



ANADOLU

Dil ve Eğitim Dergisi

Journal of Anatolian Language and Education

ANADEL / AJLE

ISSN: 2980-1346

anadoluded.com

3 (1)
Bahar/ Spring
2025



ANADOLU
DİL VE EĞİTİM DERGİSİ
Anatolian Journal of Language and Education
ANADED - AJLE
ISSN: 2980-1346
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/anadoluded>

2025 Bahar, Cilt: 3 Sayı: 1
2025 Spring, Volume: 3 Issue: 1

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 (Batumi Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Gürcistan)
Dr. Öğr. Üyesi Bağdagul Mussa (Ürdün Üniversitesi, Ürdün)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Demir (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)
Dr. Öğr. Üyesi 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 İslamia, 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: EBSCO HW Wilson, ESJL, ResearchBib, OpenAIRE uluslararası indekslerinde taranmaktadır.

YAYIN DANIřMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Abdullah Kök	Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Adnan Kukoęlu	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 Aęca	Eskiřehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Flera Sayfiluna	Kazan Federal Üniversitesi, Rusya
Prof. Dr. İrfan Morina	Priřtine 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	Tařkent Devlet niversitesi, Özbekistan
Prof. Dr. Namık Kemal řahbaz	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. zay Karadaę	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ramiz Asker	Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Prof. Dr. Süleyman Baki	Tetova Üniversitesi, Kuzey Makedonya
Prof. Dr. Turan Akman Erkilıç	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yolanda Guillermina Lpez Franco	Meksika Ulusal zerk niversitesi, Meksika
Doç. Dr. Adem Koç	Eskiřehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Eyim	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burhanettin Keskin	Mississippi Üniversitesi, ABD
Doç. Dr. Cafer zdemir	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 Dolgunsz	Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Enes Yıldız	Ürdün niversitesi, Ürdün
Doç. Dr. Ertuğrul Karakuş	Kırkclareli 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 Kardař	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. Öğr. Üyesi Serkan Öztürk
Dr. Öğr. Üyesi Mehdi Rezai
Dr. Öğr. Üyesi Musa Rahimi
Dr. Bahattin Şimşek
Dr. Hacer Arslan
Dr. Hasan Doğan

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
Giresun Üniversitesi, Türkiye
Allameh Tabataba'i Üniversitesi, İran
Allameh Tabataba'i Üniversitesi, İran
Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Ürdün Üniversitesi, Ürdün
Ürdün Üniversitesi, Ürdün

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

ISSN: 2980-1346

2025 Bahar, Cilt: 3 Sayı: 1
Spring, Volume: 3 Issue: 1

Bu Sayının Hakemleri / Reviewes of This Issue

Doç. Dr. Arzu ÇEVİK
Doç. Dr. Bayram ARICI
Doç. Dr. Kenan AZILI
Dr. Öğr. Üyesi Meryem GÜLER
Dr. Öğr. Üyesi Murat SARIBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Nurşen YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Papatya DEMİR
Dr. Damla YILDIRIM
Dr. Mehmet KARDOĞAN
Dr. Murat AKA

Redaktörler / Redaktors

Abdulahap Avşar
Akif Özgen
Aydın Önal

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

2025 Bahar, Cilt: 3 Sayı: 1
Spring, Volume: 3 Issue: 1

Araştırma Makaleleri / Research Papers

- Kuzeydoğu, Kuzeybatı ve Güneybatı Grubu Türk Lehçelerinde Kullanılan "Sımak" Edatının Ekleşmesi** 1-8
The Affixation of the Preposition "Sımak" Used in the Northeastern, Northwestern and Southwestern Group Turkish Dialects
Döndü Nur TEMİZ
- Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki Değerler Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı** 9-26
5th Grade Turkish Textbook in the Context of Revised Bloom's Taxonomy and Values in the Turkish Century Education Model
Efecan KARAGÖL ve Erhan YEŞİLYURT
- Analysis of Keywords in Graduate Studies on Turkish and English Curricula** 27-40
Türkçe ve İngilizce Öğretim Programları ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalarda Yer Alan Anahtar Kelimelerin Analizi
Aslı MADEN, Abdulvahap AVŞAR ve Ayşenur ŞENTERZİ
- Bingöl'ün Coğrafi Yapısının Eğitim Üzerindeki Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması** 41-63
Teachers' Opinions on the Impact of Bingöl's Geographical Structure on Education: A Case Study
Şeyda DİKME ve Fatma COŞKUN
- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Nitelikler Bağlamında İncelenmesi** 64-84
An Examination of the Reading Texts in The Open Education Secondary School Turkish Course Books in The Context of the Qualifications in the 2019 Turkish Curriculum
Adem KAV ve Teymur EROL



Kuzeydoğu, Kuzeybatı ve Güneybatı Grubu Türk Lehçelerinde Kullanılan “Sımak” Edatının Ekleşmesi*

*Döndü Nur TEMİZ***

ÖZ

Edat gibi bazı kelimelerin bir süreç dâhilinde ve çeşitli sebeplerle ekleştikleri bilinmektedir. Bu edatlar, hem fonetik hem de işlevsel farklılıklar göstererek fono-semantik başkalaşmaya uğrayabilir. Ya da çok fazla ses ve işlev değişikliğine uğramadan kelimeye ekleşebilir. Çalışmada Kuzeydoğu, Kuzeybatı ve Güneybatı grubu çağdaş Türk lehçelerinde kullanılan *sımak* “gibi” edatının yapım eki olarak ekleşmesi konu alınmıştır. Araştırmanın ana amacı daha önce edat iken ek haline dönüşen *sımak* “gibi” edatının eş zamanlı bir incelemesini yapmak ve çağdaş metinlerdeki biçimini, kullanımını örnekleri ile birlikte vermektir. *Sımak* “gibi” edatının; hangi lehçelerde ekleştiği, hangi lehçelerde bir edat olarak kullanılmaya devam edildiği sorusuna karşılaştırmalı bir cevap sunmak amaçlanmaktadır. Çalışmada ilk önce *sımak* “gibi” edatının etimolojisi ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Daha sonra edatın çağdaş lehçelerdeki biçimlerine ve kullanım örneklerine değinilmiştir. *Sımak* “gibi” edatının, Kuzeydoğu grubu lehçelerinden Altay ve Hakas Türkçelerinde; Kuzeybatı/Kıpçak grubu lehçelerinden Tatar, Kazak, Kırgız, Başkurt ve Karakalpak Türkçelerinde; Güneybatı/Oğuz grubu lehçelerinden ise sadece Türkmen Türkçesinde görüldüğü tespit edilmiştir. Bu lehçelerden ise sadece Altay, Hakas ve Türkmen Türkçelerinde ekleşmiştir. Diğer çağdaş lehçelerde ekleşme gerçekleşmemekte ve *sımak* “gibi” kelimesi edat olarak kullanılmaya devam edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ek, sımak edatı, ekleşme, gramerleşme, morfoetimoloji.

The Affixation of the Preposition "Sımak" Used in the Northeastern, Northwestern and Southwestern Group Turkish Dialects

ABSTRACT

It is known that some secondary words, such as prepositions, became affixes over a period of time for various reason within a process. These prepositions can undergo phono-semantic alteration by showing both phonetic and semantic differences. Or it can be added directly to the word without too much sound and meaning change. In the study, the addition of the preposition *sımak* "like" used in contemporary dialects as a constructional suffix is the subject. The main purpose of the research is to make a synchronic analysis of the preposition *sımak*, which turned into an affix while it was an independent word, and to present its form and usage in contemporary texts with examples. It is aimed to provide a comparative answer to the question of the preposition *sımak* "like", in which dialects it is added and in which dialects it continues to be used as a preposition. In the study, firstly, opinions about the etymology of the preposition *sımak* "like" are given. Then, the forms and usage examples of the preposition in contemporary dialects are mentioned. In the study, the preposition *sımak* "like" is used in Altai and Khakas Turkish from the Northeastern group dialects; In Tatar, Kazakh, Kyrgyz, Bashkir and Karakalpak Turkish from the Northwest/ Kipchak group dialects; It has been determined that it is only seen in Turkmen Turkish from the Southwest/ Oghuz group

Atıf Bilgisi: Temiz, D. N. (2025). Kuzeydoğu, kuzeybatı ve güneybatı grubu Türk lehçelerinde kullanılan “sımak” edatının ekleşmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-8. Doi: <https://10.5281/zenodo.15769743>

* Çalışma; Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde 2023 yılında, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet HAZAR danışmanlığında hazırlanan “Türk Dilinde İkincil Kelimelerin Ekleşmesi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Bilim Doktoru, Millî Eğitim Bakanlığı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Düzce/ Türkiye, nurcaliskantemiz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3687-002X

dialects. Among these dialects, affixation only in Altai, Khakas and Turkmen Turkish. In other contemporary dialects, addition does not occur and continues to be used as a preposition.

Keywords: Suffix, preposition sımak, affixation, grammaticalization, morphoetymology.

Giriş

Dilin tarihi gelişimi ve değişimi sürecinde oluşan birçok gramerleşme örnekleri bulunmaktadır. Gramerleşme, sözlük birimin bağlı biçimbirimine dönüşmesi olayı olarak tanımlanabilir (Gökçe, 2013, s.262; Dilâçar, 1989, s.97; Vardar, 1980, s.59). Ancak daha az gramatikal olan bir unsurun daha çok gramatikal bir biçime gelmesi olayı da gramerleşme olarak adlandırılır (Kurylowicz, 1965, s.55-71). Dildeki kimi yapı taşları görevlerini ifa ettikten sonra bir süreç dâhilinde değişime uğrayabilir. Türk dilinde edatların, yardımcı fiillerin, kalıplaşmış ifadelerin, isimlerin ya da zamirlerin ilk görevlerini yerine getirdikten sonra zamanla bu görevlerinde değişime uğradıkları ya da görevlerine devam ederken başka bir görev daha üstlendikleri art zamanlı bir inceleme ile görülmektedir. Edatlar, yardımcı fiiller, isimler ya da zamirler gramerleşerek ekleşmektedir. Özellikle son çekim edatlarının ekleşmesi sık görünen bir morfoloji olayıdır. Louis Bazin, “*Türk Dillerinin Müsterek Tarafları ve Temayülleri*” adlı makalesinde yardımcı fiillerin birleşik kip çekimlerinde gramatikal işlev gördüğünü, zamirlerin şahıs eki olarak ekleştiğini, son çekim edatlarının ise ekleşme eğiliminde olduğunu belirtir (Bazin, 1988: 16-17). Sözlük birimin zamanla dil bilgisel bir işlev alması dilin yapısı ile ilgilidir. Çünkü dil sürekli bir şekilde değişime ve gelişime açıktır. Bu ekleşme süreci çok katmanlı bir süreçten geçmektedir. Diller gramerleşirken genel olarak anlamsızlaşma, kategorisizleşme ve ses kaybı gibi süreçlerden geçmektedir. İlk katman anlamsızlaşma sürecidir. Bu katmanda sözcük mana daralmasına veya sınırlandırılmasına uğramaktadır (Heine ve Kuteva, 2004, s.16-18). Kategorisizleşme süreci ise daha ağır gramatikal bir yapının daha hafif bir gramatikal biçime dönüşmesidir. Yani tam olarak ses açısından daha uzun bir yapının daha kısa bir yapıya dönüşmesi sürecidir (Heine ve Narrog, 2010, s.401-424). Son süreç ise ses kaybı sürecidir. Bu süreçte anlam kaybına uğrayan kelime ses kaybına da uğramakta hatta bu ses kaybı kısalma ya da yok olmaya kadar gidebilmektedir. Bu süreçleri *tur-* yardımcı fiilinin geniş zaman almış biçimini göz önünde bulundurarak özetlersek daha da somutlaşabilir. *Turur* yapısı zamanla gramerleşmiştir (Buran, 1996, s.207-214). *Tur-* fiili, anlamsızlaşma sürecinde iken gerçek anlamı daralır ve yardımcı fiil olarak kullanılmaya başlar. Kategorisizleşme sürecinde ise *turur* biçimi kısaltmaya uğrar: *-TUr/ -Tİr, -TU/ -Tİ/ -t* vs. Ses kaybı sürecinde tamamen yok olabilir. Nitekim *turur* biçimi Oğuz grubu lehçeleri gibi bazı çağdaş lehçelerde tamamen erimiştir. Gramerleşmenin genel anlamda iki özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler “aynı anda var olma” ve “tek yönlülük” ilkeleridir. Aynı anda var olma ilkesi, dilde aynı zaman dilimi içinde bir kelimenin hem sözlükbirim olarak kullanılması hem de biçimbirimine dönüşmüş şeklinin kullanılması durumudur (Hopper ve Traugott, 2000, s.36; Demirci, 2008, s.460). Gramerleşme süreçlerine genel anlamda bakıldığında değişim sürecinin tek yönlü olduğu görülür. Sözlükbirim, biçimbirim dönüşükten sonra tekrar sözlükbirime dönüşmez. Fakat az da olsa bu durumun istisnaları bulunmaktadır. Bu duruma ise kelimeleşme denmektedir (Demirci, 2008, s.460). Aynı bir çalışma alanıdır.

Türk dilinde isimlerden sonra gelen ve ait olduğu isim ile cümledeki diğer sözcükler arasında türlü ilgiler kuran edatlar ekleşmeye çok müsait işlevsel birimlerdir. Eski Türkçedeki *uçun* edatı, Türkiye Türkçesindeki *için* edatı zamanla kendinden önceki kelimeye ekleşerek bir ek olarak görev yapmaya başlamıştır (Korkmaz, 1988, s.94). Yine aynı şekilde Eski Türkçedeki *birlen* edatı, Türkiye Türkçesindeki *ile* edatı çeşitli ses hadiseleri geçirerek ekleşmiş ve çekim eki olarak kullanılmaya başlanmıştır (Ergin, 1992, s.370). Türk dilindeki bazı edatlar hemen hemen tüm çağdaş Türk lehçelerinde ekleşmeye meyilli iken bazı edatlar ise sadece belli çağdaş Türk lehçelerinde ekleşme eğilimi gösterir. Örneğin *tapa* son çekim edatı sadece Tuva Türkçesinde ekleşmiştir (Koçoğlu Gündoğdu, 2018, s.720; Temiz, 2024, s.246).

Çalışmada bir sözlükbirim olan *sımak* “gibi” edatının ekleşmesi üzerine durulmuştur. Edat ekleşirken belli süreçlerden geçmiş, Başkurt Türkçesi gibi bazı çağdaş lehçelerde ise ses değişikliğine uğramıştır. Edat, ekleşirken ses değişikliğine uğramasına rağmen kendinden önceki kelime ile kullanıldığındaki işlevini korumuştur.

Sımak “gibi” edatı bazı çağdaş Türk lehçelerinde kullanılmaktadır. Edatın Eski Türkçede kullanımı bulunmamaktadır. Yong Song Li, *sımak* “gibi” edatını Uygur Türkçesinde kullanılan +*sıg*/+*sig* “gibi, benzer” eki ile ilgili görür (Li, 2004, s.405). Edatın hangi sözcük grubundan oluştuğunun bilinmediğini söyleyen Oruzbayeva ve Kудaybergenov gibi araştırmacılar da bulunmaktadır (Oruzbayeva ve Kудaybergenov, 1964, s.334). Tenişev ise edatın si- “benzetmek, andırmak” fiilinin –*mak* eki almış biçimi olduğunu düşünür (Tenişev, 1988, s.499). Mehmet Kara ise Türkmen Türkçesinde görülen +*cımak*/+*cimek* ekinin, +*si* eki ile +*mak* ekinin birleşmesinden meydana geldiğini söyler (Kara, 2005, s.9). Ancak araştırmacıların *sımak* “gibi” edatının ekleşmiş biçimi olan +*sımak*, +*simek*, +*zımak*, +*sımaḥ*, +*sımek*, +*zımaḥ*, +*zımek* isimden isim yapma eklerinin birleşik bir ek olduğunu düşünmeleri çok yerinde bir değerlendirme değildir. Bu eklerin birden fazla heceli olması, araştırmacıları eklerin birleşik bir ek olabileceği ihtimali üzerine yöneltmiştir. Ancak bu eklerin, *sımak* “gibi” edatından ekleşmiş olduğu gerçeği hem biçim olarak hem de mana olarak açıktır. Altay Türkçesinde ekin sadece kalın ünlülü biçimlerinin bulunması, ekin büyük ünlü uyumuna uymaması da ekin kelime kökenli olabileceğini akla getirir. *Sımak* “gibi” edatı, Altay Türkçesinde +*sımak*/+*zımak*, Hakas Türkçesinde +*sımaḥ*/+*sımek*/+*zımaḥ*/+*zımek* ve Türkmen Türkçesinde +*cımak*/+*cimek*/+*cumak*/+*cümek* biçiminde ekleşerek kullanılmaktadır. Edat, Tatar Türkçesinde *sımak*, Kazak Türkçesinde *sımaq*, Kırgız Türkçesinde *sımak*, Başkurt Türkçesinde *hımaq* ve Karakalpak Türkçesinde *sımaq* şeklinde ufak ses değişikliğine uğrayarak kendinden önceki kelime ile kullanıldığında aynı işlevde bulunmaktadır fakat bu lehçelerde ekleşme gerçekleşmemiştir. Edatın çağdaş lehçelerdeki biçimi ve kullanımı şu şekildedir:

Kuzeydoğu Grubunda “Sımak” Edatı

Altay Türkçesinde “sımak” edatı

Altay Türkçesinde *sımak* “gibi” edatı +*sımak*/+*simek*/+*zimek*/+*zımak* biçiminde yalın isimlere gelerek ekleşmiştir. Renk isimlerine gelerek benzerlik anlamı ifade eder: *aksımak* “aka benzeyen”, *kızılzımak* “kızılımsı”, *açuzımak* “acı gibi” vs. (Li, 2004, s.406; Alkaya, 2022, s.478; Kara, 2005, s.8; Dilek, 2007, s.11-72). Ekin sınırlı bir kullanımı vardır. Ek, +*sımak*/+*simek*/+*zimek*/+*zımak* olmak üzere dört biçimlidir.

Bügün ayas kün, teñeri prañay köksimek. “Bugün açık gün, gökyüzü büsbütün mavimtırak.” (Li, 2004, s.407)

Enirde Altın-köl kızılzımak öñdü. “Akşamleyin Altın-köl kırmızımtırak renkli.” (Li, 2004, s.407)

Hakas Türkçesinde “sımak” edatı

Hakas Türkçesinde *sımak* “gibi” edatı +*sımaḥ*/+*sımek*/+*zımaḥ*/+*zımek* biçiminde isimden isim yapım eki kategorisinde karşımıza çıkar. Edat, yalın isimlerin sonuna gelerek ekleşmiştir: *tuğanzımaḥ* “sevecen akrabalar”, *çöpśimek* “kolayca razı olan” (Li, 2004, s.406). Oldukça nadir kullanılan bir ektir. Ekin geniş ünlülü biçimleri yoktur. Sadece düz ünlülü biçimleri onun kelime kaynaklı olduğunun bir göstergesidir.

Kuzeybatı/ Kıpçak Grubunda “Sımak” Edatı

Tatar Türkçesinde “sımak” edatı

Tatar Türkçesinde *sımaḵ* edatı “gibi” yalın isimlerden sonra gelmektedir (Li, 2004, s.406; Alkaya, 2022, s.478). Edat diğer lehçelerde olduğu gibi Tatar Türkçesinde ekleşmemektedir.

Bäläkäy gñä lapaş sımaḵ cırgä Mähmüt atın tugardı. “Minicik uncu dükkânı gibi yere Mähmüt atının koşumunu çıkardı.” (Li, 2004, s.406)

Kazak Türkçesinde “sımaḵ” edatı

Kazak Türkçesinde *sımaḵ* edatı “gibi” Tatar Türkçesinde de olduğu gibi yalın isimlerden sonra gelmektedir (Li, 2004, s.406; Alkaya, 2022, s.478). Edat diğer lehçelerde olduğu gibi Kazak Türkçesinde ekleşmemektedir.

Şeşen sımaḵ birewi, söylep keled sapıdap. “Konuşmacı gibi biri hızlı ve yüksek sesle söyleyerek geliyor.” (Li, 2004, s.406)

Birin-biri kıymelep, tikesinen tik, kılkıyısқан bozbala sımaḵ jastar da tipti iyin tıresip, yesikti sindırıp baradı. “Birbirini itip, dimdik, çok narin delikanlı gibi gençler bile sıkışıp, kapıyı kırıp gidiyor.” (Li, 2004, s.405)

Kırgız Türkçesinde “sımaḵ” edatı

Kırgız Türkçesinde *sımaḵ* edatı yalın isimlerden sonra gelmektedir (Li, 2004, s.406; Alkaya, 2022, s.478). Edat, Kırgız Türkçesinde ekleşmeden kullanılmaktadır.

Akıl sımaḵ azırāk kep aytayın. “Öğüt gibi azıcık söz söyleyeyim.” (Li, 2004, s.406)

Karıyanın kebi oşo ak kuu sımaḵ biyikke, biyikke uçup ketkendey sezilçü. “İhtiyarın sözü, şu ak kuğu gibi yükseğe uçup gider gibi seziliyordu.” (Alkaya, 2022, s.480)

Başkurt Türkçesinde “sımaḵ” edatı

Başkurt Türkçesinde *sımaḵ* edatı, *hımaq* “gibi” şeklindedir. Edat, yalın isimlerden sonra ya da zamirlerin ilgi hâli eki almış biçiminden sonra karşımıza çıkar (Li, 2004, s.406; Alkaya, 2022, s.478). Edat benzerlik, karşılaştırma ya da yaklaşıklık fonksiyonlarında kullanılmaktadır. *Sımaḵ* “gibi” edatı Başkurt Türkçesine geçerken ses değişimine uğramıştır. Edatın ilk sesi /s/ sesi /h/ sesine dönüşmüştür. Türkçede /s/ sesi ile başlayan tüm kelimeler Başkurt Türkçesinde /h/ sesine dönüşür: *sen* > *hin* vs. Bu ses değişikliği Başkurt Türkçesinde karakteristiktir (Yazıcı Ersoy, 2007, s.760).

Mıjıp yürüyär, kütüwzägi qırğız quyzarı hımaq! “Sürüdeki Kırgız koyunları gibi kaynıyorlar!” (Aydiner, 2014: 158)

Gäräbä hımaḵ harı, huş yışlı yükä balı ilibızın törlö respublikalarına azatıla, sit ildärgä yibärilä. “Kehribar gibi sarı, hoş kokulu ıhlamur balı ülkemizin türlü cumhuriyetlerine gönderiliyor, yabancı ülkelere yollanıyor.” (Alkaya, 2022, s.478)

Karakalpak Türkçesinde “sımaḵ” edatı

Karakalpak Türkçesinde *sımaḵ* edatı yalın isimlerden ve isimlerin ilgi hâli eki almış biçiminden sonra kullanılmaktadır: *cigit sımaḵ* “yiğit gibi”, *cinli sımaḵ* “deli gibi” (Li, 2004, s.406; Alkaya, 2022, s.478). Edat, Karakalpak Türkçesinde ekleşmemektedir.

Urı bul sözden uyalğan sımaḵ bolıp şıǵıp ketti. “Hırsız, bu sözden utanır gibi olup çıkıp gitti.” (Alkaya, 2022, s.482)

Güneybatı / Oğuz Grubunda “Sımaḵ” Edatı

Türkmen Türkçesinde “sımaḵ” edatı

Sımak “gibi” edatı, Türkmen Türkçesinde +*cımak*/ +*cimek*/ +*cumak*/ +*cümek* şeklinde isimden isim yapım eki olarak görülür. Edat, Türkmen Türkçesinde ekleşerek nesneleri renk bakımından niteler ve nesnelerde rengin azlığını belirten anlamlar katar (Kara, 2005, s.9). Ekin bir başka görevi de eklendiği kelimenin başka bir nesnede az bulunduğunu bildirir: *kircimek* “kirlimsi, az kirli, kirli gibi”. Ek oldukça nadir kullanılmaktadır. Standart yazı dilinden daha çok konuşma dilinde kullanılır (Töre, 2021, s.44). Bu isimden isim yapım eki, ses değişikliğine uğrayarak *sımak* “gibi” edatından ekleşmiştir. Ekleşme sürecinin ne zaman başladığını tahmin etmek oldukça zordur. Fakat ek, ünlü uyumuna uymaktadır. Bu da edatın uzun zaman önce ekleştiğini düşündürür. *Sımak* “gibi” edatı Türkmen Türkçesine geçerken ses değişimine uğramıştır. Edatın ilk sesi /s/ önce /ç/ sesine dönüşmüş daha sonra da /c/ sesine dönüşmüş olmalıdır: /s/ > /ç/ > /c/. Çünkü Türkmen Türkçesinde /s/ sesinin direk /c/ sesine dönüşmesine rastlanılmamıştır. Ön sesteki /s/ sesi /ç/, /ş/ ve /z/ seslerine dönüşmektedir (Kara, 2007, s.243).

Ýaranyň ýerinde goýlan дренаždan bolsa, aram mukdarda **ganjymak**-iriňli suwuklygyň bölünip çykmaklygy anyklanyldy. “Yaranın yerine konulan drenajdan ise, orta miktarda kanlı irinli sıvının bölünerek çıktığı tespit edildi.” (Töre, 2021, s.44)

Çağdaş lehçelerde kullanılan benzerlik edatı olan *sımak* “gibi” edatının lehçelerdeki biçimi aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1. *Sımak* edatının çağdaş lehçelerdeki biçimi

<i>Sımak</i> edatının kullanıldığı tarihî ve çağdaş Türk lehçeleri	<i>Sımak</i> edatının tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki biçimi	<i>Sımak</i> edatının ekleştiği tarihî ve çağdaş Türk lehçeleri
Altay Türkçesi	+ <i>sımak</i> / + <i>zımak</i>	X
Hakas Türkçesi	+ <i>sımaħ</i> / + <i>şimek</i> / + <i>zımaħ</i> / + <i>zimek</i>	X
Tatar Türkçesi	<i>sımaķ</i>	
Kazak Türkçesi	<i>sıma</i>	
Kırgız Türkçesi	<i>sımaķ</i>	
Başkurt Türkçesi	<i>hımaķ</i>	
Karakalpak Türkçesi	<i>sımaq</i>	
Türkmen Türkçesi	+ <i>cımak</i> / + <i>cimek</i> / + <i>cumak</i> / + <i>cümek</i>	X

Sonuç

Türk dili sondan eklemeli diller grubundadır. Bu yüzden eklerin yapısını ve kökenini bilmek önem arz etmektedir. Yeni eklerin iki veya daha fazla ekin birleşmesinden oluşabileceği gibi kelime kökenli olabileceği de unutulmamalıdır. Zira çalışmada verilen eklerin kökeni bir kelimedir. Bu kelime sözcük türü itibarı ile bir edat olabileceği gibi bir yardımcı fiil, bir isim de olabilir. Çalışmanın konusu olan edat Tatar Türkçesinde *sımak*, Kazak Türkçesinde *sımaq*, Kırgız Türkçesinde *sımak*, Başkurt Türkçesinde *hımaq* ve Karakalpak Türkçesinde *sımaq* biçiminde karşımıza çıkar. *Sımak* “gibi” edatı, Altay Türkçesinde +*sımak*/ +*zımak*, Hakas Türkçesinde +*sımaħ*/ +*şimek*/ +*zımaħ*/ +*zimek* ve Türkmen Türkçesinde +*cımak*/ +*cimek*/ +*cumak*/ +*cümek* biçiminde ekleşerek kullanılmaktadır. Edatın Altay Türkçesindeki ekleşmiş şekli sadece kalın ünlülüdür. Ek ünlü uyumuna henüz uymamaktadır. Bu da Altay Türkçesinde gramerleşme sürecinin Hakas Türkçesinden ve Türkmen Türkçesinden daha yeni bir süreç olduğunu düşündürür. Kelimeler gramerleşirken anlamsızlaşma, kategorisizleşme ve ses kaybı gibi süreçlerden geçmektedir. Bu süreçler anlamsızlaşma, kategorisizleşme ve ses kaybı sürecidir. İlk

katman anlamsızlaşma sürecinde kelime mana ya da işlev daralmasına veya sınırlandırılmasına uğrar. İkinci katman kategorisizleşme süreci ise daha ağır gramatikal bir yapının daha hafif bir gramatikal biçime dönüşmesi olayıdır. Son süreç ise ses kaybı sürecidir. Bu süreçte anlam kaybına uğrayan kelime ses kaybına da uğramakta hatta bu ses kaybı kısalma ya da yok olmaya kadar gidebilmektedir. *Sımağ* “gibi” edatı, bu gramerleşme sürecinin ilk aşamasındadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Etik kurul iznine gerek yoktur.

Yazarların Katkı Oranı

Makale yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmanın planlanmasında, yürütülmesinde ve raporlaştırılmasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alkaya, E. (2022). Kuzey grubu Türk lehçelerinde edatlar. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydiner, M. (2014). *Başkurt Türkçesinde edatlar*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bazin, L. (1988). *Türk dillerinin müşterek tarafları ve temayülleri*. Mehmet Akalın (Çev.), Tarihî Türk şiveleri, TKAE Yayınları.
- Buran, A. (1996). *Türkçede kelimelerin ekleşmesi ve eklerin kökeni*. 3. Uluslararası Türk Dili Kurultayı. TDK Yayınları.
- Demirci, K. (2008). Dilbilgiselleşme üzerine bir inceleme. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. 131-146.
- Dilâçar, A. (1971). Gramer: tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi. *TDAY Belleten*, 19, 83-145.
- Ergin, M. (1992). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Gökçe, F. (2013). *Gramerleşme teorisi ve Türkçe fiil birleşmeleri*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Güner Dilek, F. (2007). Altay Türkçesi. A. B. Ercilasun (Ed.), *Türk lehçeleri grameri I* içinde (s. 11-72). Akçağ Yayınları.
- Heine, B. & Kuteva, T. (2004). *World lexicon of grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Heine, B. & Narrog, H. (2010). *Handbook of linguistic analysis*. Oxford University Press.
- Hopper, P. J. & Traugott, E. (2000). *Grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Kara, M. (2005). *Hakas Türkçesinde isim*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kara, M. (2007). Türkmen Türkçesi. Ahmet Bican Ercilasun (Ed.), *Türk lehçeleri grameri I* içinde (s. 231-290). Akçağ Yayınları.
- Koçoğlu Gündoğdu, V. (2018). Tuva Türkçesi grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1961). Uçun ~ üçün ~ için vb. çekim edatlarının yapısı üzerine. *TDAY-Belleten*, 9, 31-35.
- Kurylowicz, J. (1965). The evolution of grammatical categories. *Diogenes*, 13(51), 55- 71.
- Li, Y. S. (2004). Türk dillerinde sontakılar. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Oruzbayeva, B. ve kудaybergenov, S. (1964). (Red.): Kırgız tilinin grammatikası. morfologiya, Frunze.
- Temiz, D. N. (2024). Ekleşen bir son çekim edatı: tapa>+DİvA/ +DUvA. *Gazi Türkiyat*, 34, 241-256.
- Tenişev, E. R. (1988). Sravnitel'no-istoričeskaya grammatika Tyurskih yazıkov (morfologiya). Moskva: Nauka.
- Töre, M. (2021). Türkmencenin türetim morfolojisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Vardar, B. (1980). Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü. TDK Yayınları
- Yazıcı Ersoy, H. (2007). Başkurt Türkçesi. A. B. Ercilasun (Ed), *Türk lehçeleri grameri I* içinde (s. 749-810). Akçağ Yayınları.

Extended Abstract

The formation of some structures in the language may change within a process after an event. It is seen with a continuous examination that the prepositions, auxiliary verbs, fixed expressions, nouns or pronouns in the Turkish language change in these duties after they are first fulfilled or take on another duty while continuing their duties. Prepositions, auxiliary verbs, nouns or pronouns become grammatical and become suffixes. Especially the suffixation of the final inflectional prepositions is a frequent morphological event. It is known that some secondary words, such as prepositions, became affixes over a period of time for various reason within a process. These prepositions can undergo phono-semantic alteration by showing both phonetic and semantic differences. Or it can be added directly to the word without too much sound and meaning change. In the study, the addition of the preposition *sımak* "like" used in contemporary dialects as a constructional suffix is the subject. The main purpose of the research is to make a synchronic analysis of the preposition *sımak*, which turned into an affix while it was an independent word, and to present its form and usage in contemporary texts with examples. It is aimed to provide a comparative answer to the question of the preposition *sımak* "like", in which dialects it is added and in which dialects it continues to be used as a preposition. In the study, firstly, opinions about the etymology of the preposition *sımak* "like" are given. Then, the forms and usage examples of the preposition in contemporary dialects are mentioned. In the study, the preposition *sımak* "like" is used in Altai and Khakas Turkish from the Northeastern group dialects; In Tatar, Kazakh, Kyrgyz, Bashkir and Karakalpak Turkish from the Northwest/ Kipchak group dialects; It has been determined that it is only seen in Turkmen Turkish from the Southwest/ Oghuz group dialects. Among these dialects, affixation only in Altai, Khakas and Turkmen Turkish. In other contemporary dialects, addition does not occur and continues to be used as a preposition. The subject of the study, the *sımak* particle, is encountered in the form of *sımak* in Tatar Turkish, *sımaq* in Kazakh Turkish, *sımak* in Kirghiz Turkish, *hımaq* in Bashkir Turkish and *sımaq* in Karakalpak Turkish. The *sımak* "like" particle is used as +sımak/ +zımak in Altai Turkish, +sımaḥ/ +sımek/ +zımaḥ/ +zımek in Khakas Turkish and +cımak/ +cimek/ +cumak/

+*cümek* in Turkmen Turkish. The affixed form of the preposition in Altai Turkish has only a back vowel. It does not yet comply with the affix vowel harmony. This suggests that the grammaticalization process in Altai Turkish is a more recent process than in Khakas Turkish and Turkmen Turkish. While words are being grammaticalized, they go through processes such as meaninglessness, decategorization and sound loss. These processes are meaninglessness, decategorization and sound loss processes. In the first layer meaninglessness process, the word undergoes a narrowing or limitation of meaning or function. The second layer decategorization process is the transformation of a heavier grammatical structure into a lighter grammatical form. The last process is the sound loss process. In this process, the word that loses meaning also loses sound, and this sound loss can even lead to shortening or disappearance. These brochures can be more concrete if we summarize them by considering the form of the auxiliary verb *tur*, which can take a present tense. It has been grammarized in the form of the *turur* structure. The *tur* verb, in the process of becoming meaningless, its real meaning narrows and it begins to continue as an auxiliary verb. In the process of decategorization, the *tur* form undergoes shortening: *-TUR/ -Tİr, -TU/ -TI/ -t* etc. The process of sound loss can be completely eliminated. In fact, the *tur* form has completely melted away in some contemporary calendars such as the Oghuz group dialects. Grammarization has two general characteristics. These characteristics are the principles of "simultaneous existence" and "unidirectionality". The principle of simultaneous existence is the situation of using both a lexeme and the transformed form of a morpheme at the same time in a place in the language. Grammaticalization processes are generally seen as a one-way process of change. After a lexeme is transformed into a morpheme, it does not transform back into a lexeme. However, there are exceptions to this situation, albeit few. This situation refers to lexification. The preposition *Sımağ* "like" is in the first stage of this grammaticalization process.



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

Geliş/Received: 21.02.2025 *Kabul/Accepted:* 25.06.2025
Makale Türü/Article Type: Araştırma / Research

**Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki Değerler
Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**

*Efecan KARAGÖL**
*Erhan YEŞİLYURT***

ÖZ

Bu araştırma, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP-2024) kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki (TYMM) değerler çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Bu doğrultuda ders kitabındaki değerlerin dağılımı belirlenmiş ve etkinlikler bilişsel düzeylere göre analiz edilmiştir. Ayrıca değer ve etkinliklerin ders kitabındaki durumuyla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Veri toplama aracı olarak doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, ders kitabının değer eğitimi açısından zengin bir içerik sunduğunu ancak bazı değerlere yoğun şekilde yer verilirken bazılarının görece geri planda kaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca etkinliklerin büyük ölçüde anlama ve uygulama düzeylerinde yoğunlaştığı, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektiren düzeylerde ise sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Öğretmenler, ders kitabının genel olarak değer aktarımı açısından dengeli olduğunu belirtmiş ancak bazı değerlerin öğrencilerin yaş düzeyine uygun olmayan metinlerle sunulduğunu ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin hem düzeye uygun olmadığını hem de sayıca yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda değerlerin daha dengeli dağıtılması, üst düzey bilişsel becerilere yönelik etkinliklerin artırılması ve ders kitaplarının pedagojik açıdan daha etkili hâle getirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkçe ders kitabı, değerler, yenilenmiş Bloom taksonomisi, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı.

**5th Grade Turkish Textbook in the Context of Revised Bloom's Taxonomy and Values in
the Turkish Century Education Model**

ABSTRACT

This study aims to examine the 5th-grade Turkish language textbook, prepared within the scope of the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum, through the lens of Revised Bloom's Taxonomy and the values framework of the Turkish Century Maarif Model. The research was designed as a qualitative case study. In this context, the distribution of values within the textbook was identified, and the activities were analyzed according to cognitive levels. Additionally, teachers' perspectives on the representation of values and activities in the textbook were included. Document analysis and semi-structured interviews were employed as data collection methods, and the data were evaluated using content analysis. The findings indicate that the textbook offers rich content in terms of values education; however, certain values are emphasized more than others, which remain relatively underrepresented. Moreover, the activities are largely concentrated at the understanding

Atıf Bilgisi: Karagöl, E. & Yeşilyurt, E. (2025). Bloom Taksonomisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelindeki değerler bağlamında 5. sınıf Türkçe ders kitabı. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 9-26. Doi: <https://10.5281/zenodo.15755182>

* Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, efecankaragol@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0331-8009

** Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, erhanyesilyurt@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9537-7040

and application levels, while those requiring higher-order cognitive skills—such as analysis, evaluation, and creation—are limited. Teachers generally considered the textbook to be balanced in terms of value transmission. Nonetheless, they pointed out that some values are presented through texts that are not developmentally appropriate for the students, and that activities aimed at fostering higher-order thinking skills are both pedagogically inadequate and insufficient in number. Based on the findings, recommendations are made for a more balanced distribution of values, an increase in activities targeting higher-order cognitive skills, and overall enhancement of the pedagogical effectiveness of textbooks.

Keywords: Turkish Century Education Model, Turkish textbook, values, revised Bloom's taxonomy, 2024 Secondary School Turkish Curriculum.

Giriş

21. yüzyılda hızla değişen bilgi, beceri ve değer temelli eğitim anlayışı, müfredatların ve ders kitaplarının bu dönüşüme uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), yalnızca bilişsel becerileri değil aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve değer temelli gelişimlerini de merkeze alan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Modelde yer alan temel değerler, bireylerin karakter gelişimini desteklemeyi, kültürel ve sosyal yönden donanımlı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda modelin temel hedeflerinden biri olan değer aktarımının hayata geçirilmesinde ders kitapları önemli bir rol üstlenmektedir. Ders kitapları yalnızca bilgi aktaran araçlar değil aynı zamanda değerlerin öğrencilere kazandırılmasında yönlendirici rehberlerdir. Özellikle dil eğitimi, değer aktarımı için kritik bir alan olup bu süreç dil becerilerinin gelişimiyle birlikte öğrencilerin düşünsel ve duyuşsal yönlerine de katkı sağlar. Türkçe ders kitapları, içerik seçiminden metin analizlerine kadar bu değerlerin nasıl yansıtıldığını incelemek açısından önemli bir örnek oluşturmaktadır.

TYMM, Türkiye'nin eğitim vizyonunu ve geleceğe yönelik eğitim politikalarını belirleyen kapsamlı bir çerçevedir. Bu model; millî ve evrensel değerleri harmanlayan, eleştirel düşünebilen, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açık, ahlaki ve etik değerleri içselleştirmiş bir birey yetiştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2023). TYMM, sadece bilgi aktarımına değil değerler eğitimi, karakter gelişimi ve bireyin topluma sağladığı katkıya da odaklanmaktadır. Eğitim sisteminin tüm bileşenlerini kapsayan bu model, ders kitaplarının içeriğinin değer temelli bir yaklaşımla oluşturulmasını desteklemektedir. TYMM kapsamında geliştirilen öğretim programları, ders içeriklerinde yapılan güncelleme ve iyileştirmelerin yanı sıra yaklaşım düzeyinde getirdiği yeniliklerle birlikte bir program değişikliği niteliği taşımaktadır (Berk ve Özer, 2024).

TYMM'nin etkilediği en önemli eğitim materyallerinden biri ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitapları, yalnızca dil becerilerini geliştiren araçlar değil aynı zamanda değerlerin, kültürel mirasın ve düşünme becerilerinin kazandırılmasında kritik bir rol oynayan kaynaklar olarak görülmektedir. TYMM ile şekillenen eğitim anlayışı, Türkçe ders kitaplarını bilgi aktaran bir araç olmaktan çıkarıp bireyin değerleri içselleştirmesini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini destekleyen bir yapı hâline getirmiştir. Bu nedenle ders kitaplarının içerik analizi, hangi değerlerin ne şekilde işlendiğini ve öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun etkinliklerin nasıl tasarlandığını anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde değerler bireylerin toplumsal ve bireysel gelişiminde temel bir rol oynar. TYMM çerçevesinde Türkçe ders kitapları çeşitli değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Değerlerin dengeli ve yaş grubuna uygun şekilde öğrencilere sunulması onların karakter gelişimini destekleyen en önemli unsurlardan biridir. Ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler aracılığıyla bu değerlerin öğrencilere nasıl kazandırıldığı, eğitim sürecinin başarısını doğrudan etkilemektedir.

TYMM'nin değer odaklı yaklaşımı, öğrencilerin sadece akademik değil etik ve sosyal gelişimlerini de destekleyerek onları topluma duyarlı bireyler hâline getirmeyi hedeflemektedir.

Bloom Taksonomisi bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini belirlemek için oluşturulmuş bir sınıflama sistemidir. Anderson ve Krathwohl tarafından güncellenen Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT), öğrenme hedeflerini hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı bilişsel düzeyde ele almaktadır. TYMM doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitapları, öğrencilerin bu bilişsel düzeylerde gelişimini desteklemeli ve sadece bilgi aktarmaktan öte onları sorgulayan, üreten bireyler hâline getirmelidir. Bu noktada ders kitaplarındaki etkinliklerin YBT düzeylerine göre analiz edilmesi, öğrencilerin hangi bilişsel düzeylerde daha çok desteklendiğini ve üst düzey düşünme becerilerinin ne kadar geliştirildiğini anlamak açısından önemlidir. Orijinal taksonominin ana basamaklara odaklanmasına karşın yenilenmiş taksonomi alt basamaklara yoğunlaşmış ve daha da önemlisi taksonominin birikerek çoğalan aşamalı sınıflama (hierarchy) özelliği esnetilmiştir (Bümen, 2006).

2024 yılında güncellenen Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP-2024), TYMM'nin eğitim felsefesini temel alarak yapılandırılmıştır. Bu program öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra eleştirel düşünme, değer eğitimi ve bilişsel süreçleri desteklemeyi amaçlamaktadır. TYMM, Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından nasıl yapılandırılması gerektiğini belirleyen bir eğitim modeli olarak kitapların hem değer kazandırma hem de düşünme becerilerini geliştirme görevini üstlenmesini öngörmektedir. TDÖP-2024 ise bu sürece kuramsal ve pedagojik bir zemin sağlayarak ders kitaplarının içeriğinin nasıl şekilleneceğini belirlemektedir. Bu doğrultuda hazırlanan ders kitapları, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın ötesinde onların toplumsal fayda üretmelerine katkı sağlayacak değerlerle donatılmasını ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini hedeflemektedir.

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”, “Türkçe ders kitabı”, “değer”, “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi” ve “2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” anahtar kelimeleriyle literatürde yapılan tarama sonucunda (10.01.2025), Türkçenin farklı alanlardaki öğretimine yönelik çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır (Aktaş, 2017; Akpınar, Özer, Oral & Köksalan, 2024; Avşar & Mete, 2018; Beyreli & Sönmez, 2017; Can & Keleş, 2024; Çağ, 2025; Eroğlu & Sarar Kuzu, 2014; Geçimli & Yüksel, 2024; Karagöl, 2020; Karataş, 2024; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Yıldırım, 2020; Yılmaz & Keray, 2012) ancak TYMM kapsamında hazırlanan TDÖP-2024 ve bu programa uygun olarak geliştirilen ders kitabına yönelik değer eğitimi ve bilişsel düzey incelemesi bağlamında bütüncül bir araştırmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki belirtilen boşluktan hareketle bu araştırmanın amacı, TDÖP-2024 doğrultusunda hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabını YBT'nin bilişsel düzeyleri ve TYMM'de yer alan değerler açısından incelemektir. Bu doğrultuda ders kitabında yer alan değerlerin dağılımı, etkinliklerin bilişsel düzeylere göre değerlendirilmesi ve Türkçe öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşleri analiz edilerek ders kitabının değer eğitimi ve bilişsel beceri gelişimine katkısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma amacına yönelik daha ayrıntılı verilerle ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir:

1. TDÖP-2024 çerçevesinde hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler, TYMM'de yer verilen değerler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. TDÖP-2024 çerçevesinde hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler, YBT'ye göre hangi bilişsel düzeylerde yoğunlaşmaktadır?
3. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlere ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT bakımından değerlendirilmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Günümüzde eğitim sistemleri yalnızca bilgi aktarımına odaklanan yapılar olmaktan çıkarak bireylerin değer kazanımı, eleştirel düşünme ve bilişsel becerilerini geliştirme gibi çok boyutlu amaçları içeren bir yapıya evrilmiştir (Akınoğlu, 2003; Önal ve Erişen, 2019). TYMM, bireyin kendi kültürel köklerinden beslenirken evrensel değerlere de açık bir şekilde yetişmesini hedeflemekte, bu doğrultuda değerler eğitimi müfredatın temel unsurlarından biri olarak konumlandırmaktadır. Bu bağlamda ders kitapları yalnızca akademik bilgiyi aktaran materyaller değil aynı zamanda değerlerin öğrencilere kazandırılması ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir araçtır.

Bu çalışma farklı boyutlarda literatüre ve uygulamaya katkı sunma potansiyeline sahiptir. İlk olarak TYMM'nin ders kitaplarına nasıl yansıdığını inceleyerek eğitim politikalarının sahadaki uygulanabilirliğine ilişkin veriler sağlamaktadır. İkinci olarak ders kitabında yer alan değerlerin çeşitliliği ve dağılımı analiz edilerek değer eğitiminin etkinliği değerlendirilmektedir. Üçüncü olarak etkinliklerin YBT doğrultusunda hangi bilişsel düzeylerde yoğunlaştığı belirlenmekte ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunulmaktadır. Ayrıca öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirme ile kitabın değer aktarımı ve bilişsel gelişim açısından uygulamadaki etkisi ortaya konulmaktadır. Son olarak TYMM ve YBT çerçevesinde ders kitaplarının nasıl şekillendirilmesi gerektiğine yönelik öneriler geliştirilerek gelecekteki müfredat geliştirme çalışmalarına rehberlik edecek nitelikte katkılar sunulmaktadır. Bu yönleriyle araştırma; eğitimciler, politika yapımcılar ve müfredat geliştiriciler için Türkçe ders kitaplarının içeriksel ve pedagojik açıdan nasıl daha işlevsel hâle getirilebileceğine dair bilimsel temelli bilgiler sunması bakımından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Güncel 5. Sınıf Türkçe ders kitabını YBT ve TYMM'deki değerler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmaların çeşitli desenleri bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008) ve bu araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Parker (2015), durum çalışmalarının durumu, kişiyi veya olguyu özgün ortamı içinde keşfetmek amacı taşıdığını belirtmektedir. Nitel araştırmalarda ele alınan durumun net bir şekilde tanımlanması oldukça önemlidir. Bu durum, bireyler ya da topluluklar olabileceği gibi somut bir proje gibi nesnel varlıkları da içerebilir (Creswell, 2019). Bu araştırmanın durumu TYMM kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerler ve bilişsel düzeylerdir.

İnceleme Nesnesi / Katılımcılar

Araştırmada inceleme nesnesi olarak 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okutulan 5. sınıf Türkçe ders kitabı belirlenmiş, katılımcılar ise aynı öğretim yılında 5. sınıflarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırma kapsamında ders kitabında yer alan ve Tablo 1'de gösterilen temalar ile bu temalar altında sunulan metin ve etkinlikler analiz edilmiştir.

Tablo 1. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki temalar

1. Tema	Oyun Dünyası
2. Tema	Atatürk'ü Tanımak
3. Tema	Duygularımı Tanıyorum
4. Tema	Geleneklerimiz
5. Tema	İletişim ve Sosyal İlişkiler
6. Tema	Sağlıklı Yaşıyorum

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler ve etkinliklerin bilişsel düzeylerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla 11 Türkçe öğretmeninden veri toplanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde, "5. sınıf

Türkçe dersine giriyor olmak” ve “5. sınıf Türkçe ders kitabı hakkında fikir sahibi olmak” ölçütleri esas alınmıştır. Öğretmenlere ait bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

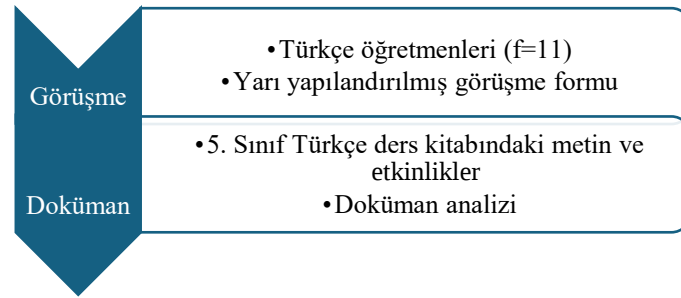
Tablo 2. Katılımcı bilgileri

Kod	Cinsiyet	TYMM’deki Değerleri Bilme Durumu	YBT’yi Bilme Durumu
A1	Kadın	+	+
A2	Kadın	+	+
A3	Erkek	+	+
A4	Kadın	+	+
A5	Erkek	+	+
A6	Erkek	+	+
A7	Erkek	+	+
A8	Kadın	+	+
A9	Kadın	+	+
A10	Erkek	+	+
A11	Erkek	+	+

Tablo 2’de katılımcıların kodları, cinsiyet bilgileri, TYMM’deki değerleri ve YBT’yi bilme durumları yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, doküman analizi ve görüşme yöntemleriyle toplanmıştır. Doküman analizi, araştırma kapsamında kullanılacak belgelerin sistemli bir biçimde incelenmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme ise en az iki kişi arasında gerçekleşen sözlü iletişim süreci olup, araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca bu yöntem, belirli bir konu ya da soruya dair derinlemesine bilgi edinme imkânı sunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin ayrıntılar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın verileri

Görüşme kapsamında Türkçe öğretmenlerine “değer” ve YBT’deki bilişsel düzeylere odaklanan sorular yöneltilmiştir. Sorular için Türkçe eğitimi alanında uzman kişilerden görüş alınmış ve ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak 11 Türkçe öğretmeninden dijital iletişim araçları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşme soruları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Görüşme soruları

1. 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin dengeli bir şekilde dağıtıldığını düşünüyor musunuz? Bu değerlerin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırıldığını düşünüyor musunuz? Neden?

(Değerler: Adalet, Aile Bütünlüğü, Çalışkanlık, Dostluk, Duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Mahremiyet, Merhamet, Mütevazılık, Özgürlük, Sabır, Sağlıklı Yaşam, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Tasarruf, Temizlik, Vatanseverlik, Yardımseverlik)

Not: Soruyu yanıtlarken aşağıdaki sonda (detay) soruları dikkate alınız.

- Değerlerin kitapta öğrencilerin yaş düzeyine uygun şekilde işlendiğini düşünüyor musunuz? Neden?
- Kitapta belirli bir değer eksik veya fazla işlendiğini düşündüğünüz durumlar var mı? Açıklayınız.
- Kitapta yer alan etkinliklerin değer kazandırma sürecine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?

2. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikleri, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirme (örneğin, hatırlama, anlama, analiz, değerlendirme, yaratma) açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Not: Soruyu yanıtlarken aşağıdaki sonda (detay) soruları dikkate alınız.

(Hatırlama ve anlama düzeyleri basit, uygulama ve analiz düzeyleri orta, değerlendirme ve yaratma düzeyleri zor sorular olarak düşünülebilir.)

- Kitapta yer alan etkinlikler öğrencilerin hangi bilişsel düzeylerde en çok zorlanmalarına veya başarılı olmalarına neden olmaktadır?
- Etkinliklerin bilişsel düzeylere göre sıralanışı (basitten karmaşığa) hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğrencilerin gelişimine göre uygun bir sıralama yapıldığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini (örneğin analiz, değerlendirme, yaratma) geliştirmeye yönelik etkinlikler yeterli mi? Açıklayınız.

Verilerin Analizi

Söylem, konuşma ve içerik analizi gibi teknikler nitel araştırmalarda verilerin çözümlemesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu araştırmanın bütün verileri için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi bir ya da birden fazla metin içinde yer alan sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin veya cümlelerin tespit edilerek nicel verilere dönüştürülmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Kızıltepe, 2015). Araştırmadaki 1 ve 2. alt problemler için tümdengelimsel içerik analizi, 3 ve 4. alt problemler için de tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Tümdengelimsel içerik analizi, tümevarımsal içerik analizinden farklı olarak verilerin mevcut teori veya kavramsal çerçeveler temelinde değerlendirilmesini esas alır (Patton, 2014). 1 ve 2. alt problemler kapsamında ulaşılan veriler için TYMM’de yer alan değerler ile YBT’deki bilişsel düzeyler çerçeve olarak kullanılmıştır. 3 ve 4. alt problemlerde ulaşılan veriler için öğretmen görüşleri doğrultusunda kodlar belirlenerek temalara ulaşılmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği artırmak için çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan analiz ve kodlama sonuçları bağımsız bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman’ın (2015) önerdiği formül kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcı uyum oranı 0,87 olarak bulunmuş ve bu oran içerik analizinin güvenilirliğini destekleyen bir değer olarak değerlendirilmiştir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde raporlanmış, analizlerde kullanılan kodlara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilerek şeffaflık sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin temalara göre dağılımı

Değerler	1. Tema	2. Tema	3. Tema	4. Tema	5. Tema	6. Tema	Toplam
D1. Adalet	-	5	2	10	-	1	18
D2. Aile Bütünlüğü	1	2	6	5	16	-	30
D3. Çalışkanlık	6	30	5	28	1	4	74
D4. Dostluk	6	2	3	30	14	1	56
D5. Duyarlılık	5	3	9	58	6	4	85

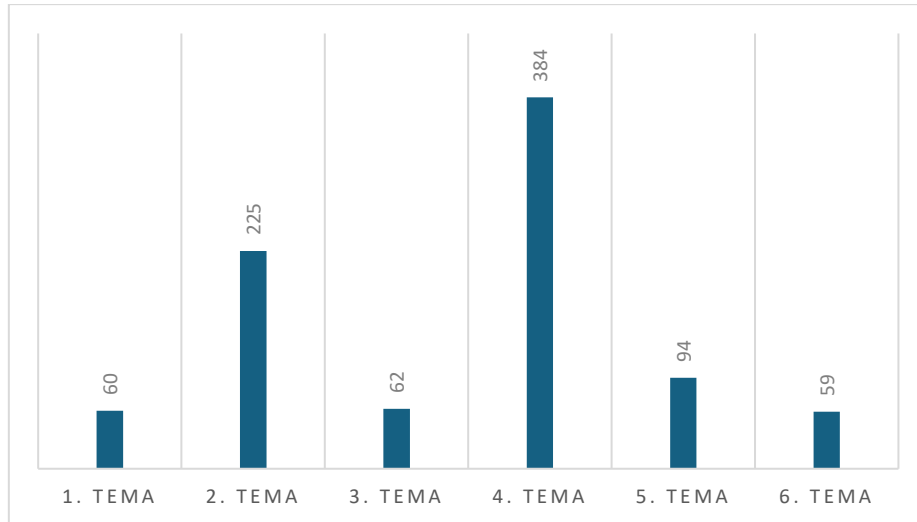
D6. Dürüstlük	2	1	3	17	-	-	23
D7. Estetik	7	-	4	52	1	-	64
D8. Mahremiyet	2	-	-	19	-	-	21
D9. Merhamet	3	11	9	33	23	-	79
D10. Mütevazılık	2	3	2	7	2	-	16
D11. Özgürlük	2	24	1	23	1	-	51
D12. Sabır	1	6	2	-	-	1	10
D13. Sağlıklı Yaşam	4	-	1	-	-	28	33
D14. Saygı	3	8	2	15	1	5	34
D15. Sevgi	5	15	4	11	8	1	44
D16. Sorumluluk	2	30	2	10	-	6	50
D17. Tasarruf	2	-	1	-	2	-	5
D18. Temizlik	2	-	1	-	-	6	9
D19. Vatanseverlik	1	49	3	45	7	1	106
D20. Yardımseverlik	4	36	2	21	12	1	76
Toplam	60	225	62	384	94	59	

5. sınıf Türkçe ders kitabında değerler, TDÖP-2024 çerçevesinde detaylı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ders kitabında işlenen 6 temada toplam 20 farklı değer yer aldığı ve bu değerlerin belirli bir sıklıkta tekrarlandığı tespit edilmiştir.

Birinci tema olan “Oyun Dünyası” kapsamında toplam 60 değer yer almaktadır. Bu temada en sık işlenen değerler “çalışkanlık” (f=6), “dostluk” (f=6), “duyarlılık” (f=5) ve “sevgi” (f=5) olmuştur. İkinci tema “Atatürk’ü Tanımak”ta toplam 225 değer bulunmaktadır. Bu temada “çalışkanlık” (f=30), “sorumluluk” (f=30), “vatanseverlik” (f=49) ve “yardımseverlik” (f=36) en yüksek frekansa sahiptir. Üçüncü tema “Duygularımı Tanıyorum”da ise toplam 62 değer yer almaktadır. Bunlar arasında “aile bütünlüğü” (f=6), “merhamet” (f=9) ve “duyarlılık” (f=9) en sık işlenen değerlerdir. Dördüncü temada toplam 384 değer bulunmaktadır ve bu tema değerlere en yüksek yoğunlukta yer veren tema olmuştur. Bu bağlamda “duyarlılık” (f=58), “estetik” (f=52) ve “vatanseverlik” (f=45) bu temanın en sık vurgulanan değerleridir. Beşinci tema olan “İletişim ve Sosyal İlişkiler” kapsamında toplam 94 değer tespit edilmiştir. Bu temada en sık işlenen değerler “aile bütünlüğü” (f=16), “dostluk” (f=14), “merhamet” (f=23) ve “yardımseverlik” (f=12) olmuştur. Altıncı ve son tema olan “Sağlıklı Yaşıyorum”da toplam 59 değer yer almakta olup bu tema “sağlıklı yaşam” (f=28), “sorumluluk” (f=6) ve “temizlik” (f=6) değerleri ile öne çıkmaktadır.

Bütün temalar dikkate alındığında ders kitabının genelinde en çok işlenen değerler sırasıyla “vatanseverlik” (f=106), “duyarlılık” (f=85), “merhamet” (f=79), “yardımseverlik” (f=76), “çalışkanlık” (f=74) ve “estetik”tir (f=64).

Temalardaki değer sıklığı bakımından ise ders kitabının görünümü aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Temalara göre değerlerin sıklığı

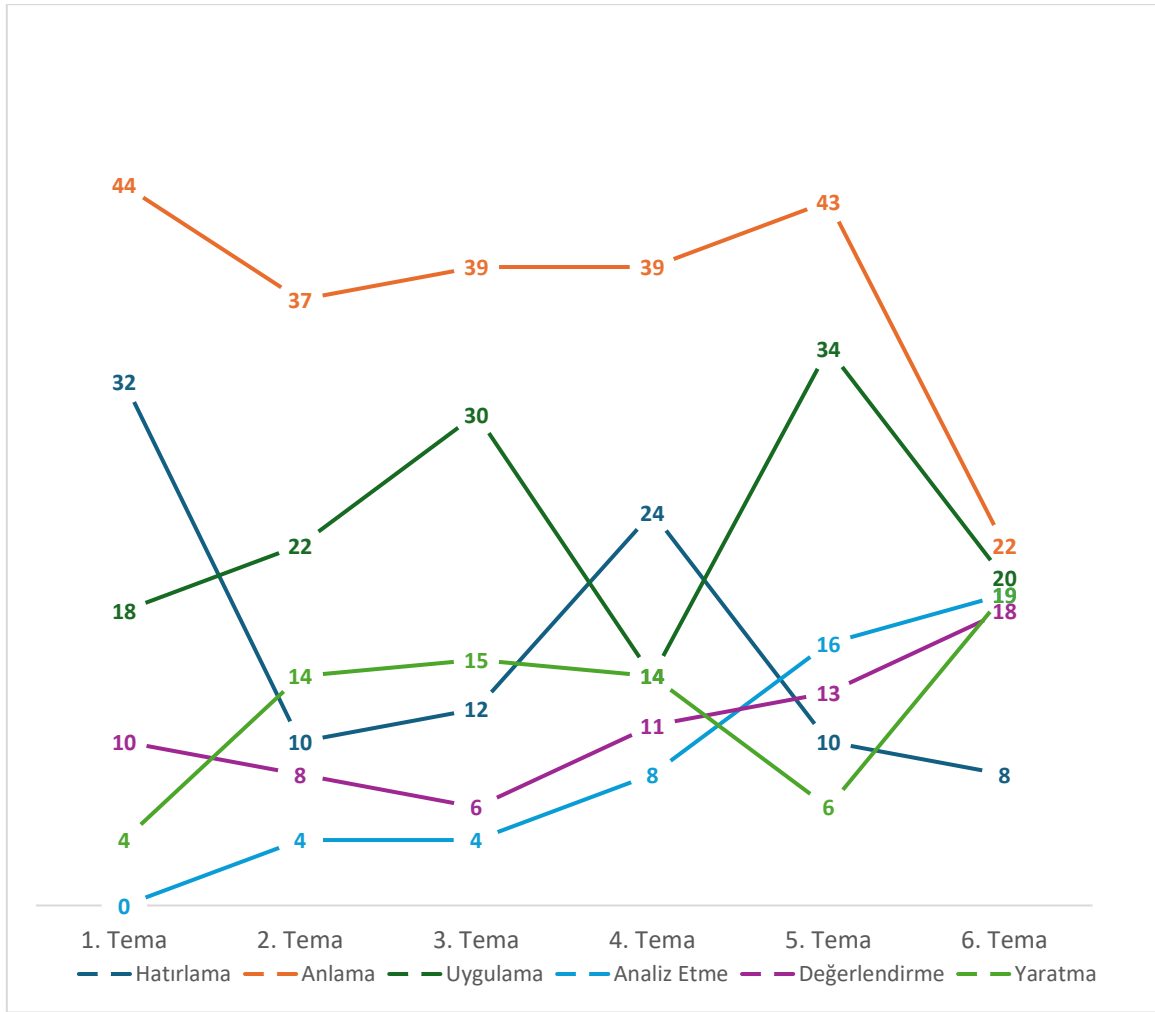
Yukarıdaki grafikten Türkçe ders kitabındaki temalar bazında değerlerin sıklığının belirgin farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. “Oyun Dünyası” teması, toplam 60 değerle en az değeri içeren temalardan biridir. Buna karşılık “Atatürk’ü Tanımak” teması 225 değerle oldukça zengin bir içerik sunmaktadır. En dikkat çekici yoğunluk ise “4. tema”da görülmektedir. Bu tema toplamda 384 değerle diğer temaların çok üzerinde bir sıklık sunarak değerleri yoğun olarak işlemiştir. “İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması 94 değerlik bir yoğunluğa sahipken “Sağlıklı Yaşıyorum” teması 59 değerle en az sıklıkta değer işlenen tema olmuştur. Genel olarak değerlerin yoğunluğu temalar arasında önemli ölçüde değişiklik göstermektedir ve bu durum her bir temanın içerik yapısına özgü bir odaklanmayı yansıtmaktadır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT’ye göre dağılımı

Bilişsel Düzeyler	1. Tema	2. Tema	3. Tema	4. Tema	5. Tema	6. Tema	Toplam
Hatırlama	32	10	12	24	10	8	96
Anlama	44	37	39	39	43	22	224
Uygulama	18	22	30	14	34	20	138
Analiz Etme	-	4	4	8	16	19	51
Değerlendirme	10	8	6	11	13	18	66
Yaratma	4	14	15	14	6	19	72
Toplam	108	95	106	110	122	106	

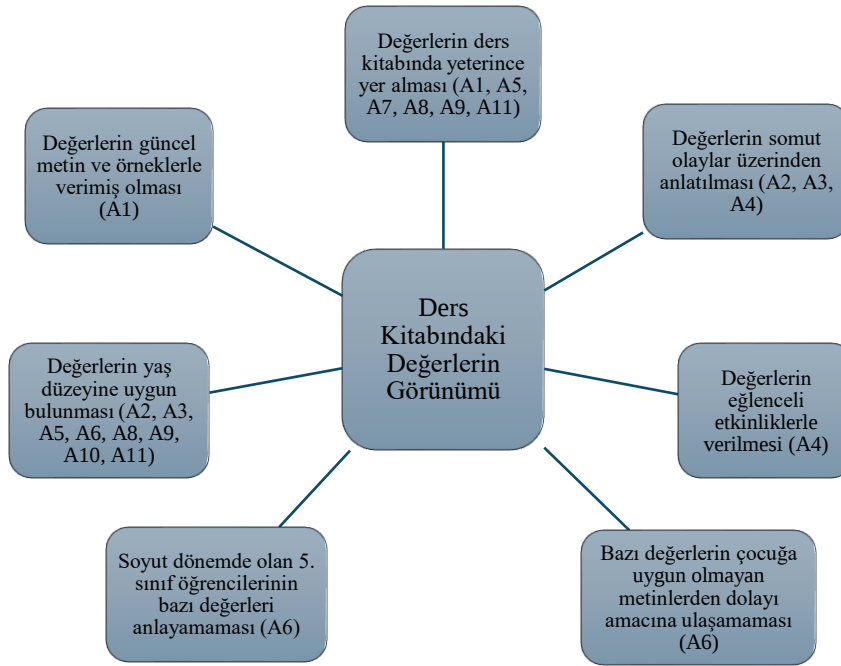
5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin temalar bazında YBT’nin düzeylerine göre dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir. Etkinlikler hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde sınıflandırılmıştır. Kitapta anlama ve uygulama düzeylerinin en fazla yer aldığı, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerinin ise daha sınırlı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin temel bilişsel becerilerden başlayarak daha karmaşık düşünme süreçlerine yönlendirilmesini hedefleyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ders kitabı bu yapıyla öğrencilerin bilgi edinme ve anlamlandırma becerilerini geliştirirken üst düzey düşünme becerilerine doğru aşamalı bir ilerleme sağlamayı amaçlamaktadır. Söz konusu aşamalı ilerlemenin temalar bazında görünümü aşağıdaki grafikte yer almaktadır:



Şekil 3. YBT'ye göre etkinliklerin temalar arasında değişimi

Grafikte 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT düzeylerine göre temalar arasında değişim gösterdiği açıkça görülmektedir. Hatırlama düzeyi birinci temada en çok sıklıkta (f=32) yer alırken altıncı temada belirgin bir azalma ile 8'e düşmektedir. Anlama düzeyi tüm temalarda en yüksek değerleri korumaktadır. Uygulama düzeyinde ise dalgalanmalar görülmekte, özellikle beşinci temada en yüksek değer olan 34'e ulaşırken dördüncü temada 14'e gerilemektedir. Analiz etme düzeyi birinci temada yer almazken altıncı temada önemli bir artışla 19'a yükselmektedir. Değerlendirme ve yaratma düzeyleri altıncı temada sırasıyla 18 ve 19 ile en yüksek sıklıklara ulaşmaktadır. Bu değişimler etkinliklerin her bir temada farklı bilişsel düzeyleri hedefleyerek öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular



Şekil 4. Öğretmen görüşlerine göre ders kitabında değerlerin durumu

Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin görünümüne ilişkin görüşleri, içerik analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda ders kitabının değerlere yeterli düzeyde yer verdiği görüşü yaygın bir şekilde dile getirilmiştir ($f=6$). Bunun yanı sıra değerlerin somut olaylar üzerinden anlatılmasının ($f=3$) öğrencilerin bu kavramları daha iyi anlamasına olanak tanıdığı vurgulanmış, bu yaklaşımın eğitsel anlamda etkili olduğu belirtilmiştir. Özellikle eğlenceli etkinlikler aracılığıyla değerlerin aktarılmasının ($f=1$) öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağladığı ifade edilmiştir. Öğretmenler arasında değerlerin yaş düzeyine uygun olduğu konusunda genel bir fikir birliği bulunmaktadır ($f=8$) ancak bir katılımcı soyut düşünce döneminde olan 5. sınıf öğrencilerinin bazı değerleri anlamakta zaman zaman güçlük çektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra değerlerin öğrenci yaş grubuna uygun olmayan metinlerle sunulmasının bu değerlerin etkili bir şekilde kazandırılmasını engelleyebileceği de belirtilmiştir ($f=1$). Öte yandan değerlerin güncel metinler ve gerçek yaşamdan alınan örneklerle verildiği de vurgulanmıştır ($f=1$).

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin ders kitabındaki değer aktarımına yönelik çeşitli değerlendirmelerini içermekte ve kitabın genel olarak değer eğitimi açısından olumlu bir potansiyel taşıdığını göstermektedir ancak bazı eksikliklerin giderilmesi, kitabın pedagojik etkisinin artırılmasına yönelik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Aşağıda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 6. Öğretmenlerin ders kitabındaki değerler hakkında görüşleri

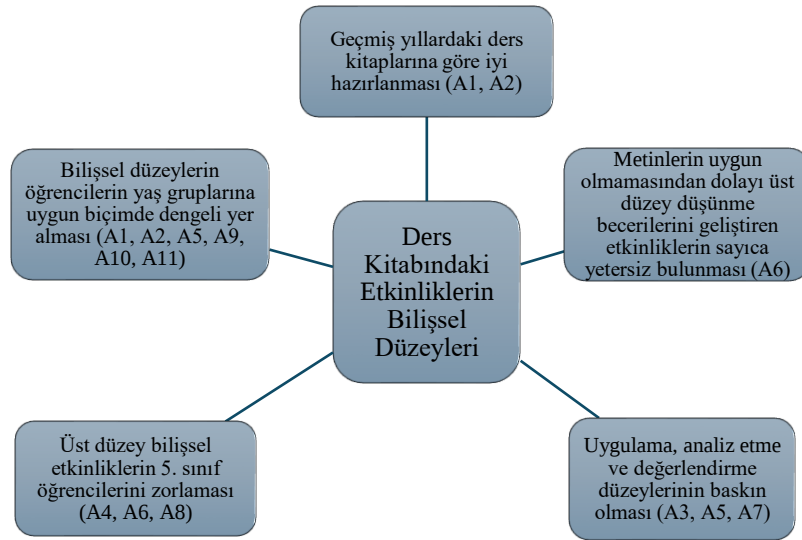
A1: 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin yeterince yer aldığını düşünüyorum.
A2: Yeni müfredata uygun hazırlanmış ders kitabındaki değerler öğrencilerin yaş düzeyine uygundur. Ayrıca bu değerler somut olaylar üzerinden işlenmektedir.
A3: Değerler öğrencilerin yaş düzeyine uygun somut olaylar üzerinde işlenmektedir.
A4: Değerler, öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi için somut örneklerle zenginleştirilmiştir.
A5: Değerlerin yeterli ve yaş grubuna uygun olarak verildiğini düşünüyorum. Değerler metinlerde öğrenci seviyesine göre verilmiş.
A6: Bazı değerler, metinlerle uyum içinde yaş düzeyine uygun biçimde verilmiş ancak bazı değerler, metinlerin uygun olmamasından ötürü yaş düzeyine uygun şekilde verilememiştir.
A7: Ders kitaplarındaki değerlerin uygun biçimde verildiğini düşünüyorum.
A8: 5. sınıf seviyesinde olması gereken ve kazandırılması gereken değerler bulunmaktadır.

A9: 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan değerlerin dengeli bir biçimde dağıtıldığını düşünüyorum. Etkinlikler, öğrencilerin seviyesine uygun olduğu için ve etkinliklerde öğrenciler aktif oldukları için değerlerin etkili bir şekilde kazandırıldığını düşünüyorum.

A10: Ders kitabındaki değerler öğrencilerin yaşlarına uygun ve etkinliklerde de bu değerler uygun biçimde işlenmiş.

A11: 5. sınıf Türkçe ders kitabında değerlerin öğrenci yaş düzeyine uygun şekilde işlenecek biçimde verildiğini ve değerlerin dengeli bir biçimde dağıtıldığını söyleyebilirim.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular



Şekil 5. Öğretmen görüşlerine göre ders kitabında YBT'nin durumu

Yukarıdaki görsele göre bazı Türkçe öğretmenleri ders kitabındaki etkinliklerin geçmiş yıllardaki ders kitaplarına kıyasla iyi bir şekilde hazırlandığını ve genel anlamda başarılı bir yapı sunduğunu ifade etmişlerdir (f=2). Özellikle etkinliklerin bilişsel düzeylerinin öğrencilerin yaş gruplarına uygun bir biçimde ve dengeli bir dağılımla yer alması öğretmenler tarafından olumlu bir özellik olarak vurgulanmıştır (f=6). Bununla birlikte bazı öğretmenler üst düzey bilişsel etkinliklerin 5. sınıf öğrencileri için zorlayıcı olabildiğini belirtmişlerdir (f=3). Özellikle analiz etme, uygulama ve değerlendirme gibi bilişsel beceriler gerektiren etkinliklerin yoğunlukta olması (f=2), öğretmenlerin dikkat çektiği bir husus olmuştur. Metinlerin uygun olmaması nedeniyle üst düzey düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin yeterli bulunmadığı da ifade edilmiştir (f=1). Bu durum etkinliklerin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleriyle daha uyumlu bir şekilde tasarlanması gerektiği yönündeki beklentileri ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, ders kitabındaki etkinliklerin genel olarak pedagojik bir bütünlük sunduğunu ve farklı bilişsel düzeylere hitap ettiğini göstermektedir ancak üst düzey bilişsel etkinliklerin yoğunluğu ve bu etkinliklerin metinlerle desteklenememesi kitabın bu yönde iyileştirilmesi gereken alanlarını işaret etmektedir. Öğretmenlerin görüşleri, etkinliklerin hem yaş grubu özelliklerine hem de öğrencilerin bilişsel kapasitelerine uygunluk açısından dengeli bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Aşağıda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 7. Öğretmenlerin ders kitabındaki etkinliklerin YBT'ye uygunluğu hakkında görüşleri

A1: 5. sınıf ders kitabı öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme bakımından daha önceki yıllarda kullandığımız ders kitaplarından karşılaştırmayacağımız kadar iyi.
A2: Uygulama ve analiz kısmında öğrenciler zorlanıyor. Bunun sebebi ise somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçiş her öğrencide aynı seyretmesi ve bireysel öğrenme farklılıkları.
A3: Uygulama ve analiz etmenin daha ön planda olduğunu düşünüyorum.
A4: Soyut düşünme tam olarak gelişmediği için öğrenciler analiz etme düzeyinde oldukça zorlanıyorlar.
A5: Yazma, konuşma ve okuma etkinliklerine bol miktarda yer verilmiş. Bu çalışmaların yaş düzeyine uygun ve düşünme becerilerini geliştirmeye katkısının olacağını düşünüyorum.
A6: Öğrenciler uygulama ve analiz etme düzeyindeki etkinliklerde zorlandılar. Bu tür etkinliklerde öğretmen müdahalesi gerekti. Özellikle yazma becerisinin bu düzeydeki etkinliklerinin bazıları sınıfta uygulanamadı veya öğretmenin klasik yöntemlerle öğrenciye yöntem öğretmesiyle uygulanabildi.
A7: Özellikle uygulama, analiz ve değerlendirme etkinliklerinin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum. Bu etkinlikler, öğrencinin içinde bulunduğu yaş dönemini de düşündüğümüzde daha fazla uygulandığında zihin karışıklığına sebep olabiliyor.
A8: Ders kitabındaki bilişsel düzeyleri yeterli bulmaktayım ancak analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde öğrenciler zorlanmaktadır.
A9: Bilişsel düzeylerin öğrencilerin yaş gruplarına uygun biçimde ve dengeli yer aldığını düşünüyorum.
A10: Ders kitabındaki etkinlikler öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek açısından oldukça faydalı.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabı TYMM'deki değerler ve YBT bağlamında incelenmiş, buna ek olarak TYMM ve YBT'ye ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmuştur. Böylece hem öğretim materyali hem de uygulayıcı görüşleri bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Ders kitabı incelemesi sonucunda toplam 20 farklı değer yer aldığı ve bu değerlerin temalar arasında farklı yoğunluklarda işlendiği tespit edilmiştir. En sık vurgulanan değerler arasında “vatanseverlik” (f=106), “duyarlılık” (f=85), “merhamet” (f=79) ve “yardımseverlik” (f=76) öne çıkmaktadır. Değerlerin temalara göre dağılımında belirgin farklılıklar gözlemlenmiş, özellikle “Atatürk’ü Tanımak” ve “Geleneklerimiz” temalarında değer yoğunluğunun daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kitaptaki etkinliklerin büyük ölçüde anlama (f=224) ve uygulama (f=138) düzeylerinde yoğunlaştığı, buna karşın analiz (f=51), değerlendirme (f=66) ve yaratma (f=72) gibi üst düzey bilişsel becerileri gerektiren etkinliklerin daha sınırlı kaldığı görülmüştür.

Belirtilen bulgular, ders kitabının değer eğitimi açısından belirli temalara ağırlık verdiğini ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler açısından yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı temalarda belirli değerlerin diğerlerine göre çok daha fazla öne çıkması, bu değerlerin neden önceliklendirildiği ve diğer değerlerin neden görece daha az işlendiği sorusunu gündeme getirmektedir. Bu durum değerler eğitiminin içerik dengesinin ve çeşitliliğinin daha da güçlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Türkçe ders kitabı yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin etik, estetik ve sosyal farkındalıklarını artıran bir rehber niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda değerler eğitiminin müfredattaki rolünün daha stratejik ve dengeleyici bir şekilde ele alınması gelecekte daha kapsayıcı bir eğitim anlayışına katkıda bulunabilir. Nitekim Geçimli ve Yüksel’in (2024) yaptıkları çalışmada, 5. sınıf Türkçe ders kitabında en çok yer verilen değer “sevgi”, en az yer verilen değerlerin ise “adalet”, “sabır”, “temizlik”, “aile bütünlüğü” ve “tasarruf” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca söz konusu çalışmada “vatanseverlik” değerinin metinlerde en fazla kullanılan ikinci değer olduğu ve yine “duyarlılık” değerinin metinlerde yoğun biçimde yer aldığı görülmüştür. Bu bulgular, mevcut araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermekte ve literatürde tutarlılığı desteklemektedir.

Akpınar, Özer, Oral ve Köksalan'ın (2024) TYMM analizine ilişkin çalışmaları, modelin yalnızca pedagojik değil aynı zamanda felsefi bir zemin üzerinde inşa edildiğini ortaya koymakta, TYMM'nin millî ve yerli öğeleri içeren, "felsefi bir dünya karması" niteliğinde bütüncül bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Modelin "kâmil insan", "beden-zihin-kalp-ruh bütünlüğü" ve "erdem-değer-eylem" üçlüsü üzerine temellendirilmiş olması, değerler eğitiminin yüzeysel bir aktarımın ötesinde bütüncül bir insan yetiştirme amacı taşıdığını vurgulamaktadır. Bu felsefi yaklaşım, araştırmanın birinci alt bulgusu kapsamında elde edilen verilerle örtüşmektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında değerlerin zengin ve tematik olarak yer alması TYMM'nin öngördüğü bütünsel eğitim anlayışının öğretim materyaline de yansıdığını göstermektedir. Özellikle "vatanseverlik", "duyarlılık" ve "çalışkanlık" gibi değerlerin farklı temalarda tekrar eden bir biçimde işlenmesi, modelin felsefi altyapısında vurgulanan "erdem-değer-eylem" ilişkisinin uygulama düzeyinde karşılık bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca TYMM'deki bütüncül yapı ile ders kitabının öğrencilerin duygusal, sosyal ve kültürel gelişimini hedefleyen içerikleri arasında belirgin bir paralellik kurulabilir. Değerlerin çeşitlilik göstermesi ve temalar arasında dengeli şekilde dağıtılması, modelin "kâmil insan" idealini destekler niteliktedir ancak bazı değerlerin daha az temsil edilmesi, TYMM'nin bütüncül yapısına rağmen uygulamada bazı tematik dengesizliklerin var olabileceğini de düşündürmektedir.

Ders kitabındaki etkinliklerin YBT düzeylerine göre dağılımı, öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleme amacıyla tasarlanmış stratejik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Etkinliklerin büyük bir kısmının anlama ve uygulama düzeyinde yoğunlaşması, öğrencilerin temel kavrayış ve bilgi transferi becerilerinin güçlendirilmesini önceliklendiren bir pedagojik tercih olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünme becerilerinin nispeten daha sınırlı bir şekilde ele alınması, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yenilikçi fikirler geliştirme kapasitelerini tam anlamıyla desteklemek için fırsatlar sunabilecek alanlar olduğunu göstermektedir. Bu durum eğitimin sadece bilgi aktarmaya değil aynı zamanda bu bilginin sorgulanması, yapılandırılması ve yeni bağlamlarda kullanılması süreçlerine daha fazla odaklanması gerektiğine işaret etmektedir. Ders kitabı temalar arasında bilişsel süreçler açısından çeşitlilik sağlasa da daha dengeli bir yaklaşım benimsenerek öğrencilerin bilişsel becerilerinin tüm düzeylerde eşit şekilde desteklenmesi, onların öğrenme deneyimlerini daha zengin ve etkili kılabilir. Bu bağlamda etkinliklerin tasarımında analiz ve yaratma gibi düzeylerin daha fazla ön planda tutulması, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir katkı sağlayacaktır.

Karakaş Yıldırım (2020), 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerini YBT'ye göre incelediği araştırmasında yazma etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine ne derece katkı sağladığını belirlemiştir. Çalışmada etkinliklerin %61'inin alt düzey, %39'unun ise üst düzey beceri kategorisine girdiği saptanmıştır. Sonuçlar ilgili araştırmanın bulgularıyla bu çalışmanın bulgularının aynı doğrultuda yer aldığını göstermektedir. Sallabaş ve Yılmaz (2020), Türkçe ders kitabında yer alan metin altı sorularını YBT kapsamında inceledikleri çalışmada toplam 229 sorudan 72'sinin (%32) hatırlama, 81'inin (%35) anlama, 25'inin (%11) analiz, 41'inin (%18) değerlendirme ve 10'unun (%4) yaratma basamağına uygun olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda ders kitabındaki soruların bilişsel düzeyler arasında dengeli bir şekilde dağıtılması ve özellikle üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorulara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Bu çalışmada da analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünme basamaklarının sınırlı düzeyde yer aldığı dikkate alındığında her iki çalışmanın bulguları Türkçe ders kitaplarının YBT'ye açısından geliştirilmeye açık yönlerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, 5. sınıf Türkçe ders kitabında TYMM'de belirtilen değerlerin ne ölçüde yansıtıldığını ve etkinliklerin YBT basamaklarına göre nasıl dağıldığını ortaya koymaktadır. Ders kitaplarının değerler eğitiminde daha etkili olabilmesi için metin seçiminde özenli olunması, etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve öğrencilere anlamlı katkılar sunacak içeriklerin yer alması büyük önem

taşımaktadır. Bu tür nitelikler, öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerini değil aynı zamanda karakter ve değer gelişimlerini de desteklemektedir. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, kitapta yer alan değerlerin genel olarak dengeli biçimde dağıtıldığını ve öğrenci yaş düzeyine uygun olduğunu belirtmişlerdir ancak bazı değerlerin öğrenciler tarafından yeterince anlaşılamadığı ve bazı metinlerin dil ya da içerik açısından öğrenci düzeyine uygun olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca üst düzey bilişsel beceriler gerektiren etkinliklerde öğrencilerin özellikle analiz ve değerlendirme basamaklarında zorlandığı ve bu noktada öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Değerlerin Temalar Arasında Dengeli Dağılımı

Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler temalar arasında daha dengeli bir şekilde dağıtılmalıdır. Özellikle daha az öne çıkan değerler için farklı metinler ve etkinlikler eklenmesi önerilmektedir.

2. Üst Düzey Bilişsel Beceri Etkinliklerinin Artırılması

Üst düzey bilişsel becerileri geliştiren etkinliklerin sayısının artırılması önemlidir. Bu etkinlikler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır.

3. Gelişimsel Özelliklere Uygun Metin ve Etkinlik Tasarımı

Metin ve etkinlikler, 5. sınıf öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine uygun olarak tasarlanmalıdır. Özellikle soyut kavramlar, somut örneklerle desteklenerek öğrencilerin anlaması kolaylaştırılabilir.

4. Değerlerin Günlük Yaşamla İlişkilendirilmesi

Değerler, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlarla ilişkilendirilerek daha anlamlı hâle getirilebilir. Gerçek yaşam örnekleriyle zenginleştirilen etkinlikler, öğrencilerin değerleri içselleştirmelerine katkı sağlayabilir.

5. TYMM ve YBT İçin Öğretmen Eğitimi

TYMM ve YBT hakkında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu hususların ders kitabı uygulamalarına nasıl entegre edilebileceği konusunda farkındalık oluşturulabilir.

6. Ders Kitaplarının Periyodik Olarak Güncellenmesi

Öğretmen ve öğrenci geri bildirimlerine dayalı olarak ders kitaplarının periyodik olarak güncellenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu sayede kitaplar, pedagojik ve içerik açısından daha etkili hâle getirilebilir.

7. Etkinliklerin Bilişsel Gelişime Göre Sıralanması

Etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun şekilde basitten karmaşığa doğru sıralanmalıdır. Bu sıralama, öğrencilerin bilişsel becerilerini adım adım geliştirmelerine fırsat tanıyacak şekilde kurgulanabilir.

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 araştırma için gerekli olan etik kurul belgesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyon Kurulundan 13.01.2025 tarihli ve 548663 belge sayı numarası ile alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(25), 99 – 118.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 59-73.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Avşar, G., & Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 75-87.
- Berk Ş., & Özer B. (2024). “Türkiye Yüzyılı” Maarif Modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin nitel bir değerlendirme. *Journal of History School*, LXXIII. 3241-3256. DOI:10.29228/joh.78177.
- Beyreli, L., & Sönmez, H. (2017). Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive Domain*. Longmans Green.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, T., & Keleş, Ş. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde dil öğretim yaklaşımlarında ön plana çıkan kavramlar üzerine bir inceleme. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(4), 309-323.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Çağ, H. D. (2025). 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı’ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünümleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 249-265.

- Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Geçimli, M., & Yüksel, D. K. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160-174.
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? In F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (253–266). Anı Yayıncılık.
- MEB (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Önal, İ., & Erişen, Y. (2019). Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ihtiyacı. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-78.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 124-139). Anı Yayıncılık.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. K. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Yılmaz, E., & Keray, B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, education programs in Türkiye have increasingly emphasized not only academic achievement but also students' ethical and emotional development. The Türkiye Century Education Model (TYEM) stands at the forefront of this transformation, aiming to cultivate individuals who are culturally rooted, socially responsible, and equipped with multidimensional thinking skills. Aligned with this framework, the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum (TDLC-2024) was redesigned with a holistic vision, aiming to promote both linguistic competence and cognitive as well as values-based development in students. Turkish language textbooks, within this paradigm, serve not merely as tools for teaching language but as instruments for transmitting societal values and fostering higher-order

thinking skills such as analysis and problem-solving. Accordingly, this study investigates the 5th-grade Turkish textbook developed within the scope of TDLC-2024, focusing on how it incorporates the core values outlined in TYEM and the cognitive stages defined in the Revised Bloom's Taxonomy (RBT). In addition, the study incorporates the views of Turkish language teachers to evaluate how these elements are reflected in practice.

Method

The study was conducted using a qualitative case study design. The primary unit of analysis was the 5th-grade Turkish textbook used during the 2024–2025 academic year. Data collection involved two complementary methods: document analysis and semi-structured interviews. The themes, texts, and learning activities in the textbook were analyzed in detail. Twenty core values specified in TYEM and the six cognitive levels in RBT (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating) were adopted as the conceptual framework. Interviews were conducted with 11 Turkish language teachers who had experience with the textbook and familiarity with TYEM and RBT. The collected data were subjected to content analysis, combining both deductive and inductive approaches. Predefined categories based on the theoretical framework were used alongside emergent codes derived from teacher responses. Coding reliability was ensured through inter-coder agreement, calculated at 87 percent, which supports the consistency of the analysis.

Findings

The analysis revealed that the textbook includes a total of 20 values, yet these values are distributed unevenly across the six thematic units. The most frequently emphasized values were patriotism, sensitivity, compassion, and helpfulness. In contrast, values such as thrift, cleanliness, and patience appeared far less frequently. The themes “Our Traditions” and “Getting to Know Atatürk” contained a particularly high concentration of values, indicating an imbalanced representation across themes. Regarding cognitive levels, the majority of the textbook activities were concentrated at the “understanding” (f=224) and “applying” (f=138) levels, with relatively fewer tasks addressing higher-order thinking skills such as analysis (f=51), evaluation (f=66), and creation (f=72). Teachers generally perceived the textbook as functional in value transmission; however, some pointed out that the texts were not always developmentally appropriate for the target age group. Several teachers emphasized that abstract values were introduced through texts that students struggled to relate to, hindering their ability to internalize the concepts. Moreover, activities aimed at developing higher-order thinking skills were described as insufficient, both in terms of quantity and pedagogical quality.

Discussion and Conclusion

The findings suggest that the TYEM's core structure—built on the triad of virtue, value, and action—has been partially reflected in the textbook. Nonetheless, the unequal distribution of values and the overemphasis on certain themes indicate a lack of coherence between the model's philosophical foundation and its practical implementation. From a cognitive standpoint, the textbook prioritizes lower-level cognitive tasks, which may restrict students' ability to develop critical thinking and problem-solving competencies. Although the gradual increase in task complexity aligns with pedagogical principles, the limited inclusion of higher-order activities suggests missed opportunities to foster independent, reflective, and creative thinking. Teachers' evaluations confirmed that many students had difficulty with abstract tasks, especially those requiring analysis or creation, and these difficulties were compounded when the content was not adapted to the cognitive developmental stage of 5th graders.

Based on these observations, the study recommends several improvements. First, values should be more evenly distributed across the thematic units, and lesser-emphasized values should be integrated more deliberately. Second, the number and quality of activities targeting higher-order thinking skills

must be improved. These activities should be grounded in texts and contexts that are age-appropriate and cognitively accessible to students. Third, abstract concepts should be presented through concrete, relatable scenarios to ensure meaningful learning. Lastly, professional development programs should be implemented to support teachers in integrating TYEM and RBT principles effectively in classroom practices.

This research contributes both theoretically and practically to the field by offering insights into how curricular models are operationalized in instructional materials. It provides valuable feedback for textbook authors, policymakers, and teacher educators, shedding light on how the goals of TYEM and RBT can be more effectively achieved through instructional design. As such, the study underscores the need for textbooks that are not only pedagogically sound but also philosophically aligned with the broader educational vision of Türkiye.



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

Geliş/Received: 27.02.2025 *Kabul/Accepted:* 30.06.2025
Makale Türü/Article Type: Araştırma / Research

Analysis of Keywords in Graduate Studies on Turkish and English Curricula

*Aslı MADEN**
*Abdulahap AVŞAR***
*Ayşenur ŞENTERZİ****

ABSTRACT

In the study titled Analysis of keywords in postgraduate studies on Turkish and English curricula, it was aimed to identify and compare the keywords in the studies on Turkish and English curricula. Qualitative research approach was preferred in the study and data were collected through document analysis. While scanning, the studies with curricula in their titles were taken into consideration. The data obtained from the research were subjected to content analysis. As a result of the research, a total of 42 postgraduate studies, 36 at master's level and 6 at doctoral level, were accessed about the Turkish curriculum. On the other hand, a total of 43 studies, 32 master's and 11 doctoral level studies, were accessed about English curriculum. There are 162 keywords in total, 105 of which are different, in the postgraduate studies on Turkish curricula. As a result, when the curricula in both mother tongues were examined, it was determined that the doctoral level studies on the English curriculum were more than the studies on the Turkish curriculum, and the keyword usage rates in the studies on both curricula were almost at the same level.

Keywords: Turkish curriculum, English curriculum, keyword and frequency.

Türkçe ve İngilizce Öğretim Programları ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmalarda Yer Alan Anahtar Kelimelerin Analizi

ÖZ

Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı ve İngilizce Dersi Öğretim Programı ile ilgili hazırlanan lisansüstü çalışmalarda anahtar kelimelerin tespit edilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Tarama yapılırken adında öğretim programları geçen çalışmalar ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili 36 adet yüksek lisans, 6 adet doktora olmak üzere toplamda 42 adet lisansüstü teze erişilmiştir. İngilizce Dersi Öğretim Programı ile ilgili ise 32 adet yüksek lisans, 11 adet doktora düzeyinde olmak üzere toplamda 43 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Türkçe öğretim programları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde 105 tanesi farklı olmak üzere toplamda 162 anahtar kelime kullanılmıştır. İngilizce öğretim programları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde ise 101'i farklı toplamda ise 154 anahtar kelime tespit edilmiştir. Sonuç olarak her iki öğretim programı

Atıf Bilgisi: Maden, A., Avşar, A. & Şenterzi, A. (2025). Analysis of keywords in graduate studies on Turkish and English curricula. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 27-40. Doi: <https://10.0.20.161/zenodo.15769812>

* Assoc. Prof. Dr., Bayburt University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, asmaden25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3336-0198.

** MSc, Bayburt University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, vahapvsr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2290-8445.

***Independent Researcher, senterzi888@gmail.com, ORCID: 0009-0000-5380-6823.

incelendiğinde İngilizce Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan doktora düzeyindeki tezlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan doktora tezlerine göre daha fazla olduğu, her iki program ile ilgili yapılan çalışmalarda anahtar kelime kullanım oranlarının hemen hemen aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretim programı, İngilizce öğretim programı, anahtar kelime ve sıklık.

Introduction

Throughout history and across the globe, human beings have always depended on communication to fulfil the fundamental aspects of life. This need has been met through the utilisation of both verbal and non-verbal means. Language is the indispensable tool of verbal communication and the most important element enabling people to communicate and maintain a sense of unity in social life. In the developing world, communication tools are undergoing rapid innovation and updating; nevertheless, the efficacy of language as a means of communication remains unparalleled. Effective communication and language use are vital to the maintenance of healthy social relationships. In her seminal study, İpek (2015) posited that the primary function of language is to facilitate communication between individuals within their respective societies, thereby distinguishing humans from other living organisms. The speaker placed particular emphasis on the assertion that language constitutes the most fundamental and efficacious means of communication. Communication is defined as the transfer of a feeling or intention from one mind to another, either directly or via a system of signs (İpek, 2015). Curricula may be defined as systematic, planned educational documents that contain the knowledge and skills included in a specific course and aim to provide students with this knowledge and these skills. In addition to ensuring standardisation in the education and training process, curricula also serve as a guide for teachers and textbook writers. In the process of devising curricula, a number of factors must be given full consideration. These include the developmental levels of students, the needs of society and contemporary educational approaches, methods and techniques. Curricula provided by the Ministry of National Education (MEB) cover the objectives, content, teaching methods and techniques, and assessment and evaluation processes of the relevant course (MEB, 2018). Furthermore, curricula are designed to ensure that students are prepared for a profession, higher education and life in accordance with their interests and abilities, having acquired the competencies delineated in the Turkish Qualifications Framework (MEB, 2024). The process of language acquisition commences irregularly from infancy and continues systematically through school age. The importance of a systematic education programme in facilitating the acquisition of a child's mother tongue or a foreign language in accordance with established rules cannot be overstated. Consequently, the systematic implementation of teaching in educational institutions is contingent upon a robust foundation of educational programmes. As posited by Kılıç (2003), the curriculum is conceived as a meticulously planned series of activities, meticulously designed to effect behavioural change in the desired direction in the individual. It may be concluded that curricula, which are instrumental in ensuring that the education process progresses in accordance with a specific system, exert a considerable influence on Turkish language teaching and English language teaching. The studies examining the curricula are of significant value in terms of identifying the advantages and disadvantages of the programmes.

In the contemporary context, the process of locating and accessing a study is relatively straightforward. However, it is imperative to acknowledge that this pursuit often results in the accumulation of a substantial amount of information. In this context, Sevim and İşcan (2012) emphasised that researchers must possess strong information literacy skills to efficiently navigate the vast quantities of data and identify the specific information they require. The effective utilisation of techniques facilitates the access to information that is suitable for the purpose when browsing scientific publications in the library or on the internet. It can be posited that the necessity for information and

knowledge has increased concomitantly with the transition from industrial society to the information society. In the information age, the ability to access, use and reproduce information efficiently, effectively and quickly has become more important than the mere storage or possession of information (Özel, 2014). From this standpoint, the importance of facile and expeditious access to information cannot be overstated. At this juncture, the incorporation of keywords that accurately reflect the content of the study will greatly facilitate the researcher's access to the desired information. Cin Şeker (2020) asserts that keywords are pivotal in identifying the subject area of a study and the manner in which it addresses the subject. The utilisation of keywords in scanning facilitates the identification and retrieval of relevant publications by researchers, thereby enabling effective study-related research. Consequently, the systematic implementation of teaching in educational institutions is contingent upon a robust foundation of educational programmes. As posited by Kılıç (2003), the curriculum is conceived as a meticulously planned series of activities, meticulously designed to effect behavioural change in the desired direction in the individual. It may be concluded that curricula, which are instrumental in ensuring that the education process progresses in accordance with a specific system, exert a considerable influence on Turkish language teaching and English language teaching. The studies examining the curricula are of great value in terms of identifying the advantages and disadvantages of the programmes.

Tatar and Tatar (2008) posit that keywords represent the most significant element in reflecting the content of studies, and that they facilitate the acquisition of a preliminary understanding of the scope of research in a relatively brief period. It is imperative that the keywords employed are of a high calibre and align with the content of the study. A review of the extant literature reveals that the Turkish Curriculum has been examined in areas such as enriching vocabulary (Maden, 2021), curriculum elements (Atik & Aykaç, 2017). As demonstrated in the works of Kocayigit & Aykaç (2019), the habit of using a dictionary has been identified as a contributing factor (Maden & Demir, 2019). Furthermore, the selection of genre and theme has been found to be a crucial element in the process (Şahin & Bayramoğlu, 2016). The outcomes of speaking have been examined by Kavruk & Yıldırım (2021), with a focus on methods and techniques (Maden, 2022). Finally, Sallabaş & Dağ (2020) have explored the significance of values education in this context. The English curriculum has been examined in a number of areas, including the EISNER Model (Çelik & Filiz, 2018), listening and speaking skills (Özüdoğru, 2017), multiculturalism (Üzülmez & Karakuş, 2018) and geography topics (İnce, 2019). In today's environment, the process of finding and accessing work is relatively easy. However, it is imperative to recognise that this search often results in a significant amount of information accumulation. In this context, Sevim and İşcan (2012) emphasised that researchers need to have strong information literacy skills to effectively navigate large amounts of data and identify specific information. A substantial body of research has been dedicated to the analysis of scientific publications. Cin Şeker (2020), for instance, examined the use of keywords in graduate theses prepared for listening and speaking skills. Çevik and Muzaffer (2021) conducted a study of the keywords of graduate theses prepared in the field of teaching Turkish as a foreign language. In a related study, Sevim and İşcan (2012) evaluated the keywords present in graduate theses, while Tatar and Tatar (2008) examined the use of keywords in articles published in the fields of science and mathematics education. Despite the plethora of studies grounded in keyword analysis that are extant in the literature, there is an absence of research that focuses on the utilisation of keywords in the context of curricula, which serve as the fundamental cornerstone of education and training. In the contemporary world, foreign language learning has gained great importance in tandem with mother tongue education in the context of global developments. From this standpoint, given the absence of extant studies in the literature on the keywords of graduate theses prepared for Turkish and English curricula, it is predicted that this study will make a significant contribution to the field.

Purpose of the Study

In the contemporary world, which is undergoing rapid development and change, educational programmes, which occupy a central position in the teaching process, are also subject to change and updating. Research on the development and revision of curricula has the potential to facilitate the work of curriculum designers and educators engaged in the education and training process. The present study was conducted with the objective of examining the frequency of keyword usage in graduate theses on Turkish and English curricula. This approach will facilitate the identification of subjects that are the focus of study, the concepts that are prioritised, and the domains in which new research is required. Furthermore, a comparison of postgraduate theses addressing both programmes will elucidate the parallels and divergences in the studies conducted in associated domains. In accordance with the objective of the study, responses to the following inquiries were sought:

1. How are the number and frequency of keywords used in graduate theses on Turkish Curriculum and English Curriculum?
2. What are the common keywords in the postgraduate theses on Turkish Curriculum and English Curriculum?

Method

Research Model

This study utilised document analysis, a qualitative research method, with the objective of ascertaining the frequency of keyword utilisation in graduate studies across Turkish and English curricula. Document analysis is defined as the process of examining written materials that contain information about events or phenomena that are the subject of research. As Şimşek (2009) asserts, documents represent a crucial repository of information, which must be utilised effectively within the context of qualitative research. Neuman's definition of qualitative research is as follows: In qualitative research, the deterministic approach is not a priority, and definitive cause-effect relationships are not established between events. In lieu of numerical data and statistics, verbal narratives and in-depth qualitative analysis are given precedence. This research method involves the evaluation and analysis of events and contexts in their own natural language. The approach under scrutiny here is one which does not attempt to distance itself from the value system in which the problems under discussion exist; rather, it focuses on interpreting and making sense of the network of relationships that dominate situations in their natural environment (Karataş, 2015).

Data Collection and Analysis

The studies included in the research were collected from the Council of Higher Education (YÖK) Thesis Center. In the course of data collection, the study exclusively encompassed theses bearing curricula in their titles and those prepared until 2023. The data collected from the data source underwent a process of classification and content analysis. As posited by Yıldırım and Şimşek (2021), content analysis can be defined as the conceptualisation of data, the identification and interpretation of relationships between concepts through themes. The collected data were grouped under two headings: An examination and interpretation of the frequency of keyword usage was conducted in the context of both English curriculum studies and Turkish curriculum studies.

Reliability of the Research

In order to ensure the reliability of the research, the opinions of two field experts were taken into consideration and calculated according to the formula proposed by Miles and Huberman (1994), which states that reliability is to be calculated as $\text{consensus}/(\text{consensus} + \text{disagreement}) \times 100$. The reliability of the study was determined to be 88%, as indicated by the results of the calculation. The

calculation yielded a result that exceeded 70%, thereby substantiating the reliability of the research, as corroborated by Miles and Huberman (1994).

Findings and Interpretation

The findings obtained within the scope of the research are presented in this section.

The frequency of use of keywords employed in graduate theses related to the Turkish Curriculum is presented in Table 1:

Table 1. Frequency of use of keywords used in Turkish Curriculum studies

No	Keywords	Frequency of Use
1	Turkish Language Curriculum	23
2	Textbook	10
3	Turkish Textbook	6
4	Curriculum	5
5	Turkish Course	4
6	Theme	4
7	Language	3
8	Teacher Opinions	3
9	Turkish	2
10	Teaching Turkish as a Foreign Language	2
11	Child	2
12	Creative Thinking	2
13	Values Education	2
14	Mother Tongue	2
15	Turkish Curriculum for Primary Education	2
16	Text Analysis	1
17	Eisner's Educational Criticism Model	1
18	2019 Turkish Language Curriculum	1
19	Curriculum Evaluation	1
20	Turkish Course Curriculum for Middle School	1
21	Critical Thinking Skill	1
22	Middle School	1
23	Thinking	1
24	Communication	1
25	Cooperative Learning	1
26	Learning Motivation	1
27	Attitude	1
28	Retention	1
29	Foreign National Primary School Students	1
30	Teaching Turkish as a Second Language	1
31	Curriculum Design	1
32	Program Design for Teaching Turkish as a Second Language	1
33	Language for Specific Purposes	1
34	Needs Analysis	1

No	Keywords	Frequency of Use
35	Curriculum Development	1
36	Mastery Learning Model	1
37	Multiple Holistic Approach	1
38	Meta-Analysis	1
39	Meta-Thematic Analysis	1
40	Course Program	1
41	Turkish Teaching Set	1
42	Primary School	1
43	Critical Reading	1
44	Message	1
45	Scientific Novel	1
46	Fictional Novel	1
47	Text Types	1
48	Turkish Course Book	1
49	Value	1
50	Haldun Taner	1
51	Teaching Process	1
52	Case Study	1
53	Education Information Network (EBA)	1
54	FATİH Project	1
55	Student	1
56	Teacher	1
57	Grammar Teaching	1
58	Teacher's Guidebook	1
59	Student Workbook	1
60	Education Information Network	1
61	Turkology	1
62	CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)	1
63	Curriculum Evaluation	1
64	CIPP Model (Context, Input, Process, Product)	1
65	Algeria	1
66	Aesthetics	1
67	Beauty	1
68	Poetry	1
69	Constructivism	1
70	Süreyya Berfe	1
71	Beyond the Horizon	1
72	Emotions	1
73	Word	1
74	Vocabulary	1
75	Method-Technique	1
76	Turkish Curriculum and Turkish Textbook	1

No	Keywords	Frequency of Use
77	Word Teaching Techniques	1
78	SBS (Placement Exam)	1
79	TEOG Exam	1
80	Vocabulary Enriching Objectives	1
81	Reşat Nuri Güntekin	1
82	100 Essential Works	1
83	Themes in the Turkish Curriculum	1
84	Reading Outcomes	1
85	Reading Comprehension	1
86	Vocational Training Center	1
87	Mother Tongue Education	1
88	Turkish Language Program	1
89	Reading Area Outcomes	1
90	Reading Skill	1
91	Turkish Folklore Studies	1
92	Tale	1
93	Turkish Curriculum for Second Level of Primary Education	1
94	Text	1
95	Comprehensibility	1
96	Language Errors and Expression Disorders	1
97	6th and 7th Grade Turkish Textbooks	1
98	New Turkish Language Curriculum	1
99	Love and Awareness of Language	1
100	Learning Areas	1
101	Group Teaching Methods	1
102	Elementary School	1
103	Constructivist Teaching Approach	1
104	Basic Skills	1
105	CIPP Model	1
Total		162

An analysis of Table 1 reveals that a total of 162 keywords, including 105 distinct ones, were employed in postgraduate theses on the Turkish Curriculum. The most frequently used keywords are Turkish Curriculum and Textbook. It was also determined that the keywords used consisted of between one and seven words.

The frequencies of the keywords employed in the postgraduate theses on the English Language Teaching Program are presented in Table 2:

Table 2. Frequency of use of keywords used in English Language Teaching Program studies

No	Keywords	Frequency of Use
1	Program Evaluation	19
2	English Language Curriculum	15
3	Curriculum Development	3

No	Keywords	Frequency of Use
4	Teacher Opinions	3
5	Foreign Language Teaching	3
6	Early Age Language Teaching	2
7	Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)	2
8	Student Perceptions	2
9	Teacher Perceptions	2
10	Curriculum Implementation	2
11	English Teachers	2
12	Mixed Method Research	2
13	Foreign Language Education	2
14	2nd Grade English Course	2
15	Eisner's Educational Criticism Model	2
16	English Course	2
17	English Language Teaching Program	2
18	Curriculum Commitment	2
19	CEFR (European Framework)	2
20	English Language Teaching	2
21	Learning Outcomes	1
22	Secondary School Prep English Curriculum	1
23	Revised Bloom's Taxonomy	1
24	ADOÇEP	1
25	9th Grade	1
26	Curriculum Application	1
27	Teacher	1
28	Curriculum Expert	1
29	Middle School English Language Curriculum	1
30	Stake's Congruence-Contingency Model	1
31	Vocational and Technical Anatolian High School	1
32	Evaluation	1
33	Educational Program	1
34	Curriculum	1
35	Primary School 2nd Grade English Curriculum	1
36	Curricula	1
37	English Language Curricula	1
38	Curriculum Revision	1
39	Primary Education	1
40	English	1
41	Bloom's Taxonomy	1
42	Knowledge Dimension	1
43	Cognitive Process Dimension	1
44	2nd Grade English Curriculum	1
45	Stufflebeam's CIPP Model (Context, Input, Process, Product)	1
46	Universal Design for Learning	1
47	English Curriculum	1

No	Keywords	Frequency of Use
48	English Curriculum Focused on Foreign Languages	1
49	Basic Language Skills	1
50	Stake's Congruence Model	1
51	Foreign Language-Focused Education	1
52	Illuminative Model Program Evaluation	1
53	4+4+4 Education System	1
54	Second Grade English Curriculum	1
55	Vocational High School	1
56	Foreign Language	1
57	5th Grade English Curriculum (2017)	1
58	Educational Criticism Model	1
59	Methods and Techniques	1
60	Measurement Tools	1
61	TEOG (Transition to High School Exam)	1
62	Revised Bloom's Taxonomy	1
63	Curriculum Alignment	1
64	Primary School English Curriculum	1
65	Annual Unit Plan	1
66	7th Grade English Course	1
67	CIPP Model	1
68	Value	1
69	Values Education	1
70	English Language Teachers	1
71	Curriculum	1
72	Middle School English Language Curriculum	1
73	FATİH Project	1
74	EBA English	1
75	Material Evaluation	1
76	Hammond's Cube Model	1
77	TEOG Exam	1
78	Curriculum Compatibility	1
79	Primary School 2nd Grade English Curriculum	1
80	CEFR – Common European Framework	1

No	Keywords	Frequency of Use
81	Illuminative Evaluation Model	1
82	Participant-Focused Program Evaluation	1
83	Stufflebeam's CIPP Model (Context-Input-Process-Product)	1
84	7th Grade English Curriculum	1
85	9th Grade of Secondary Education	1
86	3rd Grade Middle School English Curriculum	1
87	Teaching English to Children	1
88	Primary School English Language Curriculum	1
89	Affective Objectives	1
90	Student-Centered Teaching	1
91	Teacher-Centered Teaching	1
92	Primary School English Curriculum	1
93	Textbook Evaluation	1
94	Anatolian High Schools	1
95	6th Grade English Curriculum	1
96	European Language Portfolio	1
97	New English Language Curriculum	1
98	Constructivism	1
99	Learner-Centeredness	1
100	Teaching Style	1
101	Curriculum Evaluation	1
Total		154

According to Table 2, a total of 154 keywords were used in graduate theses related to the English Language Curriculum, 101 of which were unique. The most frequently used keywords were *Program Evaluation* and *English Language Curriculum*. The keywords found in the studies varied in length, ranging from single-word to seven-word phrases.

The shared keywords that appear in graduate theses related to the Turkish Language Curriculum and the English Language Curriculum are presented in Table 3.

Table 3. Common Keywords Used in Graduate Theses on Turkish and English Language Curricula

Keyword	English <i>f</i>	Turkish <i>f</i>
Program Evaluation	19	1
Curriculum	1	5
Teacher Opinions	3	3
Curriculum Development	3	1
Curriculum Evaluation	1	1

Keyword	English <i>f</i>	Turkish <i>f</i>
Teacher	1	1
Values Education	1	2
Value	1	1
FATİH Project	1	1
Method-Technique	1	1
TEOG Exam	1	1
Primary Education	1	1
Constructivism	1	1
Total	35	20

In Table 3, it is observed that there are 13 common keywords mentioned in graduate theses on both the Turkish and English curricula. The term *curriculum evaluation* was found in 19 theses related to the English curriculum and in 1 thesis related to the Turkish curriculum. The term *curriculum* was mentioned once in theses concerning the English curriculum and five times in those related to the Turkish curriculum. The term *teacher views* appeared three times in theses in both fields. The term *curriculum development* was mentioned three times in English curriculum theses and once in Turkish curriculum theses. The terms *curriculum evaluation*, *teacher*, *value*, *Fatih Project*, *method-technique*, *TEOG Exam*, *primary education*, and *constructivism* were each mentioned once in theses from both domains. It was also determined that the term *values education* appeared once in theses related to the English curriculum and twice in those related to the Turkish curriculum.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, which examined the frequency of keyword usage in graduate theses related to the Turkish Language Curriculum and the English Language Curriculum, the following results were obtained:

- A total of 85 graduate theses related to the Turkish and English language curricula were accessed from the YÖK National Thesis Center.
- Of the 42 theses analyzed on the Turkish Language Curriculum, 36 were prepared at the master's level and 6 at the doctoral level.
- Of the 43 theses analyzed on the English Language Curriculum, 32 were prepared at the master's level and 11 at the doctoral level.
- It was found that 39 of the graduate theses on the Turkish Language Curriculum included keywords, while 3 did not.
- It was observed that 41 of the graduate theses on the English Language Curriculum included keywords, whereas 2 did not.
- In the graduate theses on the Turkish Language Curriculum, a total of 162 keywords were identified, with 105 of them being unique. In the English Language Curriculum theses, 154 keywords were found in total, 101 of which were unique.
- It was concluded that there are 13 common keywords used in graduate theses related to both the Turkish and English Language Curricula.

- The keywords used in the theses prepared on both curricula consist of a minimum of 1 and a maximum of 7 words, showing similarity in this respect.

It was found in the study that the keywords *program evaluation*, *curriculum*, *teacher views*, *curriculum development*, *curriculum assessment*, *teacher*, *values education*, *value*, *Fatih Project*, *method and technique*, *TEOG exam*, *primary education*, and *constructivism* were common in theses related to both the Turkish and English language curricula. This finding indicates that studies in both fields are shaped around similar conceptual frameworks. The prominence of the terms *program evaluation* and *curriculum* shows that the effectiveness of the curricula is being questioned. The inclusion of *teacher views* and *teacher* as shared concepts demonstrates that teachers are involved in the process. The presence of *values education* and *value* in both programs suggests that not only academic outcomes but also students' ethical and social development are emphasized. The shared focus on *constructivism* indicates that both curricula are designed with a student-centered and active learning approach. A review of the literature revealed that there is a lack of studies analyzing keywords in research related to Turkish and English curricula, and such studies remain limited in number. In a similar study by Tatar and Tatar (2008), the use of keywords in articles published in science and mathematics education was examined, and it was concluded that misconception studies were more prominent in science education, while studies on attitudes were more dominant in mathematics education. A study by Altunkaynak (2023), which analyzed research on the Turkish curriculum, showed similarity to the present study in terms of examining curricula. In another study conducted by Erdem et al. (2015), the keywords used in academic articles on teaching Turkish as a foreign language were examined, and it was concluded that studies in this area were insufficient. Unlike the present study, the number and frequency of keywords in that study were found to be low. Sevim and İşcan (2012) analyzed keywords in graduate theses related to Turkish education, and their findings on the number of keywords were similar to those of the current study.

In conclusion, the keywords of graduate theses addressing both English and Turkish curricula are diverse, reflecting the examination of various dimensions of the curricula. However, it was also determined that some concepts are either under-researched or not studied at all.

Based on these findings, the following recommendations are proposed:

1. While developments in each field continue, more direct studies should be conducted on constantly updated curricula to ensure the effectiveness of education.
2. Graduate theses should focus on under-researched areas such as digital literacy, assessment and evaluation, and cultural transfer, which were identified as lacking in current studies.

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.

References

Altunkaynak, M. (2023). Trends in research on the Turkish language course curriculum: A content analysis. *Journal of the Social Sciences Institute of Balıkesir University*, 26(50), 469–482.

- Atik, S., & Aykaç, N. (2017). An evaluation of the 2009 and 2015 Turkish language curricula in terms of curriculum components. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Faculty of Education*, 18(3), 586–607.
- Cin Şeker, Z. (2020). A descriptive analysis of keywords in articles published in the Journal of Mother Tongue Education. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(3), 797–811.
- Çelik, K., & Filiz, S. B. (2018). Evaluation of the secondary school English language curriculum (2014) based on Eisner's model. *Journal of Educational and Social Research*, 5(1), 50–67.
- Çevik, A., & Muzaffer, N. (2021). A content analysis of keywords in MA theses on teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 722–744.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Özkan, E. (2015). A content analysis of keywords in academic articles on teaching Turkish as a foreign language. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 213–237.
- İnce, Z. (2019). The scope of geography topics in the 9th grade English curriculum and textbooks. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 149–165.
- İpek, B. (2015). Language awareness in the individual. *Littera Turca: Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 33–44.
- Karataş, Z. (2015). Qualitative research methods in social sciences. *Journal of Spiritual-Based Social Work Research*, 1(1), 62–80.
- Kavruk, H., & Yıldırım, N. (2021). Reflection of speaking outcomes in the Turkish language curriculum on secondary school textbooks (Grades 5–8). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(2), 159–174.
- Kılıç, D. (2003). Introduction to the teaching profession. Aktif Publishing.
- Kocayığıt, A., & Aykaç, N. (2019). An evaluation of the primary school Turkish curriculum in terms of curriculum components (1923–2017). *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 16(44), 251–279.
- Maden, A. (2021). The Turkish language curriculum in terms of enriching vocabulary. *International Journal of Turkish Literature Culture Education (TEKE)*, 10(2), 756–777.
- Maden, S. (2022). Turkish language curricula – Methods and techniques. Nobel Publishing.
- Maden, S., & Demir, R. (2019). Observations on dictionary usage habits in the middle school Turkish language curricula. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15(2), 419–436.
- Ministry of National Education (MEB). (2018). Turkish language course curriculum (Grades 1–8). Board of Education and Discipline.
- Ministry of National Education. (2024). Common text of the Türkiye Century Education Model curricula. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Özel, N. (2014). Information literacy skills and training needs of research assistants: The case of Ankara University. *Information World*, 15(2), 253–283.
- Özüdoğru, F. (2017). Teaching listening and speaking skills in the context of the 2nd grade English language curriculum. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of the Faculty of Education*, (42), 189–210.
- Sallabaş, M. E., & Dağ, M. (2020). A comparative perspective on Turkish language curricula in terms of values education. *Ihya International Journal of Islamic Studies*, 6(2), 538–551.
- Sevim, O., & İşcan, A. (2012). A content analysis of keywords in MA theses in the field of Turkish language education and instruction. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1863–1873.
- Şahin, D., & Bayramoğlu, C. D. (2016). Evaluation of the 2015 Turkish language curriculum in terms of text types and themes. *Turkish Studies*, 11(3), 2095–2130.

- Şimşek, H. (2009). Methodological problems in educational history research. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 33–51.
- Tatar, E., & Tatar, E. (2008). Analysis of science and mathematics education research I: Keywords. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 89–103.
- Üzülmez, Y. K., & Karakuş, F. (2018). A multiculturalism-oriented analysis of the middle school English curriculum and textbooks. *Turkish Studies*, 13(11).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Qualitative research methods in social sciences*. Seçkin Publishing.



Bingöl'ün Coğrafi Yapısının Eğitim Üzerindeki Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması*

*Şeyda DİKME***
*Fatma COŞKUN****

ÖZ

Bu çalışmada, Bingöl ilinin coğrafi yapısının eğitim üzerindeki etkilerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu farklı köylerde görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmış; öğretmenlerin yanıtları belirlenen temalar doğrultusunda sınıflandırılarak incelenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda dört ana tema ve bunlara bağlı alt temalar geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları, Bingöl'ün coğrafi koşullarının öğrencilerin devamsızlık oranlarını artırdığı, derslere düzenli katılımı ve akademik başarıyı olumsuz etkilediği; ayrıca ders materyalleri, kurslar ve internet gibi eğitim olanaklarına erişimi önemli ölçüde zorlaştırdığı bulgusunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte çalışma, eğitimde imkân eşitliğinin önemine dikkat çekmiş ve bu amaca ulaşmak adına yapılması gereken düzenlemelerin ve müdahalelerin hayati bir rol taşıdığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Bingöl, coğrafi yapı, eğitim, öğretmen görüşü.

Teachers' Opinions on the Impact of Bingöl's Geographical Structure on Education: A Case Study

ABSTRACT

This study aims to examine the effects of the geographical structure of Bingöl province on education based on teachers' perspectives. The study group consists of 20 teachers working in various villages. The research was conducted using a case study design, which is one of the qualitative research methods. As a data collection tool, a semi-structured interview form developed within the scope of the study was used. The data were analyzed using thematic analysis; teachers' responses were categorized and interpreted according to the identified themes. Based on the findings, four main themes and their associated sub-themes were developed. The results revealed that Bingöl's geographical conditions increase student absenteeism, negatively affect regular attendance and academic achievement, and significantly hinder access to educational resources

Atıf Bilgisi: Dikme, Ş. & Coşkun, F. (2025). Bingöl'ün coğrafi yapısının eğitim üzerindeki etkisine dair öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 41-63. Doi: <https://10.5281/zenodo.15755240>

* Bu çalışma, "TÜBİTAK 2237-A Eğitim Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrencilere Yönelik Makale Yazma Eğitimi (Teori ve Uygulama)" adlı bilimsel eğitim etkinliği kapsamında gerçekleştirilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, dikmeseyda@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5843-1810

*** Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fatmacoskun@ksu.edu.tr ORCID:0000-0002-6388-3504

such as learning materials, courses, and the internet. Furthermore, the study highlighted the importance of ensuring equal opportunities in education and emphasized the critical role of interventions and policy measures aimed at achieving this goal.

Keywords: Bingöl, education, geographical structure, teacher opinions

Giriş

Eğitim ve öğretim süreçleri, bireyin kişisel gelişiminden toplumların yapısal dönüşümüne kadar geniş bir etki alanına sahiptir. Kültürel sürekliliği sağlayan ve nesiller arası bilgi aktarımını mümkün kılan eğitim, aynı zamanda bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişimini destekleyerek toplumsal kalkınmada temel bir rol üstlenmektedir (Akboy, 2005; Şahin, 2012). Ancak bu sürecin etkinliği, yalnızca bireysel çabalara değil, aynı zamanda çevresel koşulların uygunluğuna da bağlıdır. Coğrafi konum, yalnızca yaşam biçimlerini değil, eğitim ortamlarını da doğrudan şekillendirmektedir (Akınoğlu, 2006). Her yerleşim alanının fiziki ve beşerî özellikleri; nüfus yoğunluğunu, göç eğilimlerini ve sosyal yapıyı etkileyerek eğitim hizmetlerinin yapısını belirlemektedir. Bu bağlamda, mekânsal farklılıkların coğrafi ve ekonomik boyutları, eğitim düzeyi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Nitekim, coğrafi koşulların elverişli olduğu bölgelerde eğitim seviyesi genellikle daha yüksek olmaktadır (Şahin, 2015). Kırsal bölgelerin kültürel, coğrafi, ekonomik ve sosyal yetersizlikleri, öğretmenlerin eğitime odaklanmasını zorlaştırmakta ve eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Coğrafi uzaklık, öğretmenlerin nitelikli hizmet içi eğitimlere katılımını sınırlandırmakta; bu da profesyonel gelişim süreçlerinde eşitsizliklere yol açmaktadır. Bu durumun öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır (Bonilla-Mejía et al., 2024)

Kentle kırsal arasındaki yaşam standartları farkı; ısıtma, lojman ve ulaşım gibi temel sorunlarla öğretmenlerin karşısına çıkmakta, bu da öğretmen üzerinde negatif etkiler oluşturarak eğitim sürecini aksatmaktadır (Palavan ve Donuk, 2016). Öğretmenlerin bu zorluklarla başa çıkabilmesi ise büyük ölçüde mesleki dayanıklılıklarına bağlıdır. Dayanıklılık ise sadece bireysel değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal destek mekanizmalarıyla beslenmektedir (Sun, Zhou, Liu ve Li, 2024). Bu noktada, yeni atanan öğretmenlere yönelik rehberlik ve mentorluk uygulamaları, özellikle kırsal alanlarda öğretmen tutumunun ve öğretim kalitesinin güçlendirilmesinde kritik rol oynamaktadır. Eğitim, bireyin sosyalleşmesi ve toplumun kalkınması için vazgeçilmez bir unsur olup, bu sürecin her aşamasında düzenli ve destekleyici bir ortam sağlanmalıdır (Şahin, 2012). Ayrıca 1948 Evrensel İnsan Hakları Beyanname'si'ne göre eğitim her bireyin temel hakkı olmasına rağmen, coğrafi olarak dezavantajlı bölgelerde yaşayan bireyler bu haktan eşit ölçüde yararlanamamaktadır (Kıbrıslıoğlu Uysal ve Gelbal, 2018). Bu bölgelerin büyük şehirlerden uzaklığı, teknolojik gelişmelerden kopukluğu ve kırdan kente göç gibi dinamikler, eğitimde eşitsizliğini artırmaktadır (İlgar, 2023). Tarımın hâkim olduğu aile yapılarında özellikle kız çocuklarının eğitime erişimi geleneksel roller nedeniyle sınırlanmaktadır (Bakış, Levent, İnsel ve Polat, 2009). Düşük sosyoekonomik koşullar ise aile katılımını zayıflatmakta, bu da eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir (Kartal, Özdemir ve Yirci, 2017). Türkiye, sahip olduğu fiziki coğrafya özellikleri bakımından oldukça farklılaşan bölgelerden oluşmaktadır. Ülkenin batı kesimlerinde deniz etkisiyle daha ılıman bir iklim hüküm sürerken, doğu bölgelerinde yükselti artışı ve karasal iklimin etkisiyle sert kış koşulları öne çıkmaktadır (Atalay, 2011). Özellikle Doğu Anadolu Bölgesi, Türkiye'nin en yüksek ortalama rakıma (2000 m'ye yakın) sahip bölgesidir ve uzun süren kar yağışları ile düşük sıcaklık değerleri bu bölgede yaşam ve ulaşımı zorlaştırmaktadır (Kaya, 2014). Bu doğal koşullar, yalnızca gündelik yaşamı değil, eğitimin sürekliliğini ve niteliğini de etkilemektedir. Türkiye'de doğu ve batı bölgeleri arasında iklimsel, topografik ve altyapısal farklılıklar nedeniyle eğitim hizmetlerinin sunumu açısından bölgesel eşitsizlikler yaşandığı araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Aydın, 2015). Doğu Anadolu'nun iç kesimlerinde yer alan Bingöl ili de bu bağlamda değerlendirilmelidir. Bingöl gibi sert kara ikliminin

görüldüğü bölgelerde öğrencilerin okula erişimi, yolların açık tutulması, taşınmalı eğitim süreci ve okul binalarının fiziki yeterliliği önemli birer faktör haline gelmektedir. Eğitimin verimliliği, okul yapılarının dayanıklılığı, ısıtma sistemlerinin etkinliği ve mimari düzenlemeleriyle doğrudan ilişkilidir (Kayadibi, 2012).

Doğu Anadolu'nun dağlık kesimlerinde, özellikle vadi ve ova tabanlarında tarih öncesi dönemlerden bu yana birçok yerleşim alanı kurulmuştur (Tunçdilek, 1986; Yalçınlar, 1967). Bingöl de bu özellikleri taşıyan, tarih boyunca önemli bir yerleşim merkezi olmuştur. Doğu Anadolu Bölgesi'nin Yukarı Fırat bölümünde yer alan il; Erzurum, Erzincan, Tunceli, Elâzığ, Muş ve Diyarbakır ile çevrilidir. 8.004 km² yüzölçümüne sahip Bingöl'de Karagöl, Şeytan, Karaboğa, Şerafettin ve Bingöl Dağları yer alır. Bu yükseltiler arasında bulunan vadiler, volkanik platolar ve ovalar ilin karakteristik morfolojik yapısını oluşturur. Yaklaşık 500 km²'lik Bingöl Ovası, Doğu Anadolu Fay Hattı üzerinde yer almakta, bölge yoğun tektonik hareketlerle şekillenmektedir (Tonbul, 1990; Avcı, Esen ve Kıranşan, 2018). 1971 ve 2003 depremleri, ilin yüksek sismik risk taşıdığını göstermektedir. 2003'te 177 kişi hayatını kaybetmiş, 1602 bina ağır hasar görmüştür. Bingöl, Fırat Nehri'nin su toplama havzasında yer almakta; Murat, Göynük ve Peri Çayları başlıca akarsularıdır (Arınç, 2013). Genelde karasal iklim görülür; alçak kesimler ılıman, yüksekler sert karasaldır. İlkbaharda artan güneşlenme buharlaşmayı artırmakta, nemi azaltmaktadır (Karaoğlu, 2010). Bingöl ilinin uzun kış şartları, yükseltisi ve ulaşım sorunları, eğitim süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda, Bingöl'ün farklı köylerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen görüşler, coğrafi faktörlerin eğitim-öğretim süreçlerini nasıl etkilediğine dair önemli bir veri kaynağı sunmaktadır.

Mevcut literatürde eğitim coğrafyası genellikle coğrafi yapı ile eğitim arasındaki ilişkiyi istatistiksel veriler ya da demografik unsurlar çerçevesinde ele almaktadır. Ilgar (2014), ışık, ses, rüzgâr ve nem gibi fiziksel çevre koşullarının eğitim üzerindeki olumsuz etkilerini tartışmıştır. Akınoğlu (2006) ise coğrafya öğretmeni adaylarının eğitime ve topluma dair görüşlerini değerlendirmiştir. Kara ve Atasoy (2018), Çanakkale ilinin eğitim durumunu istatistiksel göstergelerle incelemiştir; Koday (2010) ise Gümüşhane ilinde eğitim coğrafyasını nüfus yapısı ve okul-öğrenci dengesi üzerinden analiz etmiştir. Benzer şekilde Şahin (2013, 2015) ve Kaya (2016), coğrafi yapı ile eğitim ilişkisini nüfus yoğunluğu, göç hareketleri ve okul sayısı gibi değişkenler üzerinden değerlendirmiştir. Akpınar (2011), Kelkit ilçesinde demografik faktörlerin eğitim üzerindeki etkilerini ortaya koyarken, Koday, Akbaş ve Sevindi (2017) Manisa ilinde eğitim durumunu hem istatistiksel hem de coğrafi açıdan ele almıştır. Bunun yanında Palavan ve Donuk (2016), kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları fiziksel, mesleki, yönetsel, bireysel ve ilişkisel boyutlarda incelemiştir. Karataş ve Kınalıoğlu (2018) ise köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve fiziki altyapı başlıkları altında sistematik biçimde değerlendirmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak, köylerdeki fiziki coğrafi koşulların (ulaşım zorluğu, iklim, topoğrafya gibi) eğitime etkisi henüz yeterince ele alınmamıştır. Bu yönüyle çalışmamız, kırsal alanlarda coğrafyanın eğitime etkisini derinlemesine inceleyerek eğitim coğrafyasına teorik ve pratik katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu yönüyle, kırsal bölgelerde eğitimi etkileyen faktörlerin anlaşılmasını sağlayarak eğitim politikaları geliştirilmesine ve yerel çözümler üretilmesine önemli bir referans olacaktır. Bu araştırmanın temel sorusu, *"Bingöl'ün coğrafi yapısı, kırsalda görev yapan öğretmenlerin eğitim süreçlerine ve coğrafi yapının imkân eşitliği/eşitsizliği üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini nasıl etkilemektedir?"* şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bir veya birkaç durumu derinlemesine incelemek durum çalışmasının temel amacını oluşturmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2021) durum çalışmasını, bir duruma ilişkin etkenlerin (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak bu etkenlerin durumu nasıl etkilediğini ve ilgili durumdan nasıl etkilendiğini araştırmak olarak tanımlar. Durum çalışması gerçek hayatta var olan ve belirli sınırlarla tanımlanmış olan bir durumun derinlemesine incelemesini sağlayan bir yöntemdir. Bunu yaparken gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama araçlarını kullanarak kapsamlı bir betimleme sunmayı hedefler (Creswell, 2020). Bu çalışmanın amacı Bingöl'deki coğrafi yapının eğitim üzerindeki etkilerini öğretmenlerin deneyim ve görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu bağlamda durum çalışması deseni, araştırmanın amacı ve kapsamına uygun bir tercih olmuştur.

Örneklem / Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bingöl ilinin farklı köylerinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri, araştırma bulgularının yerel bağlamda daha sağlıklı yorumlanabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi çevre ile mesleki deneyim düzeylerini daha iyi anlayabilmek amacıyla, cinsiyet, yaş ve kıdem bilgilerine yer verilmiştir. Söz konusu veriler Tablo 1'de ayrıntılı biçimde sunulmuş olup, elde edilen bulguların arka planını anlamlandırmaya katkı sağlamaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem
1	Kadın	26	3
2	Erkek	32	5
3	Erkek	45	12
4	Erkek	36	8
5	Kadın	27	4
6	Kadın	35	7
7	Kadın	41	9
8	Kadın	33	8
9	Erkek	36	6
10	Erkek	28	4
11	Kadın	27	4
12	Kadın	39	15
13	Kadın	42	17
14	Erkek	27	4
15	Kadın	34	10
16	Erkek	40	15
17	Erkek	25	2
18	Erkek	35	11
19	Kadın	28	6
20	Kadın	32	8

Tablo1'de araştırmaya katılan toplam 20 öğretmenin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem bilgileri yer almaktadır. Katılımcıların 11'i kadın, 9'u erkektir. Yaş aralığı 25 ile 45 arasında değişmekte olup, en genç katılımcı 25, en yaşlı katılımcı ise 45 yaşındadır. Mesleki kıdemleri ise 2 yıldan 17 yıla kadar farklılık göstermektedir. Katılımcılar arasında 2 yıllık mesleki deneyime sahip en az kıdemli öğretmen

de, 17 yıl ile en kıdemli öğretmen de yer almaktadır. Bu dağılım, farklı deneyim düzeylerinden gelen öğretmenlerin araştırma sürecine katkı sunduğunu göstermektedir.

Çalışma grubu belirlenirken gönüllülük ilkesi esas alınarak hareket edilmiştir. Çalışmanın 20 öğretmen ile sınırlı tutulmasının nedeni veri doygunluğuna ulaşılmış olması ve elde edilen verilerin çalışma açısından yeterli görülmesidir. Çalışma grubu, coğrafi yapının eğitime etkisini gözlemleme açısından zengin bilgi sağlayabilecek kişiler arasından, deneyimleri ve görev yaptıkları yerlerin coğrafi özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların kolay anlaşılır olmasına, açık uçlu soruların yer almasına, soruların mantıklı bir biçimde düzenlenip yönlendirmeden kaçınmaya ve farklı türden sorular yazmaya dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Uzmanların dönüt ve görüşleri doğrultusunda bazı sorular çıkarılmış, yeni sorular eklenmiş, bazılarının odağı değiştirilmiş ve revize edilerek son hali verilmiştir. 8 açık uçlu soru hazırlanarak öğretmenlerin bir kısmına elden, ulaşım ve zamandan dolayı bir kısmına ise elektronik ortamda ulaştırılmış ve cevapları alınmıştır. (sorular için bkz. Ek 1).

Verilerin Analizi

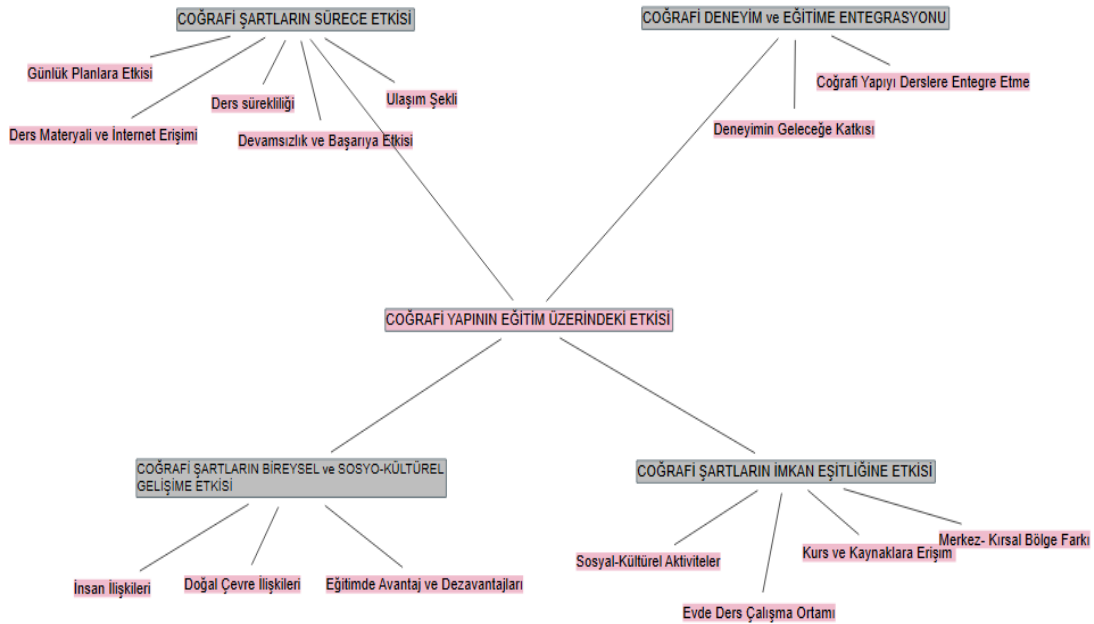
Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlemesinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, özellikle nitel araştırmalarda verilerdeki örüntülerin, yani temaların, belirlenmesi, çözümlemesi ve raporlanması amacıyla kullanılan yaygın bir yaklaşımdır (Braun ve Clarke, 2006). Bu yöntemde, veri setinde yer alan benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler temel alınarak sistematik bir analiz gerçekleştirilir. "Tematik" kavramı, veriler içerisinde anlamlı temaların bir araya getirilmesini ifade eder (Gibson ve Brown, 2009). Bu yöntem sayesinde araştırma konusu hem kapsamlı hem de derinlemesine bir biçimde ele alınabilir. Aynı zamanda, çalışmanın odaklandığı alanların ve öne çıkan eğilimlerin açık bir şekilde ortaya konmasına da olanak tanır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Veri analizi sürecinde, elde edilen nitel verilerden yola çıkarak katılımcı ifadelerini temsil edebilecek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında görüşmeye katılmış her bir öğretmen için Ö (Ö1, Ö2, Ö3 gibi) kodlaması kullanılmıştır. Kodlama süreci, nitel verilerin düzenlenmesi ve analizinde kolaylık sağlayan MAXQDA yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenirlilik ilkelerinden biri olan inandırıcılığı sağlamak amacıyla bulgular kısmında katılımcıların bazı görüşleri doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur. Ayrıca araştırma verilerinin elde edilmesi ve analiz süreçlerine ilişkin her aşama detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla görüşmeler sonrasında oluşturulan dokümanlar için katılımcı teyidine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmanın ilk aşamasından son aşamasına değin tüm süreçlerin değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma alanında yetkin bir uzman görüşüne başvurularak görüş ve önerileri doğrultusunda hareket edilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla çalışma grubunun seçimi ve örnekleme biçimi ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Doğrulanabilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkesi bağlamında araştırmanın görüşme kayıtları ve ham verileri depolanarak muhafaza edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın tema ve alt temalarına ilişkin tematik harita Şekil 1’de sunulmuştur:

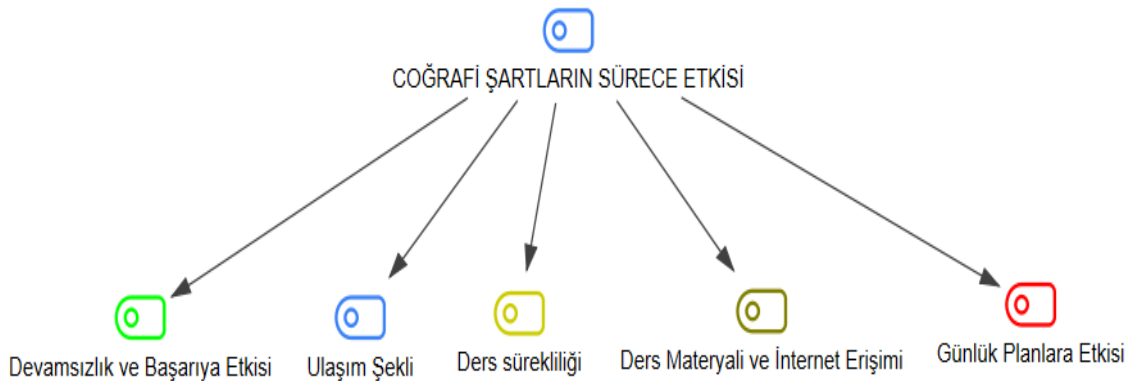


Şekil 1. Tematik harita

Şekil 1’de öğretmen görüşlerine dayalı olarak coğrafi yapının eğitime etkisini dört ana tema altında sunulmuştur. Bunlar coğrafi şartların sürece etkisi, coğrafi deneyim ve eğitime entegrasyonu, coğrafi şartların bireysel ve sosyo-kültürel gelişime etkisi ile coğrafi şartların imkân eşitliğine etkisidir. Her başlık altında bu etkiyi oluşturan alt temalar yer almaktadır.

Tema 1. Coğrafi Şartların Sürece Etkisi

Araştırmanın “Coğrafi Şartların Sürece Etkisi” temasına ilişkin bulgular Şekil 2’ de yer almaktadır.



Şekil 2. Coğrafi şartların sürece etkisini belirleyen alt temalar

Şekil 2’de, öğretmen görüşlerine göre coğrafi şartların eğitim sürecine etkileri tematik olarak özetlenmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü, coğrafi koşulların devamsızlık ve başarıyı

olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ulaşım şekli, ders sürekliliği ve internet erişimi gibi fiziksel koşullar, süreci etkileyen faktörler olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca bazı katılımcılar, günlük planlamaların bu şartlardan etkilendiğini ifade etmiştir.

Devamsızlık ve Başarıya Etkisi: Öğretmenlerin coğrafi şartların eğitim sürecine etkisine dair görüşleri incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmı bu koşulların öğrencilerin devamsızlık durumlarını artırdığını ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Devamsızlık veya izinsiz okula gitmeme alışkanlığı okuldaki genel başarıyı etkileyen en önemli konu olmaktadır. Öğrencilerin devamsızlık sebebi olarak ise kış şartları, sık sık soğuk havalardan hastalanmaları ve ulaşım zorluklarının olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu Ö3 “*Kar yağışı sebebiyle yapılan tatiller hem eğitim öğretimi hem iletişimi aksatmaktadır. Bu da kazanımları vaktinde yetiştirmeye dolayısıyla başarıya olumsuz anlamda etki etmektedir.*” Şeklinde Ö6 ise “*Özellikle kışın bazı köy yolları kapandığında taşımali eğitimi olduğu için o köyden gelen öğrenciler eğitime devam edemiyor. Böyle durumlarda derslerden geri kalıyor. Çözüm olarak da veli telefon numaralarından o günün konuları hakkında bilgi veriliyor.*” Şeklinde dile getirmiş ve telefonla iletişim sağlayarak duruma çözüm üretmeye çalışmıştır.

Ulaşım Şekli: Öğretmen görüşlerine göre bu durum başarısızlığın dışında öğretmen ve öğrenci etkileşimini de olumsuz etkilemektedir.

Kış aylarında çok sık hastalanabiliyorlar. Birbirlerine bulaştırdıkları için bir iki haftada bütün sınıf neredeyse hastalanıyor ve sınıf mevcudu oldukça düşüyor. Yeni bir konuya başlamak devam ettirmek zor oluyor. Sürekli olarak tekrar yapmak zorunda kalıyorum. Bu öğrencilerimin hem başarılarının düşmesine hem de aramızda ki etkileşimin azalmasına sebep oluyor. (Ö17)

Ö14 ise “*Coğrafi yapı öğrencilerle iletişimi ve başarıyı elbette etkilemektedir. Ama biz öğretmenler olarak elimizden geldiğince öğrencilerle aramızı samimi tutmaya, iletişimde kalmaya çalışıyoruz. Fakat çocuklar hastalıktan dolayı devamsızlık yapıyorlar. Derslerde başarılı olamayınca okula da gelmek istemeyebiliyorlar.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Coğrafi şartlar, öğretmenlerin ulaşım tercihlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ulaşım aracı olarak servisi tercih etmektedir. Kendi araçlarına sahip olmalarına rağmen, yolların virajlı olması ve kış aylarında yaşanan buzlanma nedeniyle servisi daha güvenli bulmaktadırlar. Bu durumu ve sebep olduğu zorlukları ise şöyle ifade etmişlerdir: Ö20 “*Kendi aracım var ama servisle gidiyorum. Maliyet olarak daha rahat ama en önemlisi daha güvenli hissediyorum.*”, Ö18 “*Öğretmen servisi ile gidiyoruz. Bu yöntemi seçmenin sebebi evimin merkezde oluşu. Yaşadığım zorluk da sabahları derse yetismek için çok erken saatlerde kalkmak zorunda kalmam (05.30).*”, Ö16 “*Servisle gidiyorum. Ulaşım şartlarında daha güvende hissediyorum. Kışın kar ve buzlanma özel aracım ile ulaşım sağlamamı zorlaştırıyor. Boş saatlerimizde bile servisi beklemek zorundayız bu yüzden hep çok geç saatte eve dönüyoruz.*” Özel aracı ile ulaşım sağlayan öğretmenler ise derslerinin olmadığı durumlarda okulda servis beklemek istemedikleri için tercihlerini bu yönde kullandıklarını belirttiler.

Ders Sürekliliği: Coğrafi şartların sürece etkisinin alt temaları incelendiğinde *ders sürekliliğinin* önemli bir noktada olduğu görülmektedir. Ders sürekliliğini etkileyen en önemli faktör fiziki şartlar olmaktadır. Kar yağışından dolayı sıkça yaşanan kar tatili öğrencilerin taşımali eğitimden dolayı uzak yerlerden gelmeleri dersin planlamasını ve sürekliliğini bozmaktadır. Bu durumu Ö15 “*Coğrafi koşullar sebebiyle ders süreçleri etkilenmekte. Kış şartları zorlaşmadan konuları ona göre planlayıp anlatıyoruz.*” Ö13 kodlu öğretmen ise “*Kar yağdığında, fırtına olduğunda yollar kapanıyor. Okulumuz taşımali sistem olduğundan dolayı eski köydeki öğrenciler gelebilirken yeni köydeki öğrencilerimiz gelemiyor. O gün etkinlik ve tekrarları geçiriyorum müfredattan geri*

kalabiliyorum.” şeklinde dile getirmiştir. Yapılan görüşmelerde coğrafi şartlar sebebiyle öğretmenlerin müfredat konularını yetiştirmekte zorluk yaşadıkları ve buna alternatif çözüm bulmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre diğer alternatif çözümler ise şöyledir: Ö3 kodlu öğretmen *“Taşımali eğitim kapsamında eğitim veren bir okul olduğumuzdan yoğun kar yağışının olduğu günlerde bazı köy yolları ulaşımına kapanmakta ve öğrenciler okula gelememektedir. Bu sebeple eğitim-öğretim faaliyetleri Uzaktan eğitim yöntemi iyi bir alternatif olabilir.”* Ö11 kodlu öğretmen *“Kış aylarında olumsuz hava koşullarından dolayı eğitim öğretime sıkça ara veriliyor. Bu durumda yaşanan eğitim kayıplarını gidermek adına telafi programları yapıp kalan sürede müfredatı yetiştirmeye çalışıyorum. Köy okulu olduğumuzdan dolayı çocuklarla dersi yüz yüze yapmak dışında başka seçeneğimiz olmuyor.”* Ö8 *“Ulaşımından ötürü kışın oldukça problemli günler yaşanabiliyor. Kar kalınlığı yolların kapanmasına, okulların tatil edilmesine neden oluyor. Bu durumda kazanım, derslerde eksik konular oluşabiliyor. Alternatif yöntem olarak kışın havalar çok bozmadan derslerin daha şekilde işlenmesine ve geri kalmanın önüne geçilmesine çalışıyoruz.”*

Ders Materyali ve İnternet Erişimi: Coğrafi şartların ders materyali ve internet erişimine etkisini ise öğretmenler şöyle dile getirmektedir:

Ö11 *“Okulumda her sınıfta akıllı tahta mevcutken köy okulu olmamızdan dolayı sık sık yaşanan elektrik kesintisi yüzünden akıllı tahtaları kullanamamaktayız. İnternet kullanımında da sıkıntılar yaşamaktayız. Teknolojik araç ve materyal bakımından da dezavantajlı bir okulda görev yapmaktayım.”* Ö10 *“Okulumuzda mekân (sınıf) eksikliği olduğu için fazladan hiçbir etkinlik yapamıyoruz. Çünkü çalışabileceğimiz en ufak bir alan yok. Yeni müfredattın internet erişimli olması ve bizim okulumuzda internet ağının olmaması eğitimimizi olumsuz etkiliyor.”* Ö8 *“İnternet sorunu yaşıyoruz altyapı olmadığı için taşınabilir internet kullanıyoruz. Ancak sınırlı ve belirli sınıflarda çekiyor. Bazı telefon operatörleri çekmiyor. Her materyale kolaylıkla ulaşım imkânımız yok. Teknolojik araçlarda kısıtlanma durumumuz var. İnternet çağında internetin olmadığı bir bölgede öğrenciler verilen araştırma ödevlerine kolaylıkla ulaşamıyorlar.”* Ö5 *“Köy okulunda çalıştığımızdan tüm sınıflarda internet ulaşımı yok ve etkileşimli tahtalardan yeterince faydalanamıyorum, aynı zamanda öğrencilerin de internet erişimleri sınırlı olduğu için EBA vs. platformlardan yeterince faydalanamıyoruz.”*

Günlük Planlara Etkisi: Coğrafi faktörler öğretmenlerin yalnızca sınıf içi süreçlerini etkilememektedir. Hem mesleki hem de kişisel yaşamlarında bu şartların etkilerini yoğun şekilde deneyimlemektedirler. Bu bağlamda coğrafi şartların öğretmenlerin okul dışındaki planlarına ve motivasyonlarına etkisini incelemek eğitimde sürdürülebilirlik açısından önem arz etmektedir. Mülakat sonuçlarına göre öğretmenlerin çok büyük bir kısmı servisle ulaşımını sağlamaktadır. Bu da günün bir kısmını yolda geçmesi demektir ve servis saatlerini beklemek zorunda oldukları için köyde kalmalarını gerektirmektedir. Ö17:

Okula servisle gidip döndüğümüz için ulaşım özellikle kış aylarında daha zor oluyor. Soğuk havada servisi beklemek, yolların virajlı oluşu gibi sebepler enerjimi ve motivasyonumu düşürüyor. Okula yorulmuş olarak gidiyorum. Ayrıca dönme şansımız olmadığı için günlük planlarım da aksıyor. Hastane randevuları veya herhangi bir resmi kuruma yetişme şansım olmuyor. Çocuklarımla okullarında bir problem olduğu zamanda yetişmem mümkün olmuyor.

Ö12 *“Köy okulu olduğu için merkezden servisle ulaşım sağlıyoruz. Branş öğretmeni olduğumuz için dersimiz bitse de servis saatini beklemek zorunda kalıyoruz. Okul saatlerine göre günlük planlamalarımızı ayarlamaya çalışıyoruz. Bu zor bir süreç. Merkezde olan özellikle hastane, banka işlerini planlamak çok zor oluyor.”* Dile getirdiği gibi hastanelerde, resmi kurumlarda ki işlerini yapmakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu konuda Ö2:

Servisle Bingöl'den Solhan'a her gün gidiş geliş yapıyorum. Solhan'dan köye geçiyorum. Bu süreçte araç bulmakta zorlanıyorum. Sabah ilk servis 7'de kalkıyor ve bu araçta her zaman yer bulmak mümkün olmuyor. Dönüşte de yine bir saatten fazla aracın dolmasını bekliyorum. Günümün 4 saati yolda ve servis bulmakla geçtiği için enerjim ve motivasyonunun büyük çoğunluğu bunlara gidiyor.

şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenlerin derslere yansımaması ve eğitim süreçlerini etkilememesi için çaba harcadıkları da görülmektedir. Ö7:

Ulaşım konusunda ve havaların aşırı derecede soğuk olması eğitimi ve günlük planlarımızı kötü etkiliyor. Okula servisle gidip geliyoruz. Yollar virajlı dolayısıyla kısa mesafede olmasına rağmen çok yoruyor. Servisi beklemek zorunda olduğumuz için dersimiz olmasa da bu durum günlük plan yapmamızı engelliyor. Çözüm olarak açıkçası kendimize ayıracağımız zamanı dinlenerek geçiriyoruz ki bir sonraki güne daha rahat ders anlatabilelim.

Ö10 *“Günlük merkezden ilçeye 150 km yol gittiğim için ister istemez bir zaman kaybına yol açıyor. Günlük yaşamımda aile hayatımda, çalışma hayatımda olumsuzluklara neden oluyor. Performansımın altında kaldığımı söyleyebilirim. Zihinsel olarak zinde kalmaya çalışıyorum işime odaklanıp bunu öğrencilerime yansıtmamaya gayret ediyorum.”* diyerek mesleklerine duydukları saygıyı ve özveriye ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler arasında fiziki şartların önemli bir yeri bulunmaktadır. Araştırma bulguları da göstermektedir ki öğrencilerin sahip oldukları ulaşım, iklim koşulları, topografik yapı gibi coğrafi şartlar da başarıda değerlendirilmesi gereken önemli bir etkidir. (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015). Bu bağlamda, eğitim sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için öğrencilerin okula devam durumu büyük önem taşımaktadır. Ancak coğrafi zorluklar, özellikle kış aylarında yaşanan olumsuz hava koşulları, ulaşım sorunları ve bunun sonucunda artan devamsızlık oranları eğitimde aksamalara neden olmaktadır.

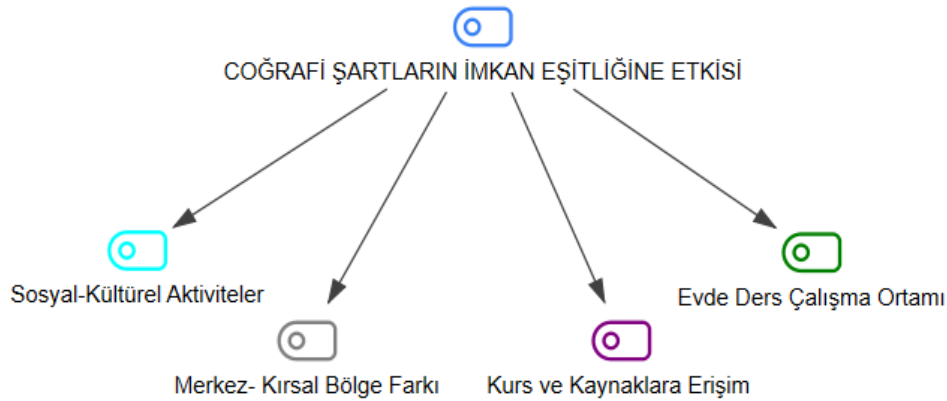
Öğretim süreci; hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmakta ve dersin sürekliliğinin sağlanması bu sürecin en kritik noktasıdır (Özçelik, 2014; Aykaç, 2018). Coğrafi şartlar nedeniyle sıkça yaşanan kar tatilleri, taşınmalı eğitim sistemine bağlı olarak öğrencilerin okula ulaşamaması, derslerin planlanmasını ve sürekliliğini olumsuz etkileyerek müfredatın yetiştirilmesinde zorluklara yol açmaktadır. Bu durum, hem öğretmenlerin hem öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte, öğretmen-öğrenci etkileşimini zayıflatmaktadır. Teknolojinin eğitimdeki yeri giderek önem kazanmakta, internet ve çoklu ortam araçları öğrencilere daha zengin ve çeşitli materyaller sunmaktadır (Karasar, 1999). Teknolojinin eğitimde kullanılması, ezberci ve sınav odaklı öğrenmenin önüne geçerek, öğrencinin aktif öğrenmesini sağlamaktadır (Kayadibi, 2012). İnternetin eğitimde sağladığı hızlı bilgi erişimi, etkileşimli testler ve görsel materyaller öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Ancak köy okullarında altyapı sorunları, elektrik kesintileri ve internet erişimi eksiklikleri bu avantajların kullanılamamasına sebep olmakta, öğrenme süreci ve öğrenci başarısı olumsuz etkilenmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmen görüşleri, coğrafi ve altyapı sorunlarının hem öğrencilerin başarılarını hem de öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin uzun ulaşım süreleri ve servis bekleme zorunlulukları günlük yaşam planlarını zorlaştırmakta, enerjilerini ve motivasyonlarını düşürmektedir. Buna rağmen öğretmenler, eğitimde yaşanan bu zorlukları telafi etmek için alternatif yöntemler geliştirmekte; telafi programları düzenlemekte ve teknolojik araçlardan faydalanmaya çalışmaktadırlar. Sonuç olarak, coğrafi şartların eğitim sürecine etkisi çok boyutlu olup, öğrencilerin başarı düzeyini ve öğretmenlerin mesleki

performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimde sürdürülebilirliği sağlamak ve başarıyı artırmak için coğrafi ve teknolojik altyapı sorunlarının giderilmesi büyük önem taşımaktadır.

Tema 2: Coğrafi Şartların İmkân Eşitliğine Etkisi

Okullar bilginin üretildiği, geliştirildiği ve birlikte takım çalışması ile insana özgüven sağlayan, bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı çok işlevli yapılara sahip kurumlardır (Numanoğlu, 1999). Dewey'e göre okul bireyin sosyalleşmesinin en önemli yeri ve toplumsallaşmanın önemli bir aracını oluşturmaktadır. Okul küçük bir toplum modelidir. Bu sebepten çocuğu toplumsal yaşama hazırlarken aynı zamanda da kendini ifade etmesini ve gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Akt: Çakır, 2006). Demokratik rejimin temel hedeflerinden birisi de eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlayarak her kesimin eğitim hizmetlerinden faydalanmasıdır (Karagözoğlu, 1985). Yeteneklerinin gelişmesini sağlayacak bir eğitim düzeninden yararlanmak her ferdin hakkıdır. Eğitim batıdan doğuya, kentlerden köylere kadar çiftçi, hamal, kadın, erkek her birey eğitimden payını almalıdır. Eğitim bir sınıfın veya grubun hakkı olmamalıdır (Kayadibi, 2012). Eğitimde imkânlar, eşit haklar ve fırsatlar, bireylerin kast, inanç, ırk, din, etnik köken, cinsiyet, yaş, eğitim nitelikleri, yetkinlikler ve sosyo-ekonomik geçmişlerine bakılmaksızın aynı haklara sahip olmalarını ve bu eğitim fırsatlarından eşit ve adil bir şekilde yararlanmalarını sağlamaya odaklanmaktadır (Kapur,2019).



Şekil 3. Coğrafi şartların eğitimde imkân eşitliğini belirleyen alt temalar

Şekil 3'te yer alan bulgulara göre imkân eşitliğini etkileyen dört temel faktör ortaya konulmuştur.

Sosyal- Kültürel Aktiviteler: En önemli faktör olarak sosyal- kültürel aktiviteler belirtilmiştir. Yapılan görüşmelerde imkân eşitliğinde köylerdeki en büyük eksiklik olarak ortaya konulmuştur. Öğretmenler sosyal aktivitenin olmaması sadece yaz aylarında doğayla iç içe olabildiklerini ve merkeze götürmenin sorumluluğu ve zorluğunu dile getirmişlerdir. Ö20 “Ciddi bir eşitsizlik söz konusu. Aktivite- etkinlik anlamında çok kısıtlı durumdadır. Merkeze götürmemiz gerekir bu da onların güvenliğini sağlamak açısından öğretmenlere ciddi bir sorumluluk yükliyor.” Ö16 “Çocukların sosyal aktivitelere kitap fuarlarına ve daha birçok konuda bilgilenebilecekleri ortam sunuyor. Biz bunların hiçbirini yapamıyoruz.” Ö14 “Evet kesinlikle eşit fırsatlarda olmadığımızı düşünmüyorum. Coğrafya kaderdir diyoruz yinede bu şartların olabildiğince en az seviyede olması gerekir. Çocuklarla hiçbir şekilde etkinlik yapamıyoruz. Sınav stresine atabilmeleri için sinema,

yemek gibi hiçbir aktiviteye dahil olamıyorlar. Sadece yaza doğru doğayla içiçe olmanın tadını çıkarabiliyoruz.”

Ö13 “Çocukların herhangi bir aktiviteleri yok yapabileceğimiz hiçbir etkinlik olmuyor. Sadece havalar ısındığında doğal ortamdan faydalanıp piknik yapabiliyoruz. Etraftaki doğal güzellikleri keşfetmeye çalışıyoruz.” Ö9 “Bu yapıdan dolayı ulaşım açısından öğrencileri her yere götüremiyoruz. Gezi çalışmalarını daha dikkatli ve ulaşılabilir şekilde organize etmemiz gerekiyor. Çoğunlukla gezileri yapamıyoruz.”

Merkez- Kırsal Bölge Farkı: Eğitimde eşitsizliğin en belirgin olduğu alanlardan biri merkez- kırsal bölgeler arasındaki farklılıklardır. Ö17 “Merkezdeki öğrencilerin aldıkları destekleri düşününce öğrencilerimizin coğrafi şartlardan dolayı geride kaldıklarını düşünüyorum.” Ö13 “Kesinlikle fırsat eşitsizliği olduğunu düşünüyorum. Bu sadece başka şehirlerde değil merkezle aramızda da ciddi bir eşitsizlik sağlıyor. Merkezdeki okullar tam teknolojiye sahip ve sineme, söyleşi gibi etkinlikleri yapıyor. Biz bu çocukları aynı sınava hazırlıyoruz.” Ö9:

Özellikle uzak ve dağlık bölgelerde yaşayan öğrenciler merkezdeki imkânlardan faydalanamıyor. Ailelerin maddi durumu ve bu dağ köylerine giden köy minibüslerinin yetersizliği, ulaşımın uzun sürmesi gibi sebeplerle merkeze gelemeyen öğrenciler mevcut. Bu öğrenciler merkezde düzenlenen tiyatro, kitap fuarı, bilim ve teknoloji şenliği gibi uygulamalara katılamıyorlar. Ufuklarını açıp kendilerine çok şey katacak etkinliklerden ne yazık ki mahrum kalıyorlar.

Kurs ve Kaynaklara Erişim: Coğrafi konum kaynak ve kurslara erişimi etkileyen önemli bir faktördür. Bu durum, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişim açısından dezavantajlı bir konuma düşmesine neden olmaktadır. Özellikle proje, deney yapımında kullanacakları kırtasiye malzemelerine ulaşmak, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (Dyk) katılımda sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenler bu durumu şöyle dile getirmektedir: Ö20 “Kaynak ve kırtasiye malzemeleri olarak da ihtiyaçlarının çoğunu merkezden sağlamak zorunda kalıyorlar.” Ö19 kodlu öğretmen “Kaynaklara, kırtasiye malzemelerine erişim aynı oranda değil. Proje yapmaları bu alanda zorlaşıyor.” Ö18 “Şartların eşit olduğunu düşünmüyorum tabi ki. Dyk kurslarına katılım kışın şartlardan dolayı zorlaşıyor. Ayrıca çocuklar istedikleri kaynaklara, kitaplara ulaşmakta sıkıntı yaşıyorlar.” Ö17 “Coğrafi yapının eğitimde imkân ve fırsat eşitliği üzerinde çok etkili olduğunu düşünüyorum. Okullardaki dyk kurslarında kış aylarında ciddi bir düşüş oluyor.” Ö14 “İstedikleri kırtasiye malzemelerine sahip olamıyorlar.” Ö6 “Günlük kırtasiye ihtiyacı olduğundan çocuklar köyde yaşadıkları için ve alacakları yer olmadığı için bu konuda sıkıntı yaşıyorlar. Yani buranın coğrafi yapısından dolayı öğrenciler fırsat eşitsizliği yaşıyor.” Ö3 “Ayrıca öğrencilere hafta sonu kursları verilebilir. Fakat bulunduğumuz bölgenin coğrafi yapısı taşımacılığı zorlaştırdığından, bahsettiğimiz faaliyetleri yapamamak eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır.”

Evde Ders Çalışma Ortamı: Eğitimde eşitsizliklerin görünmeyen bir boyutunu da evde ders çalışma ortamlarını oluşturmaktadır. Öğretmenler bu durumu şöyle dile getirmişlerdir: Ö20 “Burada birçok öğrenci taşınmalı eğitimde ve evleri sobalı. Çocukların kendilerine ait odaları bile yok. Bu durumda Türkiye'nin diğer illeri ile değil Bingöl'ün merkezi ile bile aralarında ciddi eşitsizlik söz konusu”. Ö19 “Ders çalışma ortamları sobalı evlerde çok eksik.” Ö18 “Evleri sobalı olanlar için çalışma düzenleri eksik zaten.” Ö8 “İmkanları daha kısıtlı. Havalar soğuk mont bot ve sıkı giyinmek gerekir. Çoğunun evi sobalı tek odada ders çalışıyorlar. Bu durumda çocukta düzenli bir çalışma ortamı sağlanamıyor.”

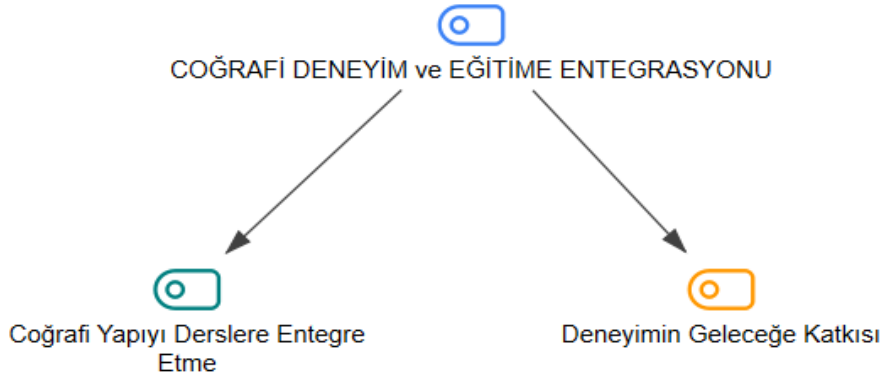
Ekonomik açıdan avantajlı olan ailelerin çocukları destek eğitim, özel ders alma imkânını bulabiliyor iken ekonomik açıdan yetersiz ailelerin çocukları bu imkânlara sahip olamayıp okulda

daha düşük performans gösterebilmektedirler (Bray, 2006). Bu durum, eğitimde imkân eşitliğinin sağlanması açısından temel bir sorundur. Ekonomik kaynakların eksikliği, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediği gibi sosyal ve kültürel gelişimlerini de sınırlandırmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılımının kısıtlı olması, onların hem motivasyonlarını hem de öğrenme süreçlerini zayıflatmaktadır. Öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyen araçlardan biri de kurslar ve kaynaklardır. Destek eğitimi ülkemiz için önemli bir ihtiyaçtır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullar bünyesinde açılan destekleme ve yetiştirme kursları, bu ihtiyacı karşılamada önemli bir alternatif sunmaktadır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Ancak coğrafi şartlar, bu kurslara erişimde belirleyici bir engel oluşturmaktadır. Kış şartları, ulaşım zorlukları ve kırtasiye malzemeleri gibi kaynak eksiklikleri kırsal bölgelerde öğrencilerin bu destek hizmetlerinden eşit şekilde faydalanmasını engellemektedir.

Çocuklar en iyi öğrenmeyi süreçte aktif olarak katıldıkları etkinliklerde gerçekleştirmektedirler. Bu yüzden eğitim-öğretimin sınıf dışı etkinliklerle desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Demir, 2007). Ancak kırsal bölgelerde sosyal-kültürel aktivitelerin kısıtlılığı, öğrencilerin gelişim olanaklarını daraltmaktadır. Sosyal etkinliklere erişimin sınırlı olması, çocukların özgüven ve sosyal becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Coğrafi şartlar, bireylerin eğitim olanaklarına erişiminde belirleyici bir faktördür. Merkez ve kırsal alanlar arasındaki fiziksel, altyapısal ve mekânsal farklılıklar eğitimde eşitsizliği derinleştirmektedir. Merkezdeki okulların teknoloji ve altyapı açısından daha donanımlı olması, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerle aradaki farkı büyötmektedir. Bu farklılık, sadece akademik destek ve materyallerle sınırlı kalmayıp öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılımını da kısıtlamaktadır. Eğitimde eşitsizliklerin görünmeyen bir boyutu da evde sağlanan ders çalışma ortamlarıdır. Özellikle kırsal bölgelerde, ekonomik yetersizlik ve ağır kış koşulları nedeniyle öğrencilerin uygun çalışma alanlarına sahip olmaması, eğitim başarısını olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Öğrencilerin çoğunluğunun sobalı, tek odalı evlerde yaşaması, motivasyon ve ders çalışma alışkanlıklarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, eğitimde eşitliğin sağlanması için sadece okul ortamlarının değil, öğrencilerin yaşam koşullarının da iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, ekonomik, coğrafi ve sosyal faktörlerin birbirini etkilediği karmaşık bir yapı içinde eğitimde eşitsizlik yaşanmaktadır. Bu nedenle, eğitimde eşitlik sağlanırken sadece akademik altyapı değil, sosyal destek mekanizmaları, teknolojik erişim, ulaşım kolaylıkları ve öğrencilerin ev koşulları da bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Böylece her öğrenci, nerede yaşarsa yaşasın, eğitim hakkını etkin bir şekilde kullanabilir ve kişisel gelişimini sürdürebilir.

Tema 3: Coğrafi Deneyim ve Eğitime Entegrasyonu

Coğrafi şartlarda edinilen deneyim ve eğitime entegrasyonu temasına ait bulgular Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Coğrafi deneyim ve eğitime entegrasyonu belirleyen alt temalar

Şekil 4'te coğrafi deneyimlerin eğitime entegrasyonunu belirleyen alt temalar yer almaktadır. 20 öğretmenle yapılan görüşmelerde, katılımcıların 12'si coğrafi yapının ders içeriklerine dahil edilmesinin önemine dikkat çekerken, 8'i ise bu deneyimlerin bireylerin geleceği üzerindeki katkılarına vurgu yapmıştır.

Coğrafi Yapıyı Derslere Entegre Etme: Öğretmenlerin coğrafi yapıyı derslere entegre etmesi önemlidir. Bu durumu Ö14 “Çevreyi derslere entegre etmeye çalışıyoruz. Aslında bunun için uğraşıyoruz. Çünkü elimizdeki imkânlarla en azından çocukların da görebilecekleri ve etkinlik yapabilecekleri dersleri olsun diye çaba sarf ediyoruz. Bu yüzden bazı konulara özellikle belirliyoruz.” ve Ö20 “Derslerde çocukların da ilgisini çeksin diye daha çok buralardan örnekler veriyoruz. Bunu gerçekten bütün meslektaşlarım yapıyor. Dağları, iklimi, yemekleri, hayvancılığı bunları katarak ders anlatıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin bu durumun farkında oldukları ve coğrafi yapıyı derslerine entegre etmek için çaba gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamak amacıyla bu örnekleri bilinçli şekilde kullandıkları da dikkat çekmiştir. Ö8:

Ben coğrafi yapıyı derslerime entegre ediyorum. Dağların şekli coğrafyanın durumu örneklerle dersime uygun hale getirerek faydalanılacak bir durum haline getirdim. Bingöl'ün dağlık olması buralarda arıcılık faaliyetinin gelişmesini sağlamış lezzetli balların elde edilmesine imkân vermiştir. İşte bu faaliyet Nahl suresinde geçen arının ortaya koyduğu bir lezzettir. Bu durum Kur'an ve din kültürü dersi ile ilişkilendirilmiştir.

Ö7 de olduğu gibi “Doğal ve kültürel özelliklerinden derslerde özellikle de hayat bilgisi dersine entegre ediyorum. Bizim yaşadığımız ilde doğal göller, dağlar, karın kalma süresi öğrencilerin birebir gözlem yaparak öğrenme şansı bulunmaktadır.” kendi branşlarına coğrafi yapıyı uyarlayarak derslere entegre etmişlerdir. Öğrencilerin de bu durumdan memnuniyetlerini de görmekteyiz. Ö18 “Toklular köyünde kilise var yıkık bir şekilde çocuklarla oraya gidip gözlem yapabildik. Yakın bölgeye olan gezi onlar için paha biçilmezdi. Orayı çok anlamlı bulan çocuklar örneğin Ahlat'a, Çanakkale'ye gitse yerlerinde görseler her şeyi anlatılan şeyler çok daha anlamlı gelir onlara.”

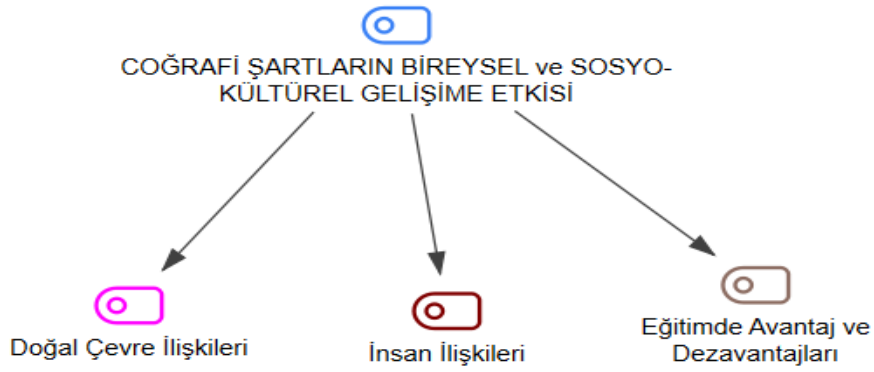
Deneyimin Geleceğe Katkısı: Bingöl'de köy öğretmeni olmanın da öğretmenlerin birçok açıdan deneyim kazanmasına neden olmuştur. Bu yaşantıları mesleklerinin geri kalan yılların da ve yerlerinde nasıl değerlendirecekleri ve onlara katkı sağlayıp sağlamadıkları da önem arz etmektedir. Öğretmenler bu durumu şöyle değerlendirmektedirler: Ö20 “Küçük bir yerde öğretmen olmak insana çok şey katıyor. Hem öğretmenliğime hem iletişimime müthiş faydalı oldu. Başka şehirlere heybem

dolu gidiyorum. Mutlaka bu deneyimler beni orda rahat ettirecek diye düşünüyorum.” Ö16 “Süreçte edindiğimiz deneyimlerin farklı bölgelerde faydalı olacağını düşünüyorum. Bingöl’ün doğal ve beşerî çevresine özelliklerini ve gittiğimiz yerdeki yerin özelliklerini kıyaslayıp öğrencilerin bu durum üzerine düşünmesini ve empati kurmasını sağlayabilirim. Burada öğrendiğim öğretmenlik tecrübelerimi de rahatlıkla başka bölgelere yansıtabilirim.” Ö15 kodlu öğretmen “Kısıtlı şartlarda en iyi yapabilmenin yollarını ve çözümlerini öğrendiğimi düşünüyorum. Bu da benim farklı bölgelerde yapacağım öğretmenliğe mutlaka katkı sağlayacaktır.” Ö14 “Bu şartlarda öğretmen olmak birçok şeye çözüm bulmaya gerektirdi. Elimizdeki kısıtlı imkanlarla bir şeyler anlatmayı yapmayı öğretti. Bu da büyük ihtimalle farklı bölgelerde bana çok katkı sağlayacağına inanıyorum.” Ö13 “Bu deneyimlerin bana farklı bölgelerde faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü az materyalle birçok şeyi yapmayı öğrendim. Herhangi bir eksiklikte yeni fikirler üretmeyi öğrendim, çözüm bulmayı biliyorum artık. Bu da bana farklı bölgelerde fayda sağlayacaktır.”

Öğretim sürecinin öğrencinin en yakın çevresinden başlayarak uzağa doğru düzenlenmesine yakından uzağa ilkesi denilmektedir (Köse, 2021). Bu ilke yer, zaman açısından, doğal ve sosyal olarak en yakınından başlayarak daha uzak mekân ve zamana doğru gidilmesini ifade etmektedir. Öğrencinin yakın çevresini sırasıyla ailesi, akrabaları, okulu, yaşadığı mahallesi, ilçesi, ili ve ülkesi oluşturmaktadır (Demirel, 2023). Örneğin Erzurum’da görev yapan bir öğretmen iklim konusunu anlatırken karasal iklimden başlamalı yine Mersin’de görev yapan bir öğretmen ise Akdeniz iklimi ile öğretmeye başlamalıdır. Başka bir örnek verilecek olursa bir öğretmen hayvanları tanımaya yönelik “Memeli Hayvanlar” konusunu anlatırken “denizaslanı” veya “lama”yı değil, öğrencinin bildiği ve yakın çevresinde olan “sığır”, “koyun”, “keçi” gibi hayvanları örnek vermesi öğretim ilkesi açısından daha uygundur (Yeşilyurt, 2020). Öğrenciler doğrudan etkileşimde bulundukları olay ve olguları kavramakta görüp, bilmediklerine nazaran daha başarılı olacaktır. Bu yüzden verilecek örneklerde öğrenci anlama ve başarısı için dikkate alınması gereken bir ilkeyi oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecini anlamlı ve kapsamlı hale getirir. Öğrencilerin yaşadıkları, bildikleri, gözlemledikleri durumlardan örnekler seçmek öğrencinin derse dikkatini arttırmasını ve aktif katılım sağlamasına da olanak tanımaktadır. Bulgular göstermektedir ki öğretmenler coğrafi çevreyi yalnızca içerik açısından değil, pedagojik açıdan da stratejik bir araç olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, eğitimde kapsayıcılık ve yerel duyarlılık açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Eğitim materyallerinin yetersiz olduğu durumlarda, doğrudan çevresel gözlem ve deneyimler, teorik bilgiyi pekiştiren birer öğrenme aracı olarak işlev görmektedir. Bu durum, özellikle doğal ve sosyal bilimler öğretiminde etkili bir yöntemdir. Öğretmenlerin coğrafi olarak dezavantajlı bölgelerde görev yaparken geliştirdikleri çözüm üretme becerileri, pedagojik esneklikleri ve yaratıcılıkları, onların mesleki yeterliklerini pekiştiren önemli kazanımlardır. Görüşmelerde birçok öğretmen, kısıtlı imkânlar içinde çalışmanın kendilerine “heybelerini doldurma” imkânı sunduğunu, bu deneyimlerin ileride farklı bölgelerde rehberlik edeceğini belirtmiştir.

Tema 4: Coğrafi Şartların Bireysel ve Sosyo-Kültürel Gelişime Etkisi

Bu tema, coğrafi çevrenin bireyin kişisel gelişimi, sosyal etkileşim biçimleri ve eğitimde yaşadığı avantaj veya dezavantajlar üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Katılımcı görüşlerine göre coğrafi koşullar sadece fiziksel çevreyi değil, bireylerin sosyal ilişkilerini, kültürel deneyimlerini ve eğitime olan yaklaşım biçimlerini de şekillendirmektedir.



Şekil 5: Coğrafi şartların bireysel ve sosyo – kültürel gelişime etkisi belirleyen alt temalar

Şekil 5’te coğrafi deneyimin eğitim ve sosyo-kültürel gelişime etkisini belirleyen alt temalar yer almaktadır. Alt temalar olarak öğrenciler açısından coğrafi yapının *doğal çevre ilişkileri*, *insan ilişkileri* ve *eğitimde avantaj ve dezavantajları* belirlenerek incelenmeye çalışılmıştır.

Doğal Çevre İlişkileri: Bu kapsamda yapılan analizlere göre, coğrafi yapının en belirgin etkisi doğal çevre ilişkileri başlığında görülmektedir. Bu alt tema, bireylerin doğayla kurduğu etkileşimlerin onların gelişiminde oynadığı rolü açıklamaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde doğayla iç içe büyüyen bireylerin doğa duyarlılığı, çevresel farkındalığı ve öğrenme motivasyonları farklılaşabilmektedir. Aynı zamanda doğa koşullarının zorluğu, bireyin mücadele kapasitesini ve öz disiplini de etkileyebilmektedir.

Coğrafi yapının doğal çevre ile ilişkisine bakıldığında özellikle yaşadıkları çevre itibari ile zorlu iklim koşullarına sahiptirler. Ö8 “*Bölgenin dağlık olması ve güçlükle olması öğrencilerin zorluklar karşısındaki direncini artırmaktadır. Özellikle sportif faaliyetlerde bu tür öğrenciler daha çevik ve açık olmaktadır.*” görüşü bu şartlar çocukların daha dirençli ve güçlü bir beden yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu şartlar onlara psikolojik olarak da direnç sağlamaktadır. Hayata adapte olmakta, ellerindeki imkânı değerlendirmekte başarılı olmaktadır.

Ö20 “*Coğrafyayı çok iyi tanıyorlar. Hayvanları, bitkileri bunları toplamayı, tüketmeyi öğrenmişler. Hayvancılık yapıyor birçok çocuk burada. Aslında kendilerine kendi dünyalarında bir gelecek kurmayı öğrenmişler.*” ve Ö16 “*Eğitime doğrudan sağladığı kolaylıklar çok çok kısıtlı olsa da burada bakış açısı önemli. Bu çevrede yaşayan öğrencilerimizin doğal çevre ile daha içli dışlı olduğunu görüyoruz. At binmeyi, hayvan bakmayı, ağaç ve bitki yetiştirmeye küçük yaştan öğrendikleri için doğal yaşama adapte olmakta daha iyi olduklarını düşünüyorum.*” ifadelerini kullanmışlardır. Öğrencinin gözlem yeteneğine sahip olması önemlidir. Ö11 “*Şehrin temiz havası ve doğayla iç içe olmasından dolayı çocukların gözlem yapmalarına ve doğada yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat sağlamaktadır.*”

Eğitimde Avantaj ve Dezavantaj: Coğrafi konum, öğrenciler açısından eğitimde hem olanak hem de sınırlılık yaratabilmektedir. Katkısı olduğunu düşünen öğretmenler; Ö13 “*Bazı konularda öğrenme alanlarında gözlem yeteneği önemi büyük. Köy çocuklarının doğayla iç içe olmasından dolayı gözlem yeteneğinin geliştiğini düşünüyorum bunun da eğitime katkısı var tabii ki.*” Ö9:

Yaz mevsiminde ise doğal çevreden bolca faydalanıyoruz. Bahçe etkinlikleri ve doğal güzelliğe sahip alanlarda piknik etkinlikleri gerçekleştiriyoruz. Çevreyi ve doğayı çok iyi tanıyorlar. Bu da okulu sevmelerini sağlayan güzel bir süreç oluyor. Öğrenciler doğa ve çevreyi en güzel haliyle yakından yaşayarak görüyorlar. Derslerde örnek verilebilecek birçok doğal oluşum ilimizde mevcut olduğu için çevrenin öğrenmeye katkısından faydalanıyorlar.

Ö1 kodlu öğretmen *“Öğrencilerin doğaya ilgisi fazladır. Bunun sayesinde ders içi faaliyetlerde çevresel etmenleri kullanmamıza fayda sağlamaktadır. Gözlem yetenekleri ve çevreden öğrendikleri derslerde bazı konuları çok rahat kavramalarını sağlamaktadır.”* oluşturmaktadır. Ö20, Ö18, Ö15, Ö14 ve Ö12 kodlu öğretmenler ise coğrafi yapının eğitime sağladığı kolaylık veya avantajının olmadığını düşünmektedirler.

İnsan İlişkileri: Son alt temayı ise "insan ilişkileri" oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bazılarında örnek verecek olursak bu ilişkiyi şöyle dile getirmişlerdir: Ö20 *“Eğitime doğrudan katkısı olmasa da insani ilişkiler konusunda kesinlikle var. Hala büyüklerle bir arada yaşamaları çocuklarda yaşlı ve aile sevgisini, masumiyeti koruyor.”* Ö17 *“Burası küçük bir şehrin köyü olduğu için sosyal ilişkilerin daha iyi olduğunu düşünüyorum. Aile büyükleri ile yaşıyorlar. Bu durum onların insani ilişkilerini güçlendiriyor.”* Ö10 *“Zor koşullar zor zamanlar yaratır zor zamanlar da güçlü kişilikler oluşturur. Belki bu bağlamda bakacak olursak Bingöl’ün coğrafi yapısı daha dayanıklı öğrenciler yetiştirmemize katkıda bulunabilir. İnsani ilişkilerde hem de bireysel olarak her zorlukla başa çıkabilecek çocuklar yetişiyor.”* Ö6 *“Özellikle küçük ve kırsal bir alan olduğu için öğrenciler genellikle akraba ya da komşu oldukları için birbiriyle iletişimleri ve etkileşimleri güçlü oluyor. Böylece ortama daha iyi uyum sağlıyorlar.”*

Eğitim yalnızca okulun dört duvarı arasında yürütülen bilişsel faaliyetler bütünü değildir; aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu çevreyle kurduğu ilişki, doğa ile olan etkileşimi ve toplumsal bağları da kapsayan çok yönlü bir gelişim sürecidir. Bu bağlamda coğrafi yapı, eğitim sürecinin önemli bir belirleyicisi olarak öne çıkmakta; bireyin doğayla kurduğu ilişki, çevresel farkındalık düzeyi, sosyo-kültürel gelişimi ve hatta kişilik özellikleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Zaman içinde yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmeler nedeniyle çocuklar tüm toplumlarda doğadan uzaklaşabilmekte; nüfusların hızlıca artması sebebiyle kentleşmenin artması ve doğal ortamların yok olması çocukların açık alanlarda geçirdikleri vakti azaltabilmekte ya da engelleyebilmektedir (Cirit, Gül, Çobanoğlu, 2024). Fakat köylerde öğrenciler için bu durum farklıdır. Doğa ile iç içe bir yaşam sürmektedirler. Katılımcıların birçoğu öğrencilere bu alanda avantaj sağladığını düşünmektedir. Çevresinde görebileceği, deneyimleyebileceği birçok doğal faktör bulunmaktadır. Geçim kaynağı olarak da hayvancılıkla ilgilenen ailelerde büyüdükleri için öğrenciler erken yaşlardan itibaren hayvancılıkla uğraşmayı, at binmeyi ve çevredeki bitki örtüsünü tanımayı öğrenmişlerdir. Bu süreçte yaşamın içinden gelen gözlem ve taklit gibi yollarla informal bir öğrenme süreci gerçekleştirdikleri görülmektedir. İnfomal eğitimin formal eğitime de katkısı olduğunu düşünen öğretmenler olduğu gibi coğrafi şartların eğitime doğrudan katkısı olmadığını dile getiren öğretmenler de bulunmaktadır. Coğrafi yapı; toplumsal dayanışma, aile içi bağlılık ve komşuluk ilişkileri gibi sosyal etkileşimleri de şekillendirmektedir. Özellikle köylerde, aile büyükleriyle birlikte yaşama geleneğinin sürmesi, bu etkileşimin daha güçlü bir biçimde hissedilmesine neden olmaktadır. Çocuklar sevgi, saygı ve masumiyetlerini korumaktadırlar. Ayrıca, coğrafi koşulların zorluğu bireylerde öz disiplin, mücadele gücü ve psikolojik dayanıklılık gibi yaşam becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Bu özellikler yalnızca eğitim yaşamı için değil, uzun vadede bireyin mesleki ve sosyal yaşamı için de önemli avantajlar sunmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmanın amacı, Bingöl'ün coğrafi yapısının eğitim üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Elde edilen bulgular, özellikle zorlu iklim koşullarının ve engebeli arazinin eğitim sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Kar yağışı nedeniyle sık yaşanan ulaşım sorunları, taşımali eğitimde aksamalar, devamsızlıklar ve ders sürekliliğinin bozulması, müfredatın yetiştirilmesini güçleştirmektedir. Öğretmenler bu durumu telafi etmek amacıyla ev ödevleri ve hızlandırılmış ders programları uygulamaktadır. Ayrıca, internet altyapısının yetersizliği, elektrik kesintileri ve materyal erişimindeki güçlükler özellikle deneysel ve uygulamalı derslerin niteliğini düşürmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu ulaşımında servis kullanmayı tercih etmektedir. Yoğun kar, buzlanma ve virajlı yollar, özel araç yerine servis kullanımını daha güvenli hale getirmektedir. Coğrafi şartlar, öğretmenlerin planlama ve uygulama süreçlerinde ek çaba sarf etmesine yol açmaktadır. Bulgular, coğrafi zorlukların öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimini de sınırlandırdığını göstermektedir. Kırsal alanda sosyal etkinliklerin sınırlı olması, öğrencilerin özgüven geliştirme ve farklı çevreleri tanıma imkânlarını azaltmaktadır. Akademik destekler, motivasyon etkinlikleri ve seminerler için öğrencilerin merkeze götürülmesi öğretmenlere ek sorumluluklar yüklemektedir. DYK kurslarına katılım, hava ve ulaşım koşulları nedeniyle düşüktür. Ayrıca, öğrencilerin kaynak kitaplara ve kırtasiye malzemelerine erişimi sınırlıdır. Kısıtlı yaşam alanları ve kalabalık aile ortamları, öğrencilerin ders çalışma düzenini olumsuz etkilemekte ve motivasyonlarını azaltmaktadır.

Araştırma, coğrafi koşulların öğretmenlerin yöntemlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öğretmenler, sınırlı imkânlarla rağmen coğrafi yapıyı derslere entegre ederek öğrenmeyi anlamlı hale getirmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin doğayla iç içe olması, hayvancılık, bitki örtüsü ve gözlem yetenekleri, derslerde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Yakından uzağa öğretim ilkesi kapsamında öğrencilerin yaşadıkları çevreden örnekler verilerek kalıcılık artırılmaktadır. Ayrıca, kırsal yaşamda sürdürülen güçlü aile ve komşuluk ilişkileri, öğrencilerin değer kazanımına katkı sunmakta; bu durum öğretmenler tarafından eğitimde olumlu bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Kış şartlarının yoğun yaşandığı kırsal bölgelerde, ulaşımın sürdürülebilirliği için köy yolları düzenli olarak bakım ve açık tutma çalışmalarıyla desteklenmeli; öğrenci ve öğretmenlerin devamsızlığını azaltacak servis çözümleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Köy okullarının fiziki altyapısı güçlendirilerek ısıtma sistemleri, hijyen koşulları ve sınıf donanımı iyileştirilmelidir. Bu tür altyapı yatırımları, eğitimde imkân eşitliği kadar öğretmen bağlılığı açısından da kritik önemdedir.
- Kırsal alanlarda internet altyapısı güçlendirilerek sabit ve hızlı bağlantı sağlanmalı; ayrıca taşınabilir EBA destek birimleriyle öğrencilerin dijital içeriğe düzenli erişimi mümkün hale getirilmelidir.
- Doğal çevrenin eğitime entegrasyonu teşvik edilmeli, öğretmenlere bu konuda örnek etkinlik materyalleri ve hizmet içi eğitimlerle destek sunulmalıdır. Böylece kırsal dezavantaj, aktif öğrenme fırsatına dönüştürülebilir.
- Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik psikolojik destek, mesleki paylaşım alanları ve teşvik paketleri oluşturulmalı; bu sayede hem öğretmen motivasyonu artacak hem de deneyim aktarımıyla kaliteli öğretim sürdürülebilecektir.
- Gelecek araştırmalar için ise; bu çalışma nitel yöntemle kırsalda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Gelecekte, farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerle karşılaştırmalı nicel çalışmalar yapılabilir. Uzaktan eğitim ve dijital eşitsizlikler konusunun kırsal öğrenciler üzerindeki etkileri çoklu vaka çalışmalarıyla detaylandırılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Bu araştırma için gerekli olan Etik Kurul belgesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 07.02.2025 tarihli ve 5 numaralı karar ile alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmanın planlanmasında, yürütülmesinde ve raporlaştırılmasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akboy, R. (2005). *Eğitim psikolojisi ve çoklu zeka*. Dinazor Kitabevi.
- Akinoğlu, O. (2006). Coğrafya eğitimi ve toplum. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13, 25-48.
- Akpınar, E. (2011). Kelkit ilçesinde coğrafi faktörlerin örgün eğitim üzerindeki etkileri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 8,10.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192.
- Arınç, K. (2013). *Doğal, iktisadi, sosyal ve siyasal yönleriyle Türkiye'nin iç bölgeleri* (2. baskı). Eser Ofset Matbaacılık.
- Avci, V., Esen, F., & Kırarşan, K. (2018). Bingöl ilinin fiziki coğrafya özellikleri. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 9-40.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Bakış, O., Levent, H., Insel, A. & Polat, S. (2009). Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri, Eğitim Reformu.Web:<http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/GSURapor.pdf> adresinden 17 Mayıs 2025 tarihinde alınmıştır.
- Bonilla-Mejía, L., Londoño-Ortega, E., & Henao, M. F. (2024). Geographic isolation and learning: Evidence from rural schools in Colombia. *Economics of Education Review*, 98, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102522>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(4), 515-530. <https://doi.org/10.1080/03057920601024974>
- Cirit Gül, A. & Çobanoğlu, E. O. (2024). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1672-1699. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1322777>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (5. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Çakır, T. (2006). John Dewey'in eğitim felsefesi bağlamında "Eğitim Hakkı" ve günümüz eğitim sistemine eleştirel bir bakış. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 6, 30-36.

- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-343.
- Demirel, Ö. (2023). *Öğretim ilke ve yöntemleri: öğretme sanatı*, (26. baskı). Pegem Akademi.
- Gibson, W. J., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. SAGE Publications.
- Ilgar, R. (2023). Türkiye’de eğitimde yaşanan bölgesel farklılıklar, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 9(2), 20-44. <https://doi.org/10.47615/issej.1329419>
- Ilgar, R. (2014). Coğrafi koşulların eğitim üzerine olumsuz etkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10,117-123.
- Kapur, R. (2019). *Equal rights and opportunities in education*. *International Journal of Transformations in Business Management*, 9(2), 1–10. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/334290183_Equal_Rights_and_Opportunities_in_Education
- Kara T. ve Atasoy, E. (2018).Eğitim coğrafyası perspektifinden Çanakkale ili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1233-1257
- Karagözoğlu, G. (1985). Atatürk’ün eğitim savaşı. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 2(4),193-214.
- Karaoğlu, M. (2010), Bingöl iklimi ve etkileri, *III. Bingöl Sempozyumu* Bingöl. <https://www.researchgate.net/publication/324080616>
- Karasar Ş. (1999). İnternet ortamında eğitim. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(18),145-168.
- Karataş, A. & Kınalıoğlu İ.H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3),207-220.
- Kartal, S. E, Özdemir, T. Y. & Yirci, R. (2017). Kırsal bölgelerde çalışan erken kariyer öğretmenlerinin mentorluk ihtiyaçları. *Türk Eğitim Dergisi*, 6(1),30-40. <https://doi.org/10.19128/turje.284833>
- Kaya, F. (2016). *Ağrı ilinin eğitim coğrafyası*. Doğu Matbaacılık.
- Kayadibi, F. (2012). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, 3, 71-94.
- Kıbrıslıoğlu, N. & Gelbal, S. (2018). PISA ve TÜİK eğitiminde verileri çerçevesinde Türkiye’de eşitsizlik. *Kastamonu Education Journal*, 26(4),1195-1206.
- Koday, S. (2010). Gümüşhane ilinin eğitim coğrafyası. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1),45-56.
- Koday, S., Akbaş, F. & Sevindi, C. (2017). Manisa ilinin eğitim coğrafyası, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 359-379.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 280-305.
- Köse, N. (2021). *Erken cumhuriyet dönemi harf inkılabından önce yazılmış psikoloji kitaplarının eğitim programları ve genel öğretim ilkeleri bağlamında analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler 1, bilgi toplumu ve eğitime yansımalar. *Ankara University Journal of Educational Sciences (JFES)*, 32(1). https://doi.org/10.501/Egifak_0000001169.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim:(genel öğretim yöntemi)* (3.baskı). Pegem Akademi.

- Palavan, Ö. & Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2),109-128. <https://doi.org/10.29065/usakead.232430>
- Sun, X., Zhou, J., Liu, L. B., & Li, Q. (2024). Teacher resilience development in rural Chinese schools: Patterns and cultural influences. *Teaching and Teacher Education*, 147, 104656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104656>
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 132-148.
- Şahin, V. (2013). Gümüşhane'nin eğitime ait verileri ve bunlara coğrafi yapının etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25,302-318.
- Şahin, V. (2015). Tekirdağ'ın eğitim coğrafyası üzerine bir inceleme. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20(34),43-60. <https://doi.org/10.17295/dcd.11694>
- Tonbul, S. (1990). Bingöl Ovası ve çevresinin jeomorfolojisi ve gelişimi. *Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 329-352.
- Tunçdilek, N. (1986). *Türkiye'de yerleşmenin evrimi*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Yalçınlar, İ. (1967). Türkiye'de bazı şehirlerin kuruluş ve gelişmesinde jeomorfolojik temeller. *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi*, 16, 53-66.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 83,263-288.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (12.baskı).Seçkin Yayıncılık.

Ekler

EK-1 GÖRÜŞME SORULARI

BİNGÖL'DEKİ COĞRAFİ YAPININ EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE DAİR

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Katılımcı Bilgileri :

- Yaş:
 - Cinsiyet:
 - Görev Yılı ve Bingöl'de Kaç Yıldır Görev Yaptığı:
 - Branş:
 - Görev Yapılan Okulun Kademesi :
 - Görev Yapılan Okulun Konumu:
1. Bingöl'ün dağlık ve engebeli coğrafi yapısı, eğitim uygulamalarınızı ve günlük planlamalarınızı nasıl etkiliyor? Bu koşullarda karşılaştığınız engeller var mı? Varsa buna nasıl çözüm yolları geliştiriyorsunuz?
 2. Bingöl'ün ulaşım koşulları, özellikle kış aylarında derslerin düzenli işlenmesini ve sürdürülebilirliğini nasıl etkiliyor? Ulaşım ve iklim şartları nedeniyle derslerin aksamaması için hangi alternatif yöntemleri tercih ediyorsunuz?

3. Okula ulaşımınızı nasıl sağlıyorsunuz? (Servis, Özel araç gibi) Bu yöntemi seçmenizdeki sebep nedir? Süreçte yaşadığınız zorluklar nelerdir?
4. Bingöl'deki iklim ve coğrafi özellikler, öğrencilerle olan etkileşimlerinizi ve eğitim sürecini nasıl şekillendiriyor? Bu durumun öğrencilerin eğitim başarısını ve devamlılığını nasıl etkilediğini gözlemliyorsunuz?
5. Bingöl'ün coğrafi yapısının eğitimde imkân eşitliği üzerindeki etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir? Coğrafi yapı nedeniyle fırsat/ imkân eşitsizliğine neden olan durumlar gözlemliyor musunuz?
6. Bingöl'de görev yaptığınız okulun bulunduğu bölgedeki coğrafi koşullar, ders materyalleri, teknolojik araçlara ve internet erişiminize nasıl etki ediyor? Bu erişim kısıtlamalarının eğitim sürecinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
7. Bingöl'ün coğrafi yapısının eğitime sağladığı kolaylıklar var mı? Varsa açıklayınız? Bu yapının öğrencilerinizin sosyal ve kültürel gelişimine ve eğitime olan etkilerini nasıl gözlemliyorsunuz?
8. Bingöl'ün doğal ve kültürel özelliklerini derslerinize entegre etme fırsatınız oldu mu? Bu süreçte elde ettiğiniz deneyimlerin gelecekte farklı bölgelerde de faydalı olacağını düşünüyor musunuz?

Extended Abstract

Introduction

Educational processes have a broad impact, from individual development to the shaping of societal structures. Education is a process that facilitates cognitive, affective, and psychomotor development and plays a crucial role in societal progress (Şahin, 2012). The effectiveness of this process is directly related not only to individual efforts but also to the suitability of environmental factors. Geographic location influences educational environments as much as it does lifestyles (Akinoğlu, 2006). The conditions offered by geography are among the determining factors that affect the quality and efficiency of education. Elements such as infrastructure, topography, climate characteristics, and transportation conditions are fundamental in determining the quality and accessibility of education in a region. These geographic conditions significantly affect not only students but also the professional performance of teachers. Bingöl province, located in the eastern part of Turkey, faces significant challenges in its educational processes due to its long winter season, high altitude, and transportation difficulties. This study aims to evaluate the impact of Bingöl's geographical structure on educational processes, based on the perspectives of teachers working in the province. In this context, the study addresses topics such as the effects of Bingöl's geographical conditions on teachers' access to schools, the contributions of the geographical structure to equality of opportunity in education, the impacts on students' academic achievements and attendance, and the shaping role of the geographical structure on teaching methods and educational materials used by teachers. The opinions of teachers working in various villages of Bingöl provide valuable data to understand how geographical factors are reflected in educational processes and to generate solutions for improving these processes.

Method

This research was conducted using a qualitative research method with a case study design. The study group consisted of 20 teachers working in different villages of Bingöl, selected based on the principle of voluntariness and with the criterion sampling method, given their experience in observing the impact of geographical structure on education. A semi-structured interview form, prepared with expert opinions, was used as the data collection tool. The data obtained through these interviews were analyzed using thematic analysis. The collected data were categorized according to overarching themes, and in the findings section, the results of the analysis were organized under main themes and sub-themes. Participant opinions were presented in line with the identified themes and sub-themes. Based on the analysis, four main themes were established: "The Impact of Geographical Conditions on the Process," "The Impact of Geographical Conditions on Equality of Opportunity," "Geographical Experience and Its Integration into Education," and "The Impact of Geographical Conditions on Individual and Socio-Cultural Development." Sub-themes were derived from each of these main categories. To ensure confidentiality and clarity, each interviewed teacher was assigned a code (T1, T2, T3).

The research revealed that Bingöl's geographical structure, particularly the challenging climate conditions that hinder transportation, significantly affects the educational process. Frequent snow holidays, difficult road conditions, the implementation of transported education, and students' inability to attend classes due to illness in winter conditions make continuity in education challenging. This situation leads to delays in planning and implementation and difficulties in covering the curriculum on time. Teachers attempt to cover topics quickly before winter conditions set in, using homework and extra lessons. Geographical conditions also complicate the comprehensive use of the internet and educational materials. Problems with internet infrastructure and power outages in villages, and the central location of materials needed for experiments and projects negatively affect the educational

process. The study highlights that geographical conditions deepen the inequality of opportunity in education. Although equality of opportunity in education is a right for every individual, it is not practically achievable. Students have limited opportunities to participate in social and cultural activities, which hinders their ability to build self-confidence and express themselves. Additionally, during exam periods and for academic support, teachers must transport students to the center, placing a significant burden on them.

Access to courses and resources necessary for success and development is challenging due to weather conditions and transportation barriers. Students must travel to the center to obtain textbooks and educational materials. Stationery supplies in villages are limited, and students rarely have their own study rooms. Families often have to spend time in one room due to long winters and the use of stoves, preventing students from completing their homework and studies effectively. These conditions lower students' motivation and increase absenteeism and failure rates, negatively affecting teacher-student interaction and shaping students' future plans and goals. Teachers try to turn geographical conditions into an advantage by integrating nature into their lessons. However, the limited resources and challenging living conditions in villages deepen the inequality of opportunity in education. Improving access to educational materials and resources for rural areas can increase the efficiency of educational processes. Based on the research findings, various recommendations have been proposed to enhance the quality of education in regions like Bingöl, which face significant geographical challenges. First and foremost, improving transportation routes and ensuring the accessibility of schools during winter conditions are crucial for the uninterrupted continuation of education. Strengthening the physical infrastructure of schools will contribute to a more efficient educational process for both students and teachers.

Increasing internet access in rural areas and implementing projects to facilitate the accessibility of educational materials will also enhance remote learning opportunities. Furthermore, offering free courses, providing support for textbooks, and expanding socio-cultural activities for students in rural areas will support equality of opportunity in education. In-service training programs for teachers in both central and rural areas can help integrate geographical experiences into education.

Additionally, organizing psychological support programs to boost the motivation of students in rural areas, and developing incentive policies to increase the motivation of teachers to work in these regions, are essential. Lastly, instead of perceiving geographical conditions solely as a disadvantage, projects that transform the natural environment into an educational opportunity should be developed. Implementing practices that incorporate nature into education will facilitate the adaptation of both students and teachers to the educational process.



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

Geliş/Received: 30.04.2025 *Kabul/Accepted:* 30.06.2025
Makale Türü/Article Type: Araştırma / Research

**Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin
2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Nitelikler Bağlamında İncelenmesi***

Adem KAV**

Teymur EROL***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen "Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri" başlığı altındaki 14 ölçüte uygunluğunu incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan açık öğretim ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 104 okuma metni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kitaplarda yer alan metinler edebiyatımızda kabul görmüş şair ve yazarlara aittir. Nitelikli çeviri eserler tüm sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Ancak, Türk Cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarına ait metinlere sınırlı yer verilmiş, biyografi türünün ihmal edildiği görülmüştür. Ayrıca bazı metinlerde eğitsel açıdan sakıncalı içeriklere (şiddet, cinsellik vb. gibi) rastlanmıştır. 21. yüzyılın önemli becerilerinden olan bilginin, dijitallik ve çoklu medya ortamlarından elde edilmesine ilişkin duyarlılık ders kitaplarında yer almakla birlikte bu amaca hizmet eden metin sayısı yetersiz bulunmuştur. Bunun yanında yalnızca 5. sınıf Türkçe ders kitabında serbest okuma metinlerine yer verilmiş, diğer kademelerde bunlara yer verilmemiştir. 5. sınıf ders kitabı, program ölçütlerine en yüksek düzeyde uygunluk gösteren kitap olarak öne çıkmaktadır. Genel olarak metin seçiminde program ölçütleri büyük oranda gözetilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, açık öğretim, ders kitabı, metin nitelikleri.

**An Examination of the Reading Texts in The Open Education Secondary School
Turkish Course Books in The Context of the Qualifications in the 2019 Turkish
Curriculum**

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the alignment of the reading texts in the Turkish textbooks for grades 5, 6, 7, and 8 of the Open Secondary School with the 14 criteria listed under the section titled "Characteristics of Texts to be Included in Textbooks" in the 2019 Turkish Language Curriculum. The study employs a qualitative research design, specifically a case study method. The data source

Atıf Bilgisi: Kav, A. & Erol, T. (2025). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin 2019 Türkçe dersi öğretim programında yer alan nitelikler bağlamında incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 64-84. Doi: <https://10.0.20.161/zenodo.15769945>

* Bu makale, Doç. Dr. Teymur Erol danışmanlığında Adem Kav tarafından hazırlanan "Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Nitelikler Bağlamında İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Millî Eğitim Bakanlığı, ademkavvv@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6636-9167

*** Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, t.erol@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1738-0858

of the research consists of 104 reading texts included in the Turkish textbooks for grades 5 through 8, published by the Ministry of National Education in the 2023–2024 academic year. The data were analyzed using descriptive analysis. According to the findings, the texts in the books are authored by poets and writers recognized in Turkish literature, and high-quality translated works are included at all grade levels. However, texts from the literatures of the Turkic Republics and Balkan Turks are limited, and the biography genre appears to be neglected. Furthermore, some texts contain pedagogically inappropriate content (such as violence, sexuality). Although the textbooks reflect an awareness of acquiring information through digital and multimedia environments-an essential 21st-century skill-the number of texts serving this purpose is found to be insufficient. Additionally, only the 5th-grade textbook includes independent reading texts. Among all levels, the 5th-grade textbook is found to align most closely with the curriculum criteria. Overall, the text selection generally adheres to the program's specified qualities.

Keywords: Turkish curriculum, open education, textbook, text qualities.

Giriş

Ders kitapları, öğretmen, öğretim programı ve öğrenci arasındaki etkileşimde temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğretim programlarında yer alan kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılmasında önemli bir araç işlevi gören ders kitapları, öğretmenlerin en sık başvurduğu materyaller arasında yer alır. Bu yönüyle ders kitapları, öğretim sürecinin niteliğini ve kalitesini doğrudan etkileyen temel kaynaklardır (İşeri, 2007).

Öğretim programlarının somut olarak yansıdığı araçların başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitaplarının, bu yönüyle, öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişimlerini doğrudan etkilediği düşünülebilir. Özellikle ana dil eğitimi kapsamında kullanılan Türkçe ders kitapları, dil becerilerini geliştirme, edebi ve estetik duyarlılık kazandırma, bilgiye ulaştırma ve bilgi birikimini artırma, analitik düşünme yetkinliğini edindirme bakımından önem arz etmektedir. Doğal olarak Türkçe ders kitapları yalnızca genel dil bilgilerini öğretmekle işlevlendirilmiş bir araç değildir. Düşünme, anlama, yorumlama gibi alımlayıcı, kendini doğru ve yeterli bir şekilde ifade etme gibi üretici dil süreçlerini içeren kapsamlı bir araçtır.

Ülkemizdeki kitap okuma alışkanlıkları göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimi büyük önem taşımaktadır. Bu metinlerin, öğrencilerde millî ve manevî değerlerle birlikte tarihî ve kültürel mirasa karşı ilgi uyandırması; aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal becerilerin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir (Kav ve Kav, 2023). Bu bağlamda metin seçimi, içerik ve tasarım bakımından dikkatle değerlendirilmesi gereken bir süreçtir. Öğrenci düzeyi, gelişimsel özellikler, ilgi ve istek, sosyal dinamiklerin biçimlendirdiği eğilimler, toplumsal değerler, dil yeterliliği gibi pek çok değişken metin seçiminde uygunluğu sağlayan bileşenlerdir. Elbette seçilen metinlerin eğitsel işlev görebilir nitelikte olması, diğer bir ifadeyle pedagojik ilkelere uygun tasarlanması, kitap yazarlarının tercihinde gözetilmesi gereken en önemli bir husustur.

Türkçe öğretiminde, metinler aracılığıyla öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Güneş'e (2007) göre metinler; okuma, dinleme, yazma, konuşma ve görsel okuma gibi birçok alanda öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Solak ve Yaylı'ya (2009) göre ise metinlerden yalnızca temel dil becerilerinin kazandırılması değil, aynı zamanda ana dili sevdirmeye, ulusal değerleri aktarma ve evrensel değerlere yönelik farkındalık oluşturma gibi işlevleri de yerine getirmesi beklenmektedir. Öğrenciler, estetik ve edebî yargılarını ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla geliştirirler. Ancak bir metin, öğrencinin gelişim düzeyine uygun değilse, öğretim programındaki kazanımlara ulaşmakta yetersiz kalabilir. Örneğin, somut işlemler dönemine yeni geçmiş bir öğrenci için soyut kavramlar içeren ya da ahlâkî değerleri henüz gelişmemiş öğrenci grupları için şiddet unsurları barındıran bir metin, öğrencinin yararına olmayacaktır.

Türkçe dersi, öğretimin metinler aracılığıyla gerçekleştirilmesini esas aldığından, metin seçiminde doğruluk ve işlevsellik büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) ders kitaplarında yer alacak metinlerde bulunması gereken özelliklere ilişkin özel bir bölüm yer almaktadır. Bu bölüm aracılığıyla, ders kitaplarında kullanılacak metinlerin sahip olması gereken nitelikler açıkça belirlenmiş ve ortak bir çerçeveye oturtulmuştur. Ayrıca, her sınıf düzeyi için kullanılacak metin türleri TDÖP kapsamında ayrı ayrı tanımlanmıştır.

Türkçe dersi kapsamında ana kaynak olarak kullanılan ders kitapları, yalnızca örgün eğitimde değil, yaygın eğitimde de birincil kaynak olma işlevini sürdürmektedir. Alan yazını incelendiğinde, Açık Öğretim Ortaokulu (AÖÖ) Türkçe ders kitaplarına yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Altunkaya, 2013; Bulut, 2020; Eren Akgün ve Sis, 2016; Kav ve Erol, 2023; Kav ve Kav, 2023; Kolaç ve Çalışır Zenci, 2015; Sarıkaya, 2021; Yenen Avcı, 2016). Ancak bu çalışmalar incelendiğinde, ders kitaplarında yer alan metinlerin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen "Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri (DKAMN)" başlığı çerçevesinde ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, AÖÖ Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, öğretim programında öngörülen niteliklere uygun olup olmadığını ortaya koymak ve bu doğrultuda başta ders kitabı yazarları olmak üzere materyal geliştiricilere katkı sunmak bu çalışmanın hedeflediği çıktılardır. Açık öğretimde öğrenim gören öğrenciler, yoğunlukla farklı metin ve kitaplarla karşılaşma imkânı bulamadıklarından, kullanılan ders kitapları daha da kritik bir hâl almaktadır. Ayrıca, açık öğretim sisteminde yer alan öğrenci sayısının fazlalığı ve öğrenci kitlesinin heterojen yapısı göz önüne alındığında, bu kitaplar yalnızca öğretim materyali değil, aynı zamanda okuma kültürünün gelişmesine katkı sağlayabilecek bir araç niteliği taşımaktadır. Araştırmanın, yaygın eğitim kapsamında bu konuyu ele alan ilk çalışma olması bakımından alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı ve elde edilen bulgularla ileride yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; AÖÖ 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin, 2019 TDÖP'te belirtilen metin niteliklerine uygunluk düzeyini belirlemektir. Araştırmada, ders kitaplarında yer alan okuma metinleri, TDÖP'te yer alan "Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri" başlığı altında sunulan 14 ölçüt doğrultusunda incelenmiştir. Ayrıca bu ölçütlerin ışığında yapılan değerlendirmelerle, mevcut metinlerin niteliği analiz edilerek ders kitaplarında yapılabilecek iyileştirmelere yönelik önerilerde bulunulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilmiştir: "AÖÖ 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan DKAMN bölümündeki niteliklere ne ölçüde uygundur?" Araştırmanın bu temel problemi aşağıdaki alt problemler çerçevesinde yapılandırılmıştır:

1. AÖÖ 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri,
2. AÖÖ 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri,
3. AÖÖ 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri,
4. AÖÖ 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen nitelikleri ne düzeyde karşılamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, incelenen olay veya olguların betimleyici bir yaklaşımla ele alınmasını sağlayan bir yöntemdir (Gülbüz ve Şahin, 2019). Baltacı'ya (2019) göre, nitel araştırmalar bireylerin bir konu ya da durumu derinlemesine anlamlandırmalarına olanak tanıyan bir araştırma biçimidir. Merriam'a (2013) göre ise nitel araştırmalarda sıklıkla gözlem, görüşme ve durum çalışması gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bu

çalışmada, AÖÖ 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları derinlemesine analiz edildiği için durum çalışması (case study) deseni tercih edilmiştir. Ocak’a (2019) göre durum çalışması, belge niteliği taşıyan her türlü kaydın toplanması, incelenmesi, anlamlandırılması ve değerlendirilmesini içeren bir yöntemdir. Bu bağlamda, araştırma sürecinde durum çalışmasına uygun olarak; ilgili kaynakların tespiti, belgelerin sistematik şekilde incelenmesi, verilerin gruplandırılması, analiz edilmesi ve araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik adımlar izlenmiştir (Karasar, 2018).

Araştırma Materyali

Bu çalışmada, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan AÖÖ 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarına ilişkin genel bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. *AÖÖ 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına ilişkin betimleyici istatistikler*

Adı	Yayın Evi	Basım Yılı	Okutulduğu Öğretim Yılı	Yazar/lar	Metin Sayısı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı 5	Anıttepe	2021	2023-2024	Şule Çapraz Baran, Elif Diren	32
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 6	MEB	2023	2023-2024	Abdulkadir Altan	24
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 7	MEB	2023	2023-2024	Gönül Metin	24
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 8	MEB	2023	2023-2024	Osman Babadağ	24
Toplam					104

Araştırmanın veri kaynağını, AÖÖ Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu ders kitaplarına elektronik ortamda <http://aokul.gov.tr> adresi üzerinden Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir. İnceleme kapsamında; 5. sınıf ders kitabında 8 tema, 24 ana metin ve 8 serbest okuma metni, 6. sınıf ders kitabında 8 tema ve 24 ana metin, 7. sınıf ders kitabında 8 tema ve 24 metin, 8. sınıf ders kitabında ise 8 tema ve 24 metin olmak üzere toplamda 32 tema ve 104 metin analiz edilmiştir. Dinleme/izleme metinleri, ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan metinler ile Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sisteminde sunulan diğer materyaller araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz, araştırmacıların elde ettikleri verileri düzenli bir şekilde, belirli bir sistem içinde okuyuculara sunmayı ve bu verileri yorumlamayı amaçlar. Ayrıca, bu tür analizlerde verileri desteklemek için alıntılara sıklıkla yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, öncelikle incelenecek ders kitapları belirlenmiş, ardından bu kitaplarda yer alan 32 tema içindeki 104 okuma metni gözden geçirilmiştir. Ders kitaplarında bulunan okuma ve serbest okuma metinleri, 2019 TDÖP çerçevesindeki “Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri” bölümünde belirtilen 14 ölçüt doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırmacının yaptığı yorum ve çıkarımlar, alanında uzman kişilerden alınan görüşlerle doğrulanmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan işlemi anlaşılır kılmak amacıyla tablolar oluşturulmuş, sözü edilen programın çerçevelediği ölçütleri karşılaması durumunda metnin karşısına (+), karşılamaması durumunda ise (-) işareti konmuştur. Son olarak, belirli ölçütleri karşılayan metinlerden doğrudan alıntılar yapılmış ve örnek kullanımlar bulgular bölümüne dâhil edilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

AÖÖ 5. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metnlerinin 2019 TDÖP’te yer alan DKAMN’ye uygunluk durumuna ilişkin bulgular, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *AÖÖ 5. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metnlerinde 2019 TDÖP DKAMN’ye ilişkin bulgular*

Metinler	2019 TDÖP’teki Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri													
	Maddeler													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Memleket İsterim	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hoşça Kalın, Güle Güle	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anadolu’da Konukseverlik	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gelenekseldir	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çocuk ve Baloncu	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Mustafa Kemal’in Kağmısı	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Dumlupınar Savaşı	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6 Mart 1915 Gecesi	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Şahin Bey	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Bu Nehir Bizim	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Okland Adası	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Deprem	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Yarın Gene Sabah Olacak	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
Kilim	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vatan Yahut Silistre	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-
Boğaç Han	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-
Geyik Ana	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	-	-
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Bilinçli Tüketici	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Özgürlük	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çiftçi ile Çocukları	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Karagöz Kibarlık Öğreniyor	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-
Çitlembik	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Spor ve Bedenimiz	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-
Dedemin Öyküsü	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Yağlı Güreşçi	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Büyüklerle Saygı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaşama Sevinci	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bir Bardak Sütün Hatırı	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Barkod	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Akıllı Ulaşım Sistemleri	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pastör	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 2’de görüldüğü üzere, AÖÖ 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan toplam 32 metin, 2019 TDÖP çerçevesinde ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri bağlamında incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda, 14 maddeden oluşan ölçütler dikkate alındığında; metinlerde en çok 1. ve 7. ölçütlere, en az ise 2., 3., 4., 5., 13. ve 14. ölçütlere yer verilmiştir. Bu ölçütlere en fazla uyum gösteren metinler sırasıyla “Geyik Ana”, “Vatan Yahut Silistre”, “Karagöz Kibarlık Öğreniyor” ve “Boğaç Han” olarak belirlenmiştir. Ölçütlere en az uyum gösteren metinler ise “Büyüklerle Saygı”, “6 Mart 1915 Gecesi”, “Bilinçli Tüketici”, “Barkod”, “Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor” ve “Akıllı Ulaşım Sistemleri” olarak sıralanmıştır. Bununla birlikte, tüm maddelere uygun olarak hazırlanan bir metin bulunmamaktadır. “Büyüklerle Saygı” metni, hiçbir ölçüte uymayan tek metin olma özelliği taşımaktadır.

1. ölçüt doğrultusunda, Tablo 2 incelendiğinde ders kitabında alanda yaygın olarak kabul gören yazar ve şairlerin eserlerinin yer aldığı görülmektedir. Ancak, “*Spor ve Bedenimiz, Büyüklere Saygı, Barkod, Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor*” metinleri haber metni ve dergi yazılarından alındığı için belirli bir yazara ait değildir. Ayrıca 1. madde ölçütünün ikinci kısmına örnek olarak Kırgız ve Bulgaristan edebiyatından alınan iki metin bulunmaktadır: Nimetullah Hafız’ın “*Yarın Gene Sabah Olacak*” adlı şiiri ile Cengiz Aytmatov’un romanından alıntılanan “*Geyik Ana*” metni.

2. ölçüt açısından, Tablo 2’de yer alan metinlerin hiçbirisi ikincil aktarım içermemektedir; metinler yazarların eserlerinden doğrudan alınmıştır.

3. ölçüt uyarınca, ders kitabındaki metinlerin hiçbirinde “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesine rastlanmamıştır.

4. maddeye bakıldığında, “*Bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.*” ifadesine uyan bir örnek metin bulunmamaktadır. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler yalnızca 5. sınıf seviyesinde kullanılmıştır.

5. ölçüte göre, ders kitabındaki metinlerin tamamında farklı yazar ve şairlere ait eserler bulunmaktadır; aynı yazar ya da şaire ait bir esere ikinci kez yer verilmemiştir.

6. ölçüte yönelik ders kitabında okuma metni olarak üç çeviri metnine yer verilmiştir: “*Deprem*” (s. 85), “*Bir Bardak Sütün Hatırı*” (s. 215) ve “*Geyik Ana*”. Ancak, metinlere veya yazarlara dair herhangi bir açıklama yapılmamış ve hangi eserden alındığı bilgisi verilmemiştir.

7. ölçüt bağlamında, ders kitabı serbest okuma metinleri açısından oldukça zengin ve nitelikli hazırlanmıştır. Ders kitabında 8 tema yer almakta olup, her temanın sonunda yer alan serbest okuma metinleri (*Çocuk ve Baloncu, Şahin Bey, Yarın Gene Sabah Olacak, Geyik Ana, Çiftçi ve Çocukları, Dedemin Öyküsü, Bir Bardak Sütün Hatırı, Pastör*) temaya uygun şekilde seçilmiştir.

8. maddeye göre, ders kitabındaki 32 metin arasında 5 metnin eserin bütünlüğünü bozmadan kısaltıldığı görülmüştür. “*Vatan Yahut Silistre, Boğaç Han, Geyik Ana, Karagöz Kibarlık Öğreniyor ile Spor ve Bedenimiz*” metinlerinde özetleme ve kısaltma yapılmış; “*Vatan Yahut Silistre*” ve “*Geyik Ana*” metinlerinde, metne alınmayan bölümler anlam bütünlüğünü koruyacak şekilde özet olarak verilmiştir. Ancak “*Boğaç Han, Karagöz Kibarlık Öğreniyor ve Spor ve Bedenimiz*” metinlerinde kısaltılan bölümlerin hangi eserden alındığı belirtilmemiş, metnin başında herhangi bir özetleme yapılmamıştır.

9. ölçüt açısından, 4 metin belirgin sorunlar taşımaktadır. Bu metinler, öğrencilerin eğitsel ve davranışsal olumsuz etkilenmelerini en aza indirmek amacıyla seçilen metinlerdir. “*Vatan Yahut Silistre, Boğaç Han, Çocuk Bahçesindeki Bekçi ve Karagöz Kibarlık Öğreniyor*” metinlerinde yer alan bazı ifadeler, öğrenciler için olumsuz etkiler yaratabilecek niteliktedir. Örneğin, “*Karagöz Kibarlık Öğreniyor*” adlı metinde kullanılan argo ifadeler (“*Hoş geldin suda pişmiş bal kabağı*”, “*Seni gidi kibarlık budalası seni*”, “*Ne halt edersin a benim efendim!*”) öğrenciler tarafından yanlış anlaşılabilir.

10. ölçüt çerçevesinde, 4 metinde yöresel farklılıklar bulunmaktadır. Ancak bu yöresel farklılıklara dair dipnot bilgisi verilmemiştir. Yöresel dil kullanımı bulunan metinler şunlardır: “*Mustafa Kemal’in Kağnısı*”, “*Yarın Gene Sabah Olacak*”, “*Vatan Yahut Silistre*” ve “*Boğaç Han*”. “*Mustafa Kemal’in Kağnısı*” adlı metinde geçen “*Sankim elif elif uzuyordu, inceliyordu*”, “*Koma yollarda beni, kulun köpeğin olayım.*” altı çizili kelimeler, “*Yarın Gene Sabah Olacak*” adlı metindeki “*gene*” kelimesi, yöresel ve eski kullanımları değiştirilmeden aktarılmıştır.

11. ölçüte göre, ders kitabında “*Spor ve Bedenimiz*”, “*Barkod*” ile “*Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor*” metinlerinin türleri, uygun şekilde dergi ve gazete yazıları olarak sınıflandırılmıştır. Diğer metinlerde ise yalnızca etkinlik kısmında “*reklam, dilekçe, tutanak, özgeçmiş ve ağ günlüğü (blog)*” gibi türler yer almıştır.

12. ölçüt doğrultusunda, 4 metin örnek gösterilebilir. “Geyik Ana, Karagöz Kibarlık Öğreniyor, Çitlembik, Spor ve Bedenimiz” metinlerinde, çıkarılan veya alınmayan bölümler üç nokta (...) ile gösterilerek kısaltma yoluna gidilmiş ve anlam bütünlüğü korunmuştur.

13. ölçütü örnekleyen bir metin bulunmamaktadır. Aynı durum 14. Ölçüt içinde söz konusudur. Ders kitabındaki metinlerin (*Memleket İsterim, Hoşça Kalın Güle Güle, Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir, Mustafa Kemal’in Kağnısı, Dumlupınar Savaşı, Bu Nehir Bizim, Okland Adası, Deprem, Kilim, Vatan yahut Silistre, Çocuk Bahçesindeki Bekçi, Özgürlük, Çitlembik, Yağlı Güreşçi ve Yaşama Sevinci*) başlarında yazarlar hakkında kısa bilgilere yer verilmekle yetinilmiştir. Biyografi türünde herhangi bir metne yer verilmemiş olması da dikkat çekicidir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

AÖÖ 6. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerinin 2019 TDÖP’te yer alan DKAMN’ye uygunluk durumuna ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. AÖÖ 6. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerinde 2019 TDÖP DKAMN’ye ilişkin bulgular
2019 TDÖP’teki Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri

Metinler	Maddeler													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Ayağına Diken Batan Karga	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Dost	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Türkiye’nin Kurban Bağışları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Milyonlara Ulaşacak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pulsuz Dilekçe	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Karar Vermenin Bilgeliği	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Gelecekte Popüler Olacak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Meslekler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bir Yolcuya	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15 Temmuz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
İğde Ağacı	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Zamanı Var	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İslam Eserleri Müzesi, Doha, Katar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Sarıköz Efsanesi	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-
Bayramlaşma Bayramı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Anadolu’nun Cirit Oyunları	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-
Pembe İncili Kaftan	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-
Aile	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Al Elimi	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sihirli Pasta	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaz Geliyor	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Burdur Gölü Kurtarılamaz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Hâle Geldi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nasa Mars’taki Kum	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Tepelerini Görüntüledi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Robot	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Herkes Buluş Yapabilir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Merak İstek ve Hırs Bizi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Kamçılar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 3’ten anlaşıldığı gibi, metinlerin en fazla 1. ve 11. madde ölçütlerine, en az ise 2., 3., 4., 5., 7. ve 13. ölçütlere uygunluk gösterdiği tespit edilmiştir. Bu ölçütlere en fazla uyum gösteren metinler sırasıyla *Pembe İncili Kaftan*, *Anadolu’nun Cirit Oyunları* ve *Sarıköz Efsanesi*; en az uyum gösteren metinler ise *Merak İstek ve Hırs Bizi Kamçılar*, *Herkes Buluş Yapabilir*, *Robot*, *Nasa Mars’taki Kum Tepelerini Görüntüledi*, *Yaz Geliyor*, *Al Elimi*, *Aile*, *Bayramlaşma Bayramı*

ve “Sihirli Pasta” olarak belirlenmiştir. Kitapta tüm ölçütleri karşılayan bir metin bulunmazken, hiçbir ölçüte uymayan metin de yer almamaktadır.

1. maddeye göre 14 metin tanınmış yazar ve şairlerin eserlerinden alınmıştır. Geriye kalan 10 metin ise haber, dergi yazısı ya da blog gibi anonim kaynaklardan alındığı için yazara dair bilgi içermemektedir. Metinlerde yer verilen yazar ve şairler: Pertev Naili Boratav, Cahit Irgat, Atalay Yörükoğlu, Lao Tzu, Necmettin Halil Onan, Mehmet Önder, Ömer Seyfettin, Behçet Necatigil, Saim Sakaoğlu, Rıza Akdemir, Rıfat Ilgaz ve Sedat Umran’dır. Adı geçen sanatçılar öğrencilerin edebî ilgilerinin artmasında faydalı olacağı değerlendirilen tanınmış isimlerdir. Ancak 1. maddenin ikinci kısmında belirtilen “*Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatına yer verilmelidir.*” ilkesine uygun herhangi bir metin bulunmamaktadır.

2. madde açısından, kitapta ikincil aktarıma yönelik bir örnek bulunmamış, tüm metinler doğrudan kaynaklarından alınmıştır.

3. maddeye uygun olarak, kitapta “*Bu kitap için yazılmıştır*” ifadesi metinlerde yer almaktadır.

4. madde kapsamında, kitapta yer alan metinlerin başka sınıf düzeylerinde tekrar edilmediği görülmekte; farklı düzeylerde tekrar kullanıma dair açık örnek de bulunmamaktadır.

Kitapta yer alan metinlerin her birinin farklı yazarlara ait olması nedeniyle 5. ölçüt tam olarak karşılanmıştır.

6. maddeye göre, kitapta yalnızca bir çeviri metin yer almaktadır: “*Karar Vermenin Bilgeliği*” (s. 38). Ancak, bu metnin orijinal kaynağı ya da yazarı hakkında herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

7. ölçüt açısından, kitapta serbest okuma metinlerine yer verilmemesi en büyük eksiklik olarak dikkat çekmektedir.

8. madde doğrultusunda, yalnızca “*Pembe İncili Kaftan*” adlı metin, anlam bütünlüğünü koruyacak şekilde kısaltılmıştır. Metnin başında özet yer almakta ve alıntının eserin hangi bölümünden yapıldığı belirtilmektedir.

9. maddeye uygun olmayan üç metin tespit edilmiştir: *Ayağına Diken Batan Karga*, *Sarıköz Efsanesi* ve *Anadolu’nun Cirit Oyunları*. Özellikle “*Sarıköz Efsanesi*” metninde toplumsal ön yargıların ve olumsuz davranışların normalleştirildiği ifadeler yer almaktadır. “Zaman ve Mekân” temasında yer alan “*Sarıköz Efsanesi*” metninde “...Onlar da dedikodu yayarak Sarıköz’a iftira ederler...”, “...Sarıköz’ın kötü yola düştüğünü söyler. Baba günlerce düşünür...”, “Yanına aldığı birkaç kazla kızını, Kaz Dağı’nın zirvesine götürüp oraya bırakır. (...)” cümlelerdeki düşünce biçimi öğrenciler açısından sakıncalı olabilir.

10. madde bağlamında, metinlerde yöresel veya dönemsel dil farklılıklarına dair belirgin bir örnek bulunmamaktadır.

11. ölçüt doğrultusunda, 10 metnin çeşitli basın, dergi ya da internet kaynaklarından alındığı belirlenmiştir. Bunlar arasında “*Türkiye’nin Kurban Bağışları Milyonlara Ulaşacak*”, “*İslam Eserleri Müzesi, Doha, Katar*”, “*Sarıköz Efsanesi*”, “*Bayramlaşma Bayramı*”, “*Burdur Gölü Kurtarılamaz Hâle Geldi*”, “*NASA Mars’taki Kum Tepelerini Görüntüledi*”, “*Merak, İstek ve Hırs Bizi Kamçılar*”, “*Herkes Buluş Yapabilir*”, “*Gelecekte Popüler Olacak Meslekler*” ve “*15 Temmuz*” metinleri yer almaktadır.

12. maddeye uygunluk gösteren 5 metin belirlenmiştir: “*15 Temmuz*”, “*Sarıköz Efsanesi*”, “*Anadolu’nun Cirit Oyunları*”, “*Pembe İncili Kaftan*” ve “*Burdur Gölü Kurtarılamaz Hâle Geldi*”. Bu metinlerde alınmayan ya da çıkarılan bölümler üç nokta ile gösterilmiş, metnin anlam bütünlüğü korunmuştur.

13. madde ölçütü yalnızca “İğde Ağacı” metniyle sağlanmıştır. Bu metin, Hacı Angı’nın “Çocuk Gözüyle Atatürk” adlı hikâye kitabında yer alan bir anıdan alınmıştır.

14. maddeye yönelik olarak, ders kitabında biyografi türünde herhangi bir metne rastlanmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

AÖÖ 7. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerinin 2019 TDÖP’te yer alan DKAMN’ye uygunluk durumuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. AÖÖ 7. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerinde 2019 TDÖP DKAMN’ye ilişkin bulgular

Metinler	2019 TDÖP’teki Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri													
	Maddeler													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Destanlar içinde:														
DEDE KORKUT	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Cazgır	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Eskici	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Sözünü Tutmak	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Güler Yüz	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Sevgilerde	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bayrağımızın Gölgesinde	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-
1919 – 1933’ten Bir Parça	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Atatürk’e Mektuplar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+
Gazete Haberi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Hakkını Aramayı Bilmek	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Hayat Amacımız	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Atatürk Neler Okurdu Nasıl Okurdu	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Kütüphaneler	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-
Türkçeye Ağıt	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Papatya	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kolibri	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-
Acaba Biraz Maviniz, Biraz Yeşiliniz Var mı?	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cennet Bursa	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eski Çarşı	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Çocukluk	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sanat Hayatım	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-
Ebru’nun Tarihçesi	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Muhsin Ertuğrul	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+

Tablo 4 incelendiğinde, metinlerde en fazla 1. ve 12. madde, en az ise 2., 3., 4., 5., 7. ve 8. madde ölçütlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Ölçütlere en çok uygunluk gösteren metinler “Atatürk’e Mektuplar” ve “Sanat Hayatım” olurken, ölçütlere en az uyum gösteren metinler arasında “Sevgilerde”, “Papatya”, “Acaba Biraz Maviniz, Biraz Yeşiliniz Var mı?”, “Cennet Bursa”, “Eski Çarşı” ve “Çocukluk” başlıklı metinler yer almaktadır. Bütün ölçütleri aynı anda karşılayan herhangi bir metne rastlanmamıştır.

1. ölçüt doğrultusunda, incelenen eserlerin büyük çoğunluğu edebiyat dünyasında tanınmış, alan yazınında yer etmiş yazar ve şairlere aittir. Ancak “Atatürk’e Mektuplar”, “Gazete Haberi” ve “Muhsin Ertuğrul” başlıklı üç metin; basın-yayın organları ve genel ağ kaynaklarından alındığı için yazar adı belirtilmemiştir. Ayrıca, 1. maddenin ikinci bölümünde yer alan “Türk Cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatına yer verilmelidir.” ifadesi doğrultusunda yalnızca Balkan edebiyatına ait bir eserin yer aldığı belirlenmiştir. Bu eser, Balkan edebiyatının önemli temsilcilerinden Şükrü Ramo’ya ait olan “Eski Çarşı” adlı şiirdir.

2. madde doğrultusunda yapılan incelemede, Tablo 4'te yer alan metinlerde ikincil aktarıma yönelik herhangi bir örneğe rastlanmamıştır. Tüm metinler, doğrudan kaynaklardan alınmış ve özgünlüklerini korumuştur.

3. ölçütü açısından değerlendirildiğinde, incelenen metinlerde “*Bu kitap için yazılmıştır.*” ibaresine yer verilmediği görülmüştür. Bu durum, metinlerin öğretim programı doğrultusunda özgün olarak hazırlanmamış olduğunu göstermektedir.

4. madde kapsamında yapılan değerlendirmede, metinlerin başka sınıf seviyelerinde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle metinlerin, “*Bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.*” ilkesine uygun olarak seçildiği söylenebilir.

5. ölçütü bağlamında incelendiğinde, ders kitabında yer alan tüm metinlerin farklı yazar ve şairlere ait olduğu görülmüştür. Bu durum, kitapta yazar ve şair çeşitliliğine önem verildiğini ve ölçütün başarıyla karşılandığını ortaya koymaktadır.

6. ölçüt doğrultusunda, ders kitabında üç çeviri metne yer verildiği belirlenmiştir. Bu metinler; “*Sözünü Tutmak*” (s. 37), “*Kolibri*” (s. 136) ve “*Hakkını Aramayı Bilmek*” (s. 88) adlı okuma parçalarıdır. Söz konusu metinlerin hangi kaynaktan çevrildiği bilgisine kitapta yer verilmiş olması, bu ölçütün karşılandığını göstermektedir.

Ders kitabında serbest okuma metinlerine yer verilmemesi 7. Ölçütün dikkate alınmadığına işaret etmektedir. Bu durum, öğrencilerin bağımsız okuma alışkanlığı kazanmaları ve çeşitli türlerle tanışmaları açısından bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Aynı şekilde kitapta, metnin bütünlüğünü bozmayacak şekilde özetlenen veya kısaltılan herhangi bir metne yer verilmemesi, 8. ölçütün karşılanmadığını göstermektedir.

9. ölçütü kapsamında yapılan değerlendirmede, “*Eskici*” ve “*Bayrağımızın Gölgesinde*” adlı metinlerin içerdiği bazı ifadelerin öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratabileceği belirlenmiştir. Özellikle “*Bayrağımızın Gölgesinde*” adlı metinde yer alan “*Kızım sen aklını mı oynattın? Bu işi yapacak erkek kalmadı mı? Savaş erkek işidir. Kadın, kız kısmına evinde oturmak yaraşır...*” şeklindeki ifadeler, cinsiyetçi bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu tür ifadelerin 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından yanlış anlaşılma riski taşıdığı ve toplumsal cinsiyet rollerine dair önyargıların pekişmesine neden olabileceği değerlendirilmektedir.

10. ölçüt açısından yapılan incelemede, “*Cazgır*” ve “*Atatürk’e Mektuplar*” adlı metinlerde yöresel ve dönemsel dil kullanımlarına rastlanmıştır. Ancak bu kullanımlara yönelik öğrencilere açıklayıcı dipnot ya da bilgi verilmemiştir. Örneğin, “*Cazgır*” metninde geçen “*... Davran bre pehlivan ha ömrüne bereket...*” ifadesi ile “*Atatürk’e Mektuplar*” adlı metinde yer alan “*... itimadın hatıralarını...*”, “*... manen bozulmakta...*” gibi eski veya yöresel dil özellikleri, açıklama yapılmaksızın doğrudan aktarılmıştır. Bu durum, öğrencilerin anlamada zorluk yaşamalarına neden olabilir.

11. ölçütü kapsamında yapılan değerlendirmede, ders kitabında dört metnin bu ölçütle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu metinler şunlardır: “*Atatürk’e Mektuplar*”, “*Gazete Haberi*” ve “*Muhsin Ertuğrul*” adlı metinlerin çeşitli internet kaynaklarından alındığı, “*Sanat Hayatım*” adlı metnin ise bir öz geçmiş örneği olarak kitaba dâhil edildiği belirlenmiştir. Bu yönüyle, söz konusu metinler 11. madde ölçütüne uygunluk göstermektedir.

Ders kitabında toplam 15 metinde 12. ölçüte uygun kullanımlara yer verildiği görülmektedir. Bu metinlerde parçaya alınmayan veya çıkarılan bölümler üç nokta (...) ile gösterilmiş, böylece kısaltmalar anlam bütünlüğü korunarak yapılmıştır. Söz konusu metinler şunlardır: “*Destanlar içinde: Dede Korkut, Güler Yüz, Bayrağımızın Gölgesinde, 1919-1933’ten Bir Parça, Atatürk’e Mektuplar,*

Gazete Haberi, Hakkını Aramayı Bilmek, Hayat Amacımız, Atatürk Neler Okurdu, Nasıl Okurdu, Kütüphaneler, Türkçe'ye Ağıt, Kolibri, Sanat Hayatım, Ebru'nun Tarihçesi ve Muhsin Ertuğrul".

13. ölçüt çerçevesinde ise iki metnin uygunluk gösterdiği tespit edilmiştir. Bu metinlerden “*Kütüphaneler*”, Mehmet Kaplan’ın “*Sevgi ve İlim*” adlı eserinde yer alan bir anı bölümünden alınmış, “*Sanat Hayatım*” ise Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun “*Bütün Eserleri 3*” isimli kitabından alınmış bir otobiyografi örneği olarak ders kitabına dâhil edilmiştir.

14. ölçüt bakımından değerlendirildiğinde, iki metinde metin yazarları hakkında kısa bilgilere yer verildiği görülmektedir. Bu metinler: “*Sanat Hayatım*” (s. 171) ve “*Muhsin Ertuğrul*” (s. 178). İlgili bilgilerde yazar ve sanatçıların edebî ve sanatsal yönlerinin ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle “*Sanat Hayatım*” adlı metin, Bedri Rahmi Eyüboğlu tarafından kaleme alınmış bir otobiyografi olarak dikkat çekmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

AÖÖ 8. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerinin 2019 TDÖP’te yer alan DKAMN’ye uygunluk durumuna ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. AÖÖ 8. sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerinde 2019 TDÖP DKAMN’ye ilişkin bulgular

Metinler	2019 TDÖP’teki Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri													
	Maddeler													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<i>İlkbahar</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Rize’de Sel</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
<i>Tilki</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
<i>Olamam</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Dükkânlarına Alamet Koyan</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Çarşı Esnafı</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Oğuz Kağan Destanı</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-
<i>Sarı Sıcak</i>	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-
<i>Hınk Davası</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Dostluk Derken</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Sürekli İletişim İçindeyiz</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Selam Ver</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>İletişim ve Hız</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
<i>Atatürk Kurtuluş Savaşı’nda</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Mustafa Kemal Paşa</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-
<i>İlber Ortaylı ile Röportaj</i>	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-
<i>Türk Dili</i>	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-
<i>Yaşam Boyu Kullanacağımız Bir Araç</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Sait Faik’le Bir Görüşme</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
<i>Âşık Veysel’e Selam</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi</i>	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-
<i>Bina</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
<i>Bir Oda Bir Saat Sesi</i>	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Bu Güzel İş Kim Düşündü?</i>	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
<i>Çalıkuşu Yuvası</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-

Tablo 5’te yer alan metinler değerlendirildiğinde, en fazla karşılanan ölçütlerin 1., 10. ve 12. maddeler olduğu; en az karşılananların ise 2., 3., 4., 7. ve 14. madde ölçütleri olduğu görülmektedir. Bu ölçütlere en çok uygunluk gösteren metinler sırasıyla “*Oğuz Kağan Destanı*” ve “*Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi*”; en az uygunluk gösterenler ise “*İlkbahar*”, “*Rize’de Sel*”, “*Dükkânlarına Alamet Koyan Çarşı Esnafı*”, “*Olamam*”, “*Hınk Davası*”, “*Dostluk Derken*”, “*Sürekli İletişim Halindeyiz*”,

“Selam Ver”, “Atatürk Kurtuluş Savaşı’nda”, “Yaşam Boyu Kullanacağımız Bir Araç” ve “Âşık Veysel’e Selam” metinleridir.

1. ölçüt kapsamında 21 metnin, alanda tanınmış yazar ve şairlerin eserlerinden seçildiği belirlenmiştir. Bu yazar ve şairler: Aka Gündüz, Arif Nihat Asya, Reşit Rahmeti Arat, Yaşar Kemal, Pertev Naili Boratav, Oktay Akbal, Doğan Cüceloğlu, Üstün Dökmen, Zülfü Livaneli, Cahit Külebi, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Emin Özdemir, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Ziya Osman Saba ve Behiç Ak’tır. Bu isimler, Türk edebiyatında önemli yere sahip sanatçılardır. Öte yandan, “Rize’de Sel”, “Tilki” ve “Çalikuşu Yuvası” adlı üç metin, dergi ve blog kaynaklı olduğundan yazar bilgisi verilmemiştir. Ayrıca, maddenin ikinci kısmında yer alan “Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatına ait eserler” ölçütüne uygun herhangi bir metne rastlanmamıştır.

2. madde açısından yapılan incelemede, metinlerde ikincil aktarıma yönelik herhangi bir veriye rastlanmamıştır.

3. ölçüt gereği metinlerin özgün olarak ders kitabı için yazıldığına dair herhangi bir ifade yer almamaktadır.

4. madde bağlamında, ders kitabı metinlerinin farklı sınıf düzeylerinde tekrar edilmediği görülse de doğrudan bu maddeye örnek teşkil eden özel bir kullanım bulunmamaktadır.

5. madde açısından bakıldığında, yalnızca 2 metin bir yazara ait farklı eserlerden oluşmaktadır. Bu metinler, Ziya Osman Saba’ya ait “Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi” ile “Bir Oda Bir Saat Sesi” adlı eserlerdir. Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitapları arasında yalnızca 8. sınıf kitabında aynı yazara ait iki metne yer verilmiştir.

6. madde bağlamında Tablo 5 değerlendirildiğinde, ders kitabında yalnızca bir adet çeviri metne yer verildiği görülmektedir. Bu metin, “Okuma” temasında yer alan ve Macar Türkolog Ignác Kúnos tarafından yazılan “Türk Dili” (s. 156) adlı eserden çevrilmiştir. Metinde yazar hakkında herhangi bir açıklamaya yer verilmemekle birlikte, eserin hangi kaynaktan çevrildiği bilgisi belirtilmiştir.

7. ölçüt açısından değerlendirildiğinde, Tablo 5’te yer alan metinler arasında serbest okuma metinlerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, bu ölçütün karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. madde ölçütü kapsamında ise 2 metnin ilgili kritere uygun şekilde hazırlandığı belirlenmiştir. “Sarı Sıcak” ve “İlber Ortaylı ile Röportaj” adlı metinlerde özetleme ve kısaltma işlemleri yapılmıştır. Kısaltılan bu metinlerde, metne alınmayan bölümler özetlenerek metnin başında sunulmuş ve seçilen metnin, eserin hangi bölümünden alındığına ilişkin kısa açıklamalar eklenmiştir. Bu uygulama, öğrencilerin anlam bütünlüğünü kaybetmeden metni kavramasını kolaylaştırmaktadır.

9. madde çerçevesinde yapılan incelemede, yalnızca bir metnin içeriğinde çıkarılması gereken ifadelerle rastlanmıştır. “Millî Kültürümüz” temasında yer alan “Oğuz Kağan Destanı” adlı metinde geçen “...onunla yattı ve dileğini aldı, gebe kaldı...” ifadesi, öğrenci düzeyine uygun olmadığı ve pedagojik açıdan sakıncalı olabileceği gerekçesiyle olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

10. ölçüt kapsamında yapılan değerlendirmede, beş metinde yöresel veya dönemsel dil farklılıklarının bulunduğu tespit edilmiştir. Bu metinler şunlardır: “Oğuz Kağan Destanı”, “Sarı Sıcak”, “Mustafa Kemal Paşa”, “Sait Faik’le Bir Görüşme” ve “Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi”. “Oğuz Kağan Destanı” adlı metinde geçen “...buyan, uran, kulan, müren, kurikan...” ifadeleri Eski Türkçeye özgü sözcüklerdir. “Sarı Sıcak” metninde yer alan “...gün şavkıyor, Allooş...”, “Mustafa Kemal Paşa” adlı metindeki “...umum, havai...”, “Sait Faik’le Bir Görüşme” adlı metindeki “...amma sual sorarsın, sözümü ağzımda kodu...” ve “Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi” adlı metindeki “...selamlayaraktan, intişar etti, tabii durun...” gibi ifadeler, yöresel veya dönemsel dil özellikleri

taşımaktadır. Bu ifadeler metinlerin orijinal hâline müdahale edilmeden öğrencilere sunulmuştur. Ancak bu farklılıklara ilişkin metinlerde dipnot ya da açıklayıcı bilgiye yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir.

11. ölçütü çerçevesinde, 3 metnin uygun şekilde ders kitabına alındığı belirlenmiştir. “*Rize’de Sel*” metni bir gazete haberinden, “*Tilki*” metni ansiklopediden ve “*Çalikuşu Yuvası*” metni ise bir dergi yazısından alınmıştır. Bu metinler kaynak türleri açısından TDÖP’te belirtilen ölçütlere uygunluk göstermektedir.

12. ölçüt açısından değerlendirildiğinde, 9 metinde bu kritere uygun uygulamaların yer aldığı görülmüştür. Bu metinler: “*Olamam*”, “*Oğuz Kağan Destanı*”, “*İletişim ve Hız*”, “*İlber Ortaylı ile Röportaj*”, “*Türk Dili*”, “*Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi*”, “*Bina*”, “*Bu Güzel İş Kim Düşündü?*” ve “*Çalikuşu Yuvası*” adlı metinlerdir. Bu metinlerde parça bütünlüğü korunarak metne alınmayan veya çıkarılan bölümler üç nokta (...) ile gösterilmiş, böylece kısaltma işlemi anlamı bozmadan gerçekleştirilmiştir.

13. madde kapsamında yalnızca bir metin belirlenmiştir. “*Mustafa Kemal Paşa*” adlı metin, Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun “*Ergenekon Millî Mücadele Yazıları*” adlı eserinde yer alan bir anıdan alınmış olup bu yönüyle ölçütü karşılamaktadır.

14. madde doğrultusunda yapılan incelemede ise ders kitabında bu ölçütü karşılayan herhangi bir metne rastlanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TDÖP’ün öngördüğü tüm kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi, nitelikli ve amaca uygun metinlerin kullanımı zorunlu kılmaktadır (Okur ve Dağtaş, 2014). Bu nedenle, Türkçe ders kitaplarının hazırlanma sürecinde, 2019 TDÖP’te belirtilen metin türlerinin dağılımı, sayısı, temalara uygunluk düzeyi ve metinlerin taşıması gereken nitelikler titizlikle göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmada, AÖÖ 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri, TDÖP’ün “Ders Kitaplarında Aranacak Metin Nitelikleri” başlıklı bölümünde yer alan 14 ölçüt çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma kapsamında 32 tema içerisinde yer alan toplam 104 okuma metni değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

İncelenen okuma metinleri, TDÖP’te (2019) yer alan ilk ölçüt olan “kabul görmüş yazar ve eserlerden seçilmiş olma” maddesi açısından değerlendirildiğinde, toplam 104 metinden 84’ünün bu kritere uygun olarak seçildiği tespit edilmiştir. Buna karşılık, 20 metin söz konusu ölçütü karşılamamaktadır. Uygun bulunan 84 metnin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde; 5. sınıfta 28, 6. sınıfta 14, 7. sınıfta 21 ve 8. sınıfta yine 21 metnin yer aldığı görülmektedir. Uygun bulunmayan 20 metnin ise 5. sınıfta 4, 6. sınıfta 10, 7. sınıfta 3 ve 8. sınıfta 3 metin olarak dağıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç, özellikle 6. sınıf ders kitaplarında ölçüte uygunluk oranının diğer sınıflara kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla metin seçim sürecinde, tüm sınıf düzeylerinde kabul görmüş eser ve yazarlara yönelme gerekliliği dikkat çekmektedir.

AÖÖ Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri incelendiğinde, büyük ölçüde kabul görmüş şair ve yazarların eserlerinin tercih edildiği görülmektedir. Bu durum, TDÖP’te belirtilen niteliklerle genel olarak örtüşmekle birlikte, ölçüte uygun olmayan metinlerin de yer aldığı dikkati çekmektedir. Nitekim Saltık (2018), ders kitaplarına alınan, amacı ve niteliği yeterince gözetilmeyen, kaynağı belirsiz ya da özensiz metinlerin öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin zayıflamasına ve okumaya karşı isteksizlik geliştirmelerine neden olabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, her düzeyde metin seçiminde yalnızca tanınmışlık değil, aynı zamanda metnin pedagojik niteliği ve öğrenci profiline uygunluğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışmada, ilk kriter kapsamında yer alan bir diğer ölçüt olan Balkan Türkleri ile Türk Cumhuriyetleri edebiyatlarına ait eserlerin ders kitaplarında temsil edilip edilmediği de değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, 5. sınıf ders kitabında 2, 7. sınıf ders kitabında ise 1 esere yer verildiği; buna karşılık 6. ve 8. sınıf ders kitaplarında bu edebiyatlara ait herhangi bir metnin bulunmadığı tespit edilmiştir. Genel tablo değerlendirildiğinde, AÖÖ Türkçe ders kitaplarında Balkan Türkleri ve Türk Cumhuriyetleri edebiyatlarından alınan metinlerin sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Yorgancı'nın (2022) çalışmasıyla da örtüşmekte; söz konusu çalışmada da ilgili coğrafyalara ait eserlerin ders kitaplarında yeterince temsil edilmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Oysa bu tür metinler, öğrencilere kültürel çeşitliliği tanıtmaya, Türk dünyasıyla olan bağları güçlendirme ve farklı edebi geleneklere dair farkındalık kazandırma açısından önemli bir işlev görmektedir.

DKAMN başlığında yer alan 2. ölçüt, ders kitaplarında kullanılan metinlerin doğrudan yazarlarının eserlerinden mi alındığı yoksa ikincil anlatımlarla mı oluşturulduğudur. AÖÖ 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin tamamı, yazar ve şairlerin özgün eserlerinden doğrudan alınmış olup, ikincil aktarım içeren metinlere rastlanmamıştır. Nitekim Biçer'in (2023) örgün eğitim kapsamında 6. sınıf Türkçe ders kitabında gerçekleştirdiği incelemede de benzer sonuçlara ulaşılmış; söz konusu metinlerin tamamının birincil kaynaklardan aktarıldığı belirlenmiştir. Bu çalışma da Biçer'in bulgularını destekler niteliktedir.

DKAMN kapsamında yer alan 3. ölçüt doğrultusunda, AÖÖ Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler değerlendirilmiştir. Yapılan incelemede, tüm sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında bu maddeyi karşılayan herhangi bir metne rastlanmamıştır. Kemiksiz'in (2018) yürüttüğü çalışmada, bazı ders kitaplarında "Bu kitap için yazılmıştır" ifadesine yer verildiği ve bunun pedagojik açıdan sakıncalı bir durum olduğu vurgulanmıştır. Ancak AÖÖ Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, bu türden uygulamalardan uzak olduğu ve programda belirtilen ölçütlere uygun biçimde hazırlandığı görülmüştür.

DKAMN'nin 4. maddesi kapsamında, aynı yayınevine ait ders kitaplarında yer alan metinlerin farklı sınıf düzeylerinde tekrar edilip edilmediği incelenmiştir. Yapılan değerlendirmede, okuma metinlerinin farklı kademelerde tekrar edilmediği tespit edilmiştir. Ancak, yalnızca bazı yazarların farklı sınıf düzeylerinde farklı eserlerine yer verildiği gözlemlenmiştir. Biçer (2023) de benzer bir yaklaşımla yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin her sınıf düzeyinde aynı metinle ya da yazarla mümkün olduğunca az karşılaşmasının; bireylerin farklı türde eser ve yazarlarla tanışmaları açısından, dolayısıyla da okuma çeşitliliğini artırmak bakımından pedagojik olarak önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, AÖÖ Türkçe ders kitaplarının söz konusu kriterle uyumlu olduğu söylenebilir.

AÖÖ'nun tüm kademelerinde yer alan Türkçe ders kitaplarındaki metinler, DKAMN'nin 5. ölçütü doğrultusunda, şair ya da yazar eserlerinin ders kitaplarında birden fazla yer alıp almadığı açısından incelenmiştir. Yapılan çözümleme sonucunda, yalnızca 8. sınıf Türkçe ders kitabında aynı yazara ait iki eserin yer aldığı, diğer kademelerde ise her bir metnin farklı yazarlara ait olduğu ve aynı yazara ait birden fazla metne yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, Türkçe ders kitaplarında metin seçiminde, hem bu kriterin hem de yazar ve şair çeşitliliğinin gözetildiğini göstermektedir.

DKAMN'nin 6. ölçütü, dünya edebiyatından alınan metinlerin nitelikli ve doğru çeviriler içerip içermediğine yöneliktir. Yapılan inceleme sonucunda, toplamda sekiz çeviri metnin ders kitaplarında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu metinler, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 3, 6. sınıf ders kitabında 1, 7. sınıf ders kitabında 3 ve 8. sınıf ders kitabında 1 adet olmak üzere dağılmaktadır. Ancak ders kitaplarında, metinlerin kaynağına veya yazara dair herhangi bir açıklama yapılmamış ve hangi eserden alındığı bilgisi belirtilmemiştir. Veyis, Yalçın ve Kayar Muslu (2023) yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin dünya edebiyatını Türkçe dersi ve ders kitapları aracılığıyla daha etkin bir şekilde tanıyabileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Altunbay (2017) ders kitaplarına alınan dünya edebiyatına ait çeviri eserlerin, öğrencilerin edebî ve estetik okur kimliği kazanmalarına katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Ancak, AÖÖ Türkçe ders kitaplarında yer alan 104 metin içerisinde yalnızca 8 çeviri metnine yer verilmesi, bu alandaki eksiklikleri ortaya koymaktadır.

DKAMN'nin 7. maddesi, serbest okuma metinlerinin temaya uygunluğu ile edebî ve estetik değer taşıma özelliklerini incelemektedir. AÖÖ Türkçe ders kitapları tüm kademelerde değerlendirildiğinde, yalnızca 5. sınıf Türkçe ders kitabında serbest okuma metinlerine yer verildiği gözlemlenmiştir. 5. sınıf ders kitabında her tema sonunda toplamda 8 serbest okuma metni bulunmaktadır ve bu metinler temalara uygun şekilde seçilmiştir. Araştırmanın bu yönüyle, Aşıkcan (2012), Alkış Küçükaydın (2013), Gökgül ve Bayram (2022) gibi önceki çalışmalarda ortaya konan bulgularla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Sarıçan (2012) ile Coşkun ve Çetinkaya'nın (2020) Türkçe ders kitaplarında ele alınan metinlerin edebî zevk uyandırmadığı ve özensiz seçildiği yönündeki bulgularıyla çelişen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise serbest okuma metinlerinin nitelikli olduğu ve temalarla uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, AÖÖ 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında serbest okuma metinlerine yer verilmemiş olması, ders kitaplarının önemli bir eksikliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

DKAMN'nin 8. maddesi, uzun türdeki eserlerde anlam kaybı yaşanmaması için kısaltılmış bölümlerin hangi kısımlarından alındığının ve özet şeklinde belirtilip belirtilmediğinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. AÖÖ Türkçe ders kitapları tüm kademelerde incelendiğinde, 5. sınıf ders kitabında 5 metin, 6. sınıf ders kitabında 1 metin bulunduğu, 7. sınıf ders kitabında herhangi bir eser bulunmadığı ve 8. sınıf ders kitabında ise 2 metin olmak üzere toplamda 8 metnin bu kriter doğrultusunda yerleştirildiği belirlenmiştir. Bu metinlerden bazılarında, metnin başında özet bilgi verilmişken, bazılarında ise herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Tekşan ve Çinpölat (2023) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış; bazı metinlerde bu kriterin dikkate alındığı, bazı metinlerde ise metnin kaynakları hakkında bilgi verilmeden ders kitaplarına alındığı ifade edilmiştir.

AÖÖ 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, DKAMN'nin 9. maddesi doğrultusunda, öğrenciler açısından uygun olmayan ifadelerin kullanılıp kullanılmadığı yönünden analiz edilmiştir. Yapılan incelemelerde; 5. sınıf ders kitabında 4, 6. sınıf ders kitabında 3, 7. sınıf ders kitabında 2 ve 8. sınıf ders kitabında 1 olmak üzere toplam 104 metinden 10'unda, öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileyebilecek nitelikte uygun olmayan bazı ifadeler ve bölümlere rastlanmıştır. Alan yazını incelendiğinde, Sever (2002), Fırat (2012), Çakır (2013), Öztürk ve Giren (2015), Erdal (2021) ve Biçer (2023) gibi araştırmacılar da, Türkçe ders kitaplarında yer alan bazı metinlerin dil kullanımı açısından problemli olduğunu ve çocuğa görelilik ilkesine yeterince uygun olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, mevcut araştırma bulgularının önceki çalışmalarla örtüştüğü, AÖÖ Türkçe ders kitaplarında yer alan bazı metinlerin eğitsel açıdan uygun olmayan kavramlar içerebildiği ve öğrencilerin sağlıklı gelişimini desteklemekten uzak bölümler barındırabildiği sonucuna varılmıştır.

DKAMN'nin 10. ölçütü, metinlerde dönemsel farklılıklardan ya da yazarın söyleyiş biçiminden kaynaklanan bazı sözcük ya da sözcük gruplarına yer verilip verilmediğine ilişkindir. Yapılan analizde, 5. sınıf ders kitabında 4, 7. sınıf ders kitabında 2 ve 8. sınıf ders kitabında 5 metinde yöresel ya da tarihsel dil farklılıklarının bulunduğu tespit edilmiştir. Söz konusu metinlerde bu tür sözcüklerin metnin orijinalliğine müdahale edilmeden öğrenciye sunulduğu görülmektedir. Ancak bu kullanımlara ilişkin açıklayıcı dipnotun hiçbir metinde yer almadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin metinlerde karşılaştıkları arkaik ifadeleri anlamlandırmalarını zorlaştırabileceği için pedagojik açıdan bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

DKAMN'nin 11. ölçütü, sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinin (reklam, gazete haberi, tutanak, dilekçe, öz geçmiş, blog vb.) ders kitabı metinlerinde bulunup bulunmadığını içermektedir. Yapılan analizde, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 2 metnin dergiden, 1 metnin ise gazete yazısından; 6. sınıf ders kitabında 7 metnin çeşitli ağ adreslerinden, 1 metnin dergiden, 1 metnin basın

kaynağından ve 1 metnin meclis bildirisinden; 7. sınıf ders kitabında 3 metnin çeşitli ağ adreslerinden, 1 metnin ise öz geçmiş türünden; 8. sınıf ders kitabında ise 1 metnin gazete haberinden, 1 metnin ansiklopediden ve 1 metnin de dergiden alınarak ders kitabına dâhil edildiği saptanmıştır. Bu bulgular, söz konusu kriterin AÖÖ Türkçe ders kitaplarında büyük ölçüde karşılandığını göstermektedir. Kav ve Erol (2023), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) vurgulanan dijital yeterlik ve medya okuryazarlığı yetkinliklerinin günümüz dünyasındaki önemi göz önüne alındığında, bu tür metinlerin ders kitaplarında mutlaka yer alması gerektiğini ifade etmektedirler. Çalışma bulguları, bu görüşle örtüşmektedir. Benzer şekilde, Şimşek'in (2015) Amerika'da kullanılan dil öğretim kitapları üzerine yaptığı araştırmada da, metin türü çeşitliliğinin oldukça fazla olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda, AÖÖ Türkçe ders kitaplarında sosyal medya, dijital yayınlar ve basın kaynakları gibi farklı mecralardan alınmış metinlere yer verilmesinin, güncel eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

DKAMN'nin 12. ölçütü, ders kitaplarında yer alan metinlerde bütünlük ve tutarlılığın korunup korunmadığı ile metinden çıkarılan kısımların parantez içinde üç nokta (...) ile gösterilip gösterilmediğini değerlendirmektedir. 5. sınıf ders kitabında 4, 6. sınıf ders kitabında 5, 7. sınıf ders kitabında 15 ve 8. sınıf ders kitabında 9 olmak üzere toplam 28 metinde, çıkarılan bölümlerin parantez içinde üç nokta ile gösterildiği ve metin bütünlüğü ile tutarlılığına dikkat edildiği görülmüştür. Ancak bazı metinlerde, metinden çıkarılan bölümlerin üç nokta ile belirtilmediği ve bu yönüyle DKAMN kriterine tam olarak uyulmadığı anlaşılmıştır. Alan yazınında yapılan araştırmalarda da bu duruma benzer şekilde ders kitapları ile öğretim programı arasında çeşitli uyumsuzlukların bulunduğu ortaya konmuştur (Erkal ve Çağrıtekin, 2020; Kurtoğlu Zorlu, 2021; Süğümlü ve Yüce, 2020). Bu bağlamda, metinlerde çıkarılan kısımların açıkça gösterilmemesi, öğrencinin metin yapısını anlamasını güçleştirebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir.

DKAMN'nin 13 maddesinde, ders kitaplarında çeşitli metin türleri (anı, fıkra, anekdot vb.) içinde kullanılan bölümlerin bağımsız bir metin olarak sunulup sunulmadığı dikkate alınmaktadır. Yapılan incelemede; 5. sınıf ders kitabında bu kriterle uygun herhangi bir örneğe rastlanmazken, 6. sınıf ders kitabında 1, 7. sınıf ders kitabında 2 ve 8. sınıf ders kitabında 1 metnin bu ölçütü karşıladığı belirlenmiştir. Anı ve fıkra türlerinin çoğunlukla ana metin olarak ele alındığı ancak bazı durumlarda bu türlerin, bir başka metnin içerisinde kendi iç bütünlüğünü koruyarak bağımsız bir metin gibi yer aldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin farklı metin türleriyle karşılaşmalarını sağlamak açısından, AÖÖ Türkçe ders kitaplarının bu kriterle büyük ölçüde uygun olarak hazırlandığı söylenebilir.

DKAMN'nin 14. ve son ölçütü, ders kitaplarında yer alan biyografi türündeki metinlerde yazar ve şairlerin yalnızca edebî yönlerinin ele alınıp alınmadığına odaklanmaktadır. AÖÖ Türkçe ders kitapları bu kriter doğrultusunda incelendiğinde, tüm kademeler içerisinde yalnızca 7. sınıf ders kitabında bu ölçüte uygun 2 metne yer verildiği belirlenmiştir. Söz konusu metinler “*Sanat Hayatım*” (s. 171) ve “*Muhsin Ertuğrul*” (s. 178) başlıklı biyografilerdir. Arıcı, Çizmecioğlu ve Namazcı (2017) tarafından yürütülen araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmış, biyografi türünün Türkçe ders kitaplarında büyük ölçüde ihmal edildiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın bulguları ilgili literatürle örtüşmekte ve biyografi türünün ders kitaplarında daha geniş kapsamda yer alması gerektiğine işaret etmektedir.

Genel olarak Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitapları değerlendirildiğinde, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Kitaplarda yer alan metinlerin büyük çoğunluğu edebiyatımızda kabul görmüş şair ve yazarlara ait olup metin yazarları birbirinden farklı isimlerden seçilmiştir. Aynı yazara ait birden fazla metne yalnızca 8. sınıf ders kitabında yer verilmiş, diğer kademelerde bu durum gözlemlenmemiştir. Türk Cumhuriyetleri ve Balkan Türklerine ait edebi metinlere sınırlı düzeyde yer verilmesi dikkat çekici bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Tüm kademelerde yer alan metinlerin doğrudan alıntılanıldığı, ikincil

anlatım veya ders kitaplarına özel olarak hazırlanmış metinlerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, aynı metnin farklı sınıf düzeylerinde tekrar kullanılmadığı, her sınıf için özgün ve farklı metinlerin tercih edildiği gözlenmiştir. Dünya edebiyatına ait çeviri metinlerin nitelikli ancak sayıca sınırlı olduğu ve genellikle kaynak bilgisi sunulmadan metinlere yer verildiği belirlenmiştir. Yalnızca 5. sınıf Türkçe ders kitabında serbest okuma metinlerine yer verildiği, diğer sınıf düzeylerinde bu tür metinlerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bazı metinlerde öğrencilerin gelişimsel düzeyleriyle örtüşmeyen, eğitsel açıdan uygun olmayan içeriklere rastlanması, pedagojik açıdan önemli bir soruna işaret etmektedir. Ayrıca metin türlerinin ders kitaplarında dengeli bir şekilde dağıtılmadığı ve özellikle biyografi türüne sınırlı yer verildiği görülmüştür. Öte yandan, sosyal medya metinleri, öz geçmiş, gazete haberleri gibi farklı türlerin kullanılması, öğrencilerin üst düzey düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleri açısından olumlu bir katkı sağlamaktadır. Kısaltılan ya da çıkarılan bölümlerin bazı metinlerde parantez içinde üç nokta (...) ile gösterildiği, bazı metinlerde ise bu kurala uyulmadığı belirlenmiştir. Anı, fıkra ve anekdot gibi türler ise bazı metinlerde bağımsız bütünlük içerisinde sunulmuş, bazı durumlarda ise başka metinler içinde yer verilmiştir. Son olarak, 21. yüzyılın önemli becerilerinden biri olan bilginin dijital ortamlardan ve çoklu medya araçları üzerinden edinilmesi konusuna ders kitaplarında yer verildiği, ancak bu amaca hizmet eden metin ve etkinlik sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, dijital okuryazarlık açısından kitapların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, tüm kademeler arasında TDÖP'e en yüksek düzeyde uyum gösteren ders kitabının 5. sınıf Türkçe ders kitabı olduğu belirlenmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları genel olarak TDÖP kapsamında ifade edilen DKAMN ölçütlerine büyük ölçüde uygunluk göstermektedir. Ancak bazı kriterler bakımından sınırlılıklar ve eksiklikler dikkat çekmektedir.

Öneriler

Hazırlanacak Türkçe ders kitaplarında serbest okuma metinlerine ve dinleme metinlerine daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Metin seçiminde kültürel çeşitliliği ve ortak kimlik bilincini desteklemek amacıyla, Türk Cumhuriyetlerine ait yazarların eserlerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Dünya edebiyatına ait sanatsal ve nitelikli çeviri metinlerin ders kitaplarında yer almasına özen gösterilebilir; bu tür eserlerin hem dil hem de içerik açısından uygunluğu gözetilebilir.

Öğrencilere farklı türleri tanıma ve anlama fırsatı sunmak amacıyla metin türleri dengeli bir biçimde dağıtılabilir.

21. yüzyıl becerilerinden olan dijital okuryazarlık ve çoklu medya farkındalığı dikkate alınarak, ders kitaplarında sosyal medya metinlerine ve dijital içeriklere daha fazla yer verilebilir.

Ders kitapları hazırlanırken dil ve anlatım yönünden daha titiz bir süreç izlenebilir.

5. sınıf ders kitabının hem açık öğretim hem de örgün eğitimde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, sadece açık öğretim sistemi için özgün ders kitaplarının hazırlanması 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.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada 1. yazarın katkı oranı %60, 2. yazarın katkı oranı %40 civarındadır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynakça

- Alkış Küçükaydın, M. (2013). *İlköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunbay, M. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının dünya edebiyatını takip etme düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 433-449. <https://doi.org/10.16916/aded.331248>
- Altunkaya, H. (2013). Açık öğretim ortaokulu altıncı sınıf Türkçe ders notunun metin türleri ve öğrenme alanları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-11. <https://doi.org/10.16916/aded.15996>
- Arıcı, A. F., Çizmecioğlu, M. ve Namazcı, M. (2017, Aralık). *Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir tür: Biyografi*. IV Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri. İstanbul.
- Aşıkcan, M. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Biçer, F. (2023). *6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin Türkçe öğretim programında bulunan niteliklere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, K. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 931-949. <https://doi.org/10.16916/aded.742452>
- Coşkun, H. ve Çetinkaya, V. (2020). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin edebî zevk ve hoşâ giderlik açısından değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 255-272.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4249>
- Erdal, K. (2021). Prof. Dr. Mustafa Cemiloğlu'nun ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi kitabında yer alan metinlerin çocuğa uygunluğu açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 155-167. <http://eo.citefactor.org/10.11243/ijhar.06.02.010>
- Eren Akgün A. ve Sis N. (2016). Açık öğretim ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders notunun sözcüksel görünümü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(50), 367-386. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3626>
- Erkal, M. ve Çağrıtekin, D. (2020). Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1) 433-450. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.774411>
- Fırat, H. (2012). Çocuk edebiyatının Türkçe eğitimindeki yeri: Biyografi örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 44-56.
- Gökgül, M. ve Bayram, B. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri. *Asya Studies*, 6(21), 85-96. <https://doi.org/10.31455/asya.1118710>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 17(136), 58-74.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kav, A. & Erol, T. (2023). Dijital okuryazarlık becerileri bağlamında açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Journal of History School*, 64, 999-1023. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67561>
- Kav, A. & Kav, C. (2023). Kök değerler açısından açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 232-249. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1346202>
- Kaya, G. (2023). *Türkçe dersi öğretim programında yer alan dil bilgisi kazanım ve konularının sarmal yaklaşım ekseninde incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Yazar ve metin tercihleri bakımından Türkçe ders kitapları. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(33), 945-967. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1199>
- Kolaç, E. & Çalışır Zenci S. (2015). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan değerler. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 65, 145-171.
- Kurtoğlu Zorlu, Ö. (2021). Metinlerin temalara uygunluğu bakımından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.24289/ijsser.797498>
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2022). Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü açık öğretim ortaokulu. <http://aio.meb.gov.tr/www/okulumuz/içerik/2>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma - desen ve uygulama için bir rehber / Qualitative research a guide to desing and implementation*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ocak G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları. (Ed. G. Ocak), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 218-244). Pegem Akademi.
- Okur, A. & Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84. <https://doi.org/10.16916/adad.00066>
- Öztürk, M. ve Giren S. (2015). Annelerin ebeveynlik algıları ile çocuklarının problem davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 477-503. <https://doi.org/10.17556/jef.23074>
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296. <https://doi.org/10.16916/adad.372844>

- Sarıçan, E. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki edebî metinlerin çocuk edebiyatı kriterlerine uygunluğu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sarıkaya, B. (2021). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 244-261.
- Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (millî eğitim temel yasası ve çocuk haklarına dair sözleşme bağlamında bir değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 25-37.
- Solak, M. & Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444-453.
- Süğümlü, Ü. & Yüce, S. N. (2020). Dinleme/izleme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma: Program ve ders kitapları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 202-215. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.731880>
- Şimşek, N. D. (2015). ABD'deki 8. sınıf (İngilizce) ve Türkiye'deki 8. sınıf (Türkçe) ana dili ders kitaplarındaki metinlerin tema/ünite ve tür açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1314-1326. <http://doi.org/10.24289/ijsser.279140>
- Tekşan, K. & Çinpolat, E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki değiştirilmiş anlatı metinlerine ilişkin bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 416-427. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1245443>
- Veyis, F., Yalçın, B. & Kayar Muslu, A. (2023). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde geliştirilen Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında dünya edebiyatının öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 355-377. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1316153>
- Yenen Avcı, Y. (2016). Açık öğretim ortaokulu ile örgün eğitim kurumlarında okutulan Türkçe ders kitaplarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 153-160.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yorgancı, O. K. (2022). 8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri (DKAMN) bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 10(1), 88-98. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.57359>

Extended Abstract

Introduction

Textbooks serve as fundamental tools in facilitating interaction between the teacher, student, and curriculum within the instructional process. Particularly in transferring theoretical knowledge from the curriculum into classroom practice, textbooks play a crucial role. As one of the most frequently used instructional materials by teachers, textbooks directly influence the quality and effectiveness of the teaching process. In this sense, they are not only sources of information but also structural components that guide educational practices.

Turkish textbooks are among the most significant materials reflecting the curriculum in a concrete form. They not only support students' linguistic and cognitive development but also aim to foster aesthetic sensitivity, information literacy, and analytical thinking skills. Given the relatively

limited reading habits in Turkey, the selection of texts in Turkish textbooks becomes even more significant. These texts should attract students' interest in national, spiritual, historical, and cultural values while also contributing to the development of cognitive and affective skills.

The 2019 Turkish Language Curriculum clearly defines the qualities that texts included in textbooks should possess. It also outlines the types of texts appropriate for each grade level, offering a holistic approach to instruction. Therefore, text selection must be guided by pedagogical, developmental, social, and cultural considerations. This is particularly important for the Open Education Middle School (AÖÖ), where students have limited access to supplementary reading materials. Due to the large and diverse student population in open education, textbooks serve not only as instructional materials but also as tools for developing a reading culture. Although various studies have examined AÖÖ Turkish textbooks, none have evaluated them based specifically on the “Criteria for Text Selection in Textbooks” outlined in the 2019 curriculum. This study aims to fill that gap by systematically analyzing reading texts across 5th, 6th, 7th, and 8th grade AÖÖ Turkish textbooks according to 14 specified criteria.

Method

This study employs a qualitative case study design. The sample consists of 104 reading texts from AÖÖ Turkish textbooks used in the 2023–2024 academic year. Each text was analyzed based on the 14 criteria listed under “Text Qualities to Be Included in Textbooks” in the 2019 Turkish Language Curriculum. A descriptive analysis method was used; texts meeting the criteria were marked with a plus sign (+), and those that did not were marked with a minus sign (–). Excerpts were included to support the analysis, and expert validation was used to ensure reliability.

Findings and Discussion

The findings indicate that most of the texts in the AÖÖ Turkish textbooks are authored by well-recognized literary figures. Except for the 8th-grade textbook, where two texts by the same author were included, each text in other grades was written by a different author. However, the 6th-grade textbook demonstrated a lower level of compliance with the criteria compared to the other grades. Another significant shortcoming was the limited representation of texts from Balkan Turks and the Turkic Republics. All texts were taken directly from original sources; no texts were rewritten or created specifically for the textbooks. Additionally, no text was repeated across grade levels, although different works by the same author were used in various grades. Although translated works from world literature were few in number, their quality was generally satisfactory. Nevertheless, source or author information was often missing in these texts. Only the 5th-grade textbook included “free reading” texts, which was noted as a deficiency in other grades. Some texts contained content that was not developmentally appropriate for students, raising concerns about their pedagogical suitability. Moreover, texts with regional or historical vocabulary lacked explanatory footnotes, potentially hindering comprehension. The inclusion of text types such as social media posts, newspaper articles, and blogs was considered a strength in promoting media literacy and digital awareness. However, the variety in this area still needs improvement. In some cases, shortened texts were not marked with ellipses (...) as required. Text types such as memoirs and anecdotes were generally presented with structural coherence. The limited use of the biography genre—only found in the 7th-grade textbook—was seen as inadequate in exposing students to a diverse range of text types. Overall, the AÖÖ Turkish textbooks show a high degree of alignment with the 2019 Turkish Language Curriculum, although some limitations remain. Among all grade levels, the 5th-grade textbook demonstrated the highest compliance with the specified criteria.