirmelerine (f=7) yer vermiştir.

Tablo 4. Bozkurt eserinde yer alan ifadelerin sıklığı

Bozkurt	
İfadeler	f
1. Mustafa Kemal’in kendisini nasıl hissettiği ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler	15
2. Mustafa Kemal’i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler	13
3. Mustafa Kemal’in mevcut durum ve olayları nasıl değerlendirip harekete geçtiğine yönelik ifadeler	50
4. Mustafa Kemal hakkında yazarın öznel yorum ve değerlendirmelerine yönelik ifadeler	3
Toplam	81

Tablo 4’te **Bozkurt** eserinde Atatürk’e ilişkin tespit edilen ifadelerin frekans değerleri gösterilmektedir. Yazarın, en fazla (f=50) Mustafa Kemal’i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadelerle yer verdiği görülmektedir. İkinci olarak Mustafa Kemal’in kendisini nasıl hissettiği ve değerlendirdiğine yönelik ifadelerle (f=15); takiben Mustafa Kemal’i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadelerle (f=13) ve son olarak da kendi öznel değerlendirmelerine (f=3) yer verdiği tespit edilmiştir.

İki eserden toplanan veriler ışığında ulaşılmış olan bulgular incelendiğinde Tek Adam eseri için yazar Şevket Süreyya Aydemir'in Mustafa Kemal'in Çanakkale'deki dönemini anlatmak üzere en fazla başvurduğu ifadeler "Mustafa Kemal'in mevcut durum ve olayları nasıl değerlendirip harekete geçtiğine yönelik ifadeler"dir. Bozkurt eserinde de en fazla bu tür ifadelere başvurulmuştur ancak bu eserde bu ifadeler daha sık yer verildiği görülür. İkinci olarak Tek Adam'da en sık Mustafa Kemal'i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler kullanılmıştır. Üçüncü olarak Tek Adam'da Mustafa Kemal'in kendisini nasıl hissettiği ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler, Bozkurt'ta da Mustafa Kemal'i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler yer verilmektedir. Son olarak her iki eserde de Mustafa Kemal'i betimleyen yazarın kendi görüşlerinin yer aldığı ancak bu hususun Tek Adam'da daha fazla öne çıktığı görülür.

Sonuç

Bulgularına ulaşılan iki eser için de öncelikli olarak Atatürk'ün bir eylem adamı, hızlı karar alan ve uygulamaktan çekinmeyen; zaman zaman kendisine göre en uygun ortamın oluşması için doğru anı kollayıp doğru manevraları yapabilen özelliklerinin ortaya çıkarılması için başvuru ifadelerinin Mustafa Kemal'in mevcut durum ve olayları nasıl değerlendirip harekete geçtiğine yönelik ifadeler olduğu sonucu çıkarılabilir. Biyografi türü açısından bakıldığında gelişen olaylar, düşünceler, kararlar ve harekete geçme durumu Mustafa Kemal gibi hayatı eyleme dönük bir karakteri somut bir şekilde anlatmak için gereklidir. Bu eylemler üzerinden anlatılan durumlar eserlerin biyografik tür olmasını -eylemler olduğu gibi somut olarak aktarılabilirdiğinden ve yaşanan durumlar yorumu açık olmadığından- desteklediği sonucuna varılabilir.

İkinci olarak Tek Adam'da en sık Mustafa Kemal'i başkalarının nasıl gördüğü ve değerlendirdiğine yönelik ifadeler kullanılırken faydalanılan kaynakların Mustafa Kemal'in etrafında bulunan insanlarla ilgili kaynaklara, tarihî ve askerî belgelere dayandırılmış olması önemli görülmektedir. Bozkurt'ta ise daha çok Atatürk'ün kişiliği ve dolayısıyla duygu dünyasında yaşanan birtakım yansımaların aktarıldığı görülür. Olumlu ya da olumsuz durumları içeren bu ifadeler zaman zaman Atatürk'ün kendi notlarından faydalanılarak oluşturulmuş olsa da öznel birtakım ifadeler içerme durumunu öne çıkarmaktadır. Tek Adam'da ise aynı durum doğrudan Mustafa Kemal hakkında yazarın öznel yorum ve değerlendirmelerine yönelik ifadeler maddesine daha sık rastlanmasıyla burada yazarın kendi kanılarına dayanan ifadeleri kullanmaktan çekinmediği sonucuna ulaşılabilir.

Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatı, yaşantısı, tarih sahnesi ve siyasî alanda üstlendiği milliyetçi ve demokratik misyon her dönem dikkat çeken ve okunmaya değer konulardan biri olmuştur ve olacaktır. Biyografi gibi yazarın kurgusal dokunuşlarının aradan çıkarılması gereken türler, daima edebî ve tarihî alanlarda önemli kaynaklardan biri olarak kullanılacaktır.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma iki adet dokümanın analizinden oluştuğundan çalışma için herhangi bir etik kuruldan onay alınmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmanın birinci yazarı çalışmanın %60'lık kısmına, ikinci yazarı ise %40'lık kısmına katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum yoktur.

Kaynakça

- Armstrong, H. C. (2021). *Bozkurt*. Dorlion Yayınevi. 1. baskı: Eskişehir.
- Aydemir, Ş. S. (2021). *Tek Adam: Mustafa Kemal (1.Cilt)*. Remzi Kitabevi. 21. baskı: İstanbul.
- Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Çakır, D. (2019). Sait Faik Abasıyanık'ın eserlerinde biyografik unsurlar. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Çelik, Y. (2022). Biyografi Yazma Geleneği ve Cumhuriyet Sonrasında Biyografi Sözlükleri. *Bilig*, (102), 1-25.
- Güneş, F. (2013). Türkçe'de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies*, VI(1), 1398-1412.
- MEB (2006). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim Adresi: www.meb.gov.tr
- MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim Adresi: www.meb.gov.tr
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim Adresi: www.meb.gov.tr
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim Adresi: www.meb.gov.tr
- Service, R. W. (2009). Book Review: Corbin, J., & Strauss, A.(2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA: Sage. *Organizational Research Methods*, 12(3), 614-617.
- Ünlü, A. (2011). Değişen tarih ve metin anlayışı içinde biyografik dram-I: Kuramsal bir çerçeve. *Yedi, DEÜ GSF Dergisi*, 5, 9-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



ANADOLU
DİL VE EĞİTİM DERGİSİ
Anatolian Journal of Language and Education
(ANADEL/AJLE)

Geliş/Received: 28.09.2023 *Kabul/Accepted:* 31.12.2023
Makale Türü/Article Type: Araştırma/Research

Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçe ve Alt Başlıkları ile İlgili Yapılan Çalışmaların Eğilimleri*

*Musa KAYA**
*Abdulvahap AVŞAR***
*Osman DEMİREL****

ÖZ

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimlerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri doküman analizi yöntemiyle akademik Türkçe, akademik okuryazarlık, akademik okuma, akademik yazma, akademik konuşma, akademik dinleme, C1+ Türkçe, ileri düzey Türkçe anahtar kelimeleri kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İncelenen çalışmalar; araştırmanın yapıldığı yıllara, araştırma yöntemine, veri toplama aracına, örneklem tercihine, araştırma konularına; tezlerin üniversite, anabilim dalı, danışman unvanı, öğrenim kademesi ve makalelerin yazar sayısına göre dağılımları başlıkları altında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akademik Türkçe alanında 17 tez ve 22 makale olmak üzere toplamda 39 çalışma olduğu ve ilk çalışmanın 2012 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili en fazla çalışmanın 2022 yılında yapıldığı, yapılan çalışmaların çoğunlukla nitel yöntemle gerçekleştirildiği, verilerin daha çok dokümanlardan elde edildiği, örneklem olarak en fazla dokümanların tercih edildiği, durum tespitine yönelik yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğu, lisansüstü çalışmalar arasında doktora tezlerinin daha fazla olduğu, üretilen tezlerin daha çok Hacettepe Üniversitesi ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yer aldığı, tezlere danışmanlık yapan akademisyenlerin daha çok Doç. Dr. unvanlı olduğu ve makalelerin çoğunlukla iki yazarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Türkçe, bilimsel çalışmalar, çalışmaların eğilimleri.

**Trends of Studies on Academic Turkish and its Sub-Titles in Teaching
Turkish as a Foreign Language**

ABSTRACT

This study aims to examine the trends of studies on academic Turkish in teaching Turkish as a foreign language. The data of the study were obtained through document analysis using the keywords academic Turkish, academic literacy, academic reading, academic writing, academic speaking, academic listening, C1+ Turkish, advanced level Turkish. Descriptive analysis method

Atf Bilgisi: Kaya, M., Avşar, A. & Demirel, O. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve alt başlıkları ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 123-133. Doi: 10.5281/zenodo.10445763

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

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi, vahapvsr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2290-8445

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi, osmandemirel3333@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6783-5967

was used to analyze the data. The analyzed studies were evaluated under the headings of years, method, data collection tool, sample preference, topics, distribution of theses according to university, department, advisor title, education level and number of authors of articles. According to the results of the research, it was determined that there were 39 studies in the field of academic Turkish, 17 theses and 22 articles, and the first study was conducted in 2012. It was concluded that the most studies on the subject were conducted in 2022, the studies were mostly conducted with qualitative method, the data were mostly obtained from documents, documents were mostly preferred as a sample, the studies conducted to determine the situation were intensive, there were more doctoral theses among the postgraduate studies, the theses produced were mostly located in Hacettepe University and Turkish Education Department, the academicians who advised the theses were mostly Assoc. Prof. Dr. and the articles were mostly two-authored.

Keywords: Academic Turkish, scientific studies, trends of studies

Giriş

Dil, insanlar arasında sağladığı yaygın ve kalıcı iletişimle günümüzün çağdaş yaşam şartlarının oluşturulması ve geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. İnsan topluluklarının belirli bir amaç ve hedef doğrultusunda bir araya gelmeleri ve bunun sonucunda ortaya bir ürün koyabilmelerini sağlayan dil, aynı zamanda birey ve toplumların farklı alanlardaki deneyimlerini kuşaklar boyunca aktarmalarına da imkân tanır. Bu yönüyle dil; bilgi, deneyim, ürün ve düşüncenin hem oluşumunu hem de geliştirilerek devamlılığını sağlayan önemli bir araçtır. Doğal olarak dilin eğitimi ve öğretimi toplumlar için önem arz etmektedir.

Türkçe, günümüzde yaklaşık 200-250 milyon konuşuru ile (Akalın, 2009) dünyada en çok konuşulan diller arasında yer alan, geniş coğrafyalara yayılmış bir medeniyet dilidir. İlk edebî örneklerinin 8. yüzyılda tespit edildiği Türkçe (Ergin, 2016) toplumsal hayatta meydana gelen değişimlerle beraber farklı kültür ve milletlerle kurulan etkileşimlerle zenginleşerek günümüze ulaşmıştır (Kaplan, 2016). Zengin bir tarih ve kültür dili olan Türkçe, farklı nedenlerle binlerce kişi tarafından yabancı dil olarak öğrenilmekte (Kaya, 2023; Nurlu, 2019), alanyazında yapılan çalışmalar da artarak devam etmektedir (Çiftçi ve Ülbeği, 2023).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dildeki becerilerini üst düzeyde geliştirmeye devam ettikleri akademik Türkçe, en genel tanımıyla öğrencilerin tüm eğitim hayatında kullanacakları eğitim dili olarak tanımlanabilir (Tüfekçioğlu, 2018, s. 1; aktaran: Moralı, 2019). Ayrıca akademik Türkçe, “Akademik dil biçimsel açıdan kelime/kelime grupları, cümle ve söylem olmak üzere üç boyuttan oluşur ve bu boyutların her biri; dil kullanımının niteliğini, niceliğini, doğruluğunu, karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü yansıtan belirli özelliklere sahiptir” (Gottlieb ve Ernst-Slavit, s. 3-4 akt. Moralı, 2019). Bu özelliklerle düşünüldüğünde akademik Türkçenin C1+ bir süreç olduğu ve Moralı’ya (2019) göre karmaşık bir süreç olarak değerlendirildiğini söylemek mümkündür. Türkçe öğrenmek ve eğitim görmek amacıyla Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenciler, üniversite eğitimi öncesinde Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde (TÖMER) Türkçe hazırlık kursları olarak eğitim ve öğretim hayatına hazırlanmaktadırlar. Bu tür kurumlarda öğrenim gören öğrenciler dilin günlük kullanımının yanında akademik boyutunu da ele alan dersler ile karşılaşmaktadırlar. Üniversite eğitimi öncesinde akademik Türkçenin yeterince öğrenilmemesi öğrencilerin derslerinde başarısız olmalarına neden olan bir durum olarak karşılırlarına çıkacaktır. Bu durum da akademik Türkçe alanında yapılan çalışmaların ne derece önemli olduğunun bir göstergesidir.

Alanyazın tarandığında konu ile ilgili erişilebildiği kadarıyla benzer çalışmalara ulaşılmıştır. Demiriz ve Okur (2019) tarafından yapılan akademik Türkçenin yazma eğitimi konusunun ele alındığı çalışmada C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazdıkları metinler içerik analizine tabi tutulmuş, belirlenen hataların nedenleri ortaya koyulmuş ve programlara dair öneriler sunulmuştur.

Moralı (2019) tarafından uluslararası öğrencilere yönelik akademik okuma metinlerinin değerlendirildiği çalışmada okuma metinleri arasında bir değişkenliğin olduğu ve en fazla sosyal bilimler alanında metnin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çiftler ve Aytan (2019), yabancılar için hazırlanan akademik Türkçe kitaplarını incelemiş; akademik Türkçe derslerinin zorunlu olması, kitaplarda yer alan kelime listelerinin alan uzmanlarının görüşlerine göre hazırlanması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Karagöl ve Korkmaz (2021), çalışmalarında akademik Türkçe ders programı hazırlanması gerektiğinden, öğretimi yapacak eğitiminin sahip olması gereken özelliklere kadar önerilerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrenciler için önem arz eden akademik Türkçe ile ilgili çalışmaların analizinin araştırmacı, öğretici ve öğretim sürecinin planlanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve alt başlıkları ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimlerini tespit etmektir. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Çalışmaların yöntem tercihinin göre dağılımı nasıldır?
3. Çalışmaların veri toplama aracı tercihinin göre dağılımı nasıldır?
4. Çalışmaların örneklem tercihinin göre dağılımı nasıldır?
5. Çalışmaların konularına göre dağılımı nasıldır?
6. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
7. Lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
8. Lisansüstü tezlerin danışman ünvanına göre dağılımı nasıldır?
9. Lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
10. Makalelerin yazar sayısına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve alt başlıkları ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri adlı çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi, görüşme ve doküman analizinin kullanıldığı verilerin örneklem üzerinden genellenmediği bir yöntem türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler doküman analizi ile toplanmış ve elde edilen veriler betimsel içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, “Belirli bir konuda yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır” (Çalık ve Sözbilir, 2014). Taramalar, Ulusal Tez Merkezi ve bilimsel veri tabanlarında (Google Akademik, TR Dizin, DergiPark, Sobiad) yapılmış, akademik Türkçe, akademik okuryazarlık, akademik okuma, akademik yazma, akademik konuşma, akademik dinleme, C1+ Türkçe, ileri düzey Türkçe gibi anahtar kelimeler kullanılarak veriler elde edilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda elde edilen veriler çalışmanın türü, öğrenim kademesi, yayım yılı, yöntem tercihi, veri toplama aracı, örneklem türü konusuna göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve ilgili bölümde yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın verileri herhangi bir bilgi kaybı, yanlışlığı ve hata yapılabilme durumuna karşı iki alan uzmanıyla kontrol edilerek çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen görüş birliği + görüş ayrılığı formülü kullanılarak bir hesaplama yapılmıştır. Bu hesaplama göre %94 sonucu elde edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) ifade ettiği yüzdelik dilimin üzerinde ulaşılan sayı ve uzman görüşleri neticesinde araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmalara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Tez f	Makale f	Toplam f
2012	1	-	1
2013	-	1	1
2014	-	-	-
2015	1	1	2
2016	-	-	-
2017	3	2	5
2018	2	3	5
2019	3	2	5
2020	-	3	3
2021	1	5	6
2022	6	2	8
2023	-	3	3
Toplam	17	22	39

Tablo 1 incelendiğinde alanda yapılan tezlerin en fazla 2022 yılında (f=6), makaleler ise 2021 yılında (f=5) hazırlanmıştır. Toplamda 17 tez ve 22 makale olmak üzere 39 çalışmanın hazırlandığı akademik Türkçe alanında en fazla çalışma 2022 yılında (f=8) hazırlanmıştır. Tabloya göre akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı belirlenmiştir.

Yapılan Çalışmaların Yöntem Tercihine İlişkin Bulgular

Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların yöntem tercihine ilişkin dağılım Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların yöntem tercihine göre dağılımı

Yöntem	Tez f	Makale f	Toplam f
Nitel	14	21	35
Nicel	1	1	2
Karma	2	-	2
Toplam	17	22	39

Tablo 2'ye göre Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmalarda en çok nitel yöntemin (f =35), tercih edildiği görülmüştür. Nicel ve karma yöntemlerde ise ikişer çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir.

Çalışmaların Veri Toplama Aracı Dağılımına İlişkin Bulgular

Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin dağılım Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	Tez f	Makale f	Toplam f
Doküman	15	13	28
Görüşme	3	7	10
Ölçek	2	1	3
Anket	2	-	2
Toplam	22	21	43

Tablo 3 incelendiğinde akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla dokümanların (f =28) tercih edildiği bulgulanmıştır. Çalışmalarda kullanılan diğer veri toplama araçları ise şöyledir: Görüşme 10, ölçek 3, anket ise 2 çalışmada tercih edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı belirlenmiştir.

Çalışmaların Örneklem Tercihine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların örneklem tercihinine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların örneklem tercihinine göre dağılımları

Örneklem Türü	Tez f	Makale f	Toplam f
Dokümanlar	12	13	25
Öğrenci	5	6	11
Öğretici	-	4	4
Akademisyen	1	1	2
Ders Kitabı Yazarları	-	1	1
Toplam	18	25	43

Tablo 4'e göre akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmalarda en fazla dokümanlar (f =25) örneklem alınmıştır. Diğer örneklem türlerine bakıldığında, öğrenci (f =11), öğretici (f =4), akademisyen (f =2) ve ders kitabı yazarları ise (f =1) şeklinde olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise birden fazla örneklem türüne yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaların Konulara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların konulara ilişkin dağılım Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların konulara göre dağılımı

Konu	Tez f	Makale f	Toplam f
Durum Tespiti	2	5	7
Söz Varlığı	3	3	6
Araç-Gereç ve Materyal	4	2	6
Sorunlar ve Zorluklar	2	3	5
İhtiyaç Analizi	3	2	5
Kitap İnceleme	2	2	4
Kelime Öğretimi	1	2	3
Okunabilirlik	-	2	2
Ders Görüşleri	-	1	1
Toplam	17	22	39

Tablo 5'e incelendiğinde akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların 9 konu etrafında şekillendiği görülmektedir. En fazla 7 çalışmayla durum tespitine yönelik yapılan çalışmalar çoğunlukta ancak diğer konuların ele alındığı çalışmalar da durum tespiti çalışmalarına sayıca yakındır. Diğer konulara bakıldığında söz varlığı ile araç-gereç ve materyal 6, sorunlar ve zorluklar ile ihtiyaç analizi 5, kitap inceleme 4, kelime öğretimi 3, okunabilirlik 2 ve ders görüşleri 1 çalışmaya konu olmuştur.

Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Akademik Türkçe üzerine yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere ilişkin dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Akademik Türkçe üzerine yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	f	%
Hacettepe Üniversitesi	4	23,53
Gazi Üniversitesi	3	17,65
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	11,77
Sakarya Üniversitesi	2	11,77
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	5,88
Boğaziçi Üniversitesi	1	5,88
Erciyes Üniversitesi	1	5,88
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	5,88
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	5,88
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	5,88
Toplam	17	100

Tablo 6'ya göre akademik Türkçe üzerine hazırlanan tezlerin üniversite dağılımları şu şekildedir: Hacettepe Üniversitesi 4, Gazi Üniversitesi 3, Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Sakarya Üniversiteleri 2, Çanakkale Onsekiz Mart, Boğaziçi, Erciyes, Karamanoğlu Mehmetbey, Tokat Gaziosmanpaşa ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde ise 1'er tez hazırlanmıştır. Akademik Türkçe üzerine yapılan tezlerin en çok Hacettepe Üniversitesi'nde üretildiği belirlenmiştir.

Lisansüstü Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Akademik Türkçe üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına ilişkin dağılım Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Akademik Türkçe üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı

Ana Bilim Dalı	f	%
Türkçe Eğitimi	6	35,30
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	4	23,53
Türkiyat Araştırmaları	4	23,53
İngilizce Eğitimi	2	11,76
Türk Dili ve Edebiyatı	1	5,88
Toplam	17	100

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ve Türkiyat Araştırmaları 4, İngilizce Eğitimi 2 ve Türk Dili ve Edebiyatı ana bilim dallarında 1 tez üretildiğinin sonucuna ulaşılmıştır. Akademik Türkçe üzerine yapılan tezlerin ana bilim dalına göre dağılımlarında en fazla Türkçe Eğitimi ana bilim dalında üretildiği tespit edilmiştir.

Lisansüstü Tezlerin Danışman Ünvanına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Akademik Türkçe üzerine yapılan lisansüstü tezlerin danışman ünvanına ilişkin dağılım Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8. Akademik Türkçe üzerine yapılan lisansüstü tezlerin danışman ünvanına göre dağılımı

Danışman Ünvanı	f	%
Doç. Dr.	8	47,06
Prof. Dr.	7	41,17
Dr. Öğr. Üyesi	2	11,77
Toplam	17	100

Tablo 8 incelendiğinde akademik Türkçe üzerine yapılan tezlerde en fazla 8 çalışmayla Doç. Dr. ünvanlı akademisyenlerin danışmanlık yaptığı görülmüştür. Prof. Dr. ünvanlı akademisyenlerin 7 ve Dr. Öğr. Üyesi akademisyenlerin ise 2 teze danışmanlık yaptığı belirlenmiştir. Bu durum ise kıdem artışıyla birlikte bu konuya duyulan ilginin arttığını gösterir

Lisansüstü Tezlerin Türe Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Akademik Türkçe üzerine yapılan lisansüstü tezlerin türe göre kademesine ilişkin dağılım Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9. Akademik Türkçe üzerine yapılan lisansüstü tezlerin türe göre dağılımı

Lisansüstü Tezin Türü	f	%
-----------------------	---	---

Doktora	9	52,94
Yüksek Lisans	8	47,06
Toplam	17	100

Tablo 9'a göre akademik Türkçe üzerine yapılan tezlerin öğrenim kademesine göre dağılımında doktora tezlerinin %52,94 oranla 9 tane olduğu ve yüksek lisans tezlerinin %47,06 oranla 6 tane olduğunun sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle akademik Türkçe üzerine yapılan tezlerde doktora tezlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Akademik Türkçe üzerine yapılan makalelerin yazar sayısına ilişkin dağılım Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10. Akademik Türkçe üzerine yazılan makalelerin yazar sayısına göre dağılımı

Yazar Sayısı	f	%
Çift Yazarlı	11	50
Tek Yazarlı	10	45,45
Üç ve Daha Fazla Yazarlı	1	4,55
Toplam	22	100

Tablo 10 incelendiğinde akademik Türkçe üzerine hazırlanan makalelerde 11 makale ve %50 oranla çift yazarlı makalelerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Tek yazarlı makalelerin %45,45 oranla ikinci olduğu ve üç ve daha fazla yazarlı makalelerin ise %4,55 oranında olduğu belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve alt başlıkları üzerine yapılmış çalışmaların eğilimlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda çalışılmaya başlandığı ve bu alanda yapılan tezlerin en fazla 2022 yılında, makalelerin ise 2021 yılında hazırlandığı toplamda 17 tez ve 22 makale olmak üzere 39 çalışmanın tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak son yıllarda lisansüstü çalışmaların arttığı, en fazla çalışmanın 2018 yılında gerçekleştirildiğine yönelik tespitler mevcuttur. (Kemiksiz, 2021; Maden, 2020; Türkben, 2018). Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmalarda en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiş, nicel ve karma yöntemlerde ise ikişer çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde diğer çalışmalardan farklı olduğu görülmüştür. Ersoy ve Ersoy (2021) nicel araştırma yönteminin çalışmalarda en fazla kullanılan yöntem olduğunu, Akaydın ve Çeçen (2015) ise nicel araştırma yönteminin fazla kullanıldığını tespit etmiştir. Bu yönüyle araştırma farklılık taşıması bakımından kıymetlidir. Akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmaların veri toplama araçları incelendiğinde en fazla dokümanların tercih edildiği tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez ve Gündoğdu (2016), en fazla kullanılan veri toplama aracının doküman incelemesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doküman analizinin en fazla tercih edilen veri toplama aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca akademik Türkçe üzerine yapılan çalışmalarda en fazla dokümanların örneklem olarak alındığı görülmektedir. Bu da öğrencilere hazırlanan materyallerin uygunluğunun tespitine yönelik çalışmalar yapıldığını göstermektedir. Çalışmalarda ele alınan örneklemelere bakıldığında öğrenci-öğretici, akademisyen ve ders kitabı yazarları ise şeklinde olduğu görülmektedir. Konu alanı ile ilgili çalışmaların toplamda 9 konu etrafında şekillendiği tespit edilmiştir. En fazla durum tespitine yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Ele alınan konu bağlamında hazırlanan tezlerin üniversite dağılımlarında Hacettepe Üniversitesi 4, Gazi Üniversitesi 3, Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Sakarya Üniversiteleri 2, Çanakkale Onsekiz Mart, Boğaziçi, Erciyes, Karamanoğlu Mehmetbey, Tokat Gaziosmanpaşa ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde ise 1'er tezin yazıldığı tespit edilmiştir. Akademik Türkçe üzerine yapılan tezlerin en çok Hacettepe Üniversitesi'nde üretildiği hususunda bir neticeye ulaşılmıştır. Schreglmann (2016) tezleri incelediği çalışmasında en fazla tezin Hacettepe Üniversitesinde yazıldığını tespit etmiştir. Bu da ele alınan çalışmayı destekler nitelikte bir veri olduğunun göstergesidir.

Akademik Türkçe üzerine yapılan tezlerin ana bilim dalına göre dağılımlarında en fazla Türkçe Eğitimi ana bilim dalında tez üretildiği görülmüştür. Bunu Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ve Türkiyat Araştırmaları, İngilizce Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı ana bilim dallarının takip ettiği tespit edilmiştir. İngilizce Eğitimi ana bilim dalında hazırlanan tezlerden birinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik akademik kelime listesi hazırlanmış, diğerinde ise Türkçe akademik yazma becerileri belirlenmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı ana bilim dalında hazırlanan tezde ise akademik düzeyde metinler hazırlanmıştır. Buna göre yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yazılan tezler, Türkçe Eğitimi ana bilim dalının dışında farklı dallarda da yazılmaktadır. Nitekim Maden ve arkadaşları (2023) yabancılara Türkçe öğretiminde Arap soyluları örneklem alan tezlerin de 13 farklı ana bilim dalında yapıldığını tespit etmişlerdir. Tezlerde en fazla Doç. Dr. unvanlı akademisyenlerin danışmanlık yaptığı görülmüştür. Bunu Prof. Dr. unvanlı akademisyenler, Dr. Öğr. Üyesi unvanlı akademisyenler takip etmektedir. Buna ek olarak Dağlı ve Yazıcı (2020) yüksek lisans tezlerinin eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında en fazla Doç. Dr. unvanına sahip olan öğretim üyelerinin danışmanlık ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Akademik Türkçe üzerine yapılan tezlerin öğrenim kademesine göre dağılımında doktora tezlerinin fazla olduğu ve yüksek lisans tezlerinin daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisansüstü tezlerin son yıllarda arttığı görülmüştür. Buna ek olarak Maden (2021), son yıllarda bu alanda yapılan lisansüstü tezlerde bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle akademik Türkçe üzerine yapılan tezlerde doktora tezlerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Hazırlanan makalelerde %50 oranla çift yazarlı makalelerin çoğunlukta olduğu, tek yazarlı makalelerin ise %45,45 oranla ikinci olduğu ve üç ve daha fazla yazarlı makalelerin ise %4,55 oranında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaplan ve Özgen (2023) Türkçe öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimlerini incelemişler ve en fazla iki yazarlı çalışmanın yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu da ele alınan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Öneriler

Akademik Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son ve en üst düzey evresidir. Alanyazında yapılan çalışmalarda, sempozyumlarda ve bilimsel toplantılarda sıkıntı yaşanan bir alan olarak dillendirilen akademik Türkçeyle ilgili bilimsel çalışmaların yetersiz olduğu ve bu tür çalışmaların somut çözüm önerileri ile çoğaltılması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca deneysel çalışmaların sayısının az olduğu sonucuna ulaşılmış, deneysel çalışmaların artırılarak ortaya konan ürünlerin uygunluğu araştırılmalıdır.

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.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışmasına sebep verecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akalın, H. Ş. (2009). Türk Dili: Dünya Dili. *Türk Dili*, 687, 195-204. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru_haluk_akalin_turk_dili_dunya_dili.pdf (Erişim tarihi: 16.01.2023).
- Akaydın, Ş. & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38.
- Çiftçi, P. & Ülbeği, H. (2023). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hazırlanmış Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 127-139.
- Çiftler, F., & Aytan, T. (2019). “Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 75-91.
- Dağlı, A. & Yazıcı, M. (2020). Fen bilimleri eğitimi alanında 2014-2017 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 5(1), 113-152.
- Demiriz, H. N. & Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.
- Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Ergin, M. (2016). *Orhun abideleri*, Boğaziçi Yayınları.
- Ersoy, B. & Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayımlanan makalelerin içerik analizi: Ulakbim- TRDizin Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Kaplan, M. (2016). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Kaplan, K. ve Özgen, A. (2023). 2016-2022 yılları arasında Türkçe öğretim programları konulu yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 435-456.
- Karagöl, E.; Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 208-230. DOI: 10.29000/rumelide.1032431.
- Kaya, M. (2023). An analysis of the studies on the effect of language transfer on teaching Turkish as a foreign language. *Language Teaching and Educational Research*, 6(1), 39-54. DOI: 10.35207/later.1247884
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 34-56.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin Analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 583-596.

- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Maden, S., Banaz, E. & Avşar A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Arapları konu alan çalışmaların eğilimleri: Bir içerik analizi. 6. International Palandoken Scientific Studies Congress 24-25 June 2023 (ISARC, 2023), 24-25 June, 2023, 950-967. ISBN: 978-625-367-168-6
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). SAGE Publications.
- Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: Bir doküman incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 57-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/50736/554414>
- Nurlu, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görüşler-projeler-etkinlikler-öneriler*. Kalem Kitap.
- Schreglmann, S. (2016). Türkiye’de program geliştirme konusu ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1492-1500.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



ANADOLU
DİL VE EĞİTİM DERGİSİ
Anatolian Journal of Language and Education
(ANADED/AJLE)

Geliş/Received: 05.06.2023 *Kabul/Accepted:* 30.12.2023
Makale Türü/Article Type: Kitap İncelemesi/Book Review

Kitap İncelemesi

Sedat Maden (2022). *Türkçe Eğitimi ile İlgili Güncel Araştırmalar I.*

(1. Baskı) İstanbul: Hiperyayın. 322s.

ISBN: 978-625-8244-13-7

*Osman DEMİREL**

Türkçe Eğitimi ile İlgili Güncel Araştırmalar I adlı eser Prof. Dr. Sedat Maden editörlüğünde Prof. Dr. Erhan Durukan, Prof. Dr. Musa Çifçi, Doç. Dr. Aslı Maden, Doç. Dr. Mete Yusuf Ustabulut, Dr. Öğr. Üyesi Bahadır Gülден, Dr. Öğr. Üyesi Bekir Gökçe, Dr. Öğr. Üyesi Emrullah Banaz, Dr. Öğr. Üyesi Kadir Kaplan, Dr. Öğr. Üyesi Kürşad Kara, Dr. Öğr. Üyesi Musa Kaya, Dr. Neşe Kara Özkan, Arş. Gör. Sinem Satılmış, Abdulvahap Avşar, Akif Özgen ve Arzu Yılmaz tarafından kaleme alınmıştır. Eser;

Ön Söz,

Pro Türkçe Döneminden Karahanlılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri,

Fransa'da Yabancı Dil Eğitimi ve Geçmişten Günümüze Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Süreci,

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Geliştirme ile İlgili Yapılmış Çalışmalara Bir Bakış,

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmen/Öğreticileri ile ilgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri,

Örnek Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi,

Türkçe Öğretimi Alnındaki Kuramsal Kaynaklarda Strateji, Yöntem ve Tekniklerle İlgili Kavram Alanına Yönelik Bir İnceleme,

Türkçe Öğretimi ve Emine Işınsoy'un Romanlarında Değerler Eğitimi,

Çocuk Dergileri Metinlerinin Kök Değerler ve Yetkinlikler Açısından İncelenmesi (2018-2020),

Atıf Bilgisi: Demirel, O. (2023). Kitap incelemesi: Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar I. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 134-139. Doi: 10.5281/zenodo.10445765

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, osmandemirel3333@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6783-5967

*Sürelî yayınlarda Türkçe Öğretimi: Pedagoji Cemiyeti Dergisi Dil Eğitimi Özel Sayısı,
Türkçe Öğretiminde Metin Öncesi Hazırlık Süreci ve Güdülenme,
Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stratejileri,*

Çocuk Edebiyatı Ürünleri Yoluyla Çocuklarda Felsefi Düşünceyi Geliştirme bölümlerinden meydana gelmektedir. Türkçe eğitimi alanı için kaynak olan bu kitap toplamda 322 sayfadan oluşmaktadır.

Maden'e (2022, s. 9) göre **Türkçe Eğitimi ile İlgili Güncel Araştırmalar I** adlı kitabın ehemmiyeti;

“Türkçe eğitimi çok yönlüdür. Sosyal, kültürel ve bilimsel gelişmelere açık bir niteliğe sahiptir. Bu özellikler, Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel araştırmalara ivme kazandırmakta ve her geçen gün yeni çalışmaları literatüre kazandırmaktadır. Elinizdeki kitap bu anlayışla hazırlanmış, Türkçe öğretimine dair güncel araştırmaları alanın bilim insanları, öğretmen ve okurlarına sunmayı amaçlamıştır. Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminin sürekli gelişen ve hızla değişen kapsamından yola çıkarak eserin belirli aralıklarla yenilenecek bir seri mahiyetinde olması planlanmıştır. Bu bağlamda kitabın adının Türkçe Eğitimi ile İlgili Güncel Araştırmalar I şeklinde başlangıç oluşturması çabası içinde olunmuştur” şeklinde belirtilmiştir.

Bu bağlamda Türkçe eğitimi alanında yapılmış güncel bilimsel çalışmaların tek bir kitapta toplanması önem arz etmektedir. Türkçe eğitimi alanı için yapılan çalışmalar öğrenci ve öğreticileri doğrudan etkileyecek programlara da yol gösterecektir. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programları hazırlanırken program yapıcılara fayda sağlayacaktır.

Bu kısımda kitapta yer alan 12 bölümün kısa özeti ve tanıtımlarına yer verilecektir.

Birinci bölümde Kadir KAPLAN tarafından kaleme alınan *“Pro Türkçe Döneminden Karahanlılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri”* adlı çalışmada dilin tanımından, dilin kültür aktarımı görevinden, dilin millet olgusunu oluşturma, toplumu inşa etme görevlerini de yerine getiren bir araç olduğundan bahsedilmiştir. Dil üzerine yapılan ilk çalışmalara değinilen yazıda, çalışmaların dil öğrenme ve dil öğretme gereksiniminden ortaya çıktığı zikredilmiştir. İslamiyet öncesi Türkçenin öğretimi, Hunlarda Türkçe öğretimi, Göktürklerde Türkçe öğretimi, Uygur döneminde Türkçe öğretimi başlıkları altında önemli bilgiler verilmiştir. İslamiyet'in etkisindeki Türkçe öğretimine ve Karahanlılar dönemindeki Türkçe öğretimine de değinilerek tarihin pek çok döneminde Türkçenin öğretildiği ve başlangıçtan günümüze sistematik bir hâl aldığı vurgulanmıştır (Kaplan, 2022).

İkinci bölümde Bahadır GÜLDEN tarafından kaleme alınan *“Fransa’da Yabancı Dil Eğitimi ve Geçmişten Günümüze Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Süreci”* adlı çalışmada Fransa’da yabancı dil öğretimi ile farklı kademelerde yapılan dil öğretimine, uzaktan öğretim merkezi aracılığı ile yapılan dil öğretimi ve EİLE’ye geçiş süreci başlıkları adı altında farklı konulara değinilmiştir. Ayrıca Fransa’da 2015 yılı itibarıyla Türkçe öğretimi yapan öğretmen sayısının 189 ve Türkçe öğrenen öğrenci sayısının 18.000’den fazla olduğu saptanmıştır. Daha sonra Fransa’da Türkçe öğretimi yapan çeşitli kurumlara yer verilmiş ve bu kurumlar üç farklı başlık altında sıralanmıştır. Fransa’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi başlığı altında Yunus Emre Enstitüsü’nün (Paris) faaliyetlerine değinilmiştir. Fransız kurumlarında lise düzeyinde Türkçe öğretimi başlığı altında Fransa’da Fransız uzmanlar tarafından Türkçe kursu veren ve bu özelliği taşıyan tek kurum olması hasebiyle Lycée Racine’ye yer verilmiştir. Diğer bir başlıkta ise üniversite düzeyi Türkçe eğitimi veren kurumların ve lisansüstü programların üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak Fransa’da geçmişten günümüze süregelen dil öğretim sorunlarının olduğu, Türkçenin modern diller grubunda yer almadığı için daha kısıtlı imkanlar ile öğretimin yapıldığı,

haftalık ders süresinin yetersiz olduğu ve belli bir sayıya ulaşamadığı takdirde ders verilememesi gibi sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar tartışılmıştır (Gülden, 2022).

Üçüncü bölümde Aslı MADEN, Mete Yusuf USTABULUT ve Emrullah BANAZ tarafından kaleme alınan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Geliştirme ile İlgili Yapılmış Çalışmalara Bir Bakış*” adlı nitel araştırma yaklaşımı ile ele alınan çalışmada doküman analizi tekniği kullanılarak lisansüstü çalışmalar 8 alt problem ışığında incelenmiş ve bunun sonucunda araştırma alanında 30 bilimsel çalışmanın yapıldığı, 16 lisansüstü tezinin olduğu, en fazla çalışmanın Abant İzzet Baysal ve Sakarya Üniversitelerinde yapıldığı ve en çok da programlara yönelik değerlendirmelerin olduğu tespit edilmiştir (Maden, Ustabulut ve Banaz, 2022).

Dördüncü bölümde ise Aslı MADEN ve Mete Yusuf USTABULUT tarafından yazılan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmen/ Öğreticileri ile İlgili Lisansüstü Tezlerinin Araştırma Eğilimleri*”nin incelendiği çalışmada nitel araştırma yaklaşımı ile lisansüstü çalışmalar ele alınmış ve beş alt problem ışığında veriler yorumlanmıştır. Bunun sonucunda araştırma konusu ışığında ilk tezin 2010 yılında yazıldığı, en fazla tezin 2019 yılında hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplamda 43 adet tezin olduğu, en fazla tezin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde hazırlandığı, yapılan çalışmaların konu alanının genellikle öğretmen görüşleri olduğu görülmüştür. Son olarak da yapılan tezlerin 23’ünün nitel, 9’unun nicel ve 11’inin karma yöntem ile ele alındığı tespit edilmiştir (Maden ve Ustabulut, 2022).

Beşinci bölümde Kadir KAPLAN tarafından kaleme alınan “*Örnek Etkinliklerle Dil Bilgisi Öğretimi*” başlıklı bölümde dil bilgisi sürecinin zaman içerisinde pek çok aşamadan geçerek bir bilim alanına dönüştüğü belirtilmiştir. Dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimindeki yerini ele alan çalışmada dil bilgisi öğretiminin ilkelerine, öğretim yöntemlerine değinilmiş ve 6 tane etkinlik örneği verilmiştir. Sonuç olarak, ana dili eğitiminin amacı sadece iletişim becerilerini geliştirmek değil, öğretirken öğrenilen kuralları farklı öğrenme alanlarına uygulayabilmek olduğunu da yazar açıkça belirtmiştir. Verilen 6 etkinlik örneğiyle birlikte öğrencilerin dil bilgisi hususuna olumlu yaklaşması ve dil bilgisini sevmesi beklenmektedir (Kaplan, 2022).

Altıncı bölümde Sedat MADEN ve Akif ÖZGEN tarafından kaleme alınan “*Türkçe Öğretimi Alanındaki Kuramsal Kaynaklarda Strateji, Yöntem ve Tekniklerle İlgili Kavram Alanına Yönelik Bir İnceleme*” adlı bölümde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ışığında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri; milli, manevi ve ahlaki değerler vb. gibi yönlerden geliştirilmesi amaçlanan yönlerine vurgu yapılmıştır. Türkçe eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere değinilen çalışmada, yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yöntemi tercih edilerek 20 adet materyal incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre incelenen 20 kuramsal kitaptan sadece üçünde öğretim stratejileri kısmının yer aldığı, kitaplarda kullanılan en fazla yöntemin soru cevap olduğu, ardından da en fazla kullanılan tekniğin ise anlatma ve drama olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, incelenmiş olan kuramsal kaynaklarda en çok yer alan tekniklerin anlatma, drama ve tartışma olduğu, Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış olan kuramsal kaynakların toplamda 70 farklı yöntem ve teknik içerdiği belirtilmiştir. Öneri olarak da Türkçe öğretimi alanı kuramsal kaynaklarda öğretim stratejisi başlıklarına daha fazla yer verilmelidir gibi önerilerde bulunulmuştur (Maden ve Özgen, 2022).

Yedinci bölümde Musa KAYA ve Musa ÇİFÇİ, tarafından kaleme alınan “*Türkçe Öğretimi ve Emine Işınsu’nun Romanlarında Değerler Eğitimi*” adlı çalışmada değerler, değerler eğitimi ve değerler eğitiminin öneminden, Türkçe öğretiminde değerler eğitimi hususundan bahsedilmiştir. Romanın tarihsel sürecinden de bahsedilen çalışmada, romanların değerler eğitimine etkileri de ele alınmıştır. Emine Işınsu’nun hayatına, sanatına değinilmiş ve eserleri sıralanmıştır. Betimsel tarama yöntemiyle ele alınan çalışmada; adil olma, aile birliğine önem verme, hoşgörü, dürüstlük ve saygı gibi değerler

açısından inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda en fazla kullanılan değer sorumluluk, en az kullanılan değer ise misafirperverlik olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle Emine Işınsoy'un eserlerinin değerler eğitimi sürecinde öğretmenler tarafından kullanılması önerilmektedir (Kaya ve Çifçi, 2022).

Sekizinci bölümde Sinem SATILMIŞ ve Erhan DURUKAN tarafından kaleme alınan “*Çocuk Dergileri Metinlerinin Kök Değerler Açısından İncelenmesi (2018-2020)*” adlı çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman inceleme yöntemi ile ele alınmıştır; Araştırmacı Çocuk, Bilge Çocuk, Bilim Çocuk, Kumbara, Mavi Kırılma vb. gibi dergiler incelenmiştir. İncelenen yıllar arasında yayımlanan dergilerin kök değerlere yer verdiği ve en yüksek frekansa sahip olan kök değer ise öz denetim, en düşük frekansa sahip olan kök değer ise adalet olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ele alınan dergilerin kök değerlerin bir kısmını ihmal ettikleri tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle de ihmal edilen kök değerlere yer verilmesi gibi hususlarda önerilerde bulunulmuştur (Satılmış ve Durukan, 2022).

Dokuzuncu bölümde Sedat MADEN ve Abdülvahap AVŞAR tarafından kaleme alınan “*Sürekli Yayınlarda Türkçe Eğitimi: Pedagoji Cemiyeti Dergisi Dil Eğitimi Özel Sayısı*” adlı çalışma Türkçe öğretimi tarihinde sürekli yayınların yerine dair bir değerlendirme yapma amacıyla yazılmış ve günümüzde dil eğitimine yönelik doğrudan yayın yapan dergilere değinilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımıyla ele alınan çalışmada dil becerilerinin yanı sıra işitme engellilerin dil eğitimine, Latincenin yayılışı ve Türkçe bilmeyen çevrelerde Türkçe eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine dair çalışmalar olduğu aktarılmıştır. Ayrıca incelenen derginin yazarları, derginin yayımlandığı yıllarda yapılan kongre, konferans ve sempozyumlara katıldıklarını ve eğitim kongreleri düzenlediklerini belirtilmiştir. Buradan hareketle yazar kadrosu itibarıyla Pedagoji Cemiyeti Dergisinin yayımlandığı yıllardaki eğitim hareketlerine katkısının olduğu söylenebilir (Maden ve Avşar, 2022).

Onuncu bölümde Neşe Kara ÖZKAN tarafından kaleme alınan “*Türkçe Öğretiminde Metin Öncesi Hazırlık Süreci ve Gütülenme*” adlı çalışmada Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere değinilmiş, anlatma ve gösterip yaptırma gibi yöntemlerin detaylı açıklaması yapılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretiminde metin öncesi hazırlık aşamasına değinilmiş, gütülenme hususu üzerinde durularak bu aşamada öğretmenin rolü detaylı olarak açıklanmış ve vurgulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenin sınıf yönetimindeki uzmanlığı vurgulanmış ve bu becerisinin metin öncesi hazırlık aşamasında verimin sağlanması adına çok önemli olduğuna da değinilmiştir (Özkan, 2022).

On birinci bölümde Kürşad KARA tarafından yazılan “*Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stratejileri*” adlı çalışmada sınıf yönetiminde öğretmenin rolü üzerinde durulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin sadece bilgi aktarımını öncelememeleri gerektiğini, öğretmenlerin kazandıracığı dört temel dil becerisinin sadece okulda değil sosyal hayatta da öğrencilerin rahat iletişim kurmalarına imkân sağlayacağı vurgulanmıştır. Sınıfın bir iletişim ortamı olduğundan, her öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğundan bahsedilmiştir. Daha sonra materyallerin hazırlanması, sınıf ortamının düzenlenmesi hususlarına değinilerek ders süresinin sağlıklı kullanımı, Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri, sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme süreci nasıl olmalı gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. Sonuç olarak, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içerisinde bilgi aktarma yönünün yanında bütünüyle sınıfa hâkim olmaları gerektiğinin de altı çizilmiştir (Kara, 2022).

On ikinci bölümde Arzu YILMAZ ve Bekir GÖKÇE tarafından kaleme alınan “*Çocuk Edebiyatı Ürünleri Yoluyla Çocuklarda Felsefi Düşünceyi Geliştirme*” başlıklı çalışmada ilk olarak Çocuk edebiyatının tarihsel gelişiminden bahsedilmiştir. Daha sonra düşünme boyutundan felsefi düşünme boyutuna detaylı açıklamalarda bulunulmuştur. Çocuk ve felsefe başlığı altında bu alanda yapılan ilk çalışmaların Amerika’da 1970’li yıllarda başladığı, Türkiye’de ise 2000’li yılların başında çalışılmaya başlandığı vurgulanmıştır. Çocuk edebiyatı ve felsefe, çocuk edebiyatı ve felsefi düşünce ilişkisine,

çocuk edebiyatı ürünleri yoluyla felsefe ve düşünce gelişimine değinilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin bu alanla ilgili okumalar/araştırmalar yaparak gerekli seminer ve eğitimlere katılarak yetiştirecekleri öğrencilerin doğru düşünme becerisine sahip olabileceklerinin altı çizilmiştir (Yılmaz ve Gökçe, 2022).

Sonuç olarak, ele alınan bu kitap Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacılara, Türkçe eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilere ve alanda halihazırda görev yapan öğretmenlere fayda sağlayacak bir kaynak olmasının yanında okurlarına çok yönlü ve güncel bakış açısı oluşturacak başvuru kaynağı niteliğinde bir kitaptır.

Destek ve Teşekkür

Desteklerinden ötürü değerli hocam Prof. Dr. Sedat Maden'e teşekkür ederim.

Kaynakça

- Gülden, B. (2022). Fransa'da Yabancı dil eğitimi ve geçmişten günümüze Türkçe ve Türk kültürü öğretim süreci. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 35-66). İstanbul: Hiperyayın.
- Kaplan, K. (2022). Örnek etkinliklerle dil bilgisi öğretimi. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 107-126). Hiperyayın.
- Kaplan, K. (2022). Pro Türkçe döneminden Karahanlılara Türkçe öğretiminin tarihi seyri. S. Maden (Ed.), *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 11-34). Hiperyayın.
- Kara, K. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 283-296). Hiperyayın.
- Kaya, M. & Çifçi, M. (2022). Türkçe öğretimi ve Emine Işınsoy'un romanlarında değerler eğitimi. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 159-194). Hiperyayın.
- Maden, A. Ustabulut, M. Y. & Banaz, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirme ile ilgili yapılmış çalışmalara bir bakış. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 67- 86). Hiperyayın.
- Maden, A. & Ustabulut, M. Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmen/öğreticileri ile ilgili lisansüstü tezlerinin araştırma eğilimleri. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 87-106). Hiperyayın.
- Maden, S. (Ed.) (2022). *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1*. Hiperyayın.
- Maden, S. & Avşar, A. (2022). Süreli yayınlarda Türkçe öğretimi: Pedagoji Cemiyeti Dergisi dil eğitimi özel sayısı. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 223-250). Hiperyayın.
- Maden, S. & Özgen, A. (2022). Türkçe öğretimi alanında kuramsal kaynaklarda strateji, yöntem ve tekniklerle iliği kavram alanına yönelik bir inceleme. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 127-158). Hiperyayın.
- Özkan, N. K. (2022). Türkçe öğretiminde metin öncesi hazırlık süreci ve güdülenme. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 251-282). Hiperyayın.
- Satılmış, S. & Durukan, E. (2022). Çocuk dergileri metinlerinin kök değerler ve yetkinlikler açısından incelenmesi (2018-2020). S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 195-222). Hiperyayın.

Yılmaz, A. & Gökçe, B. (2022). Çocuk edebiyatı ürünleri yoluyla çocuklarda felsefi düşünceyi geliştirme. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde (s. 297-322). Hiperyayın.