ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ
Journal of Mother Tongue Education

ISSN:2147-6020

Nisan 2019 Cilt:7 Sayı:2 April 2019 Volume:7 Issue:2

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2019 Bahar, Cilt: 7 Sayı:2
2019 Spring, Volume: 7 Issue: 2

Genel Yayın Yönetmeni
Editor in Chief
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Yayın Yönetmenleri
Editors
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Doç. Dr. Bilginer ONAN
Doç. Dr. Özay KARADAĞ

English Language Editors

Doç. Dr. Kasım YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi. Kadir Vefa TEZEL
Öğr. Gör. Fatma KARACA

Yayın Yönetmeni Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Osman TURHAN

Indexed by,

Dergimiz Tübitak Ulakbim (TR DİZİN), Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Index Copernicus (IC), Modern Language Association (MLA) ve ERIHPLUS tarafından dizinlemektedir.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2019 Bahar, Cilt: 7 Sayı:2 / 2019 Spring, Volume: 7 Issue: 2

Yayın Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Bilginer ONAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu UÇGUN	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ARI	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Özay KARADAĞ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf DOĞAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi S. Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED – JOMTE
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020

2019 Bahar, Cilt: 7 Sayı:2 / 2019 Spring, Volume: 7 Issue: 2

Bu Sayının Hakemleri

Reviewers of This Issue

Doç. Dr. Ahmet BALCI

Doç. Dr. Aybala ÇAYIR

Doç. Dr. Başak UYSAL

Doç. Dr. Bayram BAŞ (Üç makale hakemi)

Doç. Dr. Bilginer ONAN

Doç. Dr. Canan ASLAN

Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ

Doç. Dr. Filiz METE

Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (İki makale hakemi)

Doç. Dr. Gökhan ARI

Doç. Dr. Gökhan TUNÇ

Doç. Dr. Kasım YILDIRIM (iki makale hakemi)

Doç. Dr. Kemalettin DENİZ (İki makale hakemi)

Doç. Dr. Keziban TEKŞAN

Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (İki makale hakemi)

Doç. Dr. Özay KARADAĞ

Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU

Doç. Dr. Seyit ATEŞ

Doç. Dr. Ülker ŞEN

Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT

Dr. Öğr. Üyesi Evren KARATAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Gökçen GÖÇEN

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap ÖZDEN

Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ

Dr. Mazhar BAL (İki makale hakemi)

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2019 Bahar, Cilt: 7 Sayı:2 / 2019 Spring, Volume: 7 Issue: 2

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Papers

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları 285-302
Perceptions of Turkish Language Arts and Turkish Language and Literature Preservice Teachers Towards Teaching Profession
Mehmet ÖZDEMİR, Fatih Mehmet TULUMCU, Feride İDİ TULUMCU

Türkçenin Eklemeli Yapısının İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabında Kullanımı
Use of Agglutination Structure of Turkish Language in Elementary School First Grade Textbook 303-320
Aylin SÖZER ÇAPAN, Hülya ÇORA

İkna Etme Tekniğinin Konuşma Tutumu Üzerindeki Etkisi 321-336
Effect of Persuasion on Speaking Attitude
Muharrem Kürşad YANGİL, Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Drama Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Masal Yazma Becerilerine Etkisi 337-352
Effects of Drama on Tale Writing Skills of Primary School Teacher Candidates
Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Abdurrahman Baki TOPÇAM, Muhammet SÖNMEZ

1.-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metne Dayalı Anlama Sorularının İncelenmesi 353-367
Examining Text-Based Comprehension Questions in Turkish Textbooks of the 1st- the 8st Graders
Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN, Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN

Gülten Dayıoğlu'nun Gezi Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme 368-383
An Assessment on the Travel Books of Gülten Dayıoğlu
Keziban TEKŞAN, Sultan Ecem AKKAYA, Enes ÇİNPOLAT

İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Bakımından İncelenmesi 384-401
Investigation of the Narrative Texts in the Turkish Textbooks (from the 1st to the 4th Grades) Regarding the Basic Values in the Turkish Language Teaching Program
Neticeyi Tayyibe EKEN, Halil İbrahim ÖKSÜZ

Yahya Kemal Beyatlı'nın Eserlerinin Eğitsel Değerler Açısından Değerlendirilmesi 402-418
Being Evaluated the Works of Yahya Kemal Beyatlı in Terms of Educational Values
Cengiz ALYILMAZ, Harun ŞAHİN

Ana Dili Eğitimi Dergisi / Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com
ISSN:2147-6020
2019 Bahar, Cilt: 7 Sayı:2 / 2019 Spring, Volume: 7 Issue: 2

İÇİNDEKİLER

CONTENT

Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi 419-435
Bibliometric Analysis of the Articles Published in Journal of Mother Tongue Education
Beytullah KARAGÖZ, İmran KOÇ ARDIÇ

Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretimine Akademik Türkçe Aşamasında Yabancı Öğrenciler Üzerinden Bir Bakış 436-449
An Examination of Teaching Writing in Turkish Teaching based on Foreign Students at Advanced Level
H. Neslihan DEMİRİZ, Alpaslan OKUR

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları 450-468
Attitudes of Preservice Elementary School Teachers Towards the Primary Literacy Teaching Course
Meral GÖZÜKÜÇÜK

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Özetleme Etkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme 469-485
An Evaluation of the Summarizing Activities in Turkish Textbooks
Özay KARADAĞ

Özdemir, M., Tulumcu, F. M. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 285-302.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 19.11.2018 Kabul/Accepted:13.02.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları[*]

Mehmet ÖZDEMİR [**]
Fatih Mehmet TULUMCU [***]
Feride İDİ TULUMCU[****]

Öz

Bu araştırmada Türkçe Öğretmenliği lisans programında okuyan son sınıf öğrencilerinin ve Türk Dili ve Edebiyatı lisans programında okuyan ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik algısının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma modeline göre hazırlanmış bu çalışmada olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmaya, bir devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği programının son sınıfında okuyan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerini almış 18 öğrenci ve aynı üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı programında son sınıf öğrencisi olan ve pedagojik formasyon eğitimi alan (Öğretmenlik Uygulaması dersi almış) 23 öğrenci katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenlik meslek algısının Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler arasında çeşitli açılardan farklılıklar taşıdığı görülmüş; Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin bu mesleğe yönelik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlik algısı, pedagojik formasyon, öğretmenlik uygulaması

Perceptions of Turkish Language Arts and Turkish Language and Literature Preservice Teachers Towards Teaching Profession

Abstract

The present research aimed to investigate the views of the undergraduate students studying Turkish language literature and enrolling in pedagogic formation program. Phenomenological method, which is one of the qualitative methods, was used in this study. 18 fourth-year students from Turkish Language Arts Teaching Department who took School Experience and Teaching Practice I-II courses, and 23 third-year students from Turkish Language Literature who took pedagogic formation program participated in the research. Content analysis is employed in analysis of the data collected through semi-structured interview forms. It is found that perception of teaching profession has differed from the students studying in Faculty of Education

[*] Bu makale 11-12 Mayıs 2017 tarihinde KKTC'de düzenlenen 8th International Graduate Education Symposium'da sunulan "Öğretmenlik Uygulaması Dersini Alan Lisans ve Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları" başlıklı bildirinin genişletilmiş halidir.

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, mehmetoz@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5838-0304

[***] Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, ftulumcu@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3132-5337

[****] Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sakarya, frideidi@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3054-4119

to the students who have obtained pedagogical formation training in numerous aspects and it is concluded that perception of the profession of these students in Faculty of Education is higher.

Keywords: perception of teaching, pedagogical formation, teaching practice

Giriş

Eğitimin merkezindeki en önemli unsurların öğrenci ile birlikte öğretmen olduğu aşikârdır. Her birey için öğrenmek hayat boyu devam eden bir süreçtir. Ailede başlayan öğrenme-öğretme süreci okullarda formal ve programlı bir şekilde devam etmektedir. Birey akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra sosyal çevresinde ve yaşam boyu lazım olacak bilgi ve becerileri okulda öğrenir. Belirtilen bu özellikler ile öğrenciler arasında kurulabilecek bağlantı öğretmenler vasıtasıyla tesis edilir. Bu sebepten ötürü üzerinde en fazla durulması gereken kişiler de öğretmenlerdir (Alparslan, 2010: 225).

Öğretmen Eğitimi

Yeni nesil öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenin payı ve önemi yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla öğretmenlerin nitelikli ve iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Bunun için de öğretmenin çeşitli açılardan donanımlı olması beklenmektedir. Öğretmenlerin, öncelikle sağlam bir alan bilgisi ve disiplinine sahip olması gerekir. Ancak bunun yeterli görülmesi mümkün değildir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarında istenen değişmeleri gerçekleştirecek kişiler olarak pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı, alanına ilişkin ilke, kural, kuram, olgu ve kavramları etkili olarak öğretebilecek düzeye getirilmeli ve bir alan uzmanı olmanın ötesinde, öğrencileri tarafından benimsenen, sevilen, gerektiğinde rehber olarak alınabilecek bir meslek elemanı olmalıdır (Özkan, 2012: 30). Nitelikli öğretmenlerin nitelikli öğrenciler yetiştirerek yeni nesillerin inşasında büyük oranda pay sahibi olduğu ortadadır. Bu durumda öğretmenlerin gerek mesleki yeterlilik gerekse kişisel donanım bakımından yeterli bireyler olmaları beklenir.

Mevcut öğretmen yetiştirme sistemimizde; öğretmen aday adaylarının öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına seçimi, bu seçime temel oluşturan nüfus-öğretmen ihtiyacı dengesi, öğretmen yetiştirmeye ilişkin programların öğretmen yeterlikleriyle olan ilişkisi ve mesleğe geçişte esas olan sınav sitemi temel sorunlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2011: 1). Dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumlar ve nitelikleri de diğer sorunlar gibi önem arz etmektedir. Günümüzde öğretmen yetiştiren kurumlar olarak Eğitim Fakülteleri bilinmektedir. Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme işlevlerini yerine getirirken çoğu zaman başka fakülteler ile birlikte düşünülmüş; Eğitim Fakülteleri mezunlarından başka, diğer fakülte mezunlarının öğretmen olabilmelerine yönelik çözüm arayış ve uygulamalarına yer verilmiştir (Uygun, 2013). Bu noktada öğretmen yetiştirme söz konusu olduğunda Fen-Edebiyat Fakülteleri de işin içine dâhil olagelmiştir. Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemi incelendiğinde ise iki farklı görüşün benimsendiği göze çarpmaktadır. Bu yaklaşımlardan birincisi Eğitim Fakülteleri aracılığı ile öğretmen yetiştirme, ikincisi ise Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına

pedagojik formasyon eğitimi verilerek öğretmen yetiştirmedir (Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta, 2015: 318). Ancak bu konuda da Fen Edebiyat Fakültesi mezunları için, 2010-2011 Öğretim yılından itibaren tartışılacak bir adım atılmıştır. Çünkü 2010 yılına kadar "Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans'' programı, üç dönem yani dört yıllık lisans eğitimine ilave, bir buçuk yıl olarak yapılıyordu. Bu tarihten itibaren ise iki dönem olarak ve "Formasyon" adıyla yapılmaya karar verilmiştir. Daha önceki mezunlar aynı zamanda Tezsiz Yüksek Lisans mezunu olarak öğretmenliğe başlarken sonrakiler bu imkândan faydalanamamışlardır. Formasyon, Güncel Türkçe Sözlük' te (2009) öğretmen olabilmek için alınan mesleki eğitim derslerinin bütünü olarak geçmektedir. YÖK pedagojik formasyon alarak öğretmen yetişmesi sonucu ortaya çıkan öğretmen fazlasını gerekçe göstermiş ve pedagojik formasyon programını 5 Nisan 2012 tarihinde aldığı kararla kaldırmıştır. Fen Edebiyat Fakültelerinin tepkisini çeken bu kararın sonrasında 2013 yılı içerisinde önce Fen Edebiyat Fakültelerine pedagojik formasyon hakkı tanınmış sonrasında ise branş öğretmenlerinin fen edebiyat fakültelerinden yetişeceği duyurulmuştur (Yıldırım ve Vural, 2014: 82). Günümüzde de bu uygulama devam etmekte, Eğitim Fakülteleri tarafından kontenjan açılmakta ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu ve son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilere pedagojik formasyon eğitimi verilmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi programının eğitim süresi en az iki yarıyıldır. Dersler, en az iki yarıyıla bölünerek ve bir öğretim yılında tamamlanabilecek şekilde yürütülür (URL 1). Bu eğitimin içeriğini eğitim bilimleri dersleri, özel alan öğretimine yönelik dersler ve Öğretmenlik Uygulaması gibi dersler oluşturmaktadır. Eğitim Fakültelerinde bu dersler dört yıl içerisinde aşamalı olarak verilirken, pedagojik formasyon eğitiminde bir yıl içerisinde verilmektedir. Bunun yanı sıra Eğitim Fakültesi öğrencileri Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi doğrudan okulda uygulamaya dönük olan dersleri en az bir yıl süreyle –bazı üniversitelerde bu süre bir yarıyıl Okul Deneyimi, iki yarıyıl Öğretmenlik Uygulaması olmak üzere bir buçuk yılı bulmaktadır- alırken, pedagojik formasyon öğrencileri için ise bir dönem Öğretmenlik Uygulaması Dersi verilmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi Derslerinin Öğretmen Eğitiminde Yeri ve Önemi

Öğretmenlik Deneyimi veya Uygulaması gibi dersler öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini daha yakından tanımalarını ve mesleki inanç ve algılarının netleşmesini sağlamaktadır (Tarman, 2012: 1952). Fakültede öğretmen adayının mesleğe hazırlanması, mesleki etik, değer ve ilkeleri öğrenmesi beklenir. Okulda ise bunlar yaşanır ve uygulanır. Dolayısıyla öğretmenlik, uygulama içinde öğrenilen bir meslektir (Şişman, 2009: 77). Öğretmenlik uygulamasının kendini, başkalarını ve yeni senaryoları aramada ve keşfetmede yoğun bir dönem olduğu varsayılırsa, öğretmeyi öğrenenlerin yaşadıkları deneyimleri analiz etmenin en uygun yolu olduğuna inanılmaktadır. Bu sürecin bileşenleri sadece bilimsel, prosedürle ilgili ve pedagojik bileşenleri içermez aynı zamanda bireysel bir bütünlük arz eder (Caires, Almeida ve Vieira, 2012: 166). Dolayısıyla öğretmen adaylarının

meslek hayatına hazır olmaları için öğrenim hayatları boyunca almış oldukları uygulamaya dönük olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerin yadsınamaz bir önemi vardır. Aynı zamanda bu dersler vasıtasıyla Dewey'in (1904) de (Akt. Korthagen, 2010: 408) belirttiği öğretmen eğitiminde teori ve pratik arasındaki boşluğun azalması sağlanır.

Öğretmenlik sanatkârlık yönü ağır basan bir meslektir. Bu bakımdan, öğretmenlik mesleğini benimseyen, bu mesleğin bir üyesi olmaktan büyük gurur duyan, meslek ahlâkına önem veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel niteliklere de sahiptir. Bu nitelikler, öğretmenin mesleğini algılanması ile sıkı ilişki içerisindedir (Urbay Şen, 2015: 25). Öğretmenlik mesleğini seçen adayların öğretmenlik mesleğine karşı olan görüşlerinin bilinmesi, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesindeki önemli kriterlerden biri olarak görülmektedir (Özbek, Kahyaoğlu, Özgen, 2007: 222).

Yapılan bu araştırmada da Eğitim Fakültesi öğrencisi ve pedagojik formasyon öğrencisi olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algıları onların görüşleri doğrultusunda tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, pedagojik formasyon eğitimi alan ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin mesleğe yönelik algılarını nitel yöntemle tespit etmeye çalışması ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelemesi bakımından alanyazındaki benzer çalışmalardan farklılık göstermekte ve önem taşımaktadır.

Bu araştırmada Türkçe Öğretmenliği lisans programında okuyan son sınıf öğrencilerinin ve Türk Dili ve Edebiyatı lisans programında okuyan ve Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik algısının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise şöyledir;

- Türkçe Öğretmenliği lisans öğrencileri ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okuyan ve pedagojik formasyon alan öğrencilerin öğretmenlik meslek algısına yönelik gösterdiği farklılık nasıldır?

- Öğretmenlik Uygulaması Dersi öğretmenlik meslek algısına yönelik nasıl bir etkide bulunmuştur?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma modeline göre hazırlanmış bu çalışmada olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78).

Araştırma grubu

2016-2017 eğitim-öğretim yılında yapılan bu çalışmaya, bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği programının son sınıfında okuyan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerini almış 18 öğrenci (10 kız, 8 Erkek) ve aynı üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı programında son sınıf öğrencisi olan ve pedagojik formasyon eğitimi alan (Öğretmenlik Uygulaması dersi almış) 23 öğrenci (20 kız, 3 erkek) katılmıştır. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada; Eğitim Fakültesi öğrencisi olma, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerini alma ve pedagojik formasyon eğitimi alma gibi ölçütler temel aldığı için amaçlı örnekleme metodu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplamda 6 farklı soru yer almaktadır. Formda yer alan sorular; bu zamana kadar yapmak istedikleri meslek, öğretmenliğin metaforik benzetmeleri, öğretmenlik mesleği ve diğer mesleklerle olan benzerliği, öğretmenlik mesleğini seçme sebepleri, Öğretmenlik Uygulaması dersinin olumlu katkıları ve olumsuz yönde etkileyen yanlarından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Araştırmada öncelikle araştırmaya katılan katılımcıların formları Eğitim Fakültesi öğrencileri için 1'den 18'e kadar E1, E2,…E18 şeklinde; formasyon eğitimi alan öğrenciler ise F1, F2,…..F23 şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından tek tek okunmuş, iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve bir araya gelinerek aradaki uyum değerlendirilmiştir. Son olarak oluşturulan kod ve kategorilerin güvenilirliğinin sağlanması için oluşturulan bu kod ve kategoriler üçüncü bir araştırmacı tarafından da değerlendirilmiştir. Böylece kategoriler belirlenmiş ve bulgular belirlenen bu kategoriler ışığında yorumlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması için; toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığı detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmada elde edilen kategorilere her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan açıklamalardan örnekler seçilerek bulgular bölümünde yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için; Türkçe eğitimi alanında üç ayrı uzman araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmış ve yapılan bu kodlamalar araştırmacılar tarafından bir araya gelinerek tartışılmış ve ortak bir görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda bulgular ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Hayatta Hedefledikleri Meslek Olarak "Öğretmenlik"

Araştırmaya katılan öğrencilere hayatta hep yapmak istedikleri meslek sorulduğunda Eğitim Fakültesinden araştırmaya katılan öğrencilerden bir kişi hariç tamamı "öğretmenlik" mesleği cevabını verirken; pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu "öğretmenlik" demiş olmakla beraber bir kısmı da öğretmenlik dışında farklı mesleklere yer vermiştir.

Tablo 1. *Öğrencilerin Hayatta Hedefledikleri Meslek Olarak Öğretmenlik*

Öğrencilerin Hayatlarında Yapmak İstedikleri Meslek	Eğitim Fakültesi (Sıklık)	Pedagojik Formasyon (Sıklık)
Öğretmen	17	15
Futbolcu	1	-
Psikolog	-	2
Hemşire	-	1
Veteriner	-	1
Mimar	-	1
Polis	-	1

Öğrencilerin neden hep öğretmen olmak istedikleri sorusuna verdikleri cevaplar; Eğitim Fakültesi öğrencileri tarafından verilen cevaplara göre öğretmenliğin doğası gereği, bireysel amaçlar ve öykünme başlıkları altında toplanırken; pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler tarafından verilen cevaplara göre yine öğretmenliğin doğası, bireysel amaçlar, öykünme ve ek olarak ihtiyaç olarak görme, idealistlik, aile isteği, alana ilgi gibi başlıklar altında toplanmıştır. Her iki grupta yer alan öğrencilerin çoğunluğu tarafından öğretmen olma isteğinin nedeni olarak öğretmenlik mesleğinin doğası -yani öğreticiliği, yeni nesil yetiştirme, topluma faydalı bireyler yetiştirme gibi- sebep gösterilmiştir. Ancak yine de iki grup karşılaştırıldığında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yalnızca üçü öğretmenliğin doğası dışında etmenlerden dolayı bu mesleği seçerken pedagojik formasyon eğitimi

öğrencilerinde bu sayı daha fazladır. Bu durumu örneklemesi açısından yapılan bazı açıklamalar şöyledir*: "Hep yapmak istediğim meslek öğretmenlik mesleğidir, çünkü başkalarına bir şey öğretmek, onlara bir şeyler katmak beni mutlu ediyor. Başarılı öğrenciler yetiştiremesem de iyi insanlar yetiştirmek amacı beni bu mesleğe iten en önemli sebeptir."* (E17). *"Hep yapmak istediğim meslek öğretmenlik mesleğidir, çünkü insanlara bir şeyler öğretmek, onlara doğru yolu göstermek, örnek insan olmak dünyanın en güzel olgusudur."* (F11).

Bireysel amaçlarla öğretmenlik mesleğini seçenlere bakıldığında bu amaçlarının kendini daha iyi hissetme ve bu meslekte mutlu olacağını düşünme gibi amaçlar olduğu görülmektedir. *"Hep yapmak istediğim meslek öğretmenlik mesleğidir, çünkü hayat boyu sıkılmadan ve verimli bir şekilde yapabileceğimi düşündüğüm tek meslek öğretmenliktir."* (F23). *"Hep yapmak istediğim meslek öğretmenlik mesleğidir, çünkü küçüklüğümden beri hayal ettiğim ileride kendimi daha iyi hissetmemi sağlayacak bir meslektir."* (E14). Öğrencilerden bazılarının ise daha önce model aldıkları öğretmenlere öykünmeleri sonucu bu mesleği seçmek istedikleri görülmüştür. *"Hep yapmak istediğim meslek öğretmenlik mesleğidir, çünkü eğitim hayatımda geleceğime yön vermemde yardımcı olan iki öğretmenimin meslek yaklaşımını çok beğenip onlardan daha iyi olmak"* (E2). *"Hep yapmak istediğim meslek öğretmenlik mesleğidir, çünkü ortaokuldaki öğretmenimden sonra bu mesleğe daha fazla ısındım. Hayallerimin mesleği oldu bu saatten sonra."* (F13). "Alana ilgi" Türkçe ve edebiyat derslerini çok sevmekle açıklanmıştır. "Aile isteği" ebeveynlerden babanın istemesi, idealistlikte ise eğitim sistemini tamamen düzeltmek amaçlanmıştır.

Öğretmenlik Mesleğinin Metaforik Algısı

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik metaforik algılarını tespit etmek için yöneltilen soruya Eğitim Fakültesi öğrencileri tarafından 10 farklı metaforla, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencileri tarafından ise 16 farklı metaforla cevap verilmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen metaforların listesi şöyledir:

Tablo 2. *Eğitim Fakültesi Öğrencileri Tarafından Üretilen Metaforlar*

Metafor	Sıklık
Aile	3
Anne	4
Peygamberlik	1
Ardında imzasız bir eser bırakma	1
Hamal	1
Doktorluk	1
Ev/kıyı	1
Heykeltıraşlık	2
Tarla	1
Esnaflık	1
Toplam	16

Eğitim Fakültesi öğrencileri çoğunlukla öğretmenliği "anne" ye ve "aile" ye benzetmiştir. Öğretmenin şefkatli, merhametli ve öğrencilerine karşı ilgili olması bakımından "anne" ye benzetildiği dikkat çekmektedir. *"Öğretmenlik mesleği anneliğe benzer, çünkü bence öğretmenlik annelik gibi merhamet, yardım etmek ve gönüllülük esasına dayanır. Annelik gibi evlat yetiştirmeye benzediğini düşünüyorum."* (E10). "Aile" ye benzetilirken ise aile ortamının sıcaklığı, ailedeki rol dağılımı ve birlik beraberlik gibi yönler öne çıkarılmıştır. *"Öğretmenlik mesleği aileye benzer, çünkü aile gibidir. Evde nasıl sevgi saygı kurallar varsa okulda da benzer kurallar vardır. Öğretmen anne, müdür baba rolündedir. Babanın otoritesi annenin şefkatinin okul ortamına yansımasıdır."* (E12). Meslek hayatı boyunca sürekli öğrenci yetiştirilmesi ancak bu öğrencilerin kendi öğrencilerin olduğunun bilinmemesi nedeni ile arkasında imzasız bir eser bırakmaya, öğrenciyi bir noktadan alıp onu başka bir noktaya götürmesi bakımından hamala, bilgiyi etkili bir dille öğrencilerine anlatması bakımından esnaflığa, öğrencilerin sorunlu yönlerini düzeltip yeni bir eser ortaya koyması bakımından heykeltıraşlığa, eğitimin her aşamasında yardım bekleyen öğrenci için sığınacak bir limana, tohumların yetişip ürüne dönüşmesi bakımından tarlaya, insanlara rehber olması bakımından peygamberliğe benzetilmiştir.

Tablo 3*. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrenciler Tarafından Üretilen Metaforlar*

Metafor	Sıklık
Anne	6
Doktorluk	2
Peygamberlik	1
Mimarlık	1
Bahçıvanlık	1
Işık	1
İnsan zihni ve kalbine ayna tutma	1
Çiçek yetiştirme	1
Liderlik	1
Sanat	1
Karınca	1
Ağaç	1
Polislik	2
Okçuluk	1
Akıllı tahta	1
Toplam	22

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler de Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler gibi öğretmenliği çoğunlukla "anne" ye benzetmiştir. Anneliğe benzetirken genellikle annenin insan yetiştirme, sabırlı olma, merhametli ve şefkatli olma yönleri ön plana çıkarılmıştır. *"Öğretmenlik mesleği anneliğe benzer, çünkü nasıl ki anne bir çocuğa yön gösterip doğru yolu bulmasını sağlıyorsa öğretmenlik mesleği de öyledir."* (F9). *"Öğretmenlik mesleği anneliğe benzer, çünkü şefkatlidir, merhamet içerir yeri geldiğinde kızar yeri geldiğinde en güçlü duvardır."* (F11). Öğretmenlik doktorluğa benzetilirken ise onun hassasiyet isteyen yönüne ve yanlışlardan arındırıp doğruyu

yerleştirmesine vurgu yapılmıştır. *"Öğretmenlik mesleği ameliyata giren doktora benzer, çünkü öğretmenlik mesleği hassasiyet ister. Bütün teknikleri iyi bilmek ve her alanda kendini geliştirmek gerekiyor. Yapacağı en olumsuz bir davranışta kişiyi hayattan soğutabilir. Fakat yapacağı iyi şeylerle sağlıklı ve vicdanlı bireyler yetiştirebilir."* (F5). Öğretmenlik mesleğini bahçıvanlığa, çiçek yetiştirmeye, ağaca, okçuluğa ve mimarlığa benzetenler, onun yeni baştan bir nesil inşa etmesini ve iyi yanlarını ortaya çıkarmasını sebep göstermiştir. *"Öğretmenlik mesleği bahçıvanlığa benzer, çünkü nasıl ki bir bahçıvan tohumu toprağa atar onu filizlendirir, büyümesi gelişmesi için elinden geleni yapar. Bir öğretmen de tıpkı bahçıvan gibi talebeyi alır büyütür."* (F7). *"Öğretmenlik mesleği ağaca benzer, çünkü ağacın sulandıkça büyümesi büyüdükçe meyvesinden veya gölgesinden insanların yararlanması gibi öğretmen de bilgi aldıkça gelişir ve o bilgilerle öğrencileri besler."* (F3). Öğretmenlik mesleği zararlı etmenlerden koruması ve insanlığa faydalı olması bakımından polisliğe, öğrencilerin geleceği için çok çalışması bakımından karıncalara, insanlara ve öğrencilere rehberlik etmesi bakımından peygamberliğe, etrafındaki insanları bilgilendirilmesi ve yönlendirmesi bakımından ışığa ve insan zihnine ve kalbine ayna tutmaya, toplum karşısında öncü olması bakımından ise liderliğe benzetilmiştir.

Her iki gruptaki öğrencilerin benzer metaforlar oluşturduğu görülmektedir. Metaforlar yoluyla öğretmenin; nesil yetiştirmesi, şefkat ve merhameti, rehberliği ön plana çıkarılmıştır.

Öğretmenlik Mesleği ve Diğer Mesleklere Olan Benzerliği

Tablo 4. *Öğretmenlik Mesleği ile Benzerlik Kurulan Meslekler*

Öğretmenlik Mesleği ile Benzerlik Kurulan Meslekler	Eğitim Fakültesi (Sıklık)	Pedagojik Formasyon (Sıklık)
-	13	-
Bahçıvan	1	3
Ülke Yöneticisi	1	-
Mühendislik	1	-
Mimarlık	1	4
Anne-Babalık	1	3
Bütün Meslekler	-	1
Doktor		4
Heykeltıraş	-	2
Psikolog	-	2

Pazarcı	-	1
Polis	-	1

Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerle olan benzerliğini sorgulayan soruda, Eğitim Fakültesindeki öğrencilerden cevaplayanların çoğunluğu (13 öğrenci) öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden üstün tutmuş ve öğretmenlik mesleği ile başka bir meslek arasında bağ kurmamıştır. *"Öğretmenlik mesleği başka hiçbir mesleğe benzemez, çünkü öğretmenlik mesleğinden başka hiçbir meslek vatanın ve milletin istiklal ve istikbalinde öğretmenlik mesleği kadar önem arz etmez."* (E9). *"Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere benzemez, çünkü öğretmenlik kadar kutsal bir meslek yoktur. Doktoru da mühendisi de yetiştiren öğretmendir."* (E8). *"Öğretmenlik mesleği birçok mesleği içinde barındırır sadece bir meslekle onu kıyaslamak yanlış olur."* (E12). Araştırmaya Eğitim Fakültesinden katılan diğer öğrenciler (5 öğrenci) ise öğretmenlik mesleğini; bahçesinin tarumar olmasını istemeyip çiçeklerini sevgiyle büyüten bir bahçıvana, gelecek nesilleri yetiştirmesi bakımından ülke yöneticisine, öğrencileri eğitim hayatına sıfırdan katıp onları yetiştirmesi bakımından mühendisliğe, öğrencileri biçimlendirmesi bakımından mimarlığa, bir meslek sayılacaksa da çocukları yetiştirmesi bakımından anne-babalığa benzetmişlerdir.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerden biri öğretmenlik mesleğini "her mesleğe" benzetmiştir. Açıklama olarak; *"Öğretmenlik mesleği her mesleğe benzer, çünkü bütün mesleklerde çalışanları öğretmen yetiştirir"* açıklamasını getirmiştir. Bunun dışında değerlendirildiğinde araştırmaya katılan pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler, öğretmenliği çoğunlukla "mimarlık" ve "doktorluk" mesleklerine benzetmişlerdir. Öğrenciyi temelden yetiştirmesi, içindeki boşlukları güzelliklerle doldurması, hayalini kurduğu öğrenci profilini oluşturması bakımından mimarlığa benzetilmiştir. *"Öğretmenlik mesleği mimarlık mesleğine benzer, çünkü çocukların kalbine de davranışlarına da yani içine de dışına da yeni şeyler ekler. Güzelleştirir.*" (F11). *"Öğretmenlik mesleği mimarlık mesleğine benzer, çünkü onlar evleri güzelleştirmek boş binaların içini doldurarak yaşanılır hale getirirler. Öğretmenler de öğrencilerin içlerindeki boşlukları hem ders hem de hayat tecrübeleriyle doldurur."* (F10). Öğretmenlik mesleğini hayat kurtarma, zihindeki yanlış bilgileri düzeltme, tedavi etme, öğrencinin halini anlayıp ona göre davranma bakımlarından "doktorluk" mesleğine benzetilmiştir. *"Öğretmenlik mesleği doktorluk mesleğine benzer, çünkü insanların zihinlerindeki hastalıklı, yanlış bilgileri iyileştirmek gibidir."* (F6). *"Öğretmenlik mesleği doktorluk mesleğine benzer, çünkü doktor hastasının halini nasıl anlar ona göre tedavi uygularsa öğretmen de öğrencinin halini anlar ona göre davranır, gönül dünyasına farklı yollardan ulaşmaya çalışır."* (F7). Öğrenciler, öğretmenlik mesleğini insanı şekillendirmesi bakımından heykeltıraşlığa, her çocuğa

ihtiyaca göre ilgi göstermesi ve tohumdan meyve elde etme gibi bakımlardan bahçıvanlığa, iyi ve kötü özellikleri birlikte barındırması aralarından iyi olanı öne çıkarmaya çalışması bakımından pazarcılık mesleğine, öğrencilere ilgi ve anlayış göstermesi bakımından psikologluk mesleğine benzetmiştir.

Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde büyük çoğunluğunun öğretmenlik mesleğini başka bir meslekle kıyaslamadığını ve onu diğer mesleklerden üstün tuttuğunu görmekteyiz. Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan diğer meslek benzetmelerinde ise "insan yetiştirme" nin vurgulandığı görülmektedir. Bununla beraber pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerde öğretmenlik mesleğini bütün mesleklere benzeten bir kişi dışında diğerlerinin başka bir meslekle benzerlik kurduğunu görmekteyiz. Öğretmenlik mesleği ve diğer mesleklerle olan benzerliği ilişkisinde yine öğrencileri yetiştirme, şekillendirme, yanlış bilgileri düzeltme, iyi yanları ortaya çıkarma gibi özelliklerin öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlik Mesleğinin Seçilme Nedenleri

Eğitim Fakültesi öğrencileri ve pedagojik formasyon alan öğrencilerin öğretmenliği seçme nedenleri şöyledir:

Tablo 5. *Öğretmenlik Mesleğinin Seçilme Nedenleri*

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni	Eğitim Fakültesi (Sıklık)	Pedagojik Formasyon (Sıklık)
Öğretmenliğin Doğası-İdealist Amaçlar	6	12
Duygusal Nedenler	6	3
Kendini Yeterli Görme	2	4
Hayalini Kurma-Öykünme	3	2
Puan Durumu	-	2

Araştırmaya katılan her iki grupta da yer alan öğrenciler için öğretmenlik mesleğinin doğası ve idealist amaçlar çoğunluk için önde gelmiştir. Bunu takip eden nedenler ise duygusal nedenler, kendini yeterli görme, hayalini kurma - öykünme ve puan durumu olmuştur. Öğretmenlik mesleğini bu mesleğin doğası gereği ve idealist amaçlarla seçenlerin açıklamalarından örnekler şöyledir: *"Öğretmenlik mesleğini seçtim, çünkü vatan-millet doğrultusunda ülkenin sağlam temellere oturması için iyi fikirler lazımdır. Bu da iyi yetiştirilen gençliğe bağlıdır. Bunun en güçlü yolu da öğretmenlik mesleğine bağlıdır."* (E1*). "Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü yarınlara güzel nesiller yetiştirmek için, vatana güzel katkılar sağlamak için."* (F11). *"Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü çocuklara bir şeyler öğretebilmek onlara bir şeyler verebilmek çok güzeldir. Bir nebze bile olsa gelişimlerinde, bakış*

açılarında, hayatlarında güzel bir değişim ya da etki yapabilmek bir farkındalık oluşturabilmek paha biçilemez bir şeydir." (F23). Duygusal nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçenlerin açıklamaları ise şöyledir*; "Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü insanlara bir şeyler öğretmeyi onlardan bir şeyler öğrenmeyi hep sevmişimdir."* (E3). *"Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü öğrencilerin gözleri beni çok etkiliyor. Onlara bir şeyler anlatırken bana bakışları ne kadar doğru bir meslek seçimi yaptığımı tekrar hatırlatıyor. Onlara sadece bilgi veren değil onlarla saygı çerçevesinde hayatı paylaşmak istiyorum."* (E8). *"Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü bir kadın için en uygun meslek olduğunu düşünüyorum. Çünkü anne olduğum için çocuklarla iletişim kurmayı seviyorum."* (F10). Öğretmenlik mesleğini seçerken kendini yeterli görenlerin açıklamaları ise şöyledir; *"Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü kişilik özelliklerimin bu mesleğe uygun olduğunu düşünüyorum. İnsanları sevdiğimi, özellikle çocukları sevdiğimi düşünüyorum. İnsan yetiştirmek insan sevmekle başlar."* (E10). *"Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü bana en uygun meslek bana hitap eden beni anlatan bir meslek. Yapabileceğim bir meslek."* (F13). Öğretmenlik mesleğini bir başkasına öykünerek ya da rol model alarak ve hayalini kurduğu meslek olarak seçenlerin açıklamaları da şöyledir; *"Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü küçükken öğretmenlerime çok bağlanır onları kahraman gibi görürdüm. Büyüyünce ben de kahraman olmaya karar verdim."* (E11). *"Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü hayalimdi, okuduğum okullarda kendimi hep öğretmenler odasında öğretmen olarak hayal ederdim".* (E12). Puan durumuna göre öğretmenliği meslek olarak seçen öğrencilerin açıklamalarından örnekler ise; *"Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü babamın istediği bir meslek, puanım Psikoloji için yeterli olmadığından tercihlerimi öğretmenlik alanında kullandım. Aynı zamanda aileden gelen bir meslek."* (F5) şeklindedir.

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Katkıları

Araştırmaya katılan her iki gruptaki öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin kendilerine olan katkılarının ne olduğu sorusuna verdikleri cevaplar, gözlem ve deneyim ile birlikte psikolojik göstergeler altında kodlanmıştır. Bu göstergeler tutum ve kaygıdan (kaygının azalması) oluşmaktadır. Bunların yanı sıra bir de iletişim becerilerindeki gelişmeye değinenler olmuştur bunlar da iletişim başlığı altında kodlanmıştır.

Tablo 6. *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Katkıları*

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Katkıları	Eğitim Fakültesi (Sıklık)	Pedagojik Formasyon (Sıklık)
Gözlem	4	11
Deneyim	10	-
Tutum	-	5
Kaygının Azalması	2	1

İletişim	-	4

Öğretmenlik Uygulaması dersinin gözlem yapmaya yönelik katkılarının açıklamalarından örnekleri şöyledir; *"Öğretmenlik Uygulaması Dersinin bana katkıları öncelikle teorik olarak öğretmenlik öğretiminin yavan kaldığını gördüm. Öğrencilerle doğrudan iletişim kurmak, onlarla birebir ilgilenmek, onlara konu anlatmak bana gerçekten öğretmen oluyorum duygusunu yaşattı. Bu benim için son derece önemli bir katkı oldu." (F12). "Öğretmenlik Uygulaması dersinin bana katkıları günümüz çağı öğrencilerini yakından tanıyarak asıl eksikliği öğretmenliğe başlamadan önce görme fırsatı buldum." (F18).* Öğretmenlik Uygulaması Dersinin deneyim kazanmaya yönelik katkılarının açıklamalarından örnekleri şöyledir; *"Öğretmenlik Uygulaması dersinin bana katkıları öğrencilerle birebir ders işleme olanağı sağlamıştır. Bu sayede de tecrübe edinmemi sağlamıştır." (E6). "Öğretmenlik Uygulaması dersinin bana katkıları teorik ile pratik her zaman farklıdır. Bunu canlı olarak görmek çok güzel bir deneyim. Ne kadar bilgili olunursa olsun her şey sınıftan içeri girdiğin an başka bir boyut alıyor." (E11).* Öğretmenlik Uygulaması Dersinin mesleğe yönelik tutumu geliştirdiğine yönelik örnekler ise şöyledir; *"Öğretmenlik Uygulaması Dersinin bana katkıları doğru mesleği seçtiğime emin oldum. İyi ki dedim. Öğrencilerimin gözlerimin içine bakıp merak içinde bir şeyler sormaları onlara en iyi şeyi öğretmek için daha çok araştırma yaptırdı. Sabırlı ve sinirlerime hâkim olmayı öğretti." (F11). "Öğretmenlik Uygulaması Dersinin bana katkıları mesleğimin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha fark ettim. İçimdeki coşku ve heyecan daha da arttı. Öğretmenliğin bir meslekten ziyade gönül işi olduğunu anladım." (F6).* Öğretmenlik Uygulaması Dersinin kaygıyı azalttığına dair örnekler ise şöyledir; *"Öğretmenlik Uygulaması dersinin bana katkıları heyecanımı yenmemi daha rahat kendimi ifade etmemi sağladı." (F9).* Son olarak Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin iletişim becerilerini arttırmasına yönelik örnekler ise şöyledir; "*"Öğretmenlik Uygulaması dersinin bana katkıları öğrenci psikolojisini daha iyi anlayabilmemi sağladı. Ergenlik dönemindeki gençlerle daha iyi iletişim kurabilmemi göstermiş oldu." (F8).*

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Olumsuz Etkileyen Yanları

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin öğrencileri olumsuz etkileyen tarafları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Olumsuz Etkileyen Yanları*

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Olumsuz Yanları	Eğitim Fakültesi (Sıklık)	Pedagojik Formasyon (Sıklık)
Yok	6	8
Okul Ortamı (Öğretmen ve idare)	6	5

Ulaşım	2	-
Motivasyonda Düşüklük	2	6
Son Sınıf ve KPSS Yoğunluğu	2	4

Araştırmaya katılan iki gruptaki öğrencilere de Öğretmenlik Uygulaması Dersinin kendilerini olumsuz etkileyen yanları sorulduğunda çoğunluk tarafından "yok" cevabı alınmakla beraber; okul ortamının, ulaşımda yaşanan sıkıntının, son sınıf dersleri ve KPSS yoğunluğunun ve bu dersle beraber öğretmenlik mesleğine yönelik oluşan motivasyon düşüklüğünün oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden okul ortamının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin olumsuz etkileyen yanı olduğuna dair örnekler şöyledir*: "Öğretmenlik Uygulaması dersinin beni olumsuz etkileyen tarafları şu anda uygulama yaptığım okul bölgenin en kötü okulu olduğu için disiplin sorunları çok fazla var. O yüzden mesleğe karşı biraz ön yargı oluşturdu. Biraz karamsar düşünmeme sebep oldu."* (E7). *"Öğretmenlik Uygulaması Dersinin beni olumsuz etkileyen tarafları okullarda tam olarak öğretmen sıfatıyla bulunmamamız bazı öğretmenler tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Bu da bizi olumsuz etkilemektedir."* (E12). *"Öğretmenlik Uygulaması Dersinin beni olumsuz etkileyen tarafları okuldaki öğretmen hocamızın mesleğinden yılmış, bitkin halleri beni olumsuz olarak etkiliyor. Öğretmenlik mesleğine karşı ilgimi onun bu tavırları yoğun olarak etkiliyor."* (F6). Ulaşımın Öğretmenlik Uygulaması Dersinin olumsuz etkileyen yanı olduğuna dair örnekler şöyledir: *"Öğretmenlik Uygulaması dersinin beni olumsuz etkileyen tarafları staj yapılacak okulların yerleşim yerinden uzak olması ve bunun sonucunda enerjimin boşa harcanması."* (E1). Motivasyonda düşüklüğünün, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin olumsuz etkileyen yanı olduğuna dair örnekler şöyledir: *"Öğretmenlik Uygulaması Dersinin beni olumsuz etkileyen tarafları zor olduğunu anlamam biraz da olsa hevesimi kırar gibi olmuştur."* (E6). *"Öğretmenlik Uygulaması dersinin beni olumsuz etkileyen tarafları yeterince öğretmenlik duygusunu yaşayamıyorsun. Her zaman sınıfta senden başka bir otorite var ve bundan dolayı sınıfta tamamen bir özgüvenle öğretmen gibi hissedemiyorsun. Öğrencilere de bu tutumun yansıyor. Formasyonun da bir sene içinde verilmesi ve derslerin yoğun olması işkenceye dönüşüyor."* (F13). Son sınıf dersleri ve KPSS yoğunluğunun, Öğretmenlik Uygulaması Dersinin olumsuz etkileyen yanı olduğuna dair örnekler şöyledir; *"Öğretmenlik Uygulaması Dersinin beni olumsuz etkileyen tarafları son sınıfta bu uygulamaları aldığım için çok sıkıldım ve Eğitim Bilimleri alanında kendimi yeterli görmüyorum. Dersler pek aktif geçmedi. Biraz stresli bir dönem geçirdim. "* (F5). *"Öğretmenlik Uygulaması Dersinin beni olumsuz etkileyen tarafları formasyon derslerinin son yıl ve sıkışık programlarla verilmesi çok fazla yordu ve kendimi yeterince verimli hissedemedim. Zaten son senenin yoğun temposu varken son sene olması yerine alt sınıflarda bu eğitimin verilmesi daha mantıklı olurdu."* (F23). *"Öğretmenlik Uygulaması Dersinin beni olumsuz*

etkileyen tarafları sürekli gidip sadece sınıfta arkada dersi ve hocayı dinlemek. KPSS gibi bir meşgale içinde biraz zaman kaybı yönlerinden etkiliyor." (E5).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından Öğretmenlik Uygulaması Dersinin olumsuz etkisinin olmadığı düşünülmesiyle beraber; okul ortamından kaynaklanan sorunlar hem Eğitim Fakültesi hem de pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler tarafından olumsuz etki eden unsur olarak görülmektedir. Ayrıca Eğitim Fakültesi ile kıyaslandığında, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerinin çoğunluğunda Öğretmenlik Uygulaması Dersinin motivasyon düşüklüğüne neden olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin hedefledikleri meslekler açısından bakıldığında Eğitim Fakültesi'nde okuyan ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin arasında öğretmenlik mesleğine yönelik algının farklılık gösterdiği görülmüştür. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerinin öğretmenlik dışında bir başka mesleğe eğilimleri ve öğretmenliği seçenlerin de sundukları gerekçelere bakıldığında «öğretmenliğin doğası» dışında gerekçeler öne sürmesi öğretmenlik meslek algısının Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Eğitim Fakültesi'nde okuyan ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik metaforik algılarının ise benzer olduğu görülmüştür. Bu sonuç Uygun (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Uygun'un (2016) yaptığı çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan ve Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı duyarlılıkları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki grubun öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıkları yüksek çıkmış, gruplar arasında belirgin bir farklılık çıkmamıştır.

Öğretmenlik mesleğinin hangi mesleğe benzediğine dair Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin verdiği cevap ve gerekçelere bakıldığında öğretmenlik mesleği ile diğer meslekler arasında ilişki kurma taraftarı olmadığı görülmüştür. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler ise Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilere göre öğretmenliği farklı meslek gruplarına benzetme eğilimindedir. Buna göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek algısının yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine bakıldığı zaman pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin puan durumlarını gerekçe olarak göstermesinin yanında, öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algılarını Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilere göre daha çok sebep olarak göstermişlerdir. Öztürk, Doğan ve Koç (2005) tarafından yapılan çalışmada Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ve Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olmuş öğrencilerin öğretmenlik meslek algısı karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlik meslek algısına öğretim becerisi, meslek tercihi, öğretmenliği yüceltme gibi alt boyutlar altında bakılmış ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik algılarının Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha

olumlu olduğu görülmüştür. Urbay Şen (2015) tarafından yapılan "Eğitim Fakültesi Mezunu Olan Öğretmenlerle, Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan Öğretmenlerin Meslek Algıları Farklılaşmakta Mıdır?" başlıklı araştırmanın sonucunda da benzer şekilde Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin özyeterlilik ve iş doyum düzeylerinin diğer fakültelerden mezun olanlara oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin katkıları öğrencilere sorulduğunda Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin deneyime yönelik çıkarımlara büyük çoğunluğu yer verirken pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin dersi gözlem boyutuyla ele almaları önemli eğitim farklarının ortaya çıktığını göstermektedir. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaptığı uygulamaların büyük oranda öğretmenliğe yönelik tutumlarında ve bakış açılarında değişiklikten başka bir etkinin söz konusu olmadığı görülmüştür. Öyle ki uygulama dersi öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından öğrencilerle iletişim noktasında bir amaç olarak görülmüştür. Bandura (1997), öz yeterlik inancının dört temel kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Bireyin öz yeterliği, deneyimlerinden, yaptığı gözlemlerinden, telkin amaçlı ifadelerden ve psikolojik durumundan etkilenir. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öz yeterlik kaynaklarından olan gözlem ve deneyime sıkça değinildiği görülmüştür. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin kendilerine olan katkıları daha çok gözlem yapmaya dayanırken, Eğitim Fakültesi 'nde okuyan öğrencilerin bu dersten sağladığı katkılar daha çok deneyim kazanmaya yönelik olmuştur.

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik algısı noktasında azımsanmayacak ölçüde öğretmenliğin doğasını tanımlamayan görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Özellikle uygulama derslerinin nihai hedefleri göz önüne alındığında gözlem dersinden öteye gidemediği güdük bir yapıda kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla Öğretmenlik Uygulaması Dersinin yanında Okul Deneyimi Dersi de pedagojik formasyon programına eklenmelidir. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler tarafından, formasyon eğitiminin son sınıflarına denk geliyor olması, dersleri ile birlikte bu eğitimi almaları ve aynı zamanda uygulama dersine gitmeleri formasyon eğitiminin ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinin zorlukları arasında dile getirilmiştir. Buna dayanarak formasyon eğitiminin ve uygulama derslerinin formasyon öğrencileri için sürelerinin artması ve önceki sınıflarda bu eğitimin verilmesi öneri olarak getirilebilir.

Kaynaklar

Alparslan, C. (2010). "Öğretmen Yeterliğinin Güncel Sorunsalı: Bilgi ve İletişim Teknolojileri". Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II: 16–18 Mayıs 2010 (s. 225- 227). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K. ve Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik Formasyon ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17* (1), 307-324.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8* (2), 13-27.

Caires, S., Almeida, L. ve Vieira, D. (2012). Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences and Perceptions about Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, *35*(2), 163-178, DOI: 10.1080/02619768.2011.643395.

Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (2.Baskı). (Çev. Edt. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Korthagen, F.A.J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, *36*(4), 407-423, DOI: 10.1080/02607476.2010.513854.

MEB (2011). Ulusal öğretmen strateji belgesi.

Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9* (2), 221-232.

Özkan, H.H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13* (2), 29-48.

Öztürk, B., Doğan, O. ve Koç, G. (2005). Eğitim fakültesi öğrencileri ile fen edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının karşılaştırılması (Gazi Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri*, 3, 1-22.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (3), 63-82.

Tarman, B. (2012). Öğretmenlik deneyimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12* (3), 1951-1973.

TDK (2009). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Urbay Şen, A. (2015). E*ğitim Fakültesi Mezunu Olan Öğretmenlerle, Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan Öğretmenlerin Meslek Algıları Farklılaşmakta Mıdır?* İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek lisans tezi.

URL1,http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802 20.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

Uygun, S. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlıklarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *17* (1), 313-330.

Uygun, S. (2013). *Türk eğitim sistemi sorunları* (Geleneksel ve Güncel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2013). *Soysal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. ve Vural, Ö.F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu*. Journal of Teacher Education and Educators*, *3* (1), 73-90.

Extended Abstract

Introduction

It is apparent that the most significant elements in the center of education are both students and teachers. Teaching-learning process which starts in family continues in a formal and programmed way at schools. It is an undeniable fact that the teachers play a significant role in training new generation students. Therefore, teachers must be qualified and well-trained. In examining teacher training system in our country, two different views appear to be adopted. One of them is training teachers at faculties of education and the other one is training teachers providing pedagogical formation training to the graduates of faculties of science and letters (Bağçeci, Yıldırım, Kara and Keskinpalta, 2015: 318).

Training duration of pedagogical formation program is minimum two half-terms. The lessons are given in minimum two half-terms and completed in one academic year (URL 1). The content of this training is composed of such lessons as educational science lessons , field-specific lessons, and Teaching Practice. While

these lessons are provided in four academic years in phases in Faculties of Education, they are given in an academic year in pedagogical formation training. Moreover, while students of Faculty of Education take these practical lessons at school such as School Experience and Teaching Practice for minimum one academic year – this period may last one and half years in which one half-term is School Experience and two half-terms are Teaching Practice in some universities-, Teaching Practice lesson is given to the students of pedagogical formation program in one half-term.

Assuming that teaching practice is a period of intense search and exploration of self, others and the new scenarios, it is believed that it is most relevant to analyse the lived experiences of those who are learning to teach. This involves not only the scientific, procedural and pedagogical components of this process but also the individual as a whole (Caires, Almeida ve Vieira, 2012: 166). Therefore, such lessons as School Experience and Teaching Practice which are practice-oriented and provided to the student candidates during their education life in order to help them be ready for their professional life are undeniably significant. In this study, it is aimed to determine perception of the profession of the teacher candidates who are students at Faculty of Education and students of pedagogical formation program thanks to their viewpoints.

Sub-aims of the research are as follows;

- What is the difference in the perception of the teaching profession between the students of Turkish teaching undergraduate program and the students of Turkish Language and Literature participating in pedagogical formation program?
- How does Teaching Practice lesson affect perception of teaching profession?

Methodology

Phenomenological method, which is one of the qualitative methods, was used in this study. 18 fourth-year students (10 female, 8 male) from Turkish Language Arts Teaching Department who took School Experience and Teaching Practice I-II courses, and 23 third-year students (20 female, 3 male) from Turkish Language Literature who took pedagogic formation program participated in the research. Content analysis is employed in analysis of the data collected through semi-structured interview forms.

Result and Discussion

Taking the professions the students aim into consideration, it has been found that perception of the teaching profession differs from the students of Faculty of Education to the ones included in Pedagogical Formation Program. Considering the tendency of the students participating in pedagogical formation program to another profession apart from teaching, the fact that they make claims beyond “nature of teaching” indicates that their perception of teaching profession is lower than the students of Faculty of Education. Metaphorical perceptions of teaching profession of the students in Faculty of Education and the ones participating in pedagogical formation program has been found similar.

Considering the responses and justifications of the students of Faculty of Education to the question “which profession does teaching look like?”, it is seen that they do not associate teaching with any other profession. However, the students participating in pedagogical formation program have a tendency to compare teaching with other professions. Accordingly, it is likely to say that professional perception of the students of Faculty of Education is higher. Taking the reasons why they prefer teaching as a profession into consideration, students participating in Pedagogical Formation program justify it with their scores in university entrance exam and indicate perception of competence in teaching as a reason more than the students of Faculty of Education.

While the contribution of Teaching Practice lesson to the students is mostly based on making observation for the students participating in pedagogical formation program, the contribution of the same lesson to the students of Faculty of Education is mostly based on equipping them with experience.

Sözer Çapan, A. ve Çora, H (2019). Türkçenin eklemeli yapısının ilkokul 1. sınıf ilk okuma yazma kitabında kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 303-320.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 19.12.2018 Kabul/Accepted:21.03.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçenin Eklemeli Yapısının İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabında Kullanımı*

*Aylin SÖZER ÇAPAN***
*Hülya ÇORA****

Öz

İlkokul düzeyinde kazanılan okuma-yazma becerisi, dil edinim sürecinin en önemli basamaklarındandır. Okuma-yazma öğretilirken hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, her dilin kendi yapısal özellikleri çerçevesinde hareket edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında okutulmaya başlanan İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı incelenmiş ve Türkçenin eklemeli dil olma özelliğinden yararlanılarak kelime oluşturma durumu tespit edilmiştir. Araştırmada, İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda 547 farklı sözcük bulunduğu, bu sözcüklerin 86'sının yapım eki alarak oluşturulduğu, yapım eklerinin sistemli bir şekilde kullanılmadığı, kullanılan yapım eklerinin ağırlıkla hece değeri taşımadığı, türetilen sözcüklerin tekrarlanmadığı, kelime oluşturma sürecinde öğrencilerin üretici kelime hazinesinin dikkate alınmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma-yazma öğretimi, kelime oluşturma, kelime türetme, eklemeli dil, yapım eki.

Use of Agglutination Structure of Turkish Language in Elementary School First Grade Textbook

Abstract

Literacy skills acquired at elementary grades are among the most important steps in the language acquisition process. Whatever method is used each language needs to be adjusted to the framework of its structural characteristics while teaching reading-writing. This study examined the First Grade Literacy Textbook of Elementary School which was started to be taught in public schools in 2017-2018 school year and determined the word creation status using the feature of Turkish as an additive language. Consequently, the research found 547 different words in the Book, 86 of them were formed by making the derivational affixes, which were not used systematically, they did not contain syllable value, the words were not repeated, while the students did not take reproductive vocabulary knowledge into consideration.

Keywords: Literacy teaching, word acquisition, word derivation, agglutinating language, derivational affix.

* Bu çalışma, İstanbul Aydın Üniversitesinden Dr. Öğretim Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN danışmanlığında yürütülen "İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabının Yapım Eklerinin Kullanılması Açısından Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Dr. Öğr. Ü., İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Anabilim Dalı, aylinsozer@aydin.edu.tr, ORCID:0000-0002-4216-3727

*** Sınıf Öğretmeni, İstanbul İli Silivri İlçesi Selimpaşa İlkokulu, meleknazcora@gmail.com, ORCID:0000-0001-8754-2184

Giriş

"Akademik ve zihinsel gelişimi sağlama yolunda en önemli becerilerden biri olan okuma, sosyalleşmeyle birlikte yaşam boyu öğrenme ve kendini gerçekleştirmeyi sağlamada da en temel ve en önemli becerilerden biridir" (Karadağ, 2014, s.2). Okuma-yazma öğretimi aynı zamanda etkili bir ana dili öğretiminin de çok önemli şartlarındandır.

Manguel, okumayı öğrenmenin okuryazar her toplumda bir tür üyeliğe kabul töreni ve bağımlılık ile eksik iletişim konumundan bir çıkış yolu olduğunu, okumayı öğrenen her çocuğun kitaplar aracılığı ile toplumun ortak belleğine katıldığını söyler (2013; 92). Yani, ilk okuma yazma faaliyetleri "toplumsal üyeliğe kabulü" gerçekleştirmede başlangıç teşkil eder. Bu başlangıç nasıl olacaktır? Günümüz toplumlarında okumayı öğrenmek yeterli midir?

Okuma yazma birey hayatında bu kadar önemli bir etken iken okuma yazma eğitiminin amacı çocuğa sadece okuma yazma öğretmek değil aynı zamanda çağdaş yaşam koşullarının gerektirdiği yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Basit okuryazarlık günümüz toplum hayatında işlevselliğini kaybetmiştir. Çünkü bu durum verilen harfleri seslendirmekten öteye gidememektedir. "Günümüzdeki eğitim anlayışı akılcı, dengeli, bilimsel olmalı, bireyin ve toplumun gereksinimlerini karşılayacak biçimde planlanmalıdır" (Aydoğdu, 2001: 25). Okuma yazma eğitimi de çocuğun öğrendiklerini ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde kullanabilmesini sağlamalıdır.

İlk okuma yazma öğretiminde araştırmalar ışığında daha etkili olacağı düşünülen yöntemler tercih edilmektedir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" benimsenmiştir. Program, ilk okuma yazma öğretiminin temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı olmadığını; düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin gelişimini sağlamada önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktadır. Yani okuma-yazma öğretimi yoluyla Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük beceriler edinilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle, okuma-yazma öğretiminde başarının ilk şartının okuma-yazma mekanizmasını doğru yerleştirmek olduğu görülmektedir.

Okuma-yazma öğretirken doğru adımlar atılmazsa, öğrenci sesi tanır, açık ve kapalı hecelere ulaşır, kelime elde edilir ancak "anlama" gerçekleşmez. Anlamanın olmadığı bir birleştirmeye, ancak "sesletim" denir ki bu da yukarıda açıklanan bugünün ihtiyaçlarına cevap veren tarzda bir okuma olmayacaktır. Çünkü anlama gerçekleşmeyecek, anlamanın olmadığı yerde de düşünme ve eleştirel bakış bulunmayacaktır.

Bu becerilere nitelikli bir düzeyde ulaşmak için, okuma yazma öğretiminde doğru yöntem ya da yöntemler kullanılmalıdır. 13.yüzyılda kimliği bilinmeyen bir yazıcının manastır vakayinamesine düştüğü "Kitap okurken sözlerden çok anlama dikkat etmeye, yapraklardan çok meyveyle ilgilenmeye

dikkat etmelisiniz." notu, Oxford, Bologna, Bağdat, Paris gibi pek çok yerde eğitim yöntemlerinin sorgulanmaya başlamasına neden olmuştur (Manguel, 2013; 104).

"Sözlerden çok anlama dikkat etmek", Türkçede nasıl sağlanacaktır? Tabii ki dilimizin yapısal özelliklerini dikkate alarak…

İlk okuma yazmada sadece harflerin yazım kolaylığı ve seslerin edinim sıraları esas alınarak öğrenme yaklaşımları geliştirmek yeterli değildir. Dilin yapısal özelliklerini göz önüne alacak öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç vardır. Dilin edinimi sürecinin önemli unsurlarından biri olan okuma-yazma öğretimi sürecinde iyi bir okuma hedefleniyorsa bu alanda geliştirilen metotlarda ve uygulanan tekniklerde diller arasındaki yapısal farklara, özelliklere önem verilmeli, üzerinde özenle ve ısrarla durulmalı, bilimin ışığında hareket ederek gelişimi sağlanmalıdır.

Türkçenin en önemli yapı özelliği, eklemeli bir dil olmasıdır. "Türkçe son ekli eklemeli bir dildir" (Ergin 2002: 7). Yeni bir sözcük oluştururken bazen eklerden yararlanırız. "Türk dilinin işletilmesinde en büyük yük, eklerdedir" (Demircan, 2004: 95). Dilimizin eklemeli yapısı kelimenin üretilmesinde ve algılanmasında kolaylık sağlamaktadır. Bir dilin yapısını bilmek, anlama becerilerinin gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir.

Nörodilbilim sahasında yapılan çalışmaların, köklerin ve eklerin beynin farklı yerlerinde depolandığını ortaya koyduğunu da hesaba kattığımızda, dilimizin kelime yapısındaki özellik ile beynin çalışma sisteminin paralel olduğu görülecektir. Günümüzde morfolojik yapı ve anlama ilişkisi çerçevesinden bakıldığında eklemeli dillerin kelime oluşum süreçleri hakkında yapılan araştırmalarda çok önemli verilere ulaşılmıştır.

Türkçeye eklemeli dil olma özelliğini iki tür ek kazandırır. Eklerden biri yapım ekleri, diğeri çekim ekleridir. Bu araştırmanın kapsamı "yapım ekleri" ile sınırlı olduğundan, yapım ekleriyle ilgili bilginin verilmesinin yeterli olduğu düşünülmektedir.

"Yapım ekleri, eklenmiş oldukları kök ve gövdelerin anlamlarında değişiklik yaparlar. Yapım eki ile meydana getirilen bir kelime gövdesi, kendisinden türediği kök veya gövde ile bir ilgisi olmakla beraber ondan ayrı ve yeni bir anlam taşır" (Ergin, 2002: 123).

Türkçe morfolojik yönden çok mantıklı ve tutarlı bir dildir. Okuma-yazma öğretimi çalışmalarında akıcı okuma ve anlama işlevlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinin önündeki en önemli adım, kelimenin tanınması ve algılanmasıdır. "Kelime türetme ve buna bağlı olarak dilin kavram alanını genişletme işlevi Türkçede kelime kök ve gövdelerine eklenen yapım ekleri vasıtasıyla yerine getirilmektedir. Kelime ailelerinin oluşmasında etkili unsur yapım ekleridir" (Onan, 2014: 236).

Güneş (2007: 66-67), okuma-yazma öğrenme alanlarını belirleme konusunda en kapsamlı araştırmanın ABD'de yapıldığını ve iyi bir okuyucu olma özelliğini öğrenciye kazandırmak için 5 temel alanda sistemli çalışma yapmak gerektiğini vurgulamıştır. Bunlar sırasıyla:

- Ses bilinci,
- Alfabetik ilişkileri keşfetme,
- Kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme,
- Akıcı okuma
- Metinleri anlamadır.

Görüldüğü gibi "akıcı okuma" ve "metinleri anlama" aşamaları, "kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme" aşamasından sonra gelmektedir. Yani akıcı okumanın ve anlamanın sağlanması için kelimelerin önce ses yoluyla tanınarak görsel biçiminin ve anlamının zihinsel sözlüğe kaydedilmesi gerekmektedir.

Güneş (2013: 4), Cellier (2008) ve Vancomelbeke (2004) tarafından yapılan araştırmaları aktarırken, beynin bir kelimeyi tanıması için o kelimeyi ortalama 12 kez duyması veya okuması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenin bir kelimeyi öğretirken o kelimeyi dilin diğer öğelerinden ayırmaması gerektiğini, tek başına değil, diğer kelimelerle bağ kurarak vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencinin duraklamadan okumasını sağlamak için kelime tanıma becerileri geliştirilmelidir. Bunu gerçekleştirmenin bir yolu da Türkçenin yapısal özelliklerinin ilk okuma yazma çalışmaları içindeki "kelime öğretimi" basamağına yansıtılmasıdır.

O halde ilk okuma-yazma çalışmaları sırasında "kelime tanıma" çok büyük öneme sahiptir. Türkçede kelime türetme özelliğine hizmet eden 67'si fiilden ad, 55'i addan ad, 21'i addan fiil ve 19'u fiilden fiil türeten toplam 162 yapım eki bulunmaktadır (Korkmaz, 2003). Bu ekleri kullanarak kelime oluşumu sağlamak öğrencilerin zihinsel sözlüğünü zenginleştirecek, sürekli tekrarlanan bu işlemler sayesinde hızlı otomatik isimlendirme gerçekleşecek, öğrenciler kelimeleri hızlı tanıyacaktır. Kelimeleri hızlı tanıma da beraberinde akıcı okuma ve anlamayı getirecektir.

Onan (2009: 260), "ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminde, eklemeli dil yapısının sunduğu bilişsel zeminleri göz önüne almak gerektiğini; hece değeri taşıyan isim ve fiil köklerine yine hece değeri taşıyan yapım eklerinin getirilmesiyle anlamlı kelimeler edinilebileceğini" vurgulamaktadır. Bu noktada "hece değeri taşıyan" ifadesini açmak yerinde olacaktır.

Türkçe kelimelerde 6 çeşit hece vardır. Tüm hece tipleri kelimenin her yerinde kullanılamamaktadır. Kelimeler, hecelerin birleşmesiyle oluşmaktadır ve ülkemizde kullanılan ilk okuma ve yazma öğretim sistemi seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden metinlere ulaşmayı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Okuma-yazma öğretimi süreci içinde kelime oluşturma çalışmaları sırasında kök ve gövdelere yapım eki getirilerek de kelime oluşturulacaktır. Bu süreçte hecelerle çalışılacağı için eklerle kelime üretimi gerçekleşirken Türkçenin hece yapısı nedeniyle "hece değeri taşıyan yapım eklerini kullanma" özelliği, kök ve gövdelerin sonlarına da gelebilecek olan üç hece tipinin (SÜ, SÜS, SÜSS) kullanılması ile sağlanmış olacaktır. Başka bir söyleyişle, tüm yapım ekleri kelime türetmede kullanılabilir. Ancak köklerin ve yapım eklerinin şeffaf bir şekilde görüleceği, ek-kök ilişkisinin kavramsal olarak algılanmasının sağlanacağı yapım ekleri, "hece değerinde" olanlardır.

İlk okuma yazma öğretiminde, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, dilin temel alanlarının ve yapısal özelliklerinin dikkate alınması zorunludur. Çünkü okuma-yazma öğretimi, ana dili edinim sürecinin büyük önem arz eden bir parçasıdır.

Araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığının kabul ettiği ve 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında yürürlüğe koyduğu "Ses Esaslı İlk Okuma-Yazma Öğretimi" sürecinde kullanılan "MEB Yayınları İlk Okuma Yazma Ders Kitabı" nı inceleyerek Türkçenin eklemeli dil yapısı özelliği içinde "Yapım Eklerin Kullanılma Durumu" nu tespit ederek değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yapım eklerinin İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma ders kitabında kullanımını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Gerçek bir yaşam, ortam ve güncel bağlamın içindeki durumun araştırılmasını gerektiren desen, durum çalışmasıdır. Durum çalışması yöntemi gerçek yaşam, güncel bir durum (sınırlı bir sistem) veya çoklu sınırlandırılmış sistemlerin belli bir zaman içerisinde bilgi kaynakları kullanılarak derinlemesine, detaylı bilgi toplanıp durumun temalarla ortaya konduğu nitel yaklaşımdır (Creswell, 2013: 97).

Ancak bu çalışmada İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma ders kitabındaki 5 ses grubu içinde kullanılan kelimelerde aranan ve dört türden oluşan yapım eklerinin iç içe geçmiş halde bulunması nedeniyle "iç içe geçmiş durum deseni" kullanılmıştır. Bu çalışmada seçilen "iç içe geçmiş tek durum deseninde, tek durum içinde birden çok alt tabaka ya da birim söz konusu olmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek. 2013: 327).

Durum çalışmasında yapı geçerliliğinin sağlanması için, "toplanan verilere ait bir kanıt zincirinin oluşturulması gerekir. İç geçerliliğin oluşması için, sonuçlar açık bir şekilde ortaya konmalı ve çıkarımlarla ilgili kanıtlar diğer kişilerin ulaşabileceği şekilde sunulmalıdır. Elde edilen sonuçlara dayanarak bir kuram ve kavramsal bir model önerilmesiyle dış geçerlilik kazanılacaktır. Güvenirliğin elde edilmesi için ise araştırma yapılırken izlenen süreçlerin açıkça sunulması gerekir" (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 288).

Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Amacı, 1.sınıf İlk Okuma Yazma ders kitabındaki yapım eklerinin kullanılma durumunu tespit etmek olan bu araştırmanın inceleme nesnesi, 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokullarda okutulmaya başlanan, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları'na ait İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı' dır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın derinlemesine yapılabilmesi için çalışmanın amacı bağlamında bilgi bakımından zengin durumların seçilmesidir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede temel düşünüş, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. "Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden hazırlanan bir ölçüt tablosu da kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 140). Bu çalışmada İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı içerisinde yer alan yapım ekleri ile çalışılmış olmasından dolayı örnekleme modeli olarak "tipik durum örnekleme modeli" seçilmiştir.

Araştırmada incelenen ders kitabı, eğitim-öğretim yılı için tek parçadan oluşmaktadır. 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı 205 sayfadan meydana gelmektedir. İlk 195 sayfadaki, 5 grup hâlinde bulunan seslerin öğretimine yönelik kullanılmış tüm sözcükler, araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda kullanılan İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı, doküman niteliği taşımaktadır. "Dokümanlar, durum çalışması yaparken kullanılan veri toplama tekniklerindendir" (Robson, 2017: 159). "Doküman incelemesi, araştırılacak olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. Araştırma problemi hakkında yapılacak analizin geniş bir zaman dilimine yayılması olanağını sağlaması, çeşitli yazılı materyallere ulaşma yoluyla geniş bir örneklem sunması, verilerin birey tarafından özgün biçimde kaydedilmesi açısından üstün bir tekniktir" (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187-190). Öte yandan, materyalin hazır bulunması, veri sürecini nesnelleştirerek araştırmacının öznel bakışından kurtarır (Mayring, 2000: 36-37).

Araştırmada veri toplamak için, Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri esas alınarak "Yapım Ekleri Listesi" oluşturulmuştur. Yapım ekleri listesi, okuma yazma öğretimi çalışmalarında takip edilen beş ses grubuna göre kategorize edilerek tematik kodlama yapılmış ve böylece elde edilen verilerin

düzenlenebileceği bir sistem oluşturulmuş, veriler tablolarla görsel hâle getirilmiştir. Hazırlanan tablolar, üç farklı alanda çalışan uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veri setinin sınırlılığı sebebiyle herhangi bir veri analiz programı kullanılmamıştır.

Verilerin Toplanması

Ders kitabındaki verileri toplamak için alan yazın taramasının ardından veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bunun için;

- 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda okuma-yazmayı öğretmek amacıyla kullanılan kelimeler tespit edilerek listelenmiş,
- Listedeki kelimelerin yapım eki alıp almadıkları belirlenmiş,
- Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri adlı çalışma esas alınarak inceleme nesnesi içinde tespit edilen yapım eki almış kelimelerde, dört tür yapım ekinden hangilerinin bulunduğunu gösteren "İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan Yapım Ekleri Listeleri" hazırlanmış,
- "İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda Kullanılan Yapım Ekleri Listeleri" ne işlenen ekler tek tek ele alınarak bu eklerin hangi ses gruplarında kullanıldığı, hangi sözcükleri oluşturdukları, bu sözcüklerin cümle içinde kullanılıp kullanılmadığının işlendiği veri toplama aracı oluşturulmuştur.

1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan yapım eklerinin hangileri olduğunun işlendiği listeler, yapım eki çeşitleri açısından sınıflandırılarak aşağıya çıkarılmıştır (Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4).

İsimden İsim Yapma Ekleri

Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'nde verilen 55 addan ad yapma eki incelenmiş, aşağıdaki 11 tanesinin kullanıldığı tespit edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. *İlkokul 1.sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan isimden isim yapma ekleri*

İsimden isim yapma ekleri
• "-lIk, -lUk"
• "-CI, -CU"
• "-(I)ncI, (U)ncU"
• "-Ar, -ŞAr"
• "-An"
• "-Ak"
• "-lAk"

Tablo 1. *İlkokul 1.sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan isimden isim yapma ekleri (Devamı)*

İsimden isim yapma ekleri
• "-A"
• "-lı"
• "-CAk"
• "-DAş"

İsimden Fiil Yapma Ekleri

Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'nde verilen 21 addan fiil yapma eki incelenmiş, aşağıdaki 3(üç) tanesinin kullanıldığı tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. *İlkokul 1.sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan isimden fiil yapma ekleri*

İsimden fiil yapma ekleri
• "-lA"
• "-l"
• "-lAn"

Fiilden Fiil Yapma Ekleri

Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'nde verilen 19 fiilden fiil yapma eki incelenmiş, aşağıdaki 5 (beş) tanesinin kullanıldığı tespit edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. *İlkokul 1.sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan fiilden fiil yapma ekleri*

Filden fiil yapma ekleri
• "-mA"
• "-(I)r -(U)r"
• "-t "
• "-DIr -DUr "
• "-(I)l -(U)l"

Fiilden İsim Yapma Ekleri

Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'nde verilen 67 fiilden isim yapma eki incelenmiş, aşağıdaki 16 (on altı) tanesinin kullanıldığı tespit edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. *İlkokul 1.sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan fiilden isim yapma ekleri*

• Filden isim yapma ekleri
• "-mAk"

Tablo 4. *İlkokul 1.sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan fiilden isim yapma ekleri (Devamı)*

Filden isim yapma ekleri
• "-mA"
• "-(I)ş" / "-(y)Iş
• "-m" , "-(I)m"
• "-(I)k"
• "-Ak"
• "-(I)n"
• "-GI"
• "-gA"
• "-AgAn / -AğAn"
• "-(y)IcI"
• "-I -U"
• "-t / -(I)t (U)t"
• "-mAn"
• "-mUr"
• "-I"

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre içerik analizi temel olarak, toplanan verileri açıklayabilecek durumdaki kavramlara ve temalara ulaşmayı amaçlar. İçerik analizinin dört aşaması vardır:

Verilerin Kodlanması

Temaların Bulunması

Kodların ve Temaların Düzenlenmesi

Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması

Verilerin yorumlanması sürecinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, analize tabi tutulan tüm kelimeler incelenerek yapım ekleri ile oluşturulanlar belirlenmiş, bu yapım ekleri referans gösterilen Korkmaz (2003)'ın kaynağına dayandırılarak doğrudan alıntılar yapılıp listelenmiştir. İçerik analizinde ise veriler önce farklı şekilde başlıklandırılmış ve bu başlıklar birbiri ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrası başlıklardan anlamlı farklı kategori listeleri oluşturulmuş, aynı kavramları çağrıştıran kodlar ortak kategori alanı içinde

tablolar halinde listelenmiştir. Son olarak toplanan verilerden oluşturulan temalardan anlam bütünlüğü sağlanarak yorumlama yapılmıştır.

"Araştırmadaki nitel verilerin analizinde kullanılan sürekli karşılaştırma analizi yönteminin iki basamağı bulunmaktadır. İlk aşamada veriler okunur ve birbirleriyle ilişkileri açısından karşılaştırılır. Böylece birbiri ile ilgili veriler, belirli kavramlar ve kategoriler altında toplanır. Sonraki basamakta ise önem verilmesi istenen kavramlara ve kategorilere dayalı olarak ana temalar ortaya çıkmaktadır" (Have, 2004).

Bu çalışmada, konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış, 1. Sınıf İlk Okuma Yazma kitabının yapım eklerinin kullanılması açısından değerlendirilmesi sırasında, araştırmanın inandırıcılık boyutu için, veri toplama araçları uzman görüşü değerlendirmesinde yapılandırılmıştır. Elde edilen veriler, Türkçedeki yapım ekleri doğrultusunda Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri esas alınarak çözümlenmiştir. Yapım eklerinin okuma yazma öğretimi çalışmalarında takip edilen beş ses grubunda kullanımına yönelik verileri, farklı araştırmalara referans olabilecek niteliktedir. Bu sebeple çalışma aktarılabilir özellik göstermektedir.

Bulgular ve Yorum

İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda bulunan seslerin öğretimine yönelik tüm bağımsız sözcükler ile cümleleri oluşturan sözcükler, yapım eklerinin kullanımı açısından harf grupları dâhilinde incelenmiştir. Harf grupları, Tablo 5'de verilmiştir:

Tablo 5. *Harf grupları*

Grup sırası	Harf grubu
1. Grup	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	O, R, I, D, S, B
4. Grup	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	H, V, Ğ, F, J

Harf Gruplarının Bulunduğu Sayfa Aralığı:22-195

İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda bulunan seslerin öğretimine yönelik tüm bağımsız sözcükler ile cümleleri oluşturan sözcükler yapım eklerinin kullanımı açısından harf grupları dâhilinde incelendiğinde, toplam 547 farklı sözcüğe rastlanmış ve bu sözcüklerden 86'sının yapım eki alarak oluşturulduğu görülmüştür. Bu duruma göre yapım eki almış kelimelerin sayısı, kitapta kullanılan tüm kelimelerin %15,72'sine karşılık gelmektedir.

Yapım Eklerinin Kullanımına Dair Genel Bulgular

Aşağıdaki tabloda (Tablo 6) Türkçenin kelime türetme özelliklerine göre yapım ekleri türlerindeki toplam ek sayısı verilmekte, İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan ek toplam sayısının, Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'nde verilen toplam ek sayısına oranı açıklanmaktadır.

Tablo 6. *Yapım ekleri genel kullanım sayıları*

Yapım Eklerine Dair Tablo				
Yapım eki türü	Toplam ek sayısı	İnceleme Nesnesinde Kullanılan		
		Ek sayısı	Oranı (%)	Türemiş sözcük
İsimden İsim Yapma Eki	55	11	20	32
İsimden Fiil Yapma Eki	21	3	14,29	9
Fiilden Fiil Yapma Eki	19	5	26,32	10
Fiilden İsim Yapma Eki	67	16	23,88	28
Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri'ne göre fiilden isim yapma eki "-mA" ve fiilden fiil yapma eki "-mA" ile oluşturulan, cümle içinde geçmediği için hangi gruba dâhil olduğu tayin edilemeyen sözcükler.)				7
Toplam	162	35	21,6	86

Birinci Ses Grubu Harflerine (E, L, A, K, İ, N) Dair Bulgular

Birinci ses grubunda 39 farklı kelime kullanılmış, bu kelimelerin 6'sı yapım eki almıştır.

Yapım eki kullanılarak oluşturulan kelime sayısının, grupta geçen toplam 39 yeni kelimeye oranı %15,38'dir. Birinci ses grubunda kullanılan yapım eklerine sınıflandırma yapılarak bakıldığında ortaya çıkan sayısal durum, Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Birinci ses grubunda kullanılan yapım eki sayıları*

Eklerin türü	İ.İ.Y.E		İ.F.Y.E		F.F.Y.E		F.İ.Y.E		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ek sayısı	3	60	1	20	0	0	1	20	5	100
Geçtiği kelime	3	50	2	33	0	0	1	17	6	100

İkinci Ses Grubu Harflerine (O, M, U, T, Ü, Y) Dair Bulgular

İkinci ses grubunda da birinci ses grubunda olduğu gibi altı adet harf bulunmaktadır. Bu harfler O, M, U, T, Ü, Y harfleridir. *İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı*'nın 55. sayfasından başlayıp 90.sayfaya kadar olan 36 sayfayı kapsamaktadır.

İkinci ses grubuna genel olarak bakıldığında 94 farklı kelime kullanıldığı, bu kelimelerin 20'sinin yapım eki aldığı görülmektedir.

Grubun tüm kelimeleri incelendiğinde, yapım eki ile oluşturulan 20 kelimenin gruptaki toplam 94 farklı kelimeye oranının %21,27 olduğu görülmektedir. İkinci ses grubunda yapım eklerinin kullanımıyla ilgili genel sayısal durum, Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. *İkinci ses grubunda kullanılan yapım eki sayıları*

Eklerin türü	İ.İ.Y.E		İ.F.Y.E		F.F.Y.E		F.İ.Y.E		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ek sayısı	2	22,22	2	22,22	1	11,11	4	44,44	9	100
Geçtiği kelime	6	30	2	10	1	5	11	55	20	100

Üçüncü Ses Grubu Harflerine (Ö, R, I, D, S, B) Dair Bulgular

3.ses grubu Ö, R, I, D, S, B harflerinden oluşmaktadır. Bu bölüm inceleme nesnesinde 91.sayfadan 130.sayfaya kadar olan 40 sayfaya yayılmıştır.

Üçüncü ses grubunda kullanılan 133 farklı kelimeden 25'i bir yapım eki, 2'si iki yapım eki almıştır. Yapım eki ile türetilen 27 kelimenin, gruptaki toplam 133 yeni kelimeye oranı %20,3'dür.

Üçüncü ses grubunun bütün kelimelerini incelediğimizde yapım eki almış 27 kelimenin yine bu gruptaki toplam 133 kelimeye oranının %20,3 olduğu; Türk dilindeki dört çeşit yapım ekinin de görüldüğü; 27 kelimede 17 farklı yapım ekinin kullanıldığı tespit edilmiştir. 3.ses grubunda tespit edilen 17 farklı yapım ekinin türlerine göre dağılımı ile ilgili sayısal durum Tablo 9'da özetlenmiştir. Yukarıdaki açıklama ile tablonun tutarsız bir görünümde olması, gruptaki iki sözcüğün ikişer yapım eki almış olması sebebiyledir.

Tablo 9. *Üçüncü ses grubunda kullanılan yapım eki sayıları*

Eklerin türü	İ.İ.Y.E		İ.F.Y.E		F.F.Y.E		F.İ.Y.E		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ek sayısı	5	29,41	2	11,77	4	23,53	6	35,29	17	100
Geçtiği kelime	10	24,48	3	10,35	7	24,14	9	31,03	29	100

Dördüncü Ses Grubu Harflerine (Z,Ç,G,Ş,C,P) Dair Bulgular

4.ses grubunda (Z,Ç,G,Ş,C,P) da ilk üç ses grubunda olduğu gibi altı harf bulunmaktadır. Bu harflerin işlendiği sayfalar inceleme nesnesinin 131. sayfasından 169. sayfasına kadar olan bölümdür ve 38 sayfadır.

Grupta 166 farklı kelime kullanılmıştır. Bu kelimelerden 17 tanesi bir, 1 tanesi iki, 1 tanesi üç yapım eki alarak türetilmiştir.

Dördüncü ses grubunun (Z, Ç, G, Ş, C, P) tüm sözcüklerine bakıldığında yapım eki ile türetilen 19 sözcüğün yine bu gruptaki toplam 166 kelimeye oranının %11,45 olduğu; Türk dilindeki dört çeşit yapım ekinin de görüldüğü; 19 sözcükte 15 farklı yapım ekinin kullanıldığı belirlenmiştir. 4.ses grubunda belirlenen 15 farklı yapım ekinin çeşitlerine göre dağılımı ile ilgili sayısal durum Tablo 10'da özetlenmiştir. Metindeki açıklama ile tablonun tutarsız bir görünümde olması, grupta birden fazla yapım eki alan sözcük bulunması sebebiyledir.

Tablo 10. *Dördüncü ses grubunda kullanılan yapım eki sayıları*

Eklerin türü	İ.İ.Y.E		İ.F.Y.E		F.F.Y.E		F.İ.Y.E		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ek sayısı	6	40	1	6,67	3	20	5	33,33	15	100
Geçtiği kelime	10	52,63	1	5,26	3	15,80	6	26,31	20	100

Beşinci Ses Grubu Harflerine (H,V,Ğ,F,J) Dair Bulgular

Okuma yazma öğretimindeki beş ses grubu içinde en az harfin verildiği grup, 5.ses grubudur. Bu ses grubunda beş harf (H,V,Ğ,F,J) öğretilmektedir. Kitabın 170.sayfasından 195. sayfasına kadarki bölüm (16 sayfa) beşinci ses grubuna ayrılmıştır.

115 yeni kelimenin kullanıldığı grupta, 13 farklı yapım ekiyle 15 farklı sözcük türetilmiştir. Yapım ekiyle oluşturulan 15 yeni kelimenin gruptaki toplam 115 kelimeye oranı % 13,04'tür.

Beşinci ses grubunda (H,V,Ğ,F,J) türetilen 14 yeni kelimede kullanılan 13 farklı yapım ekine ait dağılımın özeti ile ilgili sayısal durum da Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Beşinci ses grubunda kullanılan yapım eki sayıları*

Eklerin türü	İ.İ.Y.E		İ.F.Y.E		F.F.Y.E		F.İ.Y.E		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ek sayısı	4	33,33	1	8,33	0	0	8	61,54	13	100
Geçtiği kelime	4	26,67	2	13,33	0	0	9	60	15	100

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İncelenen 5 ses grubunda toplam 547 farklı sözcük bulunduğu ve 86 tanesinin yapım eki kullanılarak elde edildiği tespit edilmiştir. Kitapta kullanılan türemiş kelimeler, tüm kelimelerin %15,72'sine denk gelmektedir.

Kitapta, Korkmaz (2003) *Türkiye Türkçesi Grameri'*nde verilen 55 isimden isim yapma ekinin % 20'si, 21 isimden fiil yapma ekinin %14,29'u, 19 fiilden fiil yapma ekinin %26,32'si ve 67 fiilden isim yapma ekinin %23,88'i kullanılmıştır. Yapım eki kullanımının genel durumu incelendiğinde ise Korkmaz (2003) tarafından verilen 162 ekin 35'inin kullanıldığı, bunun da oransal olarak %21,6'ya denk geldiği görülmektedir. Burada belirtilmesi gereken, Türkçenin kelime türetme işlevinden yararlanmakta sınırlı kalınmış olmasıdır.

Yapım ekleri grubunda 19 ekle %11,73 ağırlığa sahip olmasına rağmen, ek kullanımında en büyük oran fiilden fiil yapma eklerinde görülmektedir. Bu tespit Türkçenin kelime türetme özelliklerine uymamaktadır. Türkçede fiilden isim yapan ekler sayısal ve oransal olarak daha fazladır (Korkmaz, 2003).

Ekler "isim türeten ekler" ve "fiil türeten ekler" şeklinde bir gruplamaya tabi tutulduğunda, 162 yapım ekinin 122'sinin ad türeterek % 75,3'lük bir ağırlığa sahipken, 40'ının fiil türeterek % 24,7'lik bir ağırlıkta bulunduğu görülecektir. İnceleme nesnesindeki ekler de bu anlamda kategorize edildiğinde kullanılan toplam 35 ekin 27'si ad türeterek % 77,14 oranına, 8'i de fiil türeterek % 22,86 oranına ulaşmıştır. Korkmaz (2003)'ın verdiği toplam 162 ek ile kitapta kullanılan 35 ek "isim türetme" ve "fiil türetme" anlamında incelendiğinde, oransal olarak genelde örtüşmektedir.

Bu sonuç, Türkçe ve İngilizce ilk okuma kitaplarının kavram ulamları ve sözcük türlerine göre karşılaştırıldığı bir çalışmada (Güngör-Gökmen 2013), Türkçedeki ad ulamlarının eylem ulamlarına üstünlük gösterdiğini tespit etmesi ile de uyum sağlamıştır.

Korkmaz (2003), Türkiye Türkçesi Grameri'nde toplam 162 adet yapım eki göstermektedir. İlkokul 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılan yapım eki sayısı ise 35'tir. Bu eklerle toplam 86 sözcük türetildiğine göre, bir ekle ortalama olarak 2,45 sözcük oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bu durum da öğrencinin farklı köklere gelerek yeni sözcükler türeten ekleri fark etmelerini, dolayısıyla anlama ve anlatma becerilerini geliştirme imkânını oluşturmamaktadır. Eklerin işlevlerinin sezdirilmesi, dolayısıyla da anlamların kavranması için bir ekle çok sayıda farklı kelime türetilmelidir. Kelime türetme özelliğinden etkin şekilde yararlanılmalıdır.

Yapım eklerinin sistemli bir şekilde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Kelime kökleri alt alta getirilerek ekin tekrarlı bir biçimde köklerle buluşması sağlanmamıştır. Bu özellik kitabın sadece bir sayfasında (Sayfa 65) "-mA" ekinin kullanımında görülmüştür. Türkçe dersi öğretim programları hazırlanırken Türkçenin çok önemli unsurları olan "yapım eklerinin" farklı kök ve gövdelere tekrarlı bir şekilde gelerek yeni anlam oluşturma özelliğine önem verilmeli, okuma-yazma öğretimi sürecinde, yapım ekleri sistemli bir biçimde kullanılmalıdır.

Kullanılan yapım ekleri işlekliği açısından incelendiğinde ve ekler Korkmaz (2003) Türkiye Türkçesi Grameri ile karşılaştırıldığında, çok işlek ve verimli eklerin tamamının kullanılmadığı gibi, türetme özellikleri sınırlı, canlılığını yitirmiş eklerin de bulunduğu tespit edilmiştir. Yapım ekleri kullanılırken işlek olan ve geniş kullanım alanı bulunan eklere daha fazla yer verilmelidir.

Karadağ-Kurudayıoğlu (2010) ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları ilk 500 farklı kelimeyi inceledikleri araştırmalarında, birinci sınıf düzeyindeki bir öğrencinin 89 türemiş kelime kullandıklarını tespit etmişler ve bu kelimeleri alfabetik olarak sıralamışlardır. Araştırmada sıralanan 89 türemiş kelime ile İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı'nda kullanılmış olduğu tarafımdan tespit edilen 86 farklı türemiş kelime karşılaştırıldığında ortak 11 kelimenin varlığı görülmektedir. Bunlar "önlük, oyuncak, arkadaş, dondurma, anlat, yatak, uyku, öğrenci, yemek, yazı, öğretmen" kelimeleridir. Başka bir deyişle, Karadağ-Kurudayıoğlu (2010)'nun çalışmasında tespit ettiği birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları türemiş kelimeler ile araştırma nesnesinde kullanılan türemiş kelimelerin örtüşme oranı % 12,35'dir.

Bu araştırmadan da hareketle, kitapta kullanılan türemiş kelimeler seçilirken öğrencilerin yazma ve konuşma anında kullandıkları "üretici kelime hazinesinin" büyük oranda dikkate alınmadığı görülmektedir. Kelimeler türetilirken öğrencilerin kelime hazineleri de dikkate alınarak "en çok kullandıkları ve karşılaştıkları kelimelere" öncelik verilmelidir.

Beş ses grubunda da kullanılan tek ek, her ada gelebilen çok işlek bir ek olan "-lI" ekidir.

Kullanılan 35 yapım ekine bakıldığında bunlardan sadece 16 tanesinin "hece değerinde" olduğu görülmektedir. Bunlar "-lIk / -lUk, -CI / -CU, -lI, -CAk, -DAş, -lAk; -lA, lAn; -mA, -DIr / -DUr; -mAk, -mA,

-GI, -gA, -mAn, -mUr“ ekleridir. “İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminde, eklemeli dil yapısının sunduğu bilişsel zeminleri göz önüne almak gerekmektedir. Hece değeri taşıyan isim ve fiil köklerine yine hece değeri taşıyan yapım eklerinin getirilmesiyle anlamlı kelimeler türetilmelidir.” (Onan, 2009) İnceleme nesnesinde kullanılan yapım eklerinin %45,71’i bu özelliğe uymaktadır.

Kelimeler hecelerin birleşmesiyle oluşmaktadır. İlk okuma ve yazma etkinlikleri seslerden hece, hecelerden kelime oluşturma sistemi şeklinde ilerlediğinden, yapım ekleriyle kelime oluşturma sırasında “hece değerindeki yapım eklerinin kullanımı” büyük önem taşımaktadır. Okuma yazma öğrenilirken kullanılacak ilk okuma yazma kitaplarında hem hece değerinde olan, hem de işlek, canlı ve geniş kullanım alanına sahip eklerle türetilen kelimeler kullanılmalıdır. İlk okuma yazma ders kitaplarında hece değerindeki tüm yapım eklerinin tekrarlı bir şekilde alt alta kullanılarak kelime türetildiği bölümler hazırlanmalı ve böylece öğrencinin hızlı otomatik isimlendirme yapabilmesinin zemini oluşturulmalıdır.

Ses gruplarının harf sınırlılıkları da dikkate alınarak bir tarama yapıldığında, kullanılabilecek yapım eki sayısının çok altında bir kullanım oranı olduğu ve oluşturulan kelimelerin tekrarlanmadığı tespit edilmiştir. Oysa kelimenin zihinde depolanması için en az 12 kere tekrarlanması gerekmektedir (Güneş, 2013: 4). İlk okuma-yazma ders kitapları hazırlanırken, okuma-yazma sürecinin en önemli aşamalarından birinin “kelime tanıma” aşaması olduğu gerçeğinden hareketle, bu sürecin verimli ilerlemesi için Türkçenin kelime türetme özelliklerinden aktif şekilde yararlanılmalıdır. Kitaplarda yapım ekleriyle türetilen sözcüklerin tekrarına yer verilerek “zihinsel sözlüğe kaydedilmesi” sağlanmalıdır.

Türkçede çekim eklerinin (işletme eklerinin) cümleyi oluşturan tüm ögeler arasında ilişki kurması ve anlama süreçlerindeki etkisi nedeniyle, ilk okuma yazma kitaplarındaki kullanım durumunu tespit edecek araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Aydogdu, Ş. (2001). Çağdaş Eğitimde Etkileşim Kavramı ve Yabancı Dil Öğretiminde Etkileşim Biçimleri. *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi ,Sayı 13*, Sayfa 23-36.

Colin, R. (2017). *Bilimsel Araştırma Teknikleri Gerçek Dünya Araştırması.* Ankara: Anı Yayıncılık

Creswell, **J.**W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi

Demircan, Ö. (2004). *Türkiye Türkçesinde Kök – Ek Birlesmeleri.* İstanbul: Papatya Yayınları.

Ergin, M. (1997, 2002). *Türk Dilbilgisi.* İstanbul: Bayrak Yayınları.

Gökmen, S.G. ve Güngör, M.A. (2013) Türkçe ve İngilizce İlk Okuma Kitaplarının Sözcük Türü ve Kavram Ulamlarına Göre Karşılaştırılması. *Dil Dergisi, Sayı 160, Sayfa 26-41*

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). Kelimenin Gücü ve Zihinsel Sözlük, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 2013/1, Sayfa 1-24*

Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010) Türkçedeki Kelime Türetme Özelliğinin İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Yansıması. *TÜBAR-XXVII-2010 Bahar, 437-455*

Karadağ, R. (2014). Okuma İlgisi, Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi: YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örneklemi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 35, 1-17*

Korkmaz, Z. (2003) *Türkiye Türkçesi Grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Manguel, A. (2013). *Okumanın Tarihi,* 6. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Mayring, P. (2001). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun). Ankara: BilgeSu Yayınları

MEB. (2017) *Türkçe Dersi Öğretim Programı* Ankara:2017

Onan, B. (2009). Türkçe Dil Yapılarının Ana Dili Eğitimindeki İşlevleriyle İlgili Bazı Tespitler. *Gazi Türkiyat Dergisi, Bahar 2009/4, 83-92*

Onan, B. (2009) Eklemeli Dil Yapısının Türkçe Öğretiminde Oluşturduğu Bilişsel (Kognitif) Zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı 11, 237-264*

Onan, B. (2014) *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri (2. Baskı).* Ankara: Nobel Akademik Yayınları

Yıldırım, A.&Şimşek, H. (2005, 2013) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Extended Abstract

Introduction

The purpose of teaching reading-writing is to prepare a child to strongly correspond the modern life needs through literacy. Within the framework of the Turkish Language Teaching Program, published in 2017-2018 and still being in process, the "Teaching Voice-based Primary reading and writing" was adopted. The program emphasizes essential funtions of literacy as follows - thinking, understanding, classifying, sorting, questioning, connection detecting, analysis-synthesis and evaluating.

The study examined the First Grade Reading and Writing Book taught in 2017-2018 academic year in the primary schools, for detecting the most important structural features of Turkish language - agglutinating language (additive language) – and its direct correlation with the development of the reading and understanding of the language within the Turkish Language Teaching. In this context, all the words used in teaching 5 sounds were analyzed and the status of using Turkish language as an agglutinating language was determined.

During the identification phase, all the words used in teaching reading-writing were listed and examined whether they contain the derivational affix. The research focused on the *Grammer of Turkey's Turkish* by Korkmaz (2003) as the basis for indicating the type, number and the rate of the derivational affixes.

Method

This research uses the case study, hence it refers to the qualitative research methods. It uses five-sound groups used in the Reading and Writing Book for the first grade. For the words of the five-sound groups the study proceeds through the nesting case structure with the derivational affixes constructed as four types intertwined state pattern.

The tool developed to record the data from the textbook was analyzed by content analysis. The interpretation of the findings was based on thematic coding followed by the report made in plain form. Because of the limitations of the data set, no specific program was used for analysis.

Result and Discussion

Among 547 different words in 5 sound-groups found in the book 86 of them were obtained using the derivational affixes. Those derived words compose 15.72% of all words. In the scanning, it was determined that the number of derivational affixes that could be used was low and the words were not repeated. However, the word must be repeated at least 12 times for memorization (Güneş, 2013). There should be the repetition of the words derived from derivational affixes in the book, so that they are kept in the "cognitive vocabulary" of the child.

The affixes during examining were classified as "noun derivations" and "verb derivations". It turned out that 27 of the 35 affixes, hence 77.14%, compose of nouns, while 8 of them, 22.86%, produce verbs. This result was consistent with the study of the first reading books (Güngör-Gökmen 2013) which support the claim that categories of nouns in Turkish language are superior to the categories of the verbs.

Since a total of 86 words were derived from 35 derivational affixes used in the First Grade First Literacy Book, a single affix produces an average of 2,45 words. Consequently, a student lacks the opportunity of recognizing the newly derived words on the basis of different roots.

It was determined that derivational affixes are not used systematically. While preparing Turkish curriculum, the derivational affixes adjustment to the different roots and bodies of the words should be carefully considered. Furthermore, the active annexes/affixes should be paid attention while using these affixes.

Karadağ-Kurudayıoglu (2010) in their written explanations on the first grade level students found 89 words derived from the first grade in the First Class Reading Book, 11 of them there were found in common. Based on this research, the "reproductive vocabulary" skills of the students are not taken into consideration while choosing the derived words used in the examination object. In fact, when the words are derived, the priority should be given to the words the students "use and compare mostly".

The only affix used in all five sound groups is "-ll".

Considering the 35 derivational affixes, only 16 of them are the syllable-worth. "In the process of sound-based sentence usage method in the teaching of literacy, it is necessary to consider the cognitive backgrounds offered by the articulated language structure. The roots of the word having the significance of the syllable should be completed with the derivational affixes posing the syllable value" (Onan, 2009). 45,71% of the derivational affixes used in the examination process conform to this feature.

As a recommendation, further research would determine the status of the first literacy books, to establish the connections between the inflections and other elements in the process of making the sentences.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 09.01.2019 Kabul/Accepted:24.04.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

İkna Etme Tekniğinin Konuşma Tutumu Üzerindeki Etkisi*

*Muharrem Kürşad YANGİL***
*Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL****

Öz

İletişim ve konuşma bireyin günlük hayatının her alanında kullandığı bir süreçtir. Konuşma esnasında birey bazen karşısındakini kendisiyle uzlaşma noktasına getirmeye çalışır. İkna, iki kişinin uygun bir çözümde buluşmasıdır. Öğretmenlerin, iletişim alanında başarılı olmaları ve iletişim sürecini iyi bir şekilde oluşturarak ikna etme tekniğini kullanmaları öğrencilerin motive edilmeleri ve başarıya ulaşmalarında önemli yardımcıları olacaktır. Bu nedenle çalışmanın amacı, ikna etme tekniğinin öğretmen adaylarının konuşma tutumuna etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 öğretim yılında, bir devlet üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sözlü Anlatım dersini alan toplam 65 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma sürecinde, ikna etme tekniğiyle oluşturulan 6 haftalık ders planı uygulanmıştır. Zayıf deneysel desende tasarlanan araştırmada tek grup öntest-sontest desen kullanılmıştır. Veriler bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ikna etme tekniğiyle oluşturulmuş dersin konuşma tutumunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ancak ikna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, konuşma, ikna etme tekniği, tutum, eğitim

Effect of Persuasion on Speaking Attitude

Abstract

Speaking is a process which people use in every aspect of their daily life. During the conversation, the individual sometimes tries to bring the opposite party to the point of reconciliation in an intellectual sense. Persuasion means that two people meet at a reasonable solution. Teachers should be successful in communication skills and using persuasion technique by well-structured communication procedure will be important helpers in motivation. For this reason, the aim of the study is to examine the effect of persuasion technique on the speaking attitudes of pre-service teachers. The study group consisted of a total of 65 teacher candidates who attended a public university, Faculty of Education Turkish and Social Sciences Education Department, Oral Expression course in 2017-2018 academic year. In the research process, a 6-weeks lesson plan was applied by the persuasion technique. A single group pretest-posttest design was used in the weak experimental design. In the analysis, data-dependent groups were analysed by t-test. As a result of the analyses made, it has been determined that the course created by the persuasion technique

* Bu çalışma 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya'da yapılan Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Dr. Öğr. Üye., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kütahya, mkursad.yangil@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8110-7325

*** Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kütahya, fulyatopcuoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3981-9841

affects the speaking skill positively. However there is no meaningful difference in speaking attitude according to gender.

Keywords: Communication, speaking, persuasion technique, attitude, education

Giriş

Toplumsal bir varlık olan insanoğlunun evrende kendini ifade etmesinin temel aracı iletişim kurabilme yeteneğine sahip olmasıdır. İletişim insanların birbirlerini etkileme ve birbirlerinden etkilenme yoludur (Krauss ve Fussell, 1996: 655). Bu nedenle birey, hayatın hemen hemen her alanında ve platformunda iletişim becerisini ustalıkla kullanmak zorundadır.

Konuşma iletişimin sözlü olarak cereyan etmesidir. Bu iletişimin bireyler arasında ya da birey toplum arasında gerçekleşmesi şeklinde olabilir. Duyguların ve düşüncelerin kelimelerle, doğru, anlaşılabilir, nitelikli bir şekilde aktarılabilmesi için konuşma ile ilgili özelliklerin kişinin davranışa dönüştürülerek özümsenmesi gerekmektedir. Bu aşamaya gelebilmek için ise eğitim öğretimin ilk kademesinden son kademesine kadar uygun çalışmalarla bu becerinin gelişmesi desteklenmelidir.

İletişim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde iletişimin temel amacının alıcı üzerinde kaynağın amacına uygun olarak belirli bir etki yaratmak olduğu dile getirilmektedir. Bu etki bir anlamda alıcının ve kaynağın iletişim sürecinde ortak bir noktada buluşmaları şeklinde de ifade edilebilir. Bir anlamda kaynağın alıcıyı amacıyla örtüştürmesi yani ikna etmesidir. İkna etme, iletişimin önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Öyle ki iletişim sürecindeki amacın karşısındakini etkileme hatta ikna etme olduğu bile varsayılabilir. İletişimin yani konuşmanın gerçekleştiği hemen her durum ve ortamda bireyler birbirlerini farklı konular hakkında ikna etme çabasındadırlar. Bu ikna etme, ifade edilenin gerçekliğine ikna, muhatabın hareketlerini değiştirmeye ikna yahut başka bir hususta karşısındaki kişiyi ikna etme şeklinde gerçekleşebilir. Çünkü iletişimde ikna etmek iletişimin ortak ve önemli bir amacıdır (Yüksel, 1994: 4).

İkna, kişinin karşısındakini bir konuya inandırması olarak tanımlanmaktadır. İknayla, dil becerileri kullanılarak başkalarının düşünce, tutum ve davranışları değiştirilir. Kobu (1975: 40) ikna etme sürecinin dört bileşeni olduğunu belirtir. Bunlar:

1. İkna etmeye çalışan kişi

2. İkna edilecek kişi

3. İkna edenin fikirleri

4. İkna edilenin fikirleri.

Bu sürecin amacı ikna edilecek kişinin bir konu hakkında sahip olduğu fikirleri başkaları ile değiştirmektir. Aristoteles (2013: 38) ikna etmeyi üç temel unsura bağlar; birincisi konuşmacının karakteri, ikincisi dinleyicinin iknaya hazır hâle getirilmesi ve üçüncüsü, konuşan kişinin sunduğu

kanıtlardır. Aristo, bu anlatılanları özetleyerek kaynak, mesaj, izleyenin duyguları ve ayrıca konuşmacının kontrolü dışında kalan olgular ve olaylar olarak sıralamıştır.

Bu bağlamda ikna etme üzerine kurulu olan iletişim, bir kişi, fikir ya da olaya dair duygu, davranış ve düşünce farklılığı meydana getirmek amacıyla yapılan iletişim şeklinde tanımlanabilir (Lord, 1997: 253). Okur, Göçen ve Süğümlü (2013) sıradan iletişim ile ikna etmeye dayalı iletişimin farkının hedeflenen noktaya varmak olduğunu, ikna edici iletişim esnasında kullanılan en iyi aracın dil olduğunu, çünkü diğer iletişim türlerinin aksine ikna edici iletişimde ne söylendiğinden ziyade nasıl söylediğinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bireyin diğer bir kişinin isteklerine evet demesini sağlayan nedenler, yani ikna tekniklerinin temellerini oluşturan çeşitli psikolojik unsurlar bulunmaktadır. Bunlar; karşılıkta bulunma, tutarlılık, toplumsal kanıt, sevgi, otorite, kıtlık, karşıtlık, uzlaşma olarak karşımıza çıkmaktadır. Cialdini, Hogan ve Rinke'nin psikolojik temellere dayandırdığı bu ilkeler, etkileme ve ikna etmede kullanılan pek çok tekniğin temelini oluşturmaktadır. (Akt. Deniz, 2007: 41).

Hogan (2007), Hogan ve Speakman (2007), ikna edici iletişimle ilgili ikna tekniklerine yönelik (sesinizi dikkat çekecek şekilde kullanın, vurgu ve tonlamayı etkili biçimde kullanın, empati kurun, sonuca odaklanarak bunu kafanızda canlandırın, tutarlı olun ….gibi) 59 maddeyi öneri üslubu şeklinde tanıtmışlardır. Bununla birlikte Hale ve Whitlam (1997, s.219-223), Rocha (2003; akt. Karadogon, 2003, s.127) tarafından uygulama örnekleriyle birlikte sunulan ikna teknikleri de (mesajlarınızı ve anahtar ifadelerinizi belirli aralıklarla tekrar edin; kazanacakları şeyler konusunda karsınızdaki kişilerin olumlu hayaller kurmalarını sağlayın; konuyla ilgili kişisel düşüncelerinizi, ilginizi, tecrübelerinizi anlatın… gibi) 10 maddeyle ifade etmişlerdir (Akt. Deniz, 2007: 41-46).

Demirtaş (2004: 19) ise alandaki literatür çalışmalarıyla etkileri ispatlanmış, meslek hayatında olduğu gibi günlük hayatta da en çok yer bulan dokuz temel ikna tekniği olduğundan bahsetmektedir. Bu teknikler; önce küçük sonra büyük rica tekniği, önce büyük sonra küçük rica tekniği, gitgide artan ricalar tekniği, sadece o değil veya satışı tatlandırma tekniği, evet- evet tekniği, acaba değil hangi tekniği, soruya soruyla yanıt verme tekniği, yer etme tekniği, borca sokma tekniği olarak sıralanmaktadır.

İletişimde başarılı olmak isteyen bireylerin ikna etme tekniğini doğru ve uygun bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Çünkü paylaşımın önemli bir bileşeni olan iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi başarıyı beraberinde getirecektir. Birey şayet ikna etme tekniklerini bilirse karşısındaki kişinin fikirlerini aksi yönde bile olsa değiştirip kendi tarafına yönlendirebilecektir. İkna etmede amaç dinleyicilerin bir konudaki düşüncelerini etkileyip konuşulan konudaki fikirlerin benimsenmesini ve kabul görmesini sağlamaktır.

İletişim sürecinde yer alan kaynak-ileti (mesaj) -kanal-alıcı ve dönüt temel ögeleri ikna etme sürecinde de yer alır. Kaynak, bireyler arasında gerçekleşen iletişimi başlatan ve mesajı alıcıya gönderen kişidir. İletişim sürecinin en önemli ögesi olan kaynak hem iletişimi başlatması hem de karşısındakinin tutum ve davranışlarını değiştirebileceği için başat role sahiptir. Mesaj, kaynak tarafından üretilen uyaranlardır. Bu uyaranlar dilsel, görsel, işitsel ögelerle birlikte dil dışı kodlamaların da içinde bulunduğu birçok unsurun bileşiminden oluşur. Kanal, gönderilen iletiyi hedefe ulaştıran araçtır. Bu araç iletimde kullanılan her şeyden oluşabilir. Alıcı, gönderilen mesajın hedefi olan kişidir. Eğer alıcı dönüt verirse kaynak olarak da iletişimde yer alabilir. Dönüt ise gönderilen ileti sonrası alıcının göstermiş olduğu tepkidir.

Kaynak eğer ikna etmek istiyorsa birincil olarak amacını net bir şekilde belirlemelidir. Bunun için alıcıya hangi mesajları vereceğini tasarlaması ve bunları düzenlemesi gerekmektedir. Bu aşamadan sonra iletisini güçlendirecek bilimsel, duygusal ve ahlaki verilerini de belirlediği amaca göre şekillendirmelidir. Sonrasında iletinin sunumu gelmektedir. Bunun için kaynağın, mesajı kodlama becerisi ön plana çıkmaktadır. Bireyler arası iletişimde mesaj daha çok sözlü ve sözsüz iletişim ögeleriyle kodlanır (Deniz, 2007: 23).

Konuşan kişinin, grubun, kurumun ya da toplumun saygın ve güvenilir olması mesajı kodlayan ve gönderenin kaynak olması sebebiyle azami önem taşımaktadır. Çünkü dinleyici ya da ikna edilecek kişi kaynağın kim olduğuyla inanılırlık dikkate alındığında yakından ilgilidir. Mesaj, sözel ve görsel çeşitli şekillerde olabilmektedir. Yani kaynağın dinleyiciye vermek istediği konu, duygu ve düşünceler, davranışlar yahut tutumların kodlanmış haline mesaj demek mümkündür. İletilecek mesajın ne olduğu ikna etme sürecinde fazlasıyla önem taşımaktadır. Çünkü iknayı temellendirecek asıl fikirler mesajla verilmektedir. Bu mesajları ise fiziksel olarak kanal ile iletiriz. Kanalın mesaj verilirken farklı şekillerde olması mesajın doğru algılanmasında da çeşitlenmeler yaratabilir. Alıcı ise ikna sürecindeki hedef olduğu için önem arz etmektedir.

İkna, aslında bireyleri önceden bilmedikleri ya da dile getirmedikleri bir fikre doğru yönlendirmeyi temele alır. Bahsi geçen yönlendirme zor kullanarak, yalanla ya da ısrarla yapılmaz. Tam tersine, iyi bir ön çalışma ve organizasyonu, deliller oluşturmayı ve bütün bunları üslubunca aktarmayı lüzumlu kılar. Bunun sonucunda ikna, bir öğrenme sürecine evrilir (Deniz, 2007: 48).

İkna etme tekniğinde iletişim becerileriyle, diğerlerinin konu hakkındaki fikirleri, davranışları ve tutumları değiştirilir. Eğitim açısından ikna edici iletişimin amacı, öğrencileri ikna ederek onları geleceğe hazırlamaktır. Öğretmenler, işleri gereği eğitimin temeli olan istendik davranış değiştirme sürecinde, ikna etme yöntemini en çok ve efektif kullanan meslek grubunun üyeleridir (Jamieson, 1996:

4'den aktaran Türkkan, 2000: 18). Dil ve iletişim becerilerinde başarılı olan öğretmenler bu becerilerinden dolayı mesleklerinde daha üretkendirler.

İkna bilhassa konuşma becerisi etkinliklerinin dikkate değer bir ögesidir. Bireylerin konuşma eğitimi aldıktan sonra daha verimli ve daha etkili bir iletişim kurmaları beklenir. Verimin ve başarının kıstaslarından biri de ikna etme tekniğindeki yeterliliğidir (Şahbaz ve Çekici, 2012: 2378).

Konuşmacının ikna edeceği alıcıyı tanıması da ikna sürecinde önemli rol oynamaktadır. Çünkü alıcıyı iyi tanıması konuşmasını yönlendirip ikna etme sürecinde gereken değişiklikleri yapması noktasında kaynağa fayda sağlayıp fark yaratmasına vesile olacaktır.

İkna etme tekniği uygulanırken düşünceleri destekleyen kaynaklara ulaşmak, delilleri güvenilir bir şekilde sunmak, nicel verilere başvurmak, iletişim sürecinde ses ve beden dilini etkili ve yerinde kullanmak gerekmektedir. Tekniğin sınıf içerisindeki uygulamasında ise öğrencilerin ya da oluşturulan grupların verilen konu üzerinde farklı düşünceleri benimseyip diğerlerini savundukları düşünceler hususunda ikna etmeleri beklenmektedir. Öğrencilere tekniğe başlamadan önce süre verilmeli, savundukları fikirleri destekleyecek nitelikte kaynaklara ulaşmaları sağlanmalıdır.

Bireyin bir fikre olan tutumunu değiştirmek için ikna etme tekniğinden faydalanılmaktadır. Çünkü ikna; mevcut davranış ve tutumların değiştirilmesi yoluyla yeni davranış ve tutumların oluşturulması sürecidir. Türkkan (2000: 21) iknanın amacının, tutumları, inançları ve davranışları değiştirmek olduğunu belirtmiştir.

Tutum bireyin belli bir konu, obje ya da fikir hakkındaki duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkileyen eğilimdir. Gözle görülmeyen tutumu davranışlarda yansıma olarak tespit edebilmek mümkündür. Bireylerin davranışlarının çıkış noktası tutumdur. Yani tutumda yaşanan bir değişiklik davranış değişikliğini de beraberinde getirecektir. Tutum, bireyin bir nesne, bir olay, bir olgu ya da bir fikirle ilgili eğilimleri olarak tanımlanabilir (Tavşancıl, 2002: 65; Yüksel, 1994: 15).

Hovland, bireylerdeki tutumların sonradan öğrenildiğini belirtir ve ikna etme ile ilgili çalışmalarını öğrenme kuramına dayalı olarak sürdürür. Bu sebeple de eğer ki tutumlar öğrenme yoluyla edinildiyse yine aynı mantıkla, öğrenmeyle değiştirilebileceğini savunmaktadır. (Demirtaş, 2004: 75).

Günlük etkileşimler, konuşma, dinleme ve beden dili aracılığıyla gerçekleşir. İkna edici iletişimde tutum değiştirmek için kullanılan temel beceri ise konuşma becerisidir. Konuşma becerisi kişinin kendini ifade etmesiyle ilişkili olduğu için iknaya ve tutum değiştirmeyle doğrudan ilgilidir. İnançları, tutumları, niyetleri veya davranışları üzerinde bir etki oluşturma olasılığı olmayan konuşma olamaz (Deniz, 2007: 16). Bu sebeple konuşma tutumu önem kazanmaktadır.

Konuşmada başlıca dikkat çeken nokta, toplumsal ilişkiler ve konuşmanın iletişimdeki rolüdür. Konuşma sürecinde bireyin değer yargıları ve hayata bakış açısı şekillenir ve karşısına çıkan durumlarla ilgili bir tutum geliştirmeye başlar. Tutum, kişinin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve psikolojik ortamın ürünü olduğu ve aile yapısı, eğitim, din, sosyal çevre vb. unsurlar tutumları şekillendirdiği için konuşma tutumu büyük önem taşımaktadır (Usal ve Kuşluvan, 1999, s.128). Bu doğrultuda konuşmaya yönelik olumlu bir tutum bireye sosyal hayatında ve öğretim hayatında başarı sağlar. Bunun yanında kişinin özgüven kazanması ve çevresiyle başarılı bir iletişim kurabilmesi becerisi de kazandırır (Karahan, 2015: 39).

Öğrenmenin önemli bileşenlerinden birisi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin konuşma becerisini etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bireylerin gelecekteki hayatlarını daha nitelikli hale getirebilmek için bireylere kazandırılması gereken önemli becerilerden birisi konuşma becerisi olduğu için konuşma ve konuşma tutumu önem kazanmaktadır.

Konuşma tutumunun olumlu bir şekilde gelişmesi günlük hayattan iş hayatına kadar çok geniş bir ölçekte bireye fayda sağlamaktadır. Özellikle günümüzde bireyleri yetiştiren öğretmenlerin meslek hayatlarında diplomayla değil, konuşma yani iletişim becerileriyle başarı sağlayacakları muhakkaktır. Bu sebeple öğretmen adaylarının konuşma tutumlarının olumlu yönde gelişmesi önem kazanmaktadır. Çünkü her gün yepyeni bilgilerle öğrencilerin karşısına çıkmakta ve onları yeni bilgilere ikna etmek zorunda kalmaktadırlar.

Bireylerin eğitim hayatları boyunca başarılı olmaları onların tüm yaşamlarını büyük ölçüde değiştireceği için ders aldıkları öğretmenlerin ikna etme tekniğinde başarılı olmaları büyük önem arz etmektedir. Öğrencinin motivasyonunu sağlamak ve öğrenciyi hayata hazırlamak için ikna etmek eğitimcinin görevidir. İkna etme eğitim sürecinde başarıya ulaşmada anahtar rolü taşımaktadır. Bütün bunlar dikkate alındığında eğitimcinin ikna tekniğini en iyi şekilde icra etmesi gerekmektedir (Cyndie, 2001: 4).

Deniz (2007: 48-50) araştırmasında ülkemizde bir etkili iletişim becerisi olan ikna üzerine yapılan çalışmaların pek yaygın olmadığını, bunun eğitime yansıtılmasına yönelik araştırmaların ise yok denecek kadar az olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan önem kazanan çalışmamız öğretmenlerin davranışlarının ikna teknikleriyle örtüşmesi sebebiyle öğretmenlerin ve öğretmen olma yolunda olan öğretmen adaylarının ikna tekniğini başarılı bir şekilde kullanmaları gerektiğini gözler önüne sermektedir.

İkna etme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen iletişim sürecinde konuşma tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için, verilen bilginin karşı tarafta gerçekleştireceği davranış ve tutum değişikliklerinin istenen yönde olacağı varsayılmaktadır.

Bu sebeple yukarıdaki bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının konuşma tutumlarının ikna etme tekniği ile uygulanacak dersler sonrasındaki durumu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırmada, ikna etme tekniğinin öğretmen adaylarının konuşma tutumuna etkisi ve cinsiyete göre farkının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma deneysel desende oluşturulmuştur. Deneysel desen "model" araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındakinden sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2001; Karasar, 2005).

Deneysel desenlerden zayıf deneysel desende tasarlanan araştırmada tek grup öntest-sontest desen kullanılmıştır. Bu desende işlemin etkisi tek grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilir.

Tablo 1. *Deneysel Desen İşlem Tablosu*

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O_1	X	O_2

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 öğretim yılında, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı Sözlü Anlatım dersini alan toplam 75 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ancak verilerin toplanmasında ulaşılan katılımcı sayısı 65 olduğu için analizler 65 katılımcının verileri üzerinden yapılmıştır.

Tablo 2. *Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Erkek	25	38.5
Kadın	40	61.5
Toplam	65	100.0

Bu 65 katılımcının 25'i erkek 40'ı kadındır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre sıklığı yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında ölçek ön-test son-test olarak gruba uygulanmıştır. Topçuoğlu Ünal ve Özer (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında eğitim-öğretim yılında 210

öğrenciden elde edilmiştir. Ölçekte Açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına göre 2 alt boyuttan oluşan, 5'li likert şekilde düzenlenmiş 27 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık çalışması yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; birinci boyutta "Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi".86, ikinci boyutta "Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe" .73 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları dikkate alındığında ölçek maddelerinin birbirleriyle tutarlı oldukları ve ölçülmek istenilen tutumu yansıttığı söylenebilir. Analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu kanısına varılmıştır.

İşlem

Araştırma sürecinde, Hogan (2007), Hogan ve Speakman (2007)'dan akt. Deniz (2007: 33-34 ve 41-46)'de yer alan ikna etme teknikleri ve ikna basamakları dikkate alınarak oluşturulan 6 haftalık plan hazırlanmış ve öğretmen adayları tarafından uygulanmıştır.

1. Hafta: Konuşma becerisi tutum ölçeği ön test olarak uygulanır. Ölçek sonrası ikna etme tekniği ile ilgili katılımcılara aşağıdaki bilgiler verilip ikna etme tekniğini ve basamaklarını tanımaları sağlanır:

İkna edici iletişim, belli aşamaların izlenmesi sonucunda elde edilmek istenilen amaca ulaşılmasını sağlar. Çünkü işlem sonunda davranış değiştirme esastır. Bireyler arası iletişim dikkate alındığında ikna basamakları "dikkat, ilgi, istek ve davranış" olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir:

1. Dikkat çekme: İkna etme için ilk aşama dikkat çekmeyle başlar. İkna edilecek kişinin ikna edileceği konuya dair farklı görüş ve bilgiler verilerek dikkatini çekmek suretiyle yapılır. Genel olarak birdenbire yapılan uyarıcı değişiklikleridir. Başlangıçta yapılabildiği gibi gerek duyulduğu herhangi bir zamanda da başvurulabilir.

2. İlgi: Aktarılmak istenen mesajın, alıcının ilgisini çekecek bir mesaj olduğu vurgulanmalıdır. Bu vurgunun ardından da mesajın net bir şekilde verildiğinden ve alıcının bu mesajı net anladığından emin olunmalıdır. Buradaki en önemli unsur alıcının ihtiyaçlarına göre bir mesaj sunmaktır. Bu ihtiyaçların giderilmesinde elde edeceklerinin söylenmesi de yine bu basamağı başarıya ulaştıracak unsurlardandır.

3. İstek: Alıcının farklı uyaranlarla dikkati çekilip iletilen mesajın ilgi çekici bir mesaj olduğu alıcı tarafından kabul edildikten sonra istek kendiliğinden uyanacaktır. Buradaki en önemli unsur mesajın iletilirken sunulduğu şekildir. Mesajı veren kaynak, alıcıyla duygularının, bilgilerinin ve isteklerinin ortaklığını hissettirirse alıcı kendini daha yakın ve iyi hissedecektir. Bu vesileyle de direnç

göstermek yerine kabul etme eğilimi gösterecek ve harekete geçmek için kendinde çok daha fazla güç bulacaktır.

4. Hareket (Davranış): İkna etmenin beklenen sonucu olan hareket eylemi, alıcının ikna sonrası göstereceği davranıştır. Alıcı istenilen yönde davranış gösterdiyse ikna etme başarılı olunmuştur denilebilir. Ayrıca bu hareket zorla, korkutmayla değil de istekle yapılmışsa kalıcılık çok daha üst seviyede olacaktır.

Basamakların işlevlerinin anlatılmasının ardından Hogan (2007), Hogan ve Speakman (2007)'ın (Akt. Deniz, 2007: 41-46), ikna edici iletişimle ilgili ikna tekniklerine yönelik tanıttıkları 59 maddelik öneriler tanıtılmıştır.

Bu açıklamalar sonrasında öğrenciler ve konuşacakları konular belirlenerek araştırma yapmaları ve onlara verilen ikna etme tekniklerini özümsemeleri için bir hafta süre tanınır.

2. Hafta: Televizyonda yayımlanan dizilerin kültürümüze vermiş olduğu zararları anlatacak bir konuşma yapmaları istenir ve dizilerdeki mesajları sorgulamaları sağlanır. Bu esnada dikkat edecekleri ikna tekniklerinin şunlar olduğu belirtilir:

-Ortak düşman, ortak sorun bulun veya oluşturun.

-Net ve kesin ifadeler kullanın.

-Sebep gösterici etkisinden dolayı "çünkü" kelimesini cevap verirken ve soru sorarken sık kullanın.

-Kanıtlarınız kesinliğe dayansın.

-Karşınızdaki kişinin değerleri, ihtiyaçları, tutumları, ilgi alanları, onu motive eden unsurlar, bildikleri vb. hakkında bilgi sahibi olmaya çalışın. Bu, amacınıza giden yolları belirlemeyi sağlayacaktır.

-Sorular yardımıyla karşınızdaki kişinin bakış açılarını, değerlerini ve inançlarını ortaya çıkarmaya çalışın.

3. Hafta: Öğrencilerden öğrenci temsilcisi/öğrenci konseyi seçimine yönelik seçim propaganda konuşması yapmaları istenir. Bu esnada dikkat edecekleri ikna tekniklerinin şunlar olduğu belirtilir:

- Karşınızdaki insanlarla uyum sağlayın.

- Bir hediye vererek ortaklık kurun.

- Kusurlarınızı, hatalarınızı itiraf etmekten çekinmeyin; önerdiğiniz şeyin kusurlarını belirtin.

- Yardımcı ve paylaşımcı olun.

- Karşınızdakileri iddia ve bilgilerle şaşırtın.

- Alçak gönüllü davranın.

- Karşınızdakilere güven verin.

- Tutarlı olun.

4. Hafta: Öğrencilerden bir arkadaşını, bir konuda bir şeye (örneğin ders çalışmaya, kendisine yeni aldığı kazağı vermeye, sevmediği birileriyle bir araya gelmeye) ikna etmeleri istenir. Bu esnada dikkat edecekleri ikna tekniklerinin şunlar olduğu belirtilir:

- Bir iş, hareket konusunda karşınızdakilerin onayını almanızı sağlayacak sorular, sözde sorular kullanın.

- Az bulunurluk hissi yaratın.

- İsim, rica, teşekkür ve sebep kelimelerini konuşmalarınızda sık kullanın.

-Bir şeyleri doğrudan istemek yerine olasılık, tahmin, tonlama yoluyla rica etme gibi ifadeleri kullanın.

-Yaptığınız iyiliklerle karşınızdaki insanların size borçlu olduklarını hissetmelerini sağlayın.

5. Hafta: Öğrencilerden belirledikleri konuda karşısındakileri ikna edici şekilde konuşmaları istenir. Bu esnada dikkat edecekleri ikna tekniklerinin şunlar olduğu belirtilir:

-Etki gücü yüksek kelimeler (sen, para, kurtarmak, sonuç, sağlık, kolay, aşk, keşif, kanıtlanmış, yeni, güvenlik, garanti vb.) kullanın. Bu kelimelerin özellikle soru kalıpları içeresinde kullanılması daha etkili olur.

-Olumlu sözcükler kullanın.

-İnsanlar eğer bir konuyu bilmiyorsa da cümlelerinizi “Sizin de bildiğiniz gibi…” gibi ifadelerle zenginleştirin. Bu, karşınızdaki kişinin size uymasını sağlayacaktır.

-Ses tonunuzu, sesinizi, vurgu ve tonlamanızı konuşmanızın içeriğine uygun olarak ayarlayınız.

-Beden dilinizi sözlerinizle uyumlu kullanın.

6. Hafta: Son test uygulaması olarak konuşma becerisi tutum ölçeği uygulanır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde istatistik programı kullanılmış ve veriler bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda ikna etme tekniğine dayalı eğitim alan katılımcıların konuşma tutumundaki "ilgi ve sevgi" ile "kaygı ve endişe" ye ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 4'de ikna etme tekniğinin katılımcıların konuşma tutumlarının ilgi ve sevgi boyutuna ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 3*. İkna Etme Tekniği İle Oluşturulmuş Dersin Konuşma Becerisi Tutumu İlgi-Sevgi Düzeylerinin Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	*O*	S	Sd	t	p
Öntest ilgi- sevgi boyutu	65	3.97	.51	64	5.59	.000
Sontest ilgi-sevgi boyutu	65	4.35	.33			

p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi ikna etme tekniği ile oluşturulmuş dersin konuşma becerisi tutumu ilgi-sevgi düzeylerinin öntest-sontest ortalama puanlarının t-testi sonuçlarına göre sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İkna etme tekniğinin konuşma becerisi tutum ölçeği ilgi-sevgi faktörüne olumlu bir etki yaptığı söylenebilir.

Tablo 4. *İkna Etme Tekniği İle Oluşturulmuş Dersin Konuşma Becerisi Tutumu Kaygı-Endişe Düzeylerinin Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	*O*	S	Sd	t	p
Öntest kaygı-endişe boyutu	65	4.17	0.37	64	4.86	.000
Sontest kaygı-endişe boyutu	65	3.78	0.59			

p<.05

Kaygı-endişe düzeylerinin öntest-sontest ortalama puanlarının t-testi sonuçlarına göre sontest ortalama puanı öntestten daha düşüktür. Buradan da uygulama sonrası kaygı-endişe düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. İkna etme tekniği ile oluşturulmuş dersin konuşma becerisi tutumu kaygı-endişe düzeylerinin öntest-sontest ortalama puanlarının t-testi sonuçlarına göre sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İkna etme tekniğinin konuşma becerisi tutum ölçeği kaygı-endişe faktörüne olumlu bir etki yaptığı söylenebilir.

Tablo 5. *İkna Etme Tekniği İle Oluşturulmuş Dersin Konuşma Becerisi Tutumu Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi Sonuçları*.

Ölçüm	**N**	***O***	**S**	**Sd**	**t**	**p**
Öntest	65	3.92	.42	64	6.75	.000
Sontest	65	4.30	.30			

p<.05

İkna etme tekniği ile oluşturulmuş dersin konuşma becerisi tutumu öntest-sontest ortalama puanlarının t-testi sonuçlarına göre sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İkna etme tekniğinin konuşma becerisi tutumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir.

Tablo 6. *İkna Etme Tekniği İle Oluşturulmuş Dersin Konuşma Becerisi Tutumu Öntest-Sontest Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

Ölçüm	**Cinsiyet**	**N**	***O***	**SS**	**Sd**	**t**	**p**
İlgi-sevgi boyutuna göre cinsiyet	Erkek	25	4.41	.31	63	1.10	.263
	Kız	40	4.31	.34			
Kaygı-Endişe boyutuna göre cinsiyet	Erkek	25	4.22	.35	63	86	.276
	Kız	40	4.13	.39			
Cinsiyete göre konuşma tutumu	Erkek	25	4.36	.28	63	1.19	.243
	Kız	40	4.27	.30			

İkna etme tekniği ile oluşturulmuş dersin konuşma becerisi tutumu öntest-sontest ortalama puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları dikkate alındığında konuşma becerisi tutumunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İkna etme tekniğinin öğretmen adaylarının konuşma tutumuna etkisinin incelenmesi amaçlanan çalışmada yapılan analizler sonucunda ikna etme tekniği ile oluşturulmuş dersin konuşma becerisi tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada ikna etme tekniğinin konuşma becerisi tutum ölçeği ilgi-sevgi faktörü ile kaygı-endişe faktörüne de olumlu bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayan, Katrancı ve Melanlıoğlu (2014) yaptıkları çalışmada konuşma becerisinin öğretmen adaylarının en çok zorlandıkları dil becerisi olduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma günlük hayatta en çok kullanılan dil becerisi olmasına rağmen en zorlanılan becerilerden biridir. Özellikle topluluk karşısında konuşma esnasında kaygı düzeyinin artması, bireyin heyecanına yenik düşmesi, entelektüel altyapısının yetersiz oluşu, topluluğun konuşana bakış açısı vb. gibi sebeplerle konuşma tutumu olumsuz yönde

etkilenmektedir. Bu açıdan bakıldığında konuşanın bu kaygısının üzerine gitmesi ve olumsuz olarak algılanan bu durumu olumlu yönde değiştirmesi hem kendi çabası hem de eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin desteği sonucunda geliştirmesi beklenmektedir. Bu bakımdan ikna etme tekniği ile hazırlanmış derslerin öğretmen adayları için uygulanması ve öğretmen adaylarının konuşma tutumları üzerindeki olumlu etkisi önem kazanmaktadır.

İletişimde önemli bir yere sahip olan ikna etme tekniğine hassasiyet gösterilmesi, öğrencilerin diğer becerilerinin de sağlıklı bir şekilde ilerlemesine fayda sağlayacaktır. Sonuçta özgüveni yüksek, iletişimde başarılı kişiler olarak yetişmelerine yol açacaktır. Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin ikna etme tekniklerini ve türlerini bilmesi gerektiğini, çünkü öğrencilerin pek çok ikna çeşidiyle yüzleştiklerini belirtmektedirler. Bu da çalışmamızı destekler niteliktedir.

Yıldız Demirtaş ve Sucuoğlu (2011) yaptıkları çalışmada çocukların iş birlikli çalışma esnasında katılımda bulunmak istemeyen arkadaşları olduğunda sergiledikleri davranışların dağılımını incelemişler ve %33.3 oranında arkadaşlarını ikna etmeye çalıştıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, çocukların iş birlikli çalışma esnasında birbirlerinin fikirlerini reddettiklerinde sergiledikleri davranışları incelediklerinde ise konuşup birbirlerini ikna etmeye çalışarak konu üzerinde tartıştıklarını ortaya koymuşlardır. Yıldız Demirtaş ve Sucuoğlu (2011) yapmış oldukları diğer bir çalışmada ise "çocukların kendi kendini görev konusunda ikna etme" oranını %18.42 olarak tespit etmişlerdir. Bu durum ise iknanın bireyin kendisine de yönelik bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumlar dikkate alındığında iknanın her yaş ve öğretim kademesinde önemini yansıtması açısından yapılan araştırmalar çalışmamızla örtüşmektedir.

Kayabaşı ve Akcengiz (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının zihinsel, davranışsal ve duyuşsal iletişim becerileriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Özkan ve Kınay (2015) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının inceledikleri çalışmalarında cinsiyetin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etki ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmamızda ikna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuyla örtüşmektedir. Fakat Mısırlı (2008) 'nın yaptığı araştırma ise, çalışmamızın tersine cinsiyet farklılıklarının iletişimi engelleyen etkenlerden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmamızın sonucuyla örtüşmeyen başka bir sonuç da Deniz (2007: 189)'in yaptığı çalışmada ikna beceri ve tekniklerini uygulama konusunda bayan öğretmenlerin, erkek meslektaşlarına göre daha ileri bir düzeyde olduğu yani cinsiyete göre anlamlı bir fark olmasıdır.

Yaptıkları çalışmalarında yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisini inceleyen Aykaç ve Çetinkaya (2013) yaptıkları yaratıcı drama uygulaması etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği ve konuşma

sürelerinin uzadığı sonucuna ulaşmışlardır. Maden'in (2011) rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, rol kartları ile işlenen dersin konuşma becerisi bağlamında geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalardan hareketle, konuşma becerisi ve konuşma tutumunun geliştirilmesinde dersin yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesinin olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, çalışmamızı destekler niteliktedir.

Konuşma tutumunun ikna tekniğiyle geliştirilmesi amacıyla yapılan araştırmamız sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1- Konuşma becerisinin ve tutumunun geliştirilmesi için konuşma becerisi ile ilgili yöntem ve tekniklerle oluşturulan yeni deneysel çalışmalar yapılabilir.

2- Konuşma becerisinin ve tutumunun geliştirilmesi için konuşma becerisi ile ilgili etkinliklere daha fazla yer ayrılabilir.

3- Deneysel çalışmalar yanında çalışmalar karma desende şekillendirilip öğrenci ve öğretmen görüşleri alınabilir. Böylelikle eksiklikler, sorunlar ve yapılması gerekenler için elde edilen görüşlerle yol haritası oluşturulup bu doğrultuda çalışmalar yapılabilir.

4- Öğretmen adaylarının konuşma becerisini geliştirici faaliyetlerden azami surette yararlanmaları gerekmektedir. Çünkü ikna edici iletişim eğitim ortamında daha çok bu beceriye bağlıdır.

5- İkna etme teknikleri konuşmanın yöntem ve tekniklerini doğru şekilde uygulamaya dayanmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik yaparken öğrencilerini ikna edecek teknikleri iyi bilmeleri ve etkili bir şekilde kullanmaları sağlanmalıdır.

6- Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alan Sözlü Anlatım, Etkili İletişim Becerileri, Konuşma Eğitimi gibi derslerin içeriğinde ikna etme teknikleri daha detaylı verilmesi ve öğretmen adaylarının bunları daha verimli kullanmaları sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Aristoteles. (2013). *Retorik.* (M. H. Doğan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ayan, S., Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Awareness level of teacher candidates' in terms of their Turkish language sufficiency: A qualitative research. *International Journal of Academic Research* Part *B, 6* (29), 137-143.

Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi, *Turkish Studies*, 8 (9), 671-682.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cyndie, H. (2001). Persuasion and its role in meeting educational goals. *Theory into Practice. 40* (4), 268-277.

Demirtaş, H. A. (2004). Temel ikna teknikleri: tutum oluşturma ve tutum değiştirme süreçlerindeki etkilerinin altında yatan nedenleri üzerine bir derleme. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 19,* 73-91.

Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademede konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karahan, B. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars ili örneği), *e –Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-45.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayabaşı, Y. ve Akcengiz, S. A. (2014). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 86-104.

Kobu, B. (1975). İkna etme sanatı. *Yönetim-İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 39-42.

Krausss, R. M. and Fussell, S. R. (1996). Social psychological models of interpersonal communication. In E.T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), Social Psychology: A Handbook of Basic Principles, (pp. 655-701). New York: Guilford.

Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *2*(1), 12-21.

Lord, C. G. (1997). *Social psychology*. NY: Harcourt Brace College Publishers.

Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 23-38.

Mısırlı, İ. (2004). *Genel ve teknik iletişim*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Okur, A., Göçen, G. ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10* (21), 167-197.

Özkan E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp eğitim fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4* (3), 1290-1301. http://dx.doi.org/10.7884/teke.519

Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies, 7* (3), 2367-2382. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3522

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2017). Ortaokul öğrencileri için konuşma becerisi tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, *5* (6), 120-131. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3739

Türkkan, R. O. (2000). *İkna ve uzlaşma sanatı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Usal, A., Kusluvan, Z. (1999). *Davranış Bilimleri*. İzmir: Barış Yayınları.

Yıldız Demirtaş, V. ve Sucuoğlu, H. (2011). Aktif öğrenme gruplarında usta-acemi çocukların karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları. *İlköğretim Online, 10* (2), 479-492.

Yıldız Demirtaş, V. ve Sucuoğlu, H. (2011). Erken çocukluk döneminde aktif öğrenme gruplarındaki usta ve acemi çocukların grup çalışma süreçleri. *Education Sciences, 6* (1), 549-561.

Yüksel, A. H. (1994). *İkna edici iletişim*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Persuasion can occur in the form of the reality of what is expressed, of the interlocutor to change his/her behaviors, or of the person in favor of an opposite idea.

Individuals who want to be successful in terms of communication must use persuasion techniques correctly and appropriately. Communication is an important component of sharing, and successful communication will lead to success accordingly. The aim of the persuasive communication in terms of education is to prepare students for the future.

In order to change the attitudes positively in the communication process using the persuasion technique, it is assumed that the behavior and the attitude changes on the other side effected by the given information will be in the desired direction.

For this reason, in accordance with the above information, the assumption of the study is that the pre-service teachers' speaking attitudes change after the courses applied with the persuasion technique.

In the study, it is aimed to investigate the effect of the persuasion technique on pre-service teachers' speaking attitudes.

Method

The study was conducted in the experimental design. The study group of the research consisted 75 pre-service teachers who took Oral Expression course in 2017-2018 academic year. However, since the number of participants involved in the experiment was 65, the analyses were conducted on the data of 65 participants.

The data of the study were collected with the "Speaking Skill Attitude Scale". In the data collection, the scale was applied to the group as pre-test and post-test. The scale developed by Topçuoğlu Ünal and Özer (2017) is a 5-item Likert-type scale consisting of 2 sub-dimensions and 27 items. The Cronbach Alpha Internal Consistency coefficient of the scale was calculated as 0.81. Internal consistency coefficients of the scale; in the first dimension "Interest in Speaking Skill" was found as .86; in the second dimension "Anxiety and Concern for Speaking Skill" was found as .73. During the research process, a 6-weeks course plan which was formed by taking the persuasion technique into consideration was prepared and applied. In the data analysis the statistical program was used, and the data were analyzed by the dependent t-test.

Result and Discussion

A significant difference was found in favor of the post-test between the pre-test (M=3.97, SD=.51, p= .000) and post-test (M=4.35, SD=.33, p= .000) results of the speaking skill attitude interest levels of the course which was structured by the persuasion technique. It can be concluded that the persuasion technique has a positive effect on the interest factor of the speaking skill attitude scale.

A significant difference was found in favor of the post-test between the pre-test (M= 3.78, SD= .59, p= .000) and post-test (M= 4.17, SD= .37, p= .000) results of the speaking skill attitude anxiety-concern levels of the course which was formed by the persuasion technique. It can be concluded that the persuasion technique has a positive effect on the anxiety-concern factor of the speaking skill attitude scale.

A significant difference was found in favor of the post-test between the pre-test (M= 3.92, SD= .42, p= .000) and post-test (M=4.30, SD=.30, p= .000) results of the speaking skill attitude of the course which was formed by the persuasion technique. It can be concluded that the persuasion technique has a positive effect on the speaking skill attitude.

No significant difference was found on speaking skill attitude between genders.

In this study, it was concluded that the persuasion technique affects the speaking skill attitude positively. Displaying sensitivity to the persuasion technique will help students improve other skills. As a result, it will lead them to grow up as people with high self-confidence and to be successful in the communication.

Çetinkaya, F. Ç., Topçam, A. B. ve Sönmez, M. (2019). Drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının masal yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 337-352.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 29.01.2019 Kabul/Accepted:14.03.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Drama Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Masal Yazma Becerilerine Etkisi

Fatih Çetin ÇETİNKAYA[*]
Abdurrahman Baki TOPÇAM[**]
Muhammet SÖNMEZ[***]

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının oluşturmacı yazma ve drama ile hikâye oluşturma yöntemi kullanılarak yazdıkları masalları değerlendirmektir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden tek gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiş, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 68 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Uygulama süreci 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. Her aşamanın başlangıcında ısınma çalışmalarına yer verilip ilk aşamada masalın genel özellikleri ve eğitimdeki kullanım yerlerine değinilmiş, ikinci aşamada farklı yazarlar tarafından oluşturulmuş masallar örnek olarak incelenmiş, aynı masalın farklı bakış açılarıyla nasıl ele alındığı hakkında konuşulup katılımcı görüşleri alınarak oturum sonlandırılmıştır. Son aşamada drama çalışmaları ile masal çalışmaları birlikte ele alınmış ve sınıf öğretmeni adaylarından özgün masallar yazmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri katılımcıların kendi yazdıkları masallardan oluşmaktadır. Veriler 9 kategoriden oluşan değerlendirme formu yardımıyla analiz edilmiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının masal hakkında teorik olarak bilgi sahibi olsalar da uygulama aşamasında yazdıkları masalların yeterli özgünlüğe ulaşamadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Masal, drama, sınıf öğretmeni, yazma

Effects of Drama on Tale Writing Skills of Primary School Teacher Candidates

Abstract

The aim of this study is to examine the tales written by the primary school teacher candidates by using constructionist writing and drama and story building methods. The study was designed as a one-sample quasi-experimental design of quantitative research patterns. The study group was defined through convenience sampling of purposeful sampling methods and it comprises 68 primary teacher candidates studying in a state university. The application process was carried out in 3 stages. At the beginning of each stage, warm-ups took place. The general characteristics of the tale and the places of use in education were mentioned at the first stage. At the second stage, tales, set up by different authors, were examined as examples and discussions were held on how a same tale were handled from different perspectives and the session were finished by acquiring the views of the participants. At the last stage, the drama and the tale studies were examined together and the primary school teacher candidates were asked to write original tales.

[*] Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü, Düzce, fatihcetincetinkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9843-6747

[**] Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü, Düzce, bakitopcam@icloud.com, ORCID: 0000-0002-3985-4113

[***] Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Bölümü, Düzce, muhammetsnmz41@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6516-7635

The data of the research consisted of tales of the participants. The data were analyzed with the evaluation form consisting of 9 categories. As a result, although the primary school teacher candidates had theoretical knowledge about tale, it was conferred that the tales they wrote during the application stage did not reach enough originality.

Keywords: Tale, drama, primary school teacher, writing

Giriş

Masallar insanların hayal güçlerini yansıtan hikâyelerdir. Masallarda bir toplumun örf-adetleri, gelenekleri, görenekleri, duygu ve düşünceleri, kısaca insana ait değerleri anlatılır (Çılgın, 2007). Masallar bu değerleri anlatırken hayal gücünden yararlanmakta ve gerçekleri dolaylı olarak eserlere yansıtmaya imkân vermektedir. (Propp, 2001). Masallardaki anlatım dili, masalların içeriği, kahramanlar ve olağanüstü olayların etkili bir şekilde kullanılması, masalların çocuklar ve yetişkinler tarafından ilginç bulunan bir sanat ürünü olmasını sağlamaktadır (Yalçın & Aytaş, 2008). Masal kendi içerisinde çeşitli sınıflara ayrılmakta ve bu sınıflama içerisinde edebi masallar bölümünde yapma masallar bulunmaktadır (Yardımcı, 2004). Yapma masallar kaynağını halk masallarından almaktadır ve bu türde önemli olan; yazarın kendi duygu, düşünce ve en önemlisi de yazarın hayal dünyasının yansıtılmasıdır (Altunkayak, 2012). Yapma masallar kişinin kendi hayal gücünü yansıtması yönüyle içerik zenginliği sağlamakta, sunduğu içerik zenginliği çocuğa farklı hayal dünyalarının kapılarını açmaktadır.

Masal çeşitli yönleriyle çocuğun eğitimini desteklemekte, çocuğu hayata hazırlamaya katkı sağlamakla birlikte, kendisi ve çevresi ile barışık bir birey olarak yetişmesine ortam hazırlamakta aynı zamanda okunan ya da dinlenen masalla kendisini özdeşleştiren çocuk adeta masalı yaşamaktadır (Karatay, 2007; Özkan, 2014). Masallar çocukları kendi hayal dünyalarında sürüklerken çocukların yeni fikirler üretmesini kolaylaştırmakta ve kendisini masalla özdeşleştiren çocuğu gerçek dünyadan soyutlamamaktadır (İşnas, 2011).

Çocukları ve gençleri hayata hazırlayan bir diğer unsur da dramadır. Dramada yer alan teknikler ve dramanın uygulama şekli çocuğun sosyal, bilişsel ve duyusal gelişimine katkı sağlamakla birlikte kişinin kendini ifade etme becerisini de geliştirmektedir (Benson, 2008; Ginsburg, 2007; Lindsey & Colwell, 2003). Ancak drama yöntemi bu becerilerin gelişimini sağlamak için bireyin aktif katılımını gerektirir (Chalmers, 2007; Dayton, 1990; Zipes, 2004). Masalın olaya dayalı bir metin olma özelliği, onu hareket, çatışma ve doğaçlama gibi unsurlara sahip bir ürün yapmasının yanında canlandırma için de kullanımını kolaylaştırmaktadır (Kara, 2011). Masalı eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha kullanılabilir hale getirmek ve etkileşimli bir ortam oluşturmak için masal ve drama yöntemlerinden eş zamanlı olarak yararlanılabilir (Tanrıkulu & Yoğurtçu, 2018).

Drama yöntemini masalla ilişkilendirerek yapılan yazınsal çalışmaların, özgünlüğü ve hayal gücünü arttırdığı düşünülmektedir (Ataman, 2006). Çocuğun üretkenliğini ve hayal gücünü geliştirme

drama ve oluşturmacı yazma çalışmalarında ortak hedef olduğu için yazma ve drama çalışmaları birlikte kullanılabilir (Susar Kırmızı, 2015). Oluşturmacı yazma; hayal gücünden yararlanarak, dış dünyadan elde edilen izlenimleri herkesten farklı bir şekilde ortaya koymak, akıcı, hoşlanarak ve zevk alarak yazarken standartların dışına çıkmak olarak tanımlanmaktadır (Küçük, 2007; Temizkan, 2010; Güleryüz, 2006; Oral, 2003). Oluşturmacı yazmanın önemli bir özelliği ise bireyin özgünlüğünü harekete geçirmesinin yanı sıra hayal gücünü kullanarak, kendi yaşantıları ve deneyimlerine aktarmaya olanak vermesiyle birlikte gerçekleşmesi mümkün olan veya olmayan çeşitli durumları, farklı yazın türleri ile aktarma fırsatı sunmasıdır (Chenfeld, 1978; Root & Steinberg, 1996).

Oluşturmacı yazma ve drama yöntemleri ile beraber kullanılabilecek bir diğer yöntem öykü (öykü, roman ve masal) oluşturmadır. Temizkan (2011) yazma çalışmalarında öğrencilerin kendilerini anlatabilecekleri en uygun yazınsal anlatım türlerinden birisi olarak öyküyü işaret etmektedir. Drama ile öykü oluşturma öykünün öğrencinin özgünlüğüne etkisinden yola çıkarak geliştirilir. Buradaki öykü kavramı, öykü türünün dramatize edilmesinden ziyade olaya dayalı metinlerin (masal, hikâye, anı, fıkra, destan) canlandırılmaya uygunluğu açısından ele alınmasıdır (Kara, 2011). Dramatik çalışmaların amacına ve şekline göre öykü oluşturma farklı şekillerde gerçekleştirilebilir (Bertiz, 2005). Drama ile öykü oluşturma 4 başlık altında toplanmıştır (Kara, 2010). Bu başlıklar; doğrudan bir metin ya da olaydan öykü oluşturma, yarım bırakılmış öyküyü tamamlama, mevcut öykünün öğelerini değiştirme, çağrışım ve doğaçlama yoluyla öykü oluşturma şeklindedir.

Bu sınıflama içerisinde hayal gücünü kullandıran ve özgünlüğü en fazla ortaya çıkaran yöntemin çağrışım ve doğaçlama yoluyla oluşturulan öyküler olduğuna ayrıca değinilmektedir (Kara, 2010). Çağrışım ve doğaçlama yönteminin bu özelliği, onu yazma çalışmalarında kullanılabilirlik açısından diğer yöntemlere göre daha avantajlı kılmaktadır. Bu bağlamda çocuğun hayal gücünü ve özgünlüğünü artırırken aynı zamanda kendisi ve çevresi ile barışık bir birey olarak yetişmesini sağlamak için çocuğu, drama ile öykü oluşturma yöntemleri kullanılarak oluşturulmuş olaya dayalı metinlerle karşı karşıya getirmek yarar sağlayacaktır.

Olaya dayalı metinlerden biri olan masalın, okul öncesi, okul dönemi veya okul sonrası, tüm eğitim kademelerinde, özellikle dil edinimi, dilin aktif kullanılması, dilin gelişimi ve dil farkındalığı açısından önemi açıkça görülmektedir (Karatay, 2007). Masalların yetkinliğini kavramış bir yetişkin tarafından çocuklara aktarılması onların hem sanat zevklerine hitap edecek hem de onları bilişsel yönden geliştirecektir. Bununla beraber çocukların, terbiye, saygı ve ahlak gibi değerleri, önceden çözümlenip hazırlanmış bir kitaptan ya da yetişkinden öğrenmeleri de olanaksızdır (Yılmaz, 2012). Çocukların ilk olarak ailelerinden dinledikleri hikâyeler, masallar ve fabllar; ilköğretim çağına geldikleri zaman okuma-yazma öğretme sürecinde öğretmenler tarafından kullanılır ve öğrencilerin bu metinlerle olan ilişkileri devam etmiş olur (Bakken & Whedon, 2002). Masalların önemi ve işlevi göz

önüne alındığında masal okuma ve yazma konusunda yetkin ve becerikli olan bir sınıf öğretmeninin bu materyali etkili olarak kullanması önem arz etmektedir.

Uluslararası alan yazın tarandığında bu alanda yapılan çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Cheung, Tsans ve Tse (2011) ilkokul öğretmenlerinin oluşturmacı yazma becerisinin kazanılmasına ilişkin görüşlerini ve bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağını, Barbot, Donato, Grigorenko, Randi ve Tan (2012) farklı alan uzmanlarından faydalanarak çocukların oluşturmacı yazma çalışmalarındaki temel bileşenleri, Bayraktar ve Okvuran'ın (2012) drama etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin oluşturmacı yazma becerileri üzerindeki etkisini, Bhamani, Nasir ve Naqvi'nin (2013) ön test-son test kontrol gruplu çalışmasında oluşturmacı yazma etkinliklerinin 5. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine nasıl etki ettiğini incelemiştir. Beydemir (2010) ve Susar Kırmızı (2009) oluşturmacı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisini araştırmış, Göçer (2010) temel kompozisyon kurallarını 9 başlık altında toplamış ve öğrencilere oluşturmacı yazma için gerekli olan becerilerin kazandırılması üzerinde durmuştur. Ak (2011) ve Kapar Kuvanç (2008) ön test-son test deney kontrol gruplu deneysel desenli çalışmalarında oluşturmacı yazma tekniklerinin Türkçe dersine ilişkin etkisini, Duran (2010) oluşturmacı yazma yaklaşımının uygulandığı sınıfların klasik teknikler uygulanan sınıflara nazaran yazılı anlatım becerileri arasında bir fark olup olmadığını, Akkaya (2014) anket yöntemini kullanarak ilkokul öğretmenlerinin yazarlık ile ilgili görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Temizkan (2011) oluşturmacı yazma faaliyetlerinin hikâye yazma becerisine etkisini, Calp (2013) oluşturmacı yazma ve serbest yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği açısından farklılaşıp farklılaşmadığını, Karakuş Aktan (2013) 9. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını; Türkel (2013) dramanın oluşturmacı yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumuna etkisini incelemiştir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin masal yazma becerilerini irdeleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak drama ve masalın eş zamanlı olarak kullanıldığı ve öğretmenlerin masal hakkındaki düşüncelerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Tanrıkulu ve Yoğurtçu (2018) özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalların drama yöntemi ile işlenmesinin Türkçe dersine etkisini araştırmış, araştırma sonucuna göre drama yöntemi ve masal eş zamanlı uygulandığında öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Kara (2011) ise Türkçe dersinde drama ile öykü oluşturma yöntemini öğretmen görüşleri ile değerlendirmiş, öğretmen görüşlerinin drama ile öykü oluşturma yönteminin fayda sağlayacağı yönünde birleştiği sonucuna ulaşmıştır. Terzioğlu Ünveren (2018)'in Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisini araştıran benzer çalışmasında drama ve algısal öğrenmenin birlikte kullanılmasının anlatımda zenginlik ve kelime sayısında artış meydana getirdiği tespit edilmiştir. Oğuz (2017) yüksek lisans tez çalışmasında masalları birleştirme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini incelemiş ve

oluşturmacı yazma derslerinin öğrencilerin nitelikli masal oluşturma durumlarına katkı sağladığını aktarmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin masalların çocuk gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen Şahin (2011) çalışmasında öğretmen görüşlerinden yararlanmış, öğretmen görüşlerinde masalın tanımına ilişkin bir farklılaşma gözlemlerken, çocuklara yaşlarına uygun masallar anlatmanın yararlı olduğu konusunda bir bütünlük sağlandığı sonucuna yer vermiştir. Cengiz ve Duran'ın (2017) masallardaki değerler üzerine yaptıkları çalışmada masal ve hikâye kitaplarının içeriklerine öğretmenlerin de katkı sağlaması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının oluşturmacı yazma ve drama ile hikâye oluşturma teknikleri kullanılarak masal yazmaları sağlanmış ve ortaya çıkan masallar değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının oluşturmacı yazma ve drama ile hikâye oluşturma yöntemi kullanılarak yazdıkları masalları değerlendirmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenler kullanılmıştır. Deneysel desenler özel bir uygulamanın sonuç üzerindeki etkisini belirlemeyi hedefler (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırma tek gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Bu şekilde tasarlanan desenlerde belirlenen gruba önce deneysel bir işlem uygulanır, sonrasında ölçüm yapılır (Cook ve Campbell, 1979).

Araştırma grubu

Araştırma 2018-2019 yılı güz döneminde bir devlet üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 68 katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Bu örneklem seçiminde araştırmaya ekonomiklik kazandırması sebebiyle araştırmacı ulaşılması kolay durumları seçmektedir (Glesne, 2015). Veri toplama aracı olarak sınıf öğretmeni adaylarının kendi yazdıkları masallar kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulama basamağı 3 oturumdan oluşmaktadır. Her oturuma başlamadan önce ısınma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda katılımcılara masalların genel özelliklerinden bahsedilip aşama aşama yapma masalın özellikleri anlatılmıştır. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin masalı nasıl kullanacakları ve masalların eğitimdeki yeri ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Bu süreçte drama teknikleri ve masal ögeleri birlikte ele alınmış, drama ve masal ilişkilendirilerek katılımcıların bağ kurması sağlanmıştır.

İkinci oturumda ısınma etkinliklerinin ardından klasik masalları, yapma masalları ve aynı masalın farklı bakış açılarıyla oluşturulması durumunda oluşan farklı betimlemeleri aktarabilmek amacıyla örnek masallar seslendirilmiştir. Charles Perrault tarafından yazılmış olan Kırmızı Başlıklı Kız kitabı seslendirildikten sonra, aynı masalın farklı bir bakış açısıyla oluşturulduğu Sara Şahinkanat tarafından yazılmış olan Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan kitabı seslendirilmiş; ardından Terasa Heaphy tarafından yazılan Kırmızı Başlıklı Küçük Kız kitabı seslendirilmiştir. Böylelikle öğretmenin masalı öğretim materyali haline getirmek için yapabilecekleri, hayal gücünü kullanma, masalın çocuğun dünyasına dokunması, öğrencinin eleştirel düşünmesine yardımcı olma gibi konularda araştırmacı tarafından somut örnekler gösterilmiş, katılımcılarla araştırmacı bu örnekler üzerine konuşma imkânı bulmuştur. Charles Perrault tarafından yazılmış olan Külkedisi ve Terasa Heaphy tarafından yazılmış olan Küçük Külkedisi kitapları seslendirilerek konu pekiştirilmiş; katılımcılardaki duygu durumları alınarak oturum sonlandırılmıştır.

Son oturumda ise uygulamaya başlanmadan önce ısınma etkinlikleri gerçekleştirilmiş, katılımcılarla zihinsel bir hazırlık yapılmıştır. Ardından çağrışım ve doğaçlama yönteminin kullanılabilmesi, yapma masalın niteliklerinin ön plana çıkabilmesi için dikdörtgen prizma şeklinde tasarlanmış olan dış yüzeyinde denizyıldızı, ahtapot, balık ve denizanası gibi çeşitli deniz canlılarının 2 boyutlu görsellerinin yer aldığı; iç yüzeyinde ise ev, otobüs, ağaç gibi 3 boyutlu nesnelerin yer alığı masal kutusu katılımcılara gösterilmiştir. Masal kutusunun içinde hamurdan yapılmış kahraman figürleri bulunmaktadır. “Neresi olmasını istiyorsanız orası, kimler olmasını istiyorsanız onlar, ne zaman olmasını istiyorsanız o zaman ve neler yaşanmasını istiyorsanız onların yaşandığı bir masal” şeklindeki yönerge ile katılımcıların masal kutusunu incelemeleri istenmiştir. Katılımcıların hayal dünyalarındaki ögelerin harekete geçmesi, çağrışımların gerçekleşmesi amacıyla zamanda bir kısıtlama yapılmadan katılımcıların istedikleri kadar ara vererek masallarını oluşturmaları sağlanmıştır.

Uygulama esnasında ihtiyaç duyulması halinde kâğıt, kalem, silgi gibi materyaller tedarik edilmiş; oluşturulan kurgusal ortamın bozulmaması için çaba sarf edilmiştir. Uygulama tamamlandıktan sonra analiz edilmek üzere yapma masallar toplanmış ve tüm katılımcılara teşekkür edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin yazma başarılarını ölçmek amacıyla alan yazındaki çeşitli yazı değerlendirme ölçekleri (İnce, 2006; Karateke, 2006; Maltepe, 2006; Öztürk, 2006; Susar Kırmızı, 2008; Temizkan, 2011) incelenmiştir. Yamaç’ın (2015) geliştirdiği dijital hikâye puanlama anahtarı uyarlanarak kullanılmıştır. Puanlama anahtarını geliştiren araştırmacının da aralarında bulunduğu 3 uzmandan

görüşleri alınarak puanlama anahtarındaki dijital ögeler çıkarılmıştır. Sonuç olarak ölçekte bulunan 13 kategoriden 4'ü uygun bulunmamış, kalan 9 kategori üzerinden yeniden uzman görüşüne başvurulmuştur. Kategoriler, (1) kategori gerekli, (2) kategori yararlı ancak yeterli değil, (3) kategori gereksiz şeklinde değerlendirilmiş; uzmanların kapsam geçerliliğine ilişkin görüşlerinin uyum oranı %85 ile %100 arasında değişmiştir. Sonuç olarak çalışmadan elde edilen veriler; heyecanlandırıcı soru, duygu, orijinallik ve özgünlük, ekonomi, tempo, bakış açısı, karakterler, olay örgüsü ve masalın amacı olmak üzere 9 kategori de analiz edilmiştir. Heyecanlandırıcı soru kategorisiyle, masalların ne derecede merak uyandırdığı ölçülmeye, duygu kategorisinde masalın bir duygu yansıtıp yansıtmadığı, orijinallik ve özgünlük kategorisiyle masalların özgün olup olmadığı, ekonomi kategorisinde masalların uzun ve kısa olma durumları değerlendirilmiştir. Tempo kategorisiyle masalın akıcılığı, bakış açısı kategorisinde masalların yansıttığı bakış açıları, karakterler kategorisinde masalın kahramanların nitelikleri, olay örgüsü kategorisinde masallarda olması gereken bölümlere ne ölçüde yer verildiği, masalın amacı kategorisinde masalların yazılış amaçlarının anlaşılabilirliği incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen masalların niteliğini belirlemek amacıyla metinler 9 kategori üzerinden değerlendirilmiştir. Analiz edilen masallardan elde edilen bulgular şu şekildedir;

Tablo 1. Heyecanlandırıcı soru

	f
Masalda okuyucunun dikkatini canlı tutan ve zihninde soru işaretleri uyandıran bir soru yoktur.	25
Masal okuyucunun zihninde bir soru oluştursa da tam olarak ne olduğu anlaşılmamaktadır.	28
Masalda okuyucunun zihninde beliren bir soru bulunmaktadır.	14
Masalda okuyucunun dikkatini masalın sonuna kadar canlı tutan ve okuyucunun zihninde merak uyandıran bir soru vardır ve masalın sonunda cevaplanmaktadır.	1

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara baktığımızda öğretmen adaylarının yazdıkları masalların 25'inin okuyucuyu masal içinde sürükleyen "soru" unsurunu yeteri kadar içermediği görülmektedir. Soru unsurunu içerisinde barından 28 masalda ise sorunun okuyucu tarafından kavranılmasının güç olduğu tespit edilmiş, bu durum yazılan masalların 53 tanesinde yani toplam masal sayısının %77 sinde problemin kurgulanmamış ya da yeterince iyi yansıtılamamış olduğunu işaret etmektedir.

Bunun yanında 14 masalda soru unsuru iyi derecede işlenmiş; 1 masalda ise sorun, okuyucu tarafından net olarak anlaşılacak şekilde düzenlenmiştir.

Tablo 2. Duygu

	f
Masalın okuyucuya hissettirmek istediği bir duygusu yoktur.	24
Masalda verilmek istenen bir duygu olduğu hissedilse de açık bir şekilde ne olduğu anlaşılmamaktadır.	29

Masal okunduğunda vermek istediği bir duygu olduğu görülmektedir.	15
Masalın anlatım şekli ve olay örgüsü masalın vermeye çalıştığı duyguyu yansıtmaktadır. Masal açık bir şekilde okuyucuya hissettirmek istediği bir duyguya sahiptir.	-

Masallar yansıttıkları duygular açısından değerlendirildiğinde, masalların 24'ünün okuyucudaki hisleri harekete geçirecek bir duygu barındırmadığı sonucuna varılmaktadır. Yazılan 29 masalda, metne duygu katılmaya çalışılmış ancak okuyucuya tam olarak ulaştırılamamıştır. Diğer 15 masalda verilmek istenen duygu ise metnin içerisinde bulunmaktadır. Ayrıca duygunun hiçbir masalda okuyucuya tam olarak yansıtılamadığı görülmektedir.

Tablo 3. Orijinallik ve özgünlük

	f
Masalın orijinal ve özgün olduğu söylenemez.	14
Masal okunduğunda biraz orijinal ve özgün olduğu görülmektedir.	42
Masal okunduğunda orijinal ve özgün olduğu görülmektedir.	12
Masal baştan sona tamamıyla özgündür. İzlendiğinde özgün ve orijinal olduğu hemen anlaşılmaktadır.	-

Yazılan masalların 14'ünde herhangi bir orijinallik bulunmamakta ve masallar genellikle gündelik yaşamdaki sıradan olayları işlemektedir. Bu durum yazılan masalların %20 sinin özgün olmadığını göstermektedir. Kısmen özgün olan masalların sayısı ise 42 olmakla birlikte bu masallar %61 gibi önemli bir çoğunluğu temsil etmektedir. Bununla beraber 12 masalın içeriği oldukça özgün kurgulanmıştır.

Tablo 4. Ekonomi

	f
Masaldaki detaylar ekonomik değildir. Ya çok uzun ya da çok kısadır.	29
Masalda detaylar bulunmaktadır ve bazı bölümleri biraz daha düzeltilmeye ihtiyaç duymaktadır.	30
Masal genellikle uygun miktarda detaya sahiptir.	9
Masal en iyi düzeyde detaylara yer vermektedir. Masal ne çok uzun ne de çok kısadır.	-

Veriler ekonomi kategorisinde incelendiğinde, masalların %50'den fazlasında yazarların sözcük seçerken veya anlatmak istediği olayı yazıya aktarırken çeşitli sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Yazarların anlatmak istedikleri olayı toparlayıp uygun detaylarla süsleyerek bir bütün halinde yazıya aktardığı yalnızca 9 masal bulunmaktadır.

Tablo 5. Tempo

	f
Masalın temposu olay örgüsüne uygun değildir. Okuyucuyu masala çekmemektedir.	26
Masalın temposunun olay örgüsüne uygun olduğu söylense de okuyucuyu masala tam olarak çekmemektedir.	31

Masalın temposunun olay örgüsüne uygun olduğu söylenebilir.	11
Masalın temposu hikâyenin konusuna ve olay örgüsüne uygundur. Okuyucuyu masala gerçekten çekmektedir.	-

Sınıf öğretmeni adaylarının yazdığı masallar akıcılık ve anlaşılırlık açısından ele alındığında 68 masalın 26'sının içerisindeki kurgunun okuyucunun ilgisini çekemediği ve bu yüzden de takip edilmesinin zor olduğu ortaya çıkmaktadır. Yazılan 31 masalda ise kurgu açısından bir sorun olmadığı ancak anlatılan olayın okuyucunun dikkatini çekecek şekilde tasarlanmadığı belirlenmiştir. Masallar içerisinde dikkat çekici ögeleri barındıran masalların sayısı ise 11'dir. Yazılan masallarda hem olayları dikkatli kurgulanan hem de dikkat çekici ögeleri barındıran masal bulunmamaktadır.

Tablo 6. Bakış açısı

	f
Bakış açısını ayırt etmek güçtür.	28
Bakış açısı vardır ama amaçtan ve masaldan kopuktur.	30
Bakış açısı vardır ama bazı bölümlerinde amaç ile kopukluklar vardır.	9
Bakış açısı iyi geliştirilmiştir ve masalın başından sonuna amacını destekleyici niteliktedir.	1

Katılımcıların yazdıkları masallar incelendiğinde 28 katılımcının -toplam katılımcı sayısının %41'inin- yazdıkları masallarda bakış açısını tespit etmenin güç olduğu, %44'ünün yazdıkları masallarda bakış açılarının amaç ve hikâyeden kopuk olduğu ve %13'ünün ise bakış açısını yansıttığı ancak yer yer bakış açısında kopukluklar olduğu tespit edilmiştir. Yalnızca 1 katılımcının masalında bakış açısı iyi geliştirilmiş ve amacı destekler nitelikte kurgulanmıştır.

Tablo 7. Karakterler

	f
Masalda karakterler belirsizdir.	1
Masalda karakterler bellidir ancak yalnızca isimleri verilmiştir.	44
Masalda karakterler isimleri ile birlikte verilmiş ancak karakterler hakkında çok az bilgi verilmiştir	19
Masalda karakterler isimleri ile birlikte ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiştir.	4

Yazılan masallardaki karakterler değerlendirildiğinde, 44 katılımcının yazdığı masalda yani yazılan masalların %64'ünde yalnızca karakterlerin isimlerine yer verilip özelliklerinden bahsedilmediği tespit edilmiştir. Masalların %27'sinde ise karakterler hakkında bilgi verilse de karakteri yansıtmaya yeterli olmadığı ve yalnızca %5'inde karakterlerin ayrıntılı bir şekilde tasvir edildiği belirlenmiştir.

Tablo 8. Olay örgüsü

	f
Masalın döşeme, serim, düğüm, çözüm ve dilek bölümlerine sahip olduğu söylenemez.	7

Masalın döşeme, serim, düğüm, çözüm ve dilek bölümleri dağınık bir biçimde verilmiştir.	44
Hikâyenin döşeme, serim, düğüm, çözüm ve dilek bölümleri iyi geliştirilse de ayrıntılara sahip değildir.	17
Hikâyenin döşeme, serim, düğüm, çözüm ve dilek bölümleri çok iyi geliştirilmiştir ve detaylara sahiptir.	-

Masallar analiz edildiğinde olay örgüsünü net bir şekilde ortaya koyan masalların sayısının azlığı görülmektedir. 7 masalda, masallarda olması gereken bölümlerden herhangi birinin eksik olduğu, yazılan masaların %64 gibi büyük bir çoğunluğunda masalın taşıması gereken bölümlerin net bir şekilde ortaya koyulmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca 17 masalda bölümler net bir şekilde ortaya koyulmuş ancak bu masallarda da bölümlerin kendi içlerinde yeterince geliştirilmediği belirlenmiştir. Yazılan masalların hiçbirinde bölümlerin net bir şekilde ortaya konulamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Masalın amacı

	f
Masalda açık bir amaç yoktur. Ana fikir anlaşılmamaktadır.	37
Masalda bir amaç olduğu hissedilse de açık bir şekilde okuyucunun zihninde belirdiği söylenemez.	17
Yazarın masalda bir amaca sahip olduğu ve vermeye çalıştığı bir ana fikir olduğu görülmektedir.	12
Masalın yazarı açık bir amaca sahiptir. Masalda vermek istediği ana fikir açık bir şekilde anlaşılmaktadır.	2

Masallar amaçları açısından incelendiğinde 37 masalda herhangi bir ana fikir tespit edilememiştir. 17 masalda bir amaç olduğu sezilse de amacın net bir şekilde ortaya konulmadığı söylenebilir. Masalların %17'sinde ana fikir okuyucular tarafından anlaşılabilecek şekildedir. Fakat okuyucuların ana fikri ve masalın amacını anlayabileceği masal sayısı yalnızca 2'dir. Yazılan 54 masalın geliştirilip bir amaç doğrultusunda yeniden tasarlanması gerekmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların 36 tam puan üzerinden aldıkları puanlar

	f
9-15 arası puan alan katılımcılar	24
16-20 arası puan alan katılımcılar	24
21-25 arası puan alan katılımcılar	19
26+	1

Tablo 10'a bakıldığı zaman, katılımcıların en fazla 36 puan alabildiği değerlendirme ölçütüne göre değerlendirilen masalların 24'ü 9-15 puan, 24'ü 16-20 puan ve 19'u 21-25 puan aralığında yer almıştır. Bunlara ek olarak 1 masalın bu değer aralığını aştığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının çağrışım ve doğaçlama yöntemi ile yazdıkları masalları inceleyen bu çalışmanın bulguları 9 kategoride değerlendirilmiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının

masal yazma becerilerinin hiçbir kategoride yeterli seviyeye ulaşamadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaya benzer bir çalışma gerçekleştiren Akkaya (2014) ilkokul öğretmenlerinin oluşturmacı yazma ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmış ve gerçek anlamda oluşturmacı yazma teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmen sayısının az olduğu sonucuna varmıştır. Şahin (2011) yine benzer bir çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin masalı tanımlama aşamasında benzer fikirler ortaya koyamadıklarını aktarmaktadır. Karakuş Aktan (2013) 9. sınıf öğrencilerin oluşturmacı yazma becerilerini incelemiş, araştırmaya katılan öğrencileri yazma becerileri konusunda yetersiz bulmuştur. Akkaya (2014), Karakuş Aktan (2013) ve Şahin'in (2011) çalışmalarının sonuçlarının bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Maltepe (2006) doktora tezi çalışmasında, oluşturmacı yazmaya hazırlık sürecinde öğrencilerin olağan dışı yazma ve hayal gücünü etkin kullanmada yeterli seviyeye ulaşamadıklarını aktarmıştır. Öğretmenlerin Türkçe dersinde oluşturmacı yazma eserlerinin değerlendirme ve uygulama aşamalarına uygunluk gösterdiğini düşündüğünü ancak öğrencilerin bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Yazma sürecinin geliştirilmesindeki en zor aşamanın konu bulmak olduğu düşünülmektedir (Ataman, 2006). Ancak bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının orijinallik ve özgünlük açısından yetersiz kaldığı tespit edilmiş; orijinal bir ürün ortaya koyma ve özgünlük açısından yetersiz olarak yetişen sınıf öğretmenlerinin, çocukların özgünlüğüne ve yeni fikirler üretmesine katkı sağlamada da yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Maltepe'nin (2006) çalışması bu bakımdan benzerlik göstermektedir. Oluşturmacı yazma ve drama çalışmalarının özgünlüğü arttırdığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da vardır (Ataman, 2006; Kapar Kuvanç, 2008; Kara, 2010; Oğuz, 2017; Susar Kırmızı, 2015; Tanrıkulu & Yoğrutçu, 2018; Temizkan, 2010). Ancak bu araştırmanın uygulama aşamasında drama ve masal çalışmaları beraber kullanılsa da sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları masallar bu çalışmaları destekler niteliğe ulaşamamıştır.

Susar Kırmız (2009) ve Türkel (2013) çalışmalarında oluşturmacı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutumu olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Tutuma olumlu yönde etki yapan oluşturmacı yazma hakkında öğretmen adayları yeterli seviyede bilgi birikimine sahip olmalıdır. Analiz edilen masallar anlatım akıcılığı, olay örgüsü zenginliği, karakter tasvirleri ve bir amaç doğrultusunda yazma konularında yeterli seviyeye çıkamamıştır. Okulöncesi dönemi için hazırlanan masal kitaplarını inceleyen Cengiz ve Duran (2017) masalların çeşitli değerler barındırdığı sonucuna varmış ve öğretmenlerin öğrencilerin kitap tercihlerine yardımcı olması gerektiğini aktarmıştır. Masaldaki anlatım akıcılığı, karakterlerin özellikleri ve konu bütünlüğü bu değerleri yansıtmakta önemli bir araçtır. Analiz edilen masalların sayılan özellikler bakımından yetersizliği aktarılmak istenen değerlerin çocuğa yeterince ulaşmasının önüne geçecektir. Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları masalların anlatılan özellikler açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Nasir ve diğerleri (2013) 5. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini inceleyen çalışmalarında öğretmenlerin gerekli uygulamaları yaparak öğrencilerin yazma becerilerine destek olabileceğini aktarmışlardır. Bu araştırma sonucunda ise sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları masalların yeterli seviyede olmadığı görülmekte, bu seviyedeki öğretmenlerin çocukların yazma becerilerini geliştirmede yeterli olamayacağı düşünülmektedir. Cheung ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin teoride yazma becerilerine hâkim olduğu ancak uygulama aşamasında yeterli olmadıkları tespit edilmiştir. Bu yönüyle Cheung ve diğerlerinin çalışması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Çalışma, uygulama aşamasında titizlikle yürütülse de yapılan çalışmalarda yetersiz sonuçlar çıkması veri toplama ve uygulama aşamasın da yaşanan aksaklıklardan kaynaklanabilir ancak sınıf öğretmenlerinin iyi masal yazabilmeleri öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde destekleyecektir.

Sonuç olarak sınıf öğretmeni adayları teorik olarak masalların özelliklerine hâkim olsalar da uygulama aşamasında bu becerileri tüm yönleriyle yansıtmada sorunlar yaşamaktadır. Bu durumun sebepleri arasında sınıf öğretmenliği bölümü lisans dersleri içerisindeki drama ve çocuk edebiyatı derslerinde yeterli seviyede verim alınamaması gösterilebilir. Öğretmenlerin daha aktif öğrencilerin daha pasif katılım gösterdiği fakat bunun tam tersi olması gereken alan derslerinin içeriklerinde yapılacak güncellemeler ile birlikte öğretmen adaylarının özgünlükleri ve bakış açılarının değişebileceği düşünülmektedir. Bu yüzden sınıf öğretmenliği lisans derslerinden drama ve çocuk edebiyatı derslerinin içerikleri güncellenmeli, öğretmen adaylarının masal algıları geliştirilmeli, yapma masallar oluşturabilmeleri, masalları canlandırmaları sağlanmalı, birçok teknikle masal yazma, anlatma, canlandırma gibi konularda uzman olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca uygulamanın görevdeki sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilerek bu çalışmanın bulguları ile karşılaştırılması da önemlidir. Son olarak öğretmen adaylarının saha çalışması alanlarını genişleterek bu tür uygulamalarda tecrübe sahibi olmaları sağlanabilir.

Kaynaklar

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Akkaya, N. (2014). Elementery teachers "Views on the creative eriting process: An Evaluation. *Educational Sciences: Theory and Practice*.

Altunkayak, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan masal metinlerinin Türkçe dersinin amaçları doğrultusunda kullanımına göre öğretmen görüşleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 76-87.

Bakken, J., & Whedon, C. (2002). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. *Intervention In School and Clinic, 37*(4), 229-233.

Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Donato, G., & Grigorenko, E. (2012). Essential Skills for Creative Writing: Integrating Multiple Domain-Specific Perspectives. *Thinking Skills and Creativity, 7*(3), 209-223.

Başaran, M. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyalleri kullanma durumları.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayraktar, A., & Okvuran, A. (2012). Improving Student's Writing Through Creative Drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 51*, 662-665.

Benson, T. (2008). Dramatic play: bring it back. *Texas Child Care, 32*(2), 24-31.

Bertiz, H. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve öyküleme çalışmalarına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. Turkish Studies, 8(9), 879-898.

Cengiz, Ş., & Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikaye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 205-233.

Chalmers, D. (2007). *Drama 3-5: A practical guide to teaching drama to children in the foundation stage.* New York: Taylor & Francis Group.

Chenfeld, M. B. (1978). *Teaching Language Arts Creatively.* Inc: Harcourt Brace Jovanovich.

Cheung, W., Tse, S., & Tsans, H. (2011). Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance Between the Views and Practices of Language Teachers. *Creative Education Foundation*.

Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2.bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çılgın, A. S. (2007). *Çocuk Edebiyatı.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Dayton, T. (1990). *Drama games: Techniques for self-development.* Deerfield Beach, Florida: Health Communications.

Dedeoğlu Orhun, B. (2014). Estetik kavramı çerçevesinde çocuk edebiyatı. *Türk Dili*.

Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi , Edirne.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and. *MD Pediatrics, 119*(1), 182-191.

Glesne, C. (2015). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction.* Boston: Pearson Education.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebi ürünlerden yararlanma. *TÜBAR*(27), 341-369.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Pegem Yayınları.

İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3,4,5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

İşnas, S. (2011). *Masal türünün çocuktaki kavram gelişimine etkisi üzerine bir araştırma (Cahit Zarifoğlu örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kapar Kuvanç, E. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ,ilişkin tutumlarına ve Türke dersindeki başarılarına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kara, Ö. T. (2011). Dramayla öykü oluşturma yönteminin Türkçe dersi ikinci kademe öğrencilerinin tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 8*(16), 239-253.

Karakuş Aktan, E. N. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 702-732.

Karatay, H. (2004). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 463-475.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademede 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Köse, A. (2004). *Muş ili malazgirt ilçesi'nde anlatılan masalların çocuk eğitimine katkısı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muş.

Küçük, S. (2007). *Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık.* Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and. *Child Study Journal, 33*(1), 39-52.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi*)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Nasir, L., Naqvi, S., & Bhamani, S. (2013). Enhancing Students' Creative Writing Skills: An Action Research Project. *Acta Didactica Napocensia, 6*(2).

Oğuz, S. G. (2017). *Masalların birleştirilme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz.* Ankara: Pegem Akademi.

Özkan, P. (2014). Hatay (Antakya) masallarının çocuk eğitimi açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Öztürk, E. (2006). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Propp, V. (2001). *Masalın Biçimbilimi.* (M. Rıfat, & S. Rıfat, Çev.) İstanbul: Om Yayınları.

Root, J. R., & Steinberg, M. (1996). *Those who do, can. Teachears writing, writte teaching.* Illinois: National Council of English Teachers of English.

Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisi ve anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(özel sayı), 251-257.

Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*.

Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 93-115.

Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişiminine etkileriinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Millî Folklor*(89), 208-219.

Tanrıkulu, F., & Yoğurtçu, M. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2572-2590.

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştrilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR),Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 15*(27), 621-643.

Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing activities on the story writing Skill. *Educational Sciences: Theory & Practice*.

Terzioğlu Ünveren, I. (2018). Yazma becerisi etkinliklerinde algısal öğrenme ve drama ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(3), 652-669.

Türkel, A. (2013). Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(36), 1-11.

Uzun, R. (2009). *Konya ili seydişehir ilçesi ve çevresinde anlatılan masalların çocuk eğitimine katkısı.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yalçın, A., & Aytaş, G. (2008). *Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Akçağ Yayınevi.

Yaldız, H. (2006). *Masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi (Sarayönü örneği).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi*)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yardımcı, M. (2004). *Türk Halk Edebiyatında Nesir.* Ankara: Ürün Yayınları.

Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir gece masalları örneği). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(25), 299-306.

Zipes, J. (2004). *Speaking out. Storytelling and creative drama for children.* Rutledge New York- London: Master E-book.

Extended Abstract

Introduction

Tales are the stories reflecting the imagination of humankind. In the tales, general customs, traditions, thoughts and beliefs of a society, shortly values related to humankind are told (Çılgın, 2007). Tales support the education of the child in various ways, contribute in preparing him for the life, setting up an environment so that the child can grow as an individual that is at peace with himself and his surroundings. At the same time, the child consubstantiates himself with the tale told and he virtually lives it (Karatay, 2007; Özkan, 2014). The importance of tale, which is one of the event-driven texts, is easily seen concerning acquisition, active use, development of and awareness about the language in all stages of education i.e pre-school, during and after school terms (Karatay, 2007). The feature of being an event-driven text not only makes it a production having action, conflict and improvisation but also facilitates it for impersonation (Kara, 2011). Tale and drama methods can simultaneously be benefited in order to make tale more utilizable in education activities and set up an interactive environment (Tanrıkulu & Yoğurtçu, 2018). Taking into account the importance and function of tales, it is important for the primary school teacher, who is competent and skilful and in reading and writing, to use this material effectively.

Method

This research is designed as a case study out of the qualitative research patterns in order to determine the quality of the tales written by prospective primary school teachers. It is also aimed to clearly reveal the existing situation by using survey model. The research was carried out in fall term of 2018-2019 education year

with 68 participants studying in Department of primary school teaching in Düzce University. While defining working group, convenience sampling from purposeful sampling methods was preferred. The application process was executed in three stages. A warm-up study took place in the beginning of every stage. In the first stage, general features and the use of the tale within education was dealt while various tales written by different authors were examined, how the same tale is handled with different perspectives was discussed and the views of the participants were acquired in the second stage. During the last stage, drama studies and tale studies were embraced together and the prospective teachers were asked to write authentic tales. During the analysis of the data, various scales in the literature were examined; the scale of Yamaç (2015) was expertized, adopted and used in analysis of the data.

Result and Discussion

As a result, it was determined that the skill of tale writing of prospective primary school teachers was not on sufficient level in any stages. They have to develop their skills of writing tales. Some samples within the literature support this study while some studies do not reach the similar results. Ineligibility of skill for writing tales of the prospective primary school teacher is a sign of the fact that they will be short of contributing their students during their careers. Therefore, reading and writing studies should be supported and the prospective teachers must be made enjoy writing.

Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 21.02.2019 Kabul/Accepted:24.04.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

1.-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metne Dayalı Anlama Sorularının İncelenmesi

Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN[**]
Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN[***]

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. Sınıf) metne dayalı anlama sorularını metin türüne, cevap kaynaklarına ve Barrett taksonomisine dayalı olarak incelemektir. Nitel yaklaşıma dayalı olarak yürütülen çalışmada veriler doküman incelemesine dayalı olarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma materyallerini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılı için hazırlanmış 1.-8. sınıflarda okutulan Türkçe Ders Kitapları oluşturmaktadır. Yapılan incelemenin sonunda 179 metne yönelik 960 anlama sorusu çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi süreci araştırmanın alt sorularına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk bulgu olarak, Türkçe ders kitaplarındaki metin türlerinin yaklaşık yarısının öyküleyici türde (%49,7), geri kalanların ise bilgilendirici (%28,5) ve şiir (%21,7) türünde olduğu, bu bulguya paralel olarak da en çok sorunun öyküleyici metin türünde olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak, Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının büyük bir kısmının metin içi anlama sorularından oluştuğu (%78,3), metin dışı sorulara az yer verildiği (%21,7), metinler arası soruların ise hiç sorulmadığı anlaşılmıştır. Üçüncü olarak, metne dayalı anlama sorularının Barrett taksonomisine göre, büyük bir kısmının basit anlama (%66,8) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yeniden organize etme (%10,4), çıkarımsal anlama (%8,8), değerlendirme (%12,6) ve takdir (%1,4) türünde sorulara da az oranlarda yer verildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama soruları, metin türü, Barrett taksonomisi

Examining Text-Based Comprehension Questions in Turkish Textbooks of the 1st- the 8st Graders

Abstract

This study aims to examine text-based comprehension questions in Turkish textbooks (1st to 8th grade) based on text type, sources of response and Barrett's taxonomy. The data of the study which was structured on a qualitative approach were obtained through document review. Materials were composed of Turkish language textbooks prepared by Ministry of National Education to be used in teaching from the 1st to 8th grade in 2018-2019 academic year. 960 text-based comprehension questions of 179 texts were analyzed. The data analysis was carried out in three stages based on the research questions. Findings primarily indicate that approximately half of the text types in Turkish textbooks were narrative (49.7%), and the rest were informative (28.5%) and poetry (21.7%) texts. In line with this finding, it was determined that the most frequent questions were from narrative text type. Secondly, it was found out that most of the text-based comprehension questions in Turkish textbooks consisted of intratextual questions (78.3%), extratextual questions ranked as the second (21.7%), and intertextual questions were never asked. Thirdly, it was revealed

[**]Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, Burdur, zuhalcelikturk@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7015-8426
[***]Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Burdur, ygedikoglu@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3293-8995

that while the majority of the text-based comprehension questions were only literal comprehension questions (66.8%), very few of them were reorganization (10,4%), inferential comprehension (8,8%), evaluation (12,6%) and appreciation (1,4%) questions.

Keywords: Reading comprehension questions, text type, Barrett's taxonomy

Giriş

Okuma ve beraberinde okuduğunu anlama, ilkokul döneminde edinilmesi gereken temel becerilerdendir. Akyol (2011)'a göre okuma ve okunandan anlam kurma becerisine öğretim programlarında yer verilmesinin nedeni insan hayatına anlam katmaktır. Bu bakış açısıyla bakıldığında okuma ve okunanlardan anlama kurmak, okul hayatı ya da akademik başarı ile sınırlandırılamayacak, insan yaşamının her alanını etkileyecek önemli beceriler olarak görülebilir. Alanyazında okuduğunu anlamanın ortak ve kesin bir tanımı olmamakla birlikte, farklı yaklaşım ve bakış açıklarını barındıran birtakım tanımlar bulunmaktadır. Okuduğunu anlama çeşitli kategoriler ve kavrama becerilerini içeren karmaşık bir entelektüel süreçtir (Dechant, 1981 ve Rubin, 1991; Akt: Lah ve Hashimah, 2014, s. 667). Bu yüzden anlama becerisin kazanılması düşük ve yüksek başarıya sahip öğrenciler için farklı anlamlara gelecektir (Lah ve Hashim, 2014). Rosenblatt (1978)'a göre anlama; okur ile metin arasındaki etkileşime dayanan, öğrenme ve zevk almak amacıyla yapılan bir eylemdir. Duke ve Caslisle (2011) anlamayı sözlü veya yazılı metinle anlama kurma olarak açıklamışlardır. Bu yönüyle okuma yapılandırmacı bir süreçtir. Bir başka tanıma göre de anlama birtakım deneysel olgu ve kuramsal yapı anlamına gelir (Kintsch ve Rawson, 2005). Guthrie (2004) de anlama sürecinde duyuşsal süreçlere dikkat çekmektedir. Yüksek motivasyona sahip bireylerin sıklıkla metni daha iyi anladıklarını işaret etmektedir. Yine Wang ve Guthrie (2004) anlama becerisinin geliştirilmesinde güdüleyici süreçlerin önemli olduğunu belirtmektedir. Kısacası okuduğunu anlama sürecinin kuramsal çerçevesini çizmek oldukça zordur. Çünkü anlama bilişsel, duyuşsal ve fiziksel birtakım unsurları barındırmaktadır.

Okuduğunu anlama ile ilgili bir başka zorlukta anlamanın ölçülüp ve değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu beceriyi tek başına ölçmek oldukça zor bir süreçtir. Yine herkes tarafından kabul edilmiş, standart bir ölçme aracını geliştirmek ayrı bir zorlu süreçtir. Bu yüzden uzun zamandan bu yana okuduğunu anlamanın ölçülmesi araştırmacıların önemli bir uğraş alanı olmuştur.

Okumada anlam kurmak için kullanılan en önemli araçlardan birisi sorulardır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013, s. 42). Öğrencilere okudukları hakkında sorular sormak oldukça önemlidir (Fordham, 2006, s.391), sorular metnin kavranmasına yardımcı olur. Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013)'ya göre iyi hazırlanmış anlama soruları, okuyucun metinle etkileşime girmesine ve anlamı yapılandırmasına yardımcı olur. Guthrie ve Taboada (2004, s. 93) okuma öncesinde ya da okuma sırasında öğrencilere sorulan soruların öğrencilerin metni ya da başlığı anlamasına yardımcı olduğuna değinmektedirler. Bununla ilgili olarak, anlama sürecinde soruların; öğrencinin ön bilgisini harekete geçirmek, öğrencilerde sorunun cevabını bulabilmek için istek oluşturmak ve okumaya olan

motivasyonu sağlamak gibi pek çok işlevi bulunduğunu belirtmektedirler. Hervey (2006)'e göre sorular; cevabı bulmayı araştırmaya ve daha ilerideki sorulara cevap bulabilmek için okumaya olan ilgiyi canlı tutmayı sağladığı için okumanın kalbini oluşturmaktadır. Sorular yoluyla öğrencilerin okuduklarına odaklanmaları, metne derinlemesine bir şekilde girmeleri, anlama açık bir şekilde ulaşmaları ve okudukları hakkında eleştirel düşünmeleri sağlanabilir (Hervey, 2006). Bu yüzden iyi hazırlanmış soruların okuyucuya sorulması okuma öncesi mativasyonunun sağlanması, devamında da metnin anlamlandırılması ve üst düzey düşünme becerilerinin etkinleştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Wixson (1983) okuduklarımızda neden önemsiz olan detayları hatırladığımızı, metnin asıl iletisi olan ana düşünceyi öğrenemediğimizi sorgulamaktadır. Bunun nedeni olarak da, okuduğunu anlamayı değerlendirici sorulara dikkat çekmektedir.

Soruları nasıl bir sistematiğe göre sorabileceğimize ve soruların güçlük düzeyini belirlemede ne tür kategoriler kullanılabileceğine yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Soruların sınıflandırılmasına ilişkin taksonomilerin kullanımı 1950'lere dayanmaktadır (Bkz. Bloom, 1956). Anlamada taksonominin kullanımı, sorulacak soruların belli bir sisteme dayalı olarak farklı türde sorulmasına duyulan ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır. Alanyazın tarandığında çeşitli kategoriler veya taksonomiler olduğu görülmüştür (Akyol, 1996; Bloom, 1956, Barrett, 1968; Day ve Park, 2005; Hyman, 1979; Nicholas ve Tarabasso, 1979; Pearson ve Johnson, 1978; Sanders, 1966; Wallen, 1972). Bu taksonomilere genel olarak bakıldığında, iki ile altı seviye arasında değişen kategorilerden oluştuğu söylenebilir.

Pearson ve Johnson (1978) okuyucunun cevap kaynağına göre soruyu cevaplamada kullanabilecekleri sınıflamadan söz etmektedir. Bu sınıflamaya göre sorular üç türde sınıflanabilir. Birincisi, sorunun cevabı doğrudan metin içinde bulunabilen "metinsel olarak açık sorular", ikincisi metin içinde cevabın doğrudan verilmesi yerine örtük bir şekilde cevabı bulunan "metinsel olarak örtük sorular", üçüncü olarak da, cevabı metin içinde olmayan okuyucunun ön bilgilerine dayalı olan "kodsal olarak örtük sorular"dır. Benzer bir sınıflama Akyol (1996) tarafından yapılmıştır. Akyol'a göre metinlerden anlam kurmak için sorulan sorular metin içi, metin dışı ve metinler arası olarak sınıflanabilir.

Barrett taksonomisi (1968), özellikle okuma alanında öğrencilerin anlama becerilerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Taksonomi ilk olarak, öğretmenler tarafından sınıf içinde anlama sorularının sınıflandırmasında ve hazırlanmasında kullanılmıştır (Clymer, 1968). Barrett (1968) daha önceki çalışmalardan yararlanarak "Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlar" taksonomisini tasarlanmıştır. Barrett geliştirdiği taksonomiyi beş basamakta ele almıştır: basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve takdir. Öğretimsel amaçlar bağlamında her kategori için özel beceri hedefleri oluşturmuştur (Ruddell, 1978, s.8).

Gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında okuduğunu anlamayı değerlendirmede kullanılan soruların incelenmesi üzerine pek çok araştırmanın varlığından söz edilebilir (Aktaş, 2017; Akyol, 1997, 2001; Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Applegate, 2007; Aslan, 2011; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Day ve Park, 2005; Durukan, 2009; Göçer, 2014; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Klingner, 2004; Kuzu, 2013; Parker ve Hurry, 2007; Savaşkan, 2016; Ülper ve Yalınkılıç, 2010; Yıldırım, 2012). Yurt içinde yapılan okuduğunu anlama sorularının sınıflamasına yönelik çalışmalara bakıldığında, daha çok Bloom Taksonomisine dayalı (Aktaş, 2017; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Güfta ve Zorbaz, 2010; Keray ve Güden, 2013; Kuzu, 2013) olduğu görülmüştür. Barrett taksonomisine dayalı olarak soruların sınıflamalarını inceleyen taksonomilere ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya; 2013; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016; Çelik, Demirgüneş ve Fidan, 2015; Göçer, 2014; Yıldırım, 2012;). Ancak alanyazında Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularını Barrett Taksonomisine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu taksonomiye dayalı olarak Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının incelenmesi ve değerlendirilmesi; mevcut ders kitaplarındaki soruların niteliği hakkında bilgi vereceği ve bundan sonra hazırlanacak kitaplardaki sorulara ilişkin öneriler getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı 1.-8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının metin türüne göre dağılımı nasıldır?

2. Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. Sınıf) metne dayalı anlama sorularının cevap kaynaklarına göre dağılımı nasıldır?

3. Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. Sınıf) metne dayalı anlama sorularının Barrett Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun bir şekilde yürütülmüştür. Bu çerçevede araştırmanın verileri doküman incelemesi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan konu ya da olaylara ilişkin bilgileri içeren yazılı materyallerin analizine yönelik bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimsek, 2008, s. 187).

Veriler ve Toplanması

Çalışmanın verilerini, 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7. ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe Ders Kitapları oluşturmaktadır. Bu kapsamda 2018-2019 eğitim-öğretim yılı için hazırlanmış farklı yayınevlerinin

Türkçe ders kitapları arasında tarama yapılmıştır. Bu kapsamda birinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında Milli Eğitim Bakanlığı yayınları, ikinci sınıf Türkçe ders kitabında Koza yayınlarının kitapları araştırmada incelenmek üzere seçilmiştir. İkinci sınıf Türkçe ders kitabında farklı bir yayınevinin seçilme nedeni, Milli Eğitim Bakanlığı yayınına ulaşılamamış olmasıdır.

Verilerin Çözümlenmesi

Doküman analizi için toplanan Türkçe ders kitaplarındaki metinler sınıf seviyelerine ve belirli kategorilere dayalı olarak incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesi tekniğinden yararlanılmıştır. İlk olarak, kitaplardaki metne dayalı anlama sorularının tamamı bilgisayar ortamında çalışma aktarılmıştır. Daha sonra sorular metin türlerine göre, cevap kaynaklarına göre, Barrett Taksonomisi (1968)'ne göre sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflamanın ardından, veriler frekans ve yüzde olarak incelenmiştir. Taksonomi; basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve takdir olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır (Bkz. Tablo 1). İlk iki kategori (basit anlama ve yeniden organize etme) öğrencilerin okuduklarından hareketle cevaplayabilecekleri soruları kapsamaktadır. Bu sorular, tek bir cevabı olan ve kapalı uçlu sorulardır. Diğer üç kategori (çıkarımsal anlama, değerlendirme ve takdir) ise öğrencinin kendi deneyimlerini içeren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğrencinin, geçmiş yaşam deneyimlerine bağlı olarak cevabı farklılaşabilen sorulardır (Yıldırım, 2012). Bahsi geçen taksonomiye ilişkin kategoriler ve görevler Tablo 1'de yer almaktadır.

Araştırma kapsamında, sekiz ders kitabındaki 179 metne yönelik 960 anlama sorusu incelenmiştir.

Tablo 1. *Barrett Taksonomisi*

Ana kategoriler	Açıklamalar ve görevler
BASİT ANLAMA	Metinde cevabı açıkça belirtilmiş olan fikir ve bilgilere odaklanır. Okuyucundan beklenen, tek bir olgu veya olayın tanınması veya hatırlanmasıdır. Ya da daha karmaşık görevlerde bir olgu ya da olayın tanınması, hatırlanması veya sıralanması olabilir. Bu basamakta sorulan soruların güçlük düzeyi okuma amaçları ve öğretmenin amaçları doğrultusunda değişebilir. Basit anlamanın görevleri şunlardır: • Detayları fark etme ve hatırlama • Anafikri fark etme ve hatırlama • Sırasını fark etme ve hatırlama • Neden ve sonuç ilişkilerini fark etme ve hatırlama • Karşılaştırmaları fark etme • Karakter davranışlarını fark etme ve hatırlama

YENİDEN ORGANİZE ETME	Metinde açıkça belirtilen fikirleri veya bilgileri analiz etmesini, sentezlemesini ve düzenlemesini gerektirir. Okuyucu istenilen düşünceyi üretebilmek için yazarın ifadesini kullanabilir ya da yazarın ifadesini kendine göre değiştirebilir, yorumlayabilir. Yeniden organize etmenin görevleri şunlardır: • Sınıflama • Anahat belirleme • Özetleme • Sentezleme
ÇIKARIMSAL ANLAMA	Metindeki bilgilerden hareketle, okuyucunun kendi fikirlerini, sezgilerini ve kişisel deneyimlerini kullanmasını gerektirir. Çıkarımsal anlama; basılı sayfanın ötesine geçen düşünce ve hayal gücü gerektiren soruları kapsamaktadır. Öğrencilerin yaptığı çıkarımlar birbirinden farklı olabilir, öğrencilerin çıkarımlarının altında yatan nedenler araştırılabilir. Kişisel deneyimlerin yanında okulda öğrenilen bilgilerin de yorumlanmasıdır. Çıkarımsal anlamanın görevleri şunlardır: • Destekleyici detayları çıkarma • Anafikri çıkarma • Sırasını çıkarma • Karşılaştırmaları çıkarma • Neden ve sonuç ilişkilerini çıkarma • Karakter davranışlarını çıkarma • Sonucu tahmin etme • Mecazi dili çıkarma
DEĞERLENDİRME	Metinde verilen fikirleri; öğretmen ve diğer kaynaklar tarafından sağlanan dış ölçütlerle ya da okuyucunun deneyimleri, bilgileri ve değerleri gibi iç ölçütlerle karşılaştırarak değerlendirmesidir. Değerlendirmenin özünde yargı, doğruluk ve kabul edilebilirlik, arzu edilebilirlik ve olma olasılığı vardır. Değerlendirmenin görevleri şunlardır: • Hayali veya gerçeği değerlendirme • Gerçekleri veya fikirleri değerlendirme • Yeterliğini ve geçerliğini değerlendirme • Uygunluğunu değerlendirme • Değer, arzu ve kabul edilebilirliğini değerlendirme
TAKDİR	Okuyucunun duygusal ve estetik tepkisini ele aldığı için okumanın bütün bilişsel boyutlarını kapsamaktadır. Okuyucuda duygusal ve estetik değerlere çağrışımda bulunduğu için sanatsal unsurları ele alır. Bu yüzden; edebi tekniklere, biçim ve üsluba ilişkin hem bilgi hem de duygusal tepkiyi içerir. Takdirin görevleri şunlardır: • İçeriğe duygusal tepki • Karakterlere veya olaylara tepki • Yazarın dil kullanımına tepki • İmgeleme

Kaynak: Barrett Taksonomisi Dokümanından uyarlanmıştır.[1]

Araştırmanın güvenirliği için Türkçe Ders kitaplarından (1-8. Sınıf) elde edilen veriler, araştırmanın her araştırma sorusu için iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılmadan önce, ders kitaplarındaki metne dayalı anlama soruları tek tek yazılmıştır ve bu sorulara uygun olarak veriler sınıflandırılmıştır. Değerlendiriciler arasındaki uyum katsayısını belirlemek için Krippendorff Alfa katsayısı (α) ile hesaplama yapışmıştır. Bu katsayı puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Krippendorff, 1995). Yapılan istatistiksel hesaplama sonucu puanlayıcılar arasındaki uyum değerinin yani Krippendorff Alfa katsayısının (α) .77 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür. α değerinin .67'den küçük olması *zayıf* , .67 ile .80 arasında ise *orta*, .80 ve üzeri ise *yüksek* olduğunu göstermektedir (Krippendorff, 1995). Bu değer aralıklarına göre

bakıldığında değerlendiriciler arasında uyumun orta ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan analiz sonrasında iki kodlayıcı, kodlama sonuçlarını karşılaştırmış ve fikir ayrılığı yaşanan sorular yeniden gözden geçirilmiş ve fikirbirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmadaki metne dayalı anlama sorularının bazılarının iki aşamadan oluştuğu görülmüştür. Örneğin, yedinci sınıf Türkçe ders kitabında *"Yazara göre "kendimizle barışık olduğumuzun göstergesi" nedir? Siz, kendinizle barışık olduğunuzu düşünüyor musunuz?"* gibi sorular için, cevap kaynağına göre (*metin içi-metin dışı*), Barrett Taksonomisine göre (*basit anlama-değerlendirme*) gibi ikili kodlama yapılmıştır. Bu yüzden araştırmadaki toplam soru sayısı Tablo 2, 3 ve 4'te farklılık göstermektedir.

Bulgular

Araştırmada toplam 179 metin ve bu metinlere dayalı 960 tane soru tespit edilmiştir. Araştırmanın alt sorularına dayalı olarak bulgular verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. Sınıf) metinlerin türüne göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2*. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metne Dayalı Anlama Sorularının Metin Türüne Göre Dağılımı*

	Bilgilendirici		Öyküleyici		Şiir		Toplam	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
TOPLAM METİN SAYISI (1.-8. SINIF)	51	28,5	89	49,7	39	21,8	179	100
CEVAP KAYNAĞINA GÖRE SORULAR (1.-8. SINIF)								
Metin İçi	*213*	*32,2*	*311*	*47,0*	*138*	*20,8*	*662*	*100*
Metin Dışı	*54*	*24,3*	*118*	*53,2*	*50*	*22,5*	*222*	*100*
Metinler Arası	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*	*0*
TOPLAM	*267*	*30,2*	*429*	*48,5*	*188*	*21,3*	*884*	*100*
BARRETT TAKSONOMİSİNE GÖRE SORULAR (1.-8. SINIF)								
Basit Anlama	192	26,4	349	47,9	187	25,7	728	100
Yeniden Organize Etme	23	22,8	47	46,5	31	30,7	101	100
Çıkarımsal Anlama	19	22,3	45	53,0	21	24,7	85	100
Değerlendirme	29	23,7	65	53,3	28	23,0	122	100
Takdir	2	15,4	9	69,2	2	15,4	13	100
TOPLAM	265	25,3	515	49,1	269	25,6	1049	100

Tabloda görüldüğü üzere, Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. sınıf) metin türlerinin yaklaşık yarısının öyküleyici türde (%49,7), geri kalanların ise bilgilendirici (%28,5) ve şiir (%21,8) türünde olduğu belirlenmiştir. Tablodan anlaşıldığı üzere, metin türlerinin dağılımı eşit orana sahip değildir. Yine Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8.) soruların metin türlerine göre dağılımına bakıldığında en çok soru sayısının öyküleyici metin türünde olduğu görülmüştür. Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının cevap kaynağına göre dağılımına bakıldığında üç metin türünde de en çok metin içi sorular

sorulmuştur. Barrett taksonomisine göre soruların dağılımına bakıldığında, üç metin türünde de (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) en çok basit anlama basamağında soru sorulduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. sınıf) metne dayalı anlama sorularının cevap kaynaklarına göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3*. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metne Dayalı Anlama Sorularının Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı*

SINIF SEVİYELERİ	Metnin İçi		Metin Dışı		Metinler arası		Toplam	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	55	98,2	1	1,8	0	0	56	100
İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	106	99,0	1	1,0	0	0	107	100
Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı	127	98,4	2	1,6	0	0	129	100
Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı	141	94,6	8	5,4	0	0	149	100
Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	94	67,6	45	32,4	0	0	139	100
Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı	75	61,0	48	39,0	0	0	123	100
Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	72	50,0	72	50,0	0	0	144	100
Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	83	64,8	45	35,2	0	0	128	100
TOPLAM	800	78,3	222	21,7	0	0	1022	100

Tabloda görüldüğü üzere, Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. sınıf) metne dayalı anlama sorularının büyük bir kısmı metin içi (%78,3) anlama sorularından oluştuğu, metin dışı sorulara ise az yer verildiği anlaşılmaktadır (%21,7). Araştırma kapsamında incelenen tüm sorularda metinler arası türünde soru belirlenmemiştir. Sınıflara göre karşılaştırma yapıldığında ise, metin içi soruların oranında birinci sınıftan üst sınıflara doğru gidildikçe azalma olduğu, metin dışı soruların oranında da artış olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. Sınıf) metne dayalı anlama sorularının Barrett Taksonomisine göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metne Dayalı Anlama Sorularının Barrett Taksonomisine Göre Dağılımı*

SINIF SEVİYELERİ	Basit Anlama		Yeniden Organize Etme		Çıkarımsal Anlama		Değerlendirme		Takdir		Toplam	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	47	83,9	9	16,1	0	0	0	0	0	0	56	100
İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	98	91,6	9	8,4	0	0	0	0	0	0	107	100
Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı	118	91,5	10	7,7	1	0,8	0	0	0	0	129	100
Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı	126	85,1	16	10,8	6	4,1	0	0	0	0	148	100

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	66	48,2	20	14,5	32	23,4	16	11,7	3	2,2	137	100
Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı	67	54,9	12	9,8	11	9,1	28	22,9	4	3,3	122	100
Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	68	47,2	8	5,6	17	11,8	50	34,7	1	0,7	144	100
Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	57	45,6	17	13,6	18	14,4	28	22,4	5	4,0	125	100
TOPLAM	647	66,8	101	10,4	85	8,8	122	12,6	13	1,4	968	100

Tabloda görüldüğü üzere, Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. sınıf) metne dayalı anlama sorularının büyük bir kısmının basit anlama (%66,8) düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Yeniden organize etme (%10,4), çıkarımsal anlama (%8,8), değerlendirme (%12,6) ve takdir (%1,4) türünde sorulara da yer verildiği belirlenmiştir. Sınıflara göre karşılaştırma yapıldığında ise, değerlendirme ve takdir türünde soruların beşinci sınıftan sonra sorulduğu anlaşılmıştır. Bir başka ifadeyle, ilkokulda bu basamaklarda hiç soru sorulmadığı belirlenmiştir. Sınıflara göre soru türlerinin dağılımına bakıldığında, her sınıf seviyesinde basit anlama sorularının çokluğu dikkat çekmektedir (%45,6 ile %91,6 arasında değişmektedir). Araştırmanın bir başka bulgusu da öğrencilerin doğrudan metin içinde cevabını bulabileceği ya da yazarın ifadelerini yeniden düzenleyerek cevap verebileceği soru türü olan basit anlama ve yeniden organize etme türünde sorular, tüm sınıflarda en çok sorulan sorulardır. Birinci ve ikinci sınıftaki soruların tamamı, üçüncü ve dördüncü sınıftaki soruların büyük çoğunluğu basit anlama ve yeniden organize etme türünde sorulardan oluşmaktadır (üçüncü sınıf %99,2; dördüncü sınıf %95,9). Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizince sınıfta da soruların çoğunluğu basit anlama ve yeniden organize etme türündedir (beşinci sınıf %62,7; altıncı sınıf %64,7; yedinci sınıf %52,8; sekizinci sınıf %59,2).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama soruları çeşitli yönlerden incelenmiştir. Yapılan incelemenin sonunda, Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. Sınıf) metin türlerinin yaklaşık yarısının öyküleyici türde, geri kalanların ise bilgilendirici ve şiir türünde olduğu belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (2018), Türkçe Dersi Öğretim Programında metin türleri ile ilgili şu ifadelere yer vermiştir:

> "Metin türleri 3 ana biçim altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenecektir. Örneğin "Bilim ve Teknoloji" temasında bilgilendirici metin daha fazla olabilir. Başka bir temada ise şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilebilir. Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır."

Yukarıdaki açıklamadan da anlaşıldığı üzere, Türkçe ders kitaplarındaki metin türlerinin dengeli bir biçimde dağılması vurgusu yapılmıştır. Ancak araştırmanın sonunda; Türkçe ders kitaplarındaki

metin türlerinin anlamlı bir dağılım göstermediği, tüm sınıflarda öyküleyici türde metinlerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Öğretici ve yazınsal türde metinler çocukların farklı beceri alanlarını devindirmesine olanak sağlamaktadır. Öğretici metinler, çocuklarda düşünce oluşturma ve yansıtma gücünü desteklemektedir. Yazınsal metinler ise; dilin imge oluşturma, ilişkilendirme ve dönüştürme gibi özelliklerini çocuklara hissettirmektedir. Türkçe öğretiminde kullanılan yazınsal metinler aracılığıyla çocuklar duyumsatılan iletileri alımlayabilmek, metnin anlamının oluşmasına katkı sağlayabilmek için duygu ve düşünce üretme gereksinimi duymalıdırlar. Bu üretim, çocuğun kavramsal gelişimine, yaşama ve insana ilişkin duyarlık kazanmasına katkı sağlar (Sever, 2008). Bu açıdan bakıldığında farklı metin türlerine yer vermek farklı beceri alanlarına katkı sağlayacağı için oldukça önemli görülmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusu, Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının üç metin türünde de en çok metin içi soruların sorulmasıdır. Barrett taksonomisine göre soruların, üç metin türünde de (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) en çok basit anlama basamağında soru sorulduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. sınıf) metne dayalı anlama sorularının büyük bir kısmı metin içi anlama sorularından oluştuğu, metin dışı sorulara ise az yer verildiği belirlenmiştir. Metinler arası türünde soru ise belirlenmemiştir. Akyol (2001) beşinci sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruları inceleyen araştırmasında metin sonrası soruların yaklaşık %97'sinin metin içi sorulardan oluştuğunu tespit etmiştir. Yine Akyol vd.'nin (2013) sınıf öğretmeni adaylarının ürettikleri soruları inceleyen araştırmalarında öğretmenlerin cevabı metin içerisinde olan soruları sorma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, diğer araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Barrett taksonomisine göre, Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. Sınıf) metne dayalı anlama sorularının büyük bir kısmının basit anlama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve takdir türünde sorulara ise daha az yer verilmiştir. Yani üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorulara az yer verildiği belirlenmiştir. Yine, değerlendirme ve takdir türünde soruların beşinci sınıftan sonra sorulduğu, ilkokulda bu basamakta hiç soru sorulmadığı anlaşılmıştır. Sınıflara göre soru türlerinin dağılımına bakıldığında, her sınıf seviyesinde basit anlama sorularının çokluğu dikkat çekmektedir. Oysa okumanın özü, okuyucunun geçmiş deneyimleri ile metni bağlayabilmektir. Okuyucunun, metindeki bilgilerden veya karakterlerden hareketle tahmin etmesine olanak sağlayan birtakım sorular üst düzey düşünme ölçütlerini sağlayacaktır (Applegate, Quinn ve Applegate, 2002).

1.-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metne Dayalı Anlama Sorularının İncelenmesi

Bu araştırmadan elde edilen bulguların, Türkçe dersinde sorulan anlama soruların sınıflandırılmasına ve değerlendirilmesine yönelik yapılan çeşitli araştırmadan elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmüştür. Durukan (2009)'ın yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularını inceleyen araştırmasında, soruların yoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Yine Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) çalışmalarında Türkçe dersinde öğretmenlerin sıklıkla basit anlama düzeyine yönelik soru sormaya eğilimli olduklarını ve ürettikleri soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı sonuçlarına varılmışlardır. Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy (2016) araştırmalarında, öğretmenlerin sordukları soruların Barrett taksonomisine göre %76'sının basit anlama, %8'inin yeniden organize etme ve %10'unun çıkarım düzeyinde, az sayıda da değerlendirme ve memnuniyet düzeyinde olduğunu belirlemişlerdir. Güfta ve Zorbaz (2008) ortaokulda Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularını ve Kocaarslan ve Yamaç (2018) da sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki sınav sorularını inceleyen araştırmalarında; anlama sorularının alt düzey becerileri ölçen basit anlama sorularından oluştuğunu belirlemişlerdir. Çeçen ve Kurnaz (2015) farklı yayınevlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme sorularını inceleyen araştırmalarında Bloom taksonomisine soruların yarısından fazlasının anlama basamağında olduğunu saptamışlardır. Kutlu (1999)'nun 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan soruları inceleyen araştırmasında, soruların en çok hatırlama düzeyinde olduğu, üst düzey bilişsel beceri gerektiren soruların sorulmadığı bulgusuna varmıştır. Yine Aydemir ve Çiftçi (2008)'in edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerilerini inceleyen araştırmalarında, öğretmen adaylarının sordukları soruların Bloom taksonomisine göre yarısından fazlasının bilgi ve kavrama basamağında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014)'nun Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi sorularını inceleyen araştırmalarında soruların yaklaşık %60'ının hatırlama ve anlama basamağında olduğu belirlenmiştir. Kuzu (2013), Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları inceleyen araştırmasında soruların Bloom taksonomisine göre %36'sının hatırlama, %39'unun anlama düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Ülper ve Yalınkılıç (2010) farklı öğrenme kuramlarına göre hazırlanmış (davranışçı ve yapılandırmacı) Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu soruları karşılaştıran araştırmalarında, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe ders kitabındaki soruların, davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe ders kitabına göre daha çok üst düzey bilişsel işlemleme gerektiren sorulara yer verdiği görülmüştür. Aslan (2011), Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmasında, katılımcıların çalışmanın öncesinde çoğunlukla düşük düzeyli sorular ürettiklerini belirlemiştir. Bozkurt, Uzun ve Lee (2015), Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularını karşılaştıran araştırmalarında bilgiye ulaşma ve hatırlama düzeyindeki soruların Korece ders kitabı örnekleminde oranının %36, Türkçe ders kitabı örnekleminde oranının %50 olduğunu belirlemiştir. Aktaş (2017) öğretmen adaylarının farklı metin

türlerine göre soru sorma becerilerini değerlendirilmesini amaçlayan araştırmada, öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular sormakta yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı için hazırlanmış belli yayınevlerinin Türkçe ders kitaplarındaki (1.-8. sınıf) metne dayalı anlama soruları ile sınırlıdır, gelecekteki araştırmalarda Türkçe ders kitaplarının yayınevlerinin sayısı artırılabilir.

Araştırmada, Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama soruları metin türlerine, cevap kaynaklarına ve Barrett taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda benzer bir çalışmanın farklı bir taksonomi ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Okullarda, Türkçe dersi Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe öğretim programı çerçevesinde farklı yayınevlerinin hazırlamış olduğu ders kitapları ile yürütülmektedir. Okuduğunu anlamayı değerlendirici çalışmalar da, sıklıkla kitaplardaki metin soruları ile yapılmaktadır. Bu yüzden ders kitaplarındaki soruların; öğrencilerin okumaya olan merakı ve ilgiyi sağlama, eski ve yeni bilgilerini bütünleştirme ve üst düzey düşünebilme gibi bir takım becerileri geliştirmeye dönük olması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, bundan sonra hazırlanacak ders kitaplarına bakış açısı sunması beklenmektedir.

Kaynaklar

Aktaş, E. (2017) Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerine yönelik Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

Akyol, H. (1996) Metinler arası (Intertextuality) okuma ve sorular. *Bilgi Çağında Eğitim*, 7, 8-11.

Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim,* 21, 10-17.

Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 26, 169-178.

Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(1), 41-56.

Applegate, M. D. (2007). Teacher's use of comprehension questioning to promote thoughtful literacy. *Journal of Reading Education*, 32(3), 12-19.

Applegate, M. D., Quinn, K. B. ve Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher,* 56, 174-180.

Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi

Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması/Comparison of questions of teachers and students in terms of level. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *4*(1), 1-13.

Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 103-115.

Barrett Taksonomisi Dokümanı[1]. Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. İnternetten 29 Kasım 2018 'de http://joebyrne.net/curriculum/barrett.pdf adresinden alınmıştır.

Barrett, T. C. (1968). Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading compre hension. Discussed by Clymer, T. in "What is reading?": some current concepts. Helen M. Robinson (Ed.). *Innovation and change in reading instruction.* Sixty-seventh yearbook: National Society for Study in Education, University of Chicago Press, 1-30.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of education objectives. *The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain.* New York, NY: McKay.

Bozkurt B. Ü., Uzun G. L., Lee Y. H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karsılastırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartısma. IJLA, 3(9), 295313.

Clymer, T. (1968). What is "reading"? some current concepts. H. Richie ve H. Robinson (Eds.), *Innovations and change in reading instruction* (s. 7-29). Chicago: National Society for the Study of Education.

Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(02).

Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Fidan, D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, *2*(1), 115-122.

Day, R. R. ve Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language,* 17(1), 60-73.

Duke, N. ve Carlisle, J. F. (2011). Comprehension development. *Handbook of reading research*, *4*, 199-228.

Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim,* 181, 84-93.

Eroğlu, D. ve 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.

Fordham, N. W. (2006). Strategic questioning. *Principal Leadership,* 7, 33-37.

Göçer, A. (2014). The Assessment of Turkish written examination questions based on the text in accordance with the Barrett's Taxonomy. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 3, 1-16.

Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research,* 36(1), 1-29.

Guthrie, J. T. ve Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. J. T. Guthrie, A. Wigfield, ve K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (s. 87-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi,* 17, 205-218.

Hervey, S. (2006). Who asks the questions? *Teaching PreK-8*, 37, 68-69.

Keray, B. ve Güden, Z. (2013). The analysis of students' skills of asking questions through informative texts. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 9097.

Kintsch, W. ve Rawson, K.A. (2005) The acquisition of reading comprehension skill. Snowling, M. J., ve Hulme, C. (Eds.). *The science of reading: A handbook* (s. 209-226). UK: Blackwell Publishing.

Klingner, J. K. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for effective intervention,* 29(4), 59-70.

Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 431-448.

Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology,* 25, 47-76. Accessed: 30-11-2018

Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 23 (111), 14-21.

Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi, CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 37(1), 58- 76.

Lah, Y. C. ve Hashim, N. H. (2014). The acquisition of comprehension skills among high and low achievers of year 4 to 6 students in primary School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 667-672.

MEB (2018). Türkçe Ders Kitabı (1.,3.,4.,5.,6.,7.,8. sınıf). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2018). Türkçe Ders Kitabı (2. sınıf). Ankara: Koza Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). İnternetten 17 Ocak 2019 http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf adresinden alınmıştır.

Nicholas, D. W. ve Trabasso, T. (1980). Toward a taxonomy of inferences for story comprehension. *Information integration by children*, 243-265.

Parker, M. ve Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review, 59*(3), 299-314.

Pearson, P.D. ve Johnson, D.D. (1978). *Teaching reading comprehension.* New York: Holt Rinehart and Winston.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literacy work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press

Ruddell, R. B. (1978). Developing Comprehensive Abilities: Implications From Research for an Instructional Framework. *Educational Perspectives*, *17*(1), 8-13.

Sanders, N. M. (1966). *Classroom questions: What kinds?* New York, N.Y.: Harper & Row.

Savaşkan, V. (2016). Ortaöğretim 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 821-836.

Sever, S. (2008). *Eğitimde ve bilimde Türkçe*. Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı (s.435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.

Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(12), 449-461.

Wallen, C. (1972). *Comprehension Skills.* Competency in Teaching Reading. Chicago, III.: Science Research Associates, Inc.

Wang, J. H. ve Guthire, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly,* 39, 2, 162-186.

Wixson, K. K. (1983). Questions about a text: What you ask about is what children learn. *The Reading Teacher,* 37, 287-293.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 45-58.

Extended Abstract

Introduction

Reading together with reading comprehension are the basic skills that should be acquired during primary school. According to Akyol (2011), the reason why reading and reading comprehension skills are included in education programs is to add meaning to human life. From this point of view, reading and reading

comprehension can be seen as important skills that cannot be limited to school life or academic achievement and that affect every aspect of life. How the comprehension skills will be measured has been an important area of study for researchers. There are various studies in the literature on how comprehension questions are formed and in what framework these questions are asked. Barrett (1968) listed the taxonomy he developed according to the difficulty level of the questions in five steps: literal comprehension, reorganization, inferential comprehension, evaluation and appreciation.

Many research examined the questions used in evaluating the reading comprehension in the relevant literature (Aktaş, 2017; Akyol, 1997, 2001; Akyol, Yildirim, Ates, and Cetinkaya, 2013; Applegate, 2007; Bozkurt, Uzun and Lee, 2015; Durukan, 2009; Göçer, 2014; Güfta and Zorbaz, 2008; Kocarslan and Yamac, 2018; Klingner, 2004; Parker and Hurry, 2007; Savaşkan, 2016; Ülper and Yalinkılıc, 2010; Yildirim, 2012). Studies on the classification of reading comprehension questions in Turkey were found to be mostly based on Bloom's taxonomy (Aktaş, 2017; Aydemir and Çiftçi, 2008; Çeçen and Kurnaz, 2015; Güfta and Zorbaz, 2010; Keray and Güden, 2013; Kuzu, 2013). There are also studies examining the classifications of the questions based on Barrett's taxonomy (Akyol, Yildirim, Ateş and Çetinkaya; 2013; Ateş, Güray, Döğmeci and Gürsoy, 2016; Çelik, Demirgüneş and Fidan, 2015; Göçer, 2014; Yildirim, 2012). However, in the relevant literature, text-based comprehension questions in Turkish textbooks through Barrett's taxonomy have never been examined. It is considered that examining and evaluating the text questions in Turkish textbooks based on this taxonomy will provide not only information about the nature of the questions in the current textbooks but also provide suggestions for the questions in the books to be prepared thereafter. In this sense, the aim of the study is to examine the text-based comprehension questions in Turkish textbooks from the 1st to the 8th grade. For this purpose, the following questions were sought in the research.

Method

The data of the study which was structured on qualitative approach were obtained through document review. Materials included Turkish textbooks prepared by Ministry of National Education to be used for the 1st to the 8th grade in 2018-2019 academic year. 960 text-based comprehensions questions of 179 texts were analyzed.

Results and Discussion

Firstly, approximately half of the text types in Turkish textbooks were narrative (49.7%), and the rest were informative (28.5%) and poetry (21.7%) texts. Findings primarily indicated that approximately half of the text types in Turkish textbooks were narrative (49.7%), and the rest were informative (28.5%) and poetry (21.7%) texts. In line with this finding, it was determined that the most frequent questions were from narrative text type.

Secondly, it was found out that most of the text-based comprehension questions in Turkish textbooks included intratextual questions (78.3%), extratextual questions ranked as the second (21.7%). As for intertextual questions, they were never asked. The results of the study are similar to the findings of Akyol (2001) in his study examining the questions related to reading texts in the 5th grade Turkish textbooks in which approximately 97% of the post-text questions were intertextual questions.

Thirdly, it was revealed that while the majority of the text-based comprehension questions were just literal comprehension questions (66.8%), very few of them were reorganization (10,4%), inferential comprehension (8,8%), evaluation (12,6%) and appreciation (1,4%) questions. The findings obtained from this study were found to correspond with the findings obtained from various research for the classification and evaluation of the text-based comprehension questions asked in the Turkish course (Aktaş, 2017; Akyol, Yildirim, Ateş and Çetinkaya, 2013; Aslan, 2011; Ateş, Güray, Döğmeci and Gürsoy, 2016; Aydemir and Çiftçi 2008; Çeçen and Kurnaz, 2015; Durukan,2009; Eroğlu and Sarar Kuzu, 2014; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kocaarslan and Yamaç, 2018; Kutlu, 1999; Ülper and Yalınkılıç, 2010).

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 15.03.2019 Kabul/Accepted:24.04.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Gülten Dayıoğlu'nun Gezi Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme*

*Keziban TEKŞAN***
*Sultan Ecem AKKAYA****
*Enes ÇİNPOLAT*****

Öz

Çocukluk, insan hayatının en önemli dönemlerinden biridir. Çünkü kişiliğin temelleri bu evrede atılır. Bu gelişim sürecinde çocuk edebiyatı ürünleri büyük önem taşır. Özellikle de disiplinler arası etkileşime izin veren, gözleme ve deneyimlere dayanan gezi türüne büyük görev düşmektedir. Bu çalışmada bilgilendirici/öğretici metin türleri arasında yer alan gezi türünün çocuk gelişimine katkısı üzerinde durulmaktadır. Ayrıca yazarlık hayatına başladığı günden bu yana hedef kitlesi yalnızca çocuklar olan Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitapları, taşıdığı nitelikler ve çocuklara sağlayacağı katkılar yönünden incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma (basic qualitative research) çalışmasıdır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Kitapların incelenmesi Arıcı, Ungan ve Şimşek'in (2016) çocuklar için yazılan veya tavsiye edilen gezi yazılarında aranılması gereken niteliklere göre yapılmıştır. Çalışmada Gülten Dayıoğlu'nun "Kafdağı'na Yolculuk", "Okyanuslar Ötesine Yolculuk", "Bambaşka Bir Dünya Amerika'ya Yolculuk", "Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk", "Kangurular Ülkesi Avusturalya'ya Yolculuk", "Kenya'ya Yolculuk", "Mısır'a Yolculuk" ve "Meksika'ya Yolculuk" adlı kitapları incelenmiştir. Değerlendirmeler ışığında adı geçen kitapların öğrencilerin bilgilerini, düşüncelerini, gözlem becerilerini geliştireceği ve onlara farklı kültürleri tanıtacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, kültürel farklılık, eğitici metinler

An Assessment on the Travel Books of Gülten Dayıoğlu

Abstract

Childhood is one of the most important periods of human life as the personality of the child develops at this stage. Children's literature has a great importance in this development. Particularly, the travel literature based on observation and experience and allowing interdisciplinary interaction has the biggest share. In this study, the contribution of the travel literature to the child development among the informative / instructive text types is emphasized. In addition, travel books of Gülten Dayıoğlu whose target audience is merely children since the beginning of her career as a writer have been examined regarding their qualifications and contributions to the children. The study is structured on basic qualitative research method. Data

* 2. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, kezibanteksan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5768-0022

*** YL Öğr., Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Ordu, ecem3240@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1429-8034

**** Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, enescinpolat@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3411-4300

were collected by document review. Descriptive analysis method was used for data analysis. While evaluating the content, the book of Arıcı, Ungan and Şimşek (2016) on the required qualifications for travel articles written or recommended for children were used. In this study, the following books of Gülten Dayıoğlu were examined; "Kafdağına Yolculuk (Journey to Kaf Mountain)", "Okyanuslar Ötesine Yolculuk (Journey Beyond the Oceans)", "Bambaşka Bir Dünya Amerika'ya Yolculuk (Journey to a Different World, America)", "Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk (Journey to the Land of Legends, China)", "Kangurular Ülkesi Avusturalya'ya Yolculuk (Journey to Country of Kangaroos, Australia)", "Kenya'ya Yolculuk (Journey to Kenya)", "Mısır'a Yolculuk (Journey to Egypt)" and "Meksika'ya Yolculuk (Journey to Mexico)". In the light of the evaluations, it is thought that the mentioned books will develop the students' knowledge, thoughts, and observation skills and introduce them with different cultures.

Keywords: Children's literature, cultural difference, educational texts

Giriş

Her yönden iyi yetiştirilmiş bireyler toplumların geleceğini belirlemektedir. Bu nedenle çocuk eğitimi büyük önem arz etmektedir. Bu noktada "Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı" (Sever, 2012: 17) olarak tanımlanan çocuk edebiyatı ürünlerine büyük görev düşmektedir. Çünkü çocuk edebiyatı çocuklara hayatı öğretir, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılar, onların hayal dünyasını besler, yaratıcılıklarını geliştirir ve en önemlisi onları eğlendirirken eğitir. "Usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad" (Oğuzkan, 2013: 3) olarak da tanımlanan çocuk edebiyatı gerçeği bugün herkesçe kabul görmektedir. 2-14 yaşları arasındaki kimselerin ihtiyacını karşılayan bir edebiyat alanı olan çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğu okumaya yönelten ona okuma kültürü kazandıran önemli bir işlevi üstlenir. Çocuk edebiyatının temel işlevlerinden olan çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma sorumluluğu, daha üst basamakta yer alan becerilere uygun davranışlar geliştirmelerine zemin hazırlar (Sever, 2012). Bu sayede çocuklar hem ana dilinin inceliklerini öğrenebilir hem kitaplara yansıyan insana ait duyarlılıkları edinebilirler.

Günümüzde teknolojik gelişmelerin hayatımızı derinden etkilemesiyle birlikte günlük yaşamımızın büyük bir kısmını bilgisayar ve televizyon karşısında geçiren bireylerin çoğaldığını görebiliriz. Böyle bir ortamda kitaba verilen önemin ya da kitaba ayrılan zamanın giderek azaldığını gözlemlemek hiç de zor değildir. Günümüzün şartları göz önünde tutulursa çocuğu kitapla tanıştıran kitap hakkında değer yargıları oluşturmasını sağlayan çocuk edebiyatı ürünlerine büyük sorumluluk düşmektedir.

Çocuk edebiyatı denilince ilk akla gelen masal, fabl, şiir, hikâye, roman ve anı gibi türlerdir. Gezi yazısı, bu türler arasında sayılmadığı gibi yazarlar tarafından da gerekli ilgiyi görmemiştir. Hâlbuki gezi yazıları çocukların bilgilerini, düşüncelerini ve gözlem becerilerini geliştiren ve onların farklı kültürleri tanımalarını sağlayan eğitici metinlerdir. "Her şeyden önemlisi bir gezi ve gözlem yazısı, çocuğun

kültürel bakış açısı kazanmasını sağlayan son derece eğitici, eğitim öğretimin vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır." (Yalçın ve Aytaş, 2002: 169). Alan kaynaklarında da gezi yazısı örneği olarak çocuklara seviyelerinin üzerinde ve belli örnekler sunulmaktadır. Oysaki bugünün çocukları kolay iletişim imkânlarıyla pek çok yeri görebilmektedirler. Bunun için çocuklara bilinmeyen, görülmeyen yerleri anlatan, yeni gezi yazıları sunmak gerekir.

Gezi Yazısının Çocuk Gelişimine Katkısı

Öğrenme eylemi, kişinin yaşamı boyunca devam ettirdiği bir süreçtir. Kişi bu süreci tek bir yolla veya yöntemle yönetemez. Kimi zaman görmesi kimi zaman duyması kimi zamanda okuması gerekir. "Başlangıçta etrafındaki dünyayı ve insanları, annesinin aracılığı ile tanımaya çalışan çocuk, daha sonra bu tanıma işini kendi duyu organları ile gerçekleştirmeye girişir." (Şirin, 2000: 173). Kendi duyu organları dış dünyadan gelen uyaranlara yetersiz kaldığında ise çeşitli yöntemlere başvurur. Özellikle de masal çağından çıkan ilköğretim düzeyindeki çocuklar, içine doğup büyüdüğü kültürü tanımaya başladıkça kendi kültürünün dışında kalan bir unsuru, oyunu, giyeceği, yiyeceği ve hayatı tanımak isteyeceklerdir. Gezi-gözlem yazıları da çocuğun hayatına böyle bir dönemde girerek, onları kendi yaşadıkları coğrafyadan çok farklı coğrafyalarda yaşayan, yaşadıkları evlerden farklı evlerde yaşayan, bambaşka yiyecekler yiyen, farklı kitaplar okuyan ve hiç duymadığı isimleri olan insanlarla tanıştıracaktır. Bu durum da çocukların yaşanılan mekânın dışındaki dünyayı anlatan gezi yazılarına ilgi duymalarını sağlayacaktır.

Gezi yazısı, "bir yazarın gezdiği, gördüğü ve incelediği yerlerden edindiği bilgi, görgü ve izlenimleri yansıtan yazı" olarak tanımlanmaktadır (Kavcar ve Oğuzkan, 1999). Gezi yazarı, gözlemlediği yerlerin sadece doğası ve iklimini aktarmakla yetinmeyip, o yerlerin gelenek, görenek, alışkanlık ve zevklerini kısacası kültürünü okurla paylaşır (Oğuzkan, 2013). Başka bir deyişle çocuğu sıkmadan dolaylı yoldan tarih, coğrafya ve sosyal yaşamla ilgili pek çok bilgiyi çocuğa aktarır. Bir yandan çocuğu eğitirken diğer yandan da hoşça vakit geçirmesini sağlar. Çocuğun dünyayı ve çevreyi algılayış biçimini değiştirerek kendisinden farklı olan insanlara, toplumlara, kültürlere ve inançlara karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmesini sağlar. Ayrıca farklı kültürleri kendi kültürel değeriyle karşılaştıran çocuk, kendi kültürel değerlerinin daha iyi farkına varır. Bu da çocukta milli bir bilinç duygusunun oluşmasını sağlar. Gezi yazısıyla beraber doğal güzelliklerin farkına varan çocuk sadece insanlara değil tüm canlılara karşı saygı duymayı öğrenir. En önemlisi de gezi yazıları bir yandan çocuğun anlama-anlatma-yorumlama gibi temel dil becerilerini geliştirirken bir yandan da çocuğa okuma kültürü kazandırır. "Gezi yazılarında sosyal bilimlerden coğrafyanın konusu olan mekânı, tarihin konusu olan zamanı, sosyolojinin konusu olan toplumu, antropolojinin konusu olan kültürü görmek mümkündür. Bu eserler gidilmesi mümkün olmayan yerler, kültürler ve zamanlara doğru okuyucuyu taşıyarak öğrencilerin

kişisel olaylara ilişkin bilgilerini genişletir. Öğrencilere yerler hakkında da hayal gücü sunar, genel kültürlerini geliştirerek bir bakış açısı kazandırır." (Kaya ve Ekici, 2015: 92).

Gezi türünün, edebiyatımızda uzun bir geçmişi var olmakla beraber doğrudan çocuklar için yazılmış kitapların sayısı fazla değildir. Çocuk edebiyatı kaynak kitapları incelendiğinde araştırmacıların genellikle belli başlı örnekler üzerinde durduğu görülmektedir (Arıcı, 2016; Yalçın ve Aytaş, 2002; Aytekin, 2016; Oğuzkan, 2013). Bunlar; İbn-i Batuta'nın "Seyahatnamesi", Seydi Ali Reis'in "Mirat-ül Memalik'i", Evliya Çelebi'nin "Seyahatnamesi", Ahmet Mithat Efendi'nin "Avrupa'da Bir Cevelan"… Bu kitaplar zengin bir içeriğe sahip olmakla beraber daha çok yetişkin dünyasına seslenen eserlerdir. Üstelik bu eserlerin yazıldığı dönemler göz önünde bulundurulursa gelişen ve değişen dünya ile birlikte insanların, şehirlerin, kültürlerin büyük değişime uğradığını söyleyebiliriz. Yaşadığımız bilgi çağından "Günümüz çocukları televizyon ve internet veya CD sayesinde dünyanın hemen her yerini görebilme imkânına sahiptir." (Yalçın ve Aktaş, 2002: 169). Böylece okuduğu kitapla gördüğü resim arasındaki farklar çocuğu hayal kırıklığına uğratabilir. Bu yüzden çocuklar için içerik, biçim ve dil anlatım yönünden çocuk gelişimine uygun yeni eserler sunmak gereklidir.

Araştırmacılar tarafından "dünün, bugünün ve yarının yazarı" (Eskimen, 2015: 75) olarak görülen Gülten Dayıoğlu, çocuk edebiyatına yönelişini şöyle açıklamaktadır: *"Bunun pek çok nedeni var. En belirginlerini şöyle sıralayabiliriz: Ben çocukluğumda okuma açlığımı giderecek nitelikte çocuk kitapları bulamadım. Anne ve öğretmen olduğumda da benzer sorunlarla karşılaştım. Çocuğuma ve öğrencilerime okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, okuma zevki verecek kitaplar yoktu piyasada. Çeviriler dışında tabii… Çeviri çocuk kitapları da doğrusu okuyucuyu hemen kavrayıp içine alabilecek tatta değildi. Dil ağır, anlatım aksak oluyordu… İşte bu sorunlar içinde bocalarken, çocuğuma ve öğrencilerime, kendi kurgum olan kısa öyküleri anlatmaya başladım. Bunlar pek sevildi. Sonra kaleme aldım. İki yıl itilip kakıldıktan sonra, bu öykülerimin kitaplaşmasını ve okuyucu kitlesine ulaşmasını başardım. Sonra bu işi çok sevdim. 1963 yılında çıkan ilk çocuk kitabımdan sonra, bir daha çocuklar için yazmaktan vazgeçemedim" (30 Yıl Çocuklarla Soluk Soluğa, s.52 Akt. Ateş, 1998: 21-22).*

Öğretmen olduğu yıllarda öğrencilerine okutacak nitelikli eserler bulamadığı için yazmaya başlayan Dayıoğlu, yine edebiyatımızda eksikliğini hissettiği bir tür olan gezi yazısının farkına varır ve bu türde eserler yazmaya başlar. *"Gezi yazıları o kadar önemli ki. Birçok öğretmen bunun farkına vardı. Ders kitaplarının paralelinde okutanlar var. Coğrafya, Sosyal Bilgiler derslerinde. Gittiğim yerleri birinci kaynaktan bire bir yaşayarak anlatıyorum. Gezdiğim yerlerde teyple kayıt yapıyorum. Dünyanın hemen hemen 2/3'ünü gezdim. Ama beni çok etkileyen yerleri yazıyorum. Öğrenci ve yetişkin okuyuculardan gidip de görmüş gibi hissettiklerine yönelik dönütler alıyorum."* (Kaya ve Ekici, 2015: 94) diyen yazar bu türün önemini de şu sözleri ile açıklamaktadır. *"Gerçekten, 'Gezi türü' kitapların dünya edebiyatında*

önemli bir yeri vardır. Ülkemizde henüz özellikle çocuk ve gençlik kesimi için özgün ve taze izlenimlerle örülmüş, gezi kitapları yok." (Okyanuslar Ötesine Yolculuk, 7).

Araştırmanın amacı, Gülten Dayıoğlu tarafından kaleme alınan gezi yazısı kitaplarını, Arıcı, Ungan ve Şimşek'in (2016) belirttiği çocuklar için yazılan veya tavsiye edilen gezi yazılarında aranılması gereken niteliklere göre değerlendirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma (basic qualitative research) çalışmasıdır. Bir araştırmacı, fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz, eleştirel veya etnografik çalışma değil ama nitel bir araştırma çalışması yapabilmektedir. Temel amaç bir olgunun yorumlanması ve betimlenmesidir. Bu desen eğitimde yaygın kullanılan bir türdür. Verilerini görüşme, gözlem ya da doküman analizi oluşturabilir (Merriam, 2013).

Materyaller

Yapılan bu araştırmada Gülten Dayıoğlu'nun yazmış olduğu "Kafdağı'na Yolculuk", "Okyanuslar Ötesine Yolculuk", "Bambaşka Bir Dünya Amerika'ya Yolculuk", "Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk", "Kangurular Ülkesi Avusturalya'ya Yolculuk", "Kenya'ya Yolculuk", "Mısır'a Yolculuk" ve "Meksika'ya Yolculuk" adlı kitapları incelenmiştir. Bu kitapların künyeleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. *İncelenen kitapların künye bilgileri*

Kitabın Adı (Kısaltma)	Yayınevi	Yayın Yılı	Sayfa Sayısı
Kafdağı'nın Ardına Yolculuk (KAF)	Altın Kitaplar	2017	171
Okyanuslar Ötesine Yolculuk (OÖY)	Yapı Kredi Yayınları	2018	111
Bambaşka Bir Dünya Amerika'ya Yolculuk (BBDAY)	Altın Kitaplar	2016	107
Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk (EÜÇY)	Altın Kitaplar	2017	93
Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk (KÜAY)	Altın Kitaplar	2010	60
Kenya'ya Yolculuk (KY)	Yapı Kredi Yayınları	2018	60
Mısır'a Yolculuk (MY)	Yapı Kredi Yayınları	2015	67
Meksika'ya Yolculuk (MEY)	Yapı Kredi Yayınları	2017	148

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması doküman incelemesi ile yapılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel analizde incelenen veriler önceden belirlenen kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde temel amaç var olan

durumu doğrudan aktarmak ve tanımlamak, verileri düzenli ve yorumlanmış bir şekilde aktarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Değerlendirme yapılırken Arıcı, Ungan ve Şimşek'in (2016) çocuklar için yazılan veya tavsiye edilen gezi yazılarında aranılması gereken nitelikler temel alınmıştır:

- Gezi yazılarında anlatılanlar gözleme dayalı, gerçek bilgiler olmalı.
- Gezi yazısında ele alınan yöre her yönü ile tanıtılmalıdır (doğal özellikleri, tarihî ve coğrafi özellikleri, sosyo-kültürel özellikler vs.).
- Gezi yazılarında fotoğraflara yer verilmeli, ancak bu fotoğraflar anlatılan yerle bağlantılı olmak zorundadır.
- Gezi yazısının dili anlaşılır olmalıdır.
- Yabancı ülke insanlarının tutum ve davranışlarına yer verilirken genellemelere gidilmemelidir. Bu çocuklarda ve gençlerde ön yargılara neden olabilir.
- Üzerinde durulan konular çocukların yaşantılarıyla ilgili olmalıdır.
- Çocuklar için yazılan gezi yazıları onların ilgileri dikkate alınarak yazılmalıdır.

Çalışmanın verilerinin toplanması amacıyla kitaplar araştırmacılar tarafından üç defa okunmuştur. Daha sonra elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde formlara aktarılmıştır.

Çalışmanın güvenirliğini sağlayıcı bir ölçüt olarak bulguların doğrudan aktarım yoluyla verilmesi önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sebeple bulgular sunulurken incelenen eserlerde kodlanan cümlelerden doğrudan alıntılar çalışmada sunulmuştur.

Bulgular

Gülten Dayıoğlu Asya, Afrika, Avustralya, Kuzey Amerika ve Güney Amerika kıtalarına gerçekleştirdiği seyahatler sonucunda *"Kafdağı'na Yolculuk", "Okyanuslar Ötesine Yolculuk", "Bambaşka Bir Dünya Amerika'ya Yolculuk", "Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk", "Kangurular Ülkesi Avusturalya'ya Yolculuk", "Kenya'ya Yolculuk", "Mısır'a Yolculuk"* ve *"Meksika'ya Yolculuk"* adlı kitapları yazmıştır. Yazar, bu 5 kıtada gerçekleştirdiği seyahatlerde dünyanın büyük bir bölümünü görmüş ve farklı yaşam biçimleriyle karşılaşmıştır. O yerlerin kayda değer yanlarını okuyucuyla paylaşan yazar, geziyi anlatmaya yolculuğun başladığı günden başlar ve dönüş gününe kadar ki zaman içinde gerçekleşen olayları anlatır. Bu olayları okuyucuya sağlıklı bir şekilde anlatabilmek için teybini ve fotoğraf makinesini elinden düşürmez.

"Yolculuğun ilk adımından sonuna dek her şeyi sizler için minik teybime kaydettim. Gezi boyunca sizlerle birlikte gibiydim. Teybe kayıt yaparken sanki sizlerle karşı karşıyaydım." (EÜÇY, 6)

"Uçaktaki yerimi alır almaz, hemen teybimi çıkardım. Bu büyük gezinin izlenimlerini okuyucularıma aktarmaya kararlıydım. Bu yüzden en küçük ayrıntıları bile kaydetmeye başladım." (OÖY, 15)

Dayıoğlu, bilinçli bir gezgindir. Bu yüzden gezip göreceği yerlerle ilgili öncesinden bir ön araştırma yapar. Bu bilgileri okuyucuyla paylaşır. Daha sonra edindiği bu ön bilgileri, gezi sırasında rehberden duydukları ve kendi gözlemledikleriyle harmanlayarak okuyucuya sunar.

"Her gezi öncesinde olduğu gibi bu kez yine, gideceğimiz yerle ilgili araştırmalar yapmaya giriştim. Çeşitli kaynaklardan Kenya ile ilgili bilgiler edinmeye çalıştım. Haritada, gezeceğimiz yerlerin konumlarını inceledim." (KY, 8)

"Geziye çıkmadan önce, gideceğimiz yerlerle ilgili ön bilgileri toplamak iyi oluyor. İnsan, bildikleriyle gördüklerini birbirini bağlayınca, gezi daha derin bir anlam kazanıyor. Biz de Mısır'ı daha önce görmemize karşın, bu geleneği bozmadık." (MY, 8)

Dayıoğlu, gezdiği yerleri tek bir yönü ile değil, her yönü ile tanıtmaya çalışır. Çevre özellikleri, iklim, bitki, hayvan, eğitim, ulaşım, kültür… Bunları vermeye çalışırken okuyucuyu gereksiz ayrıntılarla boğmaz. Ülkeleri en belirgin özellikleri ile ortaya koymaya çalışır. *"Kenya'ya Yolculuk"* adlı kitabı okumaya başlayan kişi kendini tamamen *"vahşi hayvanların, ilkel kabilelerin, bin bir türlü zehirli böcüğün böceğin"* (KY, 8) kol gezdiği bir dünyanın içinde bulur. *"Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk"* adlı kitapta ise *"güzelliklerle çirkinliklerin, zenginlikle yoksulluğun, eşitlikle eşitsizliğin, açlıkla aşırı tokluğun kıyasıya çelişip durduğu yeni bir dünya"*da (BBÜAY, 8) bulur. Yine "Mısır'a Yolculuk" ve *"Meksika'ya Yolculuk"* kitaplarını okuyan kişi kendini eski uygarlıklara ve geçmişe yolculuk yaparken bulur.

Dayıoğlu çocukları çok iyi tanıyan bir yazardır. Onların ilgilerini, beğenilerini ve okuma eğilimlerini bilir. Kitabın başında gezi konusuna dikkat çekebilmek için bunları ustalıkla kullanır.

"Amerika Birleşik Devletleri'nden selam hepinize. Bugün hep birlikte, tadına doyamayacağınız bir geziye çıkacağız. Amerika Birleşik Devletleri'ni doğudan vahşi batıya kadar bir güzel gezeceğiz, Miki ailesinin yaşadığı Disneyland'da sevimli ve akıllı yunusların, korkunç köpekbalıklarının, dev balinaların (Sev World) ve yirmi birinci yüzyılın düşsel dünyasını dolaşacağız. Bu arada Hollywood'a gidip Universal Stüdyoları'nı gezeceğiz, artistlerle tanışacağız, film çekimlerini izleyeceğiz, Kara Şimşek adlı akıllı arabaya binip resimler çektireceğiz. Başta Uzay Yolu olmak üzere, sevdiğiniz birçok filmin çekildiği setleri göreceğiz. Binbir çeşit film hilesini birlikte öğreneceğiz ve öylesine şaşıracağız ki!" (BBÜAY, 5)

"Kızılderililerin korkunç maskelerini takarız. Lamalara bineriz. Kızılderililerle Tarzanca konuşur, onlarla dost oluruz. Sonra bu yeni dostlarımızla anı resimleri çektiririz. Bir Kızılderili bebek, anasından dişleri çıkmış olarak doğarsa, ne olur biliyor musunuz? Peru'nun dünyaca ünlü büyücüleri ilginizi çeker mi? Papağanların öfkelenince, köpek gibi insanı ısırıp etini kopardığını duymuş muydunuz? İnsanların

ağızlarından düşmeyen çikletin ana maddesi, Güney Amerika'dan geliyor. Patatesin, domatesin, mısırın, tütünün ana vatanını tanımak istemez misiniz?" (OÖY, 9)

Yazar, gezip gördükleri yerleri anlatırken sık sık okuyucuya seslenir. Anlattığı konular hakkında bilgi ve görüşlerini söylenmekten çekinmez. Bu durumu da Ahmet Mithat'ın roman yazma tekniğine benzetir.

"Her neyse, Ahmet Mithat Efendi gibi, dur okuyucum, diyerek açıklamalara girişmemeliyim. Ola ki sizleri sıkarım." (MEY, 127)

"…Sözün burasında dünyanın en uzun binalarını sizlere tanıtmakta fayda var. Kulağınızda bulunsun. Belki bir sohbet sırasında işinize yarayabilir. Dünyanın en yüksek binaları: Ostan TV kulesi; 570m- Moskova, Sears Kulesi; 443m- Şikago…" (BBÜAY, 97-98)

Dayıoğlu, uçak yükselir yükselmez uçağın görünümü, hosteslerin tavırları ve yolcuların birbiriyle olan iletişimleri hakkında oluşan izlenimlerini okuyucuya aktarmaktadır. Millî ulaşım şirketimiz olan Türk Hava Yollarına da burada değinen yazar, ülke olarak ulaşım alanında geldiğimiz seviyeyi gözler önüne sermektedir.

"Mısır'a Türk Hava Yolları uçaklarıyla gidiyoruz. Türk Hava Yolları da öyle bir gelişti ki!... Uçak yolcuları için hazırlanmış olan dergiye bakıyorum. Dünya haritası üzerinde Türk Hava Yolları'nın uçuş haritası, göğsümü kabartıyor. Uçaklarımız tüm dünyayı dolaşıyor…" (MY, 8)

"Uzak Doğu'ya Türk Hava Yolları'nın Air Bus (hava otobüsü) tipi uçağıyla gidiyorduk. Kafdağı'nın ardına, kendi uçağımızla uçmak beni çok etkiledi. Uçak sanki öz malımmış gibi koltuklarım kabardı. Sonra birden, Kurtuluş Savaşı'mızı anımsadım. Kağnılarla, hatta sırtlarında mermiler taşıyarak düşmanı kovan dedelerimiz, ninelerimiz canlandı belleğimde. Keşke bu günleri onlar da görebilselerdi, diye geçirdim." (KAY, 10)

"Yol boyunca çevreyi yutarcasına" (KY, 19) gözlemleyen yazar, gezip gördüğü yerlerin doğal yapısını, çevre özelliklerini açıklayıcı bir üslupla anlatmaktadır. Ayrıca anlatımını canlı kılmak ve kolayca anlaşılmasını sağlamak için benzetme, karşılaştırma ve sayısal verilerden yararlanma yöntemlerine başvurmaktadır.

"Aslında Hamilton adası, bizim Marmaris kıyılarından güzel değil. Bir daha Marmaris'e gidersem, Cennet Adaları'na gidiyorum diyeceğim. Gerçekten görünüm Marmaris'teki gibi. Üstelik Marmaris çevresinde bir de tarihsel beldeler var." (KÜAY, 36)

"Brezilya, yüzölçümü bakımından, dünyanın beşinci büyük ülkesi. Güney Amerika kıtasının hemen hemen yarısını kaplıyor. Amazon nehrinin üçte biri Brezilya topraklarında bulunuyor… Brezilya

topraklarının büyük bölümü, henüz yerleşime elverişli bir durumda değil. Buralar, ya balta görmemiş ormanlarla kaplı ya da bataklık ve kıraç alanlar." (OÖY, 79-80)

Dayıoğlu gezip gördüğü yerlerin iklimi hakkında bilgiler vermektedir.

"Bu topraklarda iki mevsim görülüyor. Biri yağmur mevsimi. Ötekiyse kurak mevsim. Yağmur mevsiminde ortalığı seller götürüyor. Kuraklıkta ise yer çatır çatır yarılıyor. Göller, dereler hatta nehirler kuruyup çöle dönüşüyor." (KY, 20)

"Kıtanın büyük bölümü çöl. Bir de ekvator kuşağına çok yakın. Bu yüzden, yazlar çok sıcak geçiyor. En sıcak ay, ocak ayı oluyor. En soğuk ise temmuz deniliyor. Ocakta soğuğa, temmuzda sıcağa koşullandırdığımız için bu bilgileri biraz yadırgıyoruz." (KÜAY, 17)

Çocuk dünyasında hayvanlar, canlı ve cansız yani başka bir deyişle orijinal ve kalıp oyuncak halleriyle her dönem çocukların merak duygusunu körükleyen unsurlardır. Dayıoğlu 5 kıtada yaptığı geziler sonucunda çeşitli hayvan topluluklarını görmüş ve bunlara da kitaplarında yer vermiştir. Özellikle de hayvan çeşitliliği bakımından zengin bir ülke olan Kenya'yı anlatırken 30'a yakın hayvan isminden bahsetmiştir.

"Öyle çok zebra var ki!.. Hem de herbiri pek besili ve sağlıklı bir görünümde. Bu hayvanların bir işe yarayıp yaramadığını soruyorum. Sirklerde gösteri yapma dışında pek bir işe yaramıyorlar. Çünkü sırtlarına yük konup da yola koşulduklarında, kısa sürede güçleri tükeniyor. Kalp damarları çatlıyor ve hemen oracıkta ölüyorlar. Tabii zebraların bir görevi de aslanlara yem olmak yazık ki!" (KY, 13)

"Koala, ayıya benziyor. Ama ayı değil deniliyor. Kürkünden kötü bir koku yayılıyor. Üstelik çok da utangaç bir hayvan. Ağaç dallarına sarılarak uyuyor. Yüzünü de hep ön ayaklarıyla saklamaya çabalıyor." (KÜAY, 27-28)

Dayıoğlu, gezip gördüğü yerlerin bitki örtüsünü anlatmıştır. Kitaplarının bazı yerlerinde bu bitkilerin sadece ismini vermiş, bazı yerlerin de ise bu bitkilerin ülkeler tarafından hangi amaçlarla nasıl kullanıldığına yer vermiştir.

"Papirüs bitkisi, kamış görünümünde. Etli gövdesi, silindirik değil de piramit şeklinde. İnsan boyunu aşacak duruma gelen papirüs bitkileri, dipten kesiliyor. Belli boylarda doğranıyor. Merdaneyle döğülüp eziliyor. Yoğun biçimde şeker salgısı içeren bu ezik parçalar, altı gün suda bekletiliyor. Kapların suyu her gün değiştiriliyor. Böylece şeker akıp gidiyor. Daha sonra parçalar, merdaneyle yufka açar gibi, iyice yassılaştırılıyor. Keçe gibi bir kumaş üstüne, kenar kenara gelecek şekilde özenle diziliyor. Sonra üstleri bir başka keçe kumaşla örtülüyor. Bu konuma gelen papirüsler, pres altına konulup iyice sıkıştırılıyor. Altı gün süren bu sıkıştırma sonunda pres açılıyor. Keçeler arasında kâğıt haline gelen papirüsler çıkarılıyor." (MY, 51-52)

"Kaktüs bitkisi, bu yöre insanının yaşamına önemli katkıda bulunmuş. Binlerce yıldan bu yana, hâlâ da benzer amaçlarla kullanılmakta. Müzenin bir bölümü bu bitkiye ayrılmış. Etli gövde, besin olarak kullanılıyor. Salgısından alkollü ve alkolsüz içki yapılıyor. Gövde zarından kâğıt elde ediliyor. Liflerinden ip yapılıyor. Bu iplerle kumaş dokunuyor. Dikenler iğne olarak değerlendiriliyor." (MEY, 44)

"Bazı yerlerde, göz alabildiğince uzanan papatya tarlaları görüyoruz. Altın gözlü, iri iri papatyalar… Meğer bu bitki papatya değilmiş. Pireotuymuş. Böcek ilacı yapımında kullanılıyormuş. Kenya, dünyanın pireotu gereksiniminin üçte birini karşılıyormuş." (KY, 33)

Kültür, toplumları birbirinden ayıran ve toplumları birbirine bağlayan en önemli unsurlardan biridir. Ayrıca zenginlik kaynağıdır. Bunun bilincinde olan yazar, gezi kitaplarında bir toplumu millet yapan din dil, örf, adet, gelenek ve görenek gibi kültürel ögelere yer vermiştir. Böylece gezip gördüğü yerlerdeki zenginlikleri okuyucuyla buluşturarak çocuklarda kültürel bilinç duygusunun oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

"Selamlaşırken, avuçlarını birleştirip göğüslerine dayıyorlar. Büyükler selamlanırken, eller başa doğru kaldırılıyor. Burada el sıkışma âdeti yok. Erkek ve kadınların selamlaşma dili ayrı. Erkek 'tak' kadın ise, 'ta' sesi çıkarak selamlıyor karşısındakini. Tayland'da benimsenen Buda dininde, insanın en kutsal yeri başıdır. Bu ülkede başa dokunmak yasak. Küçük bir çocuğun bile başını okşamak ters tepkiye yol açıyor." (KAY, 46)

"Masailerin ilginç özellikleri, herkesin dilinde. Bunların en başında kan içme olayı geliyor. Bizim şoföre, Masailerin gerçekten kan içici olup olmadıklarını sordum. O da bana bu işi beslenmek için yaptıklarını söyledi. Yani gerçekmiş. İnek kanı içerlermiş. Bunun için ineğin kulak ardındaki şah damarları delinir, oradan fışkıran kan bir kaba doldurulur, sonra bu kap elden ele geçirilerek herkes payına düşen kanı içermiş." (KY, 15)

Dayıoğlu, gezip gördüğü yerlerin yemek kültürüne dair izlenimlerini de okuyucuyla paylaşmıştır.

"…Masanın ortasında bütan gazıyla işleyen ocaklar var. Yemekler önümüzde pişiyor. Salata soğanı gibi ince doğranmış etler, tavaya atılıyor; onların yanına da adını bilmediğimiz sebzeler konuyor. Kimonolu kızlar hizmet ediyor sofraya. Önümüzdeki çukur tabaklara, birer yumurta kırılıyor. Etlerle sebzeleri pişiren aşçı, bu çiğ yumurtanın üstüne bir kepçe et, bir kepçe de sebze koyuyor. Ekmek yerine birer kâse haşlanmış pirinç veriyorlar. Sonra buyurun yemeğe!" (KAY, 102)

"…Burası Kenya'nın en tanınmış et lokantası. Ortada dev bir ocak var. Etler burada pişiyor. Bu restoranda, timsah, gazal, antilop, zürafa eti başta olmak üzere her tür et var. Bu hayvanlar doğadan avlanmıyor. Çiftliklerde yetiştiriliyor. Bu değişik etleri tatmaktan kendimi alamıyorum. Timsah eti, tavuk etine benziyor. Gazal ve zürafa, koyun eti tadında. Antilop sığır eti gibi…" (KY, 38-39)

Dayıoğlu, gezip gördüğü yerlerin tarihî yapıları ve mimarisi hakkında bilgiler vermektedir.

"New York'un hatta Amerika'nın sembolü durumunda olan özgürlük anıtı, bir Fransız heykeltıraş olan Bartholdi'nin girişimiyle gerçekleşti. On beş katlı bir yapı yüksekliğinde olan bu anıt, Amerika'ya Fransa tarafından armağan edildi. 28 Ekim 1886 yılında Manhattan Adası'nın 600 metre uzağındaki ada üzerine yerleştirildi. Anıtın açılışını o zamanki Başkan Cleveland yaptı. Anıt heykelin başındaki tac, yirmi ikinci katta bulunuyor. Merdivenle taca kadar çıkılabiliyor. Ancak iki saat kuyrukta beklemek gerekiyor." (BBÜAY, 99)

"Çin Seddi, milattan önce üçüncü yüzyılda, Çin imparatoru ÇE HUANGTİ zamanında yapılmış. Çin topraklarını, düşman saldırılarından korumak amacıyla oluşturulan bu surlar, yaklaşık üç kilometre uzunluğunda… Çin Seddi, Ay'a giden astronotlar tarafından görülebilen insan eliyle yapılmış tek anıt." (EÜÇY, 32)

Dayıoğlu, gezip gördüğü yerlerin ekonomik yapısı ve ön plana çıkan geçim kaynakları hakkında bilgiler vermektedir.

"Merinos koyun türü, Avustralya'ya cumhuriyetimizin kurulduğu yıllarda, Türkiye'den gönderilmiş. Avustralya bu türü geliştirerek, yün fabrikası niteliğinde merinos çiftlikleri oluşturmuş" (KÜAY, 40)…"Avustralya, dünyanın en büyük yün üreticisi. Melbourne'da bu sanayinin ağırlığını taşıyor." (KÜAY, 51)

"Japonya balıkçıları, sadece Japonya çevresindeki denizlerde avlanmıyor. Uluslararası açık denizlerde de balık avcılığı yapıyor. Çünkü açık deniz balık avcılığı için gereken araç gereçlerin en iyisini, en yararlısını kendisi üretmekte. Japonya bizden, orkinos balığı satın alıyor. Japon uzmanlar, Türk balıkçılara, orkinosun avlandıktan sonra işleniş yöntemlerini öğretmiş. İlk işlemler Türkiye'de yapılıyor. Sonra orkinoslar Japonya yolculuğuna çıkıyor. Orada Japon yöntemiyle yeniden işlenip satışa sunuluyor. Bizim orkinoslar Japonya'da çok değerli ve çok pahalı." (KAY, 111-112)

Dayıoğlu, yurtiçinde ve yurtdışında katıldığı çeşitli oturumlarda, eğitim-öğretim sorunlarıyla ilgili bildiriler sunmuş araştırmacı bir yazardır. Ayrıca eski bir eğitimci olan Dayıoğlu, gezip gördüğü yelerdeki ülkelerin eğitim-öğretim durumları ile yakından ilgilenmiştir. Kitaplarında ülkelerin eğitim-öğretim durumları, okuryazarlık oranları ve alfabeleri hakkında okuyucuya çeşitli bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler ışığında çocuklar kendi dilinin zenginliklerini farkına varacak. Ayrıca farklı dil yapılarının olduğunu sezinleyeceklerdir.

"… Japonya'da okuma yazma oranı yüzde yüze yakın. Başka bir deyişle okuma yazma bilmeyen insan, parmakla sayılacak kadar az. Onlarda zihnen özürlü kimseler… Japonya'da halen iki çeşit alfabe kullanılıyor. Biri kırk sekiz harfli, öteki iki bin yüz kırk beş harfli. Harfler, değişik sesler veriyor. Noktalar, çizgiler harflere değişik anlam kazandırıyor. Okuma yazma öğrenmek kolay değil. Çocuklar okuma

yazmayı kırk sekiz harfli alfabe ile öğreniyorlar. Üçüncü sınıfa kadar bu alfabe ile öğrenim sürüyor. Ondan sonra iki bin yüz kırk beş harfli alfabe ile çalışmaya başlıyorlar." (KAY, 87-88)

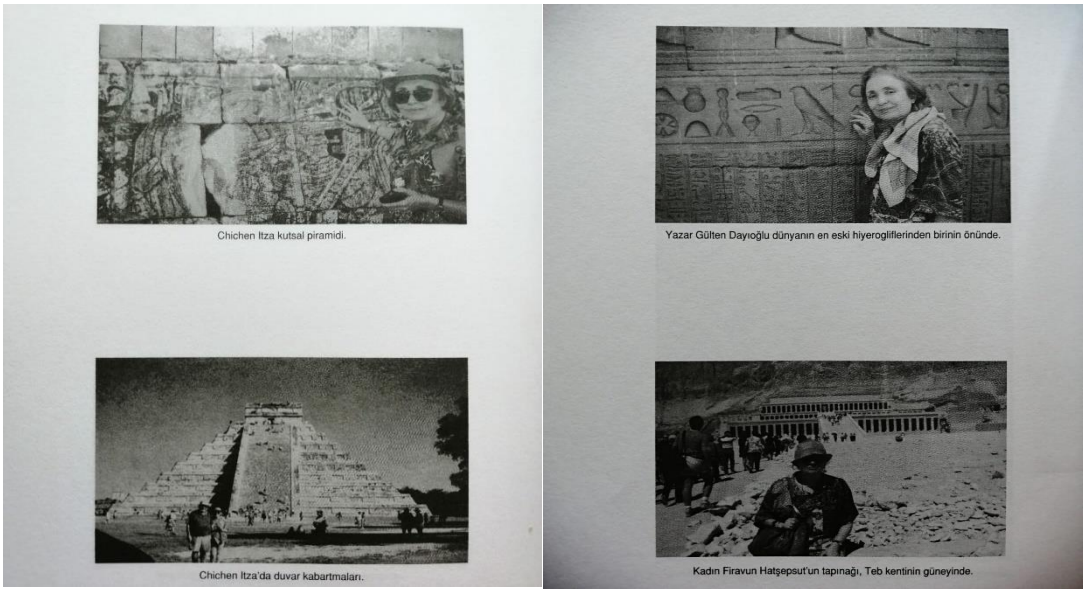
"Çin'de ilköğretim dokuz yıl. Çocuklar okula altı yaşında başlıyor. Çin alfabesi hece ve seslere dayalı. Bu yüzden, okuma yazma öğrenmek çok zor. Bir öğrenci ancak dört yılda Çince okuma yazmayı sökebiliyor. Bu arada Latin alfabesi ile okuyup yazma da öğretiyor… Çince okuma yazmayı söken bir çocuk, iki bin hece öğrenmiş oluyor. Yüksek düzeyde öğrenim gören uzmanlar sekiz bin hece biliyor. Bilgilerin belleğinde en az on iki bin hece bulunması gerek. Çin'de okur yazar oranını soruyoruz. Rehber, bunu ancak devletin bildiğini söylüyor." (EÜÇY, 23)

Dayıoğlu, gezi türünde yazılmış kitaplara hâkim bir yazardır. Kimi yerlerde bu kitaplardan, insanlardan bahsederek çocukta merak duygusu uyandırmaktadır. Bu merak duygusuyla çocukları o eserleri okumaya yönlendiren yazar, çocuklarda okuma kültürünün oluşumuna zemin hazırlamaktadır.

"Değerli yazarımız Reşat Nuri Güntekin'in Anadolu Notları'nda gözlediği, kendinden yana yolculara bizim gezilerde de pek sık rastlıyorum." (KÜAY, 7)

"Ünlü Türk gezgini Evliya Çelebi'nin Seyahatname'sini okuduğumda, on iki yaşındaydım. Kitabın dili, oldukça eskiydi. Bazı tümceleri, açık seçik kavrayamamıştım. Ama yine de çok etkilenmiştim. Bende dünyayı görme, yabancı insanları tanıma tutkusu, Seyahatname'nin tüm ciltlerini sabırla okuduktan sonra, belirmeye başlamıştı." (OÖY, 12)

Dayıoğlu, çocukların bilişsel, duyuşsal, davranışsal algılarına seslendiği gibi görsel algılarına da seslenmektedir. Yazar, her kitabın sonuna gezi sırasında çektirdiği resimleri koymuş. Resimlerin altına da yorumlarını eklemeyi unutmamıştır. Bunları görüp inceleyen çocuk hem kitap içerisinde anlatılan hadiseleri birebir görme olanağına sahip olacak hem de yazarla özdeşim kurmasını kolaylaştıracaktır.



Görsel 1. *Geziler sırasında çekilen fotoğraflardan örnekler (MEY, MY)*

Dayıoğlu, gezip gördüğü yerleri anlatırken hitap ettiği kesimin dil özellikleri göz önünde bulundurarak açık, anlaşılır ve akıcı bir üslup kullanmıştır. Uzun cümleler içinde çocuklar kaybolmasın diye kısa cümlelere yer vermiş. Ayrıca onlarla konuşuyormuş havası içinde samimi bir anlatımı vardır.

Yabancı ülkelere giden gezgin, nasıl ki orayı bilmediği için çevreyi tanıtıp gezdirecek bir rehbere ihtiyaç duyarsa çocuklarda bilmediği, tanımadığı bir dünyaya geldiklerinde kendilerine bu dünyayı tanıtacak bir rehbere ihtiyaç duyacaklardır. Bunun farkında olan yazar, gezi kitaplarında bazen doğrudan bazen de cümleler içine serpiştirdiği iletilerle dünyaya, insanlığa, çevreye dair mesajlarını okuyucuya vermeye çalışmıştır.

"Yüreğimi sürekli olarak kemirip duran bu korku ve dirliksizliğin kaynağı, yeryüzündeki insanlar arasında hızla gelişen sevgiden yoksun, bencil ve katı ilişkiler. Bu yüzden, bir gün tüm bu görkemli güzelliklerin, eşsiz tarihsel değerlerin, çılgın bir savaşla yok edileceğini düşünmekten kendimi alamıyorum. Bu düşünce de beni, dirliksiz ve mutsuz kılıyor. Dirliksizliğin doruğuna çıktığım anlarda: EY İNSANLAR! NE OLUR DÜNYAMIZA KIYMAYIN! diye haykırmak geliyor içimden." (KÜAY, 60)

"Yolcular arasında oluşan dostluk havasının nedeni, bence, amaç birliği. Herkesin amacı ilk durak olan Bombay'a sağlıkla ulaşmak. İnsanlar arasındaki uyumu bu amaç birliği oluşturuyor. Demek ki yeryüzündeki tüm insanlar, insanca bir amaç çevresinde birleşseler düşmanlık ve savaş, giderek yerini dostluğa ve barışa bırakabilir. Neden olmasın?" (KAY, 13)

Sonuç

Gülten Dayıoğlu, gezi kitaplarında aktardığı bilgileri söz edilen yerleri gezerek-görerek edindiği bilgileri kendi yorumuyla kaleme alarak aktarmıştır. Yazar, bu gözlemleri yaparken ses kayıtları tutmuş, rehber anlatımından yararlanmış ve kendi yorumunu katmıştır. İncelenen kitaplarda olduğu gibi anlatılanların gerçek gözlem ve bilgilere dayanması metnin inandırıcılığını ve çocuğun ilgisini artırabilir.

Dayıoğlu, gezmiş olduğu ülkelerin en belirgin özelliklerini ön plana çıkartmakla beraber ülkelerin doğal güzelliklerini, coğrafi özelliklerini, sosyo-ekonomik yapısını ve kültürel değerlerine de yer vermiştir. Bu anlattıklarının fotoğraflarını çekip okuyucuyla paylaşarak onların gezme görme arzuna da cevap vermiştir.

Yazar, gezdiği ülkelerde anlattığı kültürler, mekanlar ve doğa ile ilgili fotoğrafları da yorumlarıyla birlikte paylaşmayı unutmamıştır. Böylelikle çocukların anlatıya ilgisi fotoğraflarla canlı tutulabilir ve edindikleri bilgileri kafalarında daha net canlandırma imkânı bularak hayal güçleri geliştirebilir.

Hedef kitlenin gelişim özelliklerini göz önünde bulunduran yazar, eserlerini sade, akıcı, anlaşılır ve samimi üslubuyla kurgulamıştır. Bu sayede çocuk, okuduğundan daha kolay anlam çıkarabilecek ve olayları yorumlayabilecektir.

Yazar, gezip gördüğü yerlerdeki insanların davranışlarını yansıtırken çocukların gelişim özelliklerini de göz önünde bulundurmuştur. Bu sayede çocuklar okuduklarını yansız ve ön yargılara varmadan değerlendirebilme olanağı bulabilir.

Çocuk edebiyatının önemli bir yapı taşı olan, çocukların düş dünyasına ışık tutan, farklı dünyalara yeni serüvenlere vize veren Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitapları, çocukların kendi hayatına dâhil olmayan yerleri gezme ve görme ihtiyacını karşılamaktadır. Çocukların beğenilerini ve eğilimlerini yakından takip eden yazar bu yönüyle çocukların dünyasına seslenerek onların ilgilerini daima canlı tutmaktadır.

Araştırma içinde sunulan bilgiler, gezi yazılarının çocuklarda merak ve keşfetme duygusuna seslenerek onların gezme ve görme ihtiyacını karşıladığını ve farklı kültürleri tanımasına imkân sağladığını göstermektedir. Bünyesinde Tarih, Coğrafya ve Türkçe gibi disiplinler arası etkileşimi barındıran ve bilgilendirici/öğretici metin türleri arasında yer alan gezi yazıları, çocukların haritadan gördükleri, kitaplardan okudukları veya öğretmenleri tarafından anlatılan kıta, ülke ve şehirlerle ilgili birçok bilgiyi içselleştirmelerine, yakından tanımalarına imkân sağlamaktadır.

Ayrıca, incelenen kitaplar gerek akıcı ve etkileyici üslubuyla gerekse içinde barındırdığı açıklayıcı ve betimleyici anlatımlarla Türkçenin anlatım zenginliklerinin çocuklar tarafından fark edilmesine hizmet etmektedir. Değerlendirmeler ışığında Gülten Dayıoğlu'nun gezi kitaplarının, bu alandaki boşluğu önemli ölçüde doldurabilecek nitelikte ve özgünlükte olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. Anakara: Pegem Akademi.

Arıcı, A. F., Ungan, S. ve Şimşek, T. (2011). Çocuk edebiyatı türleri ve çocuk eğitimine katkıları. T. Şimşek içinde, *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (217-328), Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Ateş, K. (1998). *Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Romanları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eskimen, D. A. (2015). Gülten Dayıoğlu'nun Yada'nın Gizilgücü Adlı Eserinde Eğitsel, Fantastik, Estetik ve Halk Kültürüne Ait Unsurlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(34), 63-77.

Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebi metinlerle yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, E. ve Ekici, M. (2015). Sosyal Bilgiler öğretiminde gezi yazılarından yararlanma: Gülten Dayıoğlu'nun gezi yazıları örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *19*(1), 87-114.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Oğuzkan, F. A. (2013). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı* (10.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şirin, R. M. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Yalçın A. ve Aytaş G. (2002). *Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İncelenen Kitaplar

Dayıoğlu, G. (2010). *Kangurular Ülkesi Avustralya'ya Yolculuk.* İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, G. (2015). *Mısır'a Yolculuk.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Dayıoğlu, G. (2016). *Bambaşka Bir Dünya Amerika'ya Yolculuk.* İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, G. (2017). *Kafdağı'nın Ardına Yolculuk.* İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, G. (2017). *Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, G. (2017). *Meksika'ya Yolculuk.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Dayıoğlu, G. (2018). *Okyanuslar Ötesine Yolculuk*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Dayıoğlu, G. (2018). *Kenya'ya Yolculuk,* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Travel writings are written in literary form to explore, recognize, or describe places that are not visited in the life of a person. The author shares the geography, natural beauties, history, architecture, religious beliefs, cultural life and socio-economic structure of the places s/he went during his/her trip. Travel writings indirectly transmit information about history, geography and social life to the child. The travel script allows the child to have a good time while learning. It changes the way a child perceives the world and the environment to develop positive attitudes and behaviours towards people, societies, cultures and beliefs that are different from his/hers.

In this study the travel books of Gülten Dayıoğlu who has been writing for children since the beginning of her writing career are evaluated in terms of the qualities they possess and the contributions they make to children.

Method

The study is structured on the basic qualitative research method. A researcher can do a qualitative research study, not phenomenological, buried theory, narrative analysis, critical or ethnographic work. The main objective is to interpret and describe a phenomenon. This pattern is widely used in education. Data can be obtained from interview, observation or document analysis (Merriam, 2013).

In this study, the following books of Gülten Dayıoğlu were examined; "Kafdağına Yolculuk (Journey to Kaf Mountain)", "Okyanuslar Ötesine Yolculuk (Journey Beyond the Oceans)", "Bambaşka Bir Dünya Amerika'ya Yolculuk (Journey to a Different World, America)", "Efsaneler Ülkesi Çin'e Yolculuk (Journey to the Land of Legends, China)", "Kangurular Ülkesi Avusturalya'ya Yolculuk (Journey to Country of Kangaroos, Australia)", "Kenya'ya Yolculuk (Journey to Kenya)", "Mısır'a Yolculuk (Journey to Egypt)" and "Meksika'ya Yolculuk (Journey to Mexico)".

Data were collected by document review. In qualitative research, document review can be used as a stand-alone data collection method. Document review covers the analysis of written materials containing information about the facts that are intended to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Descriptive analysis method was used for data analysis. The data examined in descriptive analysis were summarized and interpreted according to predetermined categories. The main purpose of this analysis is to describe the current situation and to transfer the data in a regular and interpreted way (Yıldırım & Şimşek, 2011). The evaluation was based on the qualifications required in the travel articles written by Arıcı, Ungan & Şimşek (2016).

In order to collect the data of the study, the books were read by the researchers for three times. Then, the data were transferred to the forms in detail.

As a criterion for the reliability of the study, it is important to present the findings through direct transfer (Yıldırım & Şimşek, 2011). For this reason, while presenting the findings, direct citations from encoded sentences in the works were presented in the study.

Result and Discussion

The information presented in the research shows that the travel writings call for the sense of curiosity and discovery in children and allow them to get to know different cultures. Travel writings, which contain interdisciplinary interaction such as history, geography and Turkish, and are among informative/instructive text types, enable children to internalize and familiarize with the information they see on the map, read from books, or that are described by their teachers. In addition, it helps children recognize the richness of Turkish expression with its fluent and impressive style as well as its explanatory and descriptive narratives.

Gülten Dayıoğlu 's travel books shed light on the imagination of children and allow them to explore new adventures in different worlds. The writer who closely follows the tastes and tendencies of the children always keeps their interests alive by calling out to the world of children. The author considered the developmental characteristics of the target audience and supported it with a simple, fluent, understandable and sincere style.

Eken, N. T. ve Öksüz H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received:21.03.2019 Kabul/Accepted:24.04.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Bakımından İncelenmesi

Neticeyi Tayyibe EKEN[*]
Halil İbrahim ÖKSÜZ[***]

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinleri Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kök değerler bakımından incelemektir. Betimsel araştırma niteliğindeki çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın materyali olan öyküleyici 44 metinde değer ifadesi bulunan cümleler ilgili değer kategorisine dâhil edilmiş, her değerin frekans ve yüzdeleri metinlere göre ayrı ayrı hesaplanmıştır. Araştırmanın değer kategorilerini oluşturan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2018). Sonuç olarak; ele alınan metinler toplam 1931 cümleden oluşmaktadır ve bu cümlelerin 742'si değer ifade etmektedir. Değer içeren 742 cümlenin toplam cümleye oranı ise %38,42'dir. Bu metinlerde kök değerlerden %31,00 ile sevgi, %14,01 ile yardımseverlik ve %13,34 ile vatanseverlik en sık işlenen değerlerdir. Bunun yanı sıra %1,88 ile adalet, %2,56 ile dürüstlük ve %4,18 ile saygı en az saptanan değerlerdir.

Anahtar Kelimeler: Değer, kök değerler, değerler eğitimi, Türkçe ders kitapları

Investigation of the Narrative Texts in the Turkish Textbooks (from the 1st to the 4th Grades) Regarding the Basic Values in the Turkish Language Teaching Program

Abstract

The aim of this study was to investigate the narrative texts in Turkish textbooks (1st, 2nd, 3th and 4th grades) in terms of the basic values employed in the Turkish Curriculum. This research is descriptive in nature and utilizes the case study model. The basic values which were used in the evaluation as their own "categories" for the research were the notions of "justice", "friendship", "honesty", "self-control", "patience", "respect", "love", "responsibility", "patriotism", and "helpfulness". 44 narrative texts were evaluated and the sentences in them were given "scores" with regards to these basic values, which were then categorized based on their sub-value dimensions. The data obtained as part of the study was analyzed and categorized using the descriptive analysis method. Frequencies and percentages of each of these values were also calculated. According to the evaluation results of 1931 sentences in the texts, 742 of them were found to contain these basic values. The ratio of 742 sentences to total sentences is 38,42%. The most frequently used basic values referred in these texts were found as love (31,00%), helpfulness (14,01%) and patriotism (13,34%). The least frequent values are justice (1,88%), honesty (2,56%) and respect (4,18%).

Keywords: Values, basic values, values education, Turkish textbooks

[*] Dr. Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Konya, tayyibeeken@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3596-5473

[***] Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Düzce, oksuzhalilibrahim@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4338-297X

Giriş

Öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı olarak değerler, temel insani özellikleri, inançları, ideal davranış biçimlerini oluşturan ve davranışlara yön gösteren ölçütler olarak tanımlanabilir. Eğitimin görevi akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Eğitim sistemi, değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirmektedir. Değerler, öğretim programlarında, ayrı öğrenme alanı, ünite ve konu olarak görülmemekte; öğretim programlarının her birinde ve her biriminde değerlerin yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazınında farklı araştırmacıların (Spranger, 1928; Allport, Vernon ve Lindzey, 1960; Rokeach, 1973; Schwartz, 1996; Kinnier, Kernes ve Dautheribes, 2000; Güngör, 1998; Ercan, 2001; Özlem, 2002; Acat ve Aslan, 2012; Şahin, 2018 vb.) değerleri farklı gruplara ayırarak sınıfladıkları görülmektedir. Değerlerin sınıflandırılmasına yönelik çalışmalar kimi zaman evrensel kimi zaman da ulusal nitelikte ele alınmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programına (2005) göre, Türkçe derslerinde öğretmenler; kitap, gazete, mektup, dergi gibi yazılı materyalleri, fotoğraf, afiş, grafik, resim gibi görsel materyalleri, radyo ve teyp gibi işitsel materyalleri, film gibi görsel ve işitsel materyalleri kullanabilmektedirler (Zorbaz, 2007). Ancak Özbay (2003) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde %94,4 gibi yüksek bir ortalamayla en sık kullandıkları materyalin Türkçe ders kitabı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğretimin kalıcılığını artırmak amacıyla (Zorbaz, 2007) en çok başvurduğu materyal olarak Türkçe ders kitaplarının değerler açısından da incelenmesi önem arz etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe dersi öğretim programında yer alan "*kök değerler*" şunlardır: *Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik* (MEB, 2018). Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınmaktadır.

Alanyazınında ders kitapları (Aktan ve Padem, 2013; Aral, 2008; Avcı ve Faiz, 2018; Balık, 2016; Belet ve Deveci, 2008; Candan ve Ergen, 2014; Çapoğlu, 2014; Çapoğlu ve Okur, 2015; Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş, 2014; Doğan ve Gülüşen, 2011; Ersoy ve Şahin, 2012; Fırat ve Mocan, 2014; Güzel, 2013; Kaliyeva, 2015; Kaşkaya ve Duran, 2017; Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013; Kırmızı, 2014; Kuş, Merey ve Karatekin, 2013; Külünkoğlu, 2010; Özkan, 2010; T. Öztürk ve Özkan, 2018; Pehlivan, Aydın ve İnnalı, 2017; Somuncu, 2008; Şen, 2008; Şimşek, 2017; Yaman,

Taflan ve Çolak, 2009; Yaşaroğlu, 2013; Yılar, 2016), masal kitapları (Karatay, 2007), çocuk kitapları (Akyol, 2012; Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş, 2011; Karagöz, 2018; Körükçü, Kapıkıran ve Aral, 2016; Öksüz, Keskin ve Çetinkaya, 2018), öykü kitapları (Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Kaynak, 2012; Yılmaz, 2015) ve 100 temel eserde yer alan kitapları (Aktan, 2014; H. Öztürk, 2013; Şen, 2007) üzerinde gerçekleştirilen çok sayıda değer belirleme çalışması yer almaktadır. Yapılan alanyazını taraması sonucunda 2018-2019 öğretim yılı için kabul edilen ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kök değerler açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede çalışmanın amacı, 2018-2019 öğretim yılı için beş yıl süreyle kabul edilen ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinleri Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kök değerler bakımından incelemektir. Bu amaç ışığında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinler kök değerlere ne derecede yer vermektedir?
2. İkinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinler kök değerlere ne derecede yer vermektedir?
3. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinler kök değerlere ne derecede yer vermektedir?
4. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinler kök değerlere ne derecede yer vermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinleri kök değerler bakımından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, betimsel model ve durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Betimsel araştırmalar var olan bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir biçimde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Nitel ve nicel yaklaşımla kullanılabilen ve birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine irdelendiği durum çalışması deseninde amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın Çalışma Materyalleri

Araştırmanın materyallerini Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle kullanılacak olan 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabından Seçilen Metinler ve Tema Dağılımları*

	Tema Adı	Metin Adı
Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	5. Tema: Sağlık ve Spor	Selim'in Çürük Dişi
		Vitaminlerin Ziyareti
	6. Tema: Vatandaşlık	Tavşan ile Kaplumbağa
		Güle Güle! Nereye?
		Zuzu Çöplükte
	7. Tema: Doğa ve Evren	Küçük Yağmur Bulutu
		Mevsimler
	8. Tema: Bilim ve Teknoloji	Nil Soru Soruyor

Tablo 1'de Hasan Yalçın ve Ayla Yurdusever tarafından yazılan, Semih Ofset Sek Yayınları tarafından basılan ve 2018-2019 öğretim yılı itibariyle beş yıl kullanılacak olan birinci sınıf Türkçe ders kitabından seçilen hikâye edici metinler yer almaktadır. Kitabın ilk dört teması İlk Okuma Yazma kitabında yer aldığı için beşinci temadan itibaren seçilen 8 metin araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 2. *İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabından Seçilen Metinler ve Tema Dağılımları*

	Tema Adı	Metin Adı
İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı	1. Tema: Çocuk Dünyası	Arkadaşım Papi
		Paraşütle Oynamak Çok Eğlenceli
		Efe Tiyatroya Gidiyor
	2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk	Şehit Mehmet Kâmil
		Çanakkale'den Sonra
		Asker Ağlamaz Arkadaş
	3. Tema: Erdemler	Cimrinin Kedileri
		Sarman Kedinin Yavruları
	5. Tema: Doğa ve Evren	Küçük Penguen
	6. Tema: Vatandaşlık Bilinci	Çiftçiyle Oğulları
	7. Tema: Sağlık ve Spor	Dağınık Karga
	8. Tema: Bilim ve Teknoloji	Atakan Televizyon Seyretmek İstiyor

Tablo 2'de Abdullah Ataşçi tarafından yazılan, Koza Yayın Aş. tarafından basılan ve 2018-2019 öğretim yılı itibariyle beş yıl kullanılacak olan ikinci sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 12 hikâye edici metin yer almaktadır. Kitabın dördüncü temasında (Milli Kültürümüz) şiir ve bilgi verici metinler yer aldığı için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Tablo 3. *Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabından Seçilen Metinler ve Tema Dağılımları*

	Tema Adı	Metin Adı
Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı	1. Tema: Erdemler	İnci
		Tavşan ile Kaplumbağa
	2. Tema: Doğa ve Evren	Haylaz Karpuz ve Kavun Teyze
		Merve'nin Günlüğü
		Uzaya Yolculuk
	3. Tema: Milli Kültürümüz	Karagöz ile Hacivat
	4. Tema: Çocuk Dünyası	Suna Sirkte
	5. Tema: Vatandaşlık	Not Defteri
	6. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk	Türk Ulusunu Kim Kurtardı?
		Bayrak Hasreti
	7. Tema: Sağlık ve Spor	Geçmiş Olsun Ecenur
	8. Tema: Bilim ve Teknoloji	Beyaz Kuş

Tablo 3'te Elif Çeltik tarafından yazılan, Sdr Dikey Yayıncılık tarafından basılan ve 2018-2019 öğretim yılı itibariyle beş yıl kullanılacak olan üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 12 hikâye edici metin yer almaktadır.

Tablo 4. *Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabından Seçilen Metinler ve Tema Dağılımları*

	Tema Adı	Metin Adı
Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı	1. Tema: Okuma Kültürü	Konuşan Kitap
	3. Tema: Erdemler	Güneşi Bile Tamir Eden Adam
		Kaşağı
	4. Tema: Bilim ve Teknoloji	İcat Nasıl Yapılır?
		Kaybolan Cennet
	5. Tema: Doğa ve Evren	Dağdaki Kaynak
		Evini Arayan Ardıç Tohumu
	6. Tema: Milli Kültürümüz	Hep Büyük Efsanesi
		Oğuz Kağan Destanı
	7. Tema: Sağlık ve Spor	Şifa Niyetine
		Mezgit Mehmet
	8. Tema: Sanat	Aras'ın Özdemir Asaf'la Tanışması

Tablo 4'te Hayriye Kaftan Ayan, Ümit Arslan, Sevim Kul ve Nihan Yılmaz tarafından yazılan, MEB Yayınları tarafından basılan ve 2018-2019 öğretim yılında kullanılacak olan dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 12 hikâye edici metin yer almaktadır. Kitabın ikinci temasında (Milli Mücadele ve Atatürk) şiir ve bilgi verici metinler yer aldığı için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinleri kök değerler bakımından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada incelenen Türkçe ders kitapları Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerlere göre kategorileştirilmiştir. Kategorileştirme işlemi, elde edilen bulguların belirli kurallara göre kodlanmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013; Sönmez ve Alacapınar, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kodlama ise, verilerin aynı kategori içine alınarak düzenlenmesi ve kenar boşluğundaki bir kategoriyi temsil eden bir kelimeyi yazma işlemidir (Creswell, 2017).

Araştırmanın Prosedürü ve Sınırlılıklar

Araştırmanın çalışma materyalleri olan Türkçe ders kitaplarına http://www.eba.gov.tr/ekitap?channel=338 adresinden erişilmiştir. Ancak ulaşılan internet adresinde birinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının ikişer adet olduğu görülmüştür. Birinci ve üçüncü sınıf kitaplarından hangilerinin araştırmaya dâhil edileceğine karar vermek adına araştırmacılar tarafından Düzce İli Beyciler İlkokulu'na gidilerek birinci ve üçüncü sınıfta hangi kitapların kullanıldığı öğrenilmiştir. Erişilen kitaplar incelenerek araştırmaya dâhil edilecek hikâye edici metinler belirlenmiştir. Bu işlem sonucunda 1. sınıf Türkçe ders kitabından 8 metin, 2., 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından 12'şer metin belirlenmiştir. 2. sınıf Türkçe ders kitabının 4. teması; Milli Kültürümüz ve

4. sınıf Türkçe ders kitabının 2. teması; Milli Mücadele ve Atatürk temalarında hikâye edici nesir metin bulunmaması sebebiyle araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın materyali olan dört Türkçe ders kitabında belirlenen 44 hikâye edici metinde yer alan cümlelerde belirlenen değerler alt değer kategorileri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir. Her metnin ayrı ayrı değer frekansları ve kaç cümleden oluştuğu belirlenmiştir. Ancak anlamsız kelimelerden oluşan cümleler sayma işlemine dâhil edilmemiştir. Örneğin 4. sınıf Türkçe ders kitabında *Aras'ın Özdemir Asaf'la Tanışması* adlı metinde yer alan "Kuaaaark… Kuarrkk…" gibi anlam içeriği bulunmayan ifadeler ve yansıma sözler cümle olarak sayılmamış, araştırmanın sınırlılıkları dışında bırakılmıştır.

Kategorileştirme işlemi sırasında aynı cümle içinde birbirinden farklı iki değeri karşılayan ifade varsa bu cümle iki farklı değer kategorisine de dâhil edilmiştir. Örneğin 2. sınıf Türkçe ders kitabında *Atakan Televizyon Seyretmek İstiyor* adlı metinde yer alan "*Sen de seyretmek ister misin Çomar, diyerek sevgili dostunu da kalenin içine davet etti."* cümlesinde "kalenin içine davet etti" ifadesi *misafirperverlik* alt kategorisinin bulunduğu *yardımseverlik* kategorisine, "sevgili dostum" ifadesi ise *dostluk* kategorisine atanmıştır. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen 44 hikâye edici metinde yer alan olumsuz cümleler herhangi bir değer kategorisine atanmamıştır.

Verilerinin Analizi

Çalışma kapsamında Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinlerin oluşturduğu verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın temalarını oluşturan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2018). Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerde değer ifadesi bulunan cümleler ilgili değer kategorisine dâhil edilmiş, her değerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırmada yer alan değer kategorilerinin alt kategorileri ise 18 Temmuz 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan basın toplantısı için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine* adlı belge örnek alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2017).

Tablo 5. *Kök Değerlere İlişkin Alt Kategoriler*

Kategoriler	Alt Kategoriler
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma…
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma…
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma…
Öz Denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme…
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme…

Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme…
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma…
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme…
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme…
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma…

Bulgular

Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmeyi eğitim siteminin asli görevlerinden biri olarak gören MEB (2018) öğrencilere kazandırılmak üzere 10 kök değer belirlemiştir. Türkçe dersinin temel kaynağı olan ders kitabında (Coşkun ve Taş, 2008) kök değerlere ne oranda yer verildiğini ortaya koymak adına metinlerde değer ifade eden cümleler ait olduğu değer kategorilerine atanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci sınıf Türkçe ders kitabından araştırmaya dâhil edilen 8 hikâye edici metin toplam 296 cümleden oluşmaktadır ve bu cümlelerin 113'ü Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerleri ifade etmektedir.

Tablo 6. *Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Kök Değerler*

Değerler	n	%	Toplam Cümle	%
Adalet	1	0,88	296	38,17
Dostluk	9	7,96		
Dürüstlük	-	-		
Öz Denetim	10	8,84		
Sabır	4	3,53		
Saygı	3	2,65		
Sevgi	50	44,24		
Sorumluluk	18	15,92		
Vatanseverlik	1	0,88		
Yardımseverlik	17	15,04		
Toplam	113	100		

Tablo 6'ya göre, değer ifade eden 113 cümlenin 8 metindeki toplam cümleye oranı ise %38,17'dir. Birinci sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 hikâye edici metinde kök değerlerden %44,24 ile sevgi, %15,92 ile sorumluluk ve %15,04 ile yardımseverlik en sık işlenen değerlerdir. Ayrıca %0,88 ile adalet ve vatanseverlik değeri en az yer alan değerler iken dürüstlük değerine yer verilmemiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci sınıf Türkçe ders kitabından araştırmaya dâhil edilen 12 hikâye edici metin toplam 424 cümleden oluşmaktadır ve bu cümlelerin 193'ü Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerleri ifade etmektedir.

Tablo 7. *İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Kök Değerler*

Değerler	n	%	Toplam Cümle	%
Adalet	6	3,06		
Dostluk	24	12,43		
Dürüstlük	6	3,06		
Öz Denetim	15	7,77		
Sabır	13	6,73		
Saygı	7	3,62	424	45,51
Sevgi	50	25,90		
Sorumluluk	16	8,29		
Vatanseverlik	33	17,09		
Yardımseverlik	23	11,91		
Toplam	193	100		

Tablo 7'ye göre, değer ifade eden 193 cümlenin 12 metindeki toplam cümleye oranı ise %45,51'dir. İkinci sınıf Türkçe ders kitabındaki 12 hikâye edici metinde kök değerlerden %25,90 ile sevgi, %17,09 ile vatanseverlik ve %12,43 ile dostluk en sık işlenen değerlerdir. Bunun yanı sıra %3,06 ile adalet ve dürüstlük, %3,62 ile saygı değeri en az yer verilen değerlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından araştırmaya dâhil edilen 12 hikâye edici metin toplam 603 cümleden oluşmaktadır ve bu cümlelerin 246'sı Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerleri ifade etmektedir.

Tablo 8. *Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Kök Değerler*

Değerler	n	%	Toplam Cümle	%
Adalet	1	0,40		
Dostluk	20	8,13		
Dürüstlük	6	2,43		
Öz Denetim	22	8,94	603	40,79
Sabır	11	4,47		
Saygı	14	5,69		
Sevgi	75	30,48		
Sorumluluk	24	9,75		
Vatanseverlik	32	13,01		
Yardımseverlik	41	16,66		
Toplam	246	100		

Tablo 8'e göre, değer ifade eden 246 cümlenin 12 metindeki toplam cümleye oranı ise %40,79'dur. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki 12 hikâye edici metinde kök değerlerden %30,48 ile

sevgi, %16,66 ile yardımseverlik ve %13,01 ile vatanseverlik en sık işlenen değerlerdir. Ayrıca %0,40 ile adalet, %2,43 ile dürüstlük ve %4,47 ile sabır en az yer verilen değerlerdir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabından araştırmaya dâhil edilen 12 hikâye edici metin toplam 608 cümleden oluşmaktadır ve bu cümlelerin 190'ı Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerleri ifade etmektedir.

Tablo 9. *Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Kök Değerler*

Değerler	n	%	Toplam Cümle	%
Adalet	6	3,15		
Dostluk	16	8,42		
Dürüstlük	7	3,68		
Öz Denetim	14	7,36		
Sabır	16	8,42		
Saygı	7	3,68	608	31,25
Sevgi	55	28,95		
Sorumluluk	13	6,84		
Vatanseverlik	33	17,37		
Yardımseverlik	23	12,10		
Toplam	190	100		

Tablo 9'a göre, değer ifade eden 190 cümlenin 12 metindeki toplam cümleye oranı ise %31,25'tir. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki 12 hikâye edici metinde kök değerlerden %28,95 ile sevgi, %17,37 ile vatanseverlik ve %12,10 ile yardımseverlik en sık işlenen değerlerdir. Bunun yanı sıra %3,15 ile adalet, %3,68 ile dürüstlük ve saygı en az yer verilen değerlerdir.

Tablo 10. *İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerler*

Değerler	n	%	Toplam Cümle	%
Adalet	14	1,88		
Dostluk	69	9,30		
Dürüstlük	19	2,56		
Öz Denetim	61	8,22		
Sabır	44	5,93		
Saygı	31	4,18	1931	38,42
Sevgi	230	31,00		
Sorumluluk	71	9,57		
Vatanseverlik	99	13,34		
Yardımseverlik	104	14,01		
Toplam	742	100		

Tablo 10'da görüldüğü gibi ilkokul Türkçe ders kitaplarından araştırmaya dâhil edilen 44 hikâye edici metin toplam 1931 cümleden oluşmaktadır ve bu cümlelerin 742'si değer ifade etmektedir. Değer ifade eden 742 cümlenin toplam cümleye oranı ise %38,42'dir. Bu hikâye edici 44 metinde kök değerlerden %31,00 ile sevgi, %14,01 ile yardımseverlik ve %13,34 ile vatanseverlik en

sık işlenen değerlerdir. Bunun yanı sıra 44 hikâye edici metinde %1,88 ile adalet, %2,56 ile dürüstlük ve %4,18 ile saygı en az yer verilen değerlerdir.

İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlere Örnekler

Adalet. *"Bir bilet Efe için, bir bilet kendisi için…"* (İkinci sınıf Türkçe ders kitabı "Efe Tiyatroya Gidiyor" metninden)

Burada kahramanların iki bileti paylaşmaları, eşit davranma ve paylaşma alt kategorilerini kapsamaktadır. Tablo 5'te de görüldüğü gibi eşit davranma ve paylaşma alt kategorileri adalet değerini yansıtmaktadır.

Dostluk. *"Küçük Penguen'le dost oldular. Küçük Penguen de onunla gitmeye karar verdi."* (İkinci sınıf Türkçe ders kitabı "Küçük Penguen" metninden)

Burada kahramanların dost olmaları ve birlikte hareket etmeleri doğrudan dostluk kategorisini yansıtmaktadır.

Dürüstlük. *"Annesi temiz ve düzenli olması için yaptığı uyarılarda ne kadar haklı olduğunu anlamış."* (İkinci sınıf Türkçe ders kitabı "Dağınık Karga" metninden)

Yukarıda yer alan bu cümlede, annenin ne kadar haklı olduğunu anlaması sözlerinin doğruluğunu yansıtmaktadır ve tablo 5'te de görüldüğü gibi, doğru sözlü olma dürüstlük değerinin bir alt kategorisidir.

Öz Denetim. *"İçinizde benimle yarışmaya cesaret edebilecek birisi yok mu yani? Ben çok hızlı uçarım. Ben de daldan dala çok hızlı şekilde atlarım."* (Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı "Tavşan ile Kaplumbağa" metninden)

Tavşan ile Kaplumbağa metninden alının bu kısımda, tavşanın diğerlerine meydan okuması ve çok hızlı koştuğunu iddia etmesi özgüven sahibi olduğunun göstergesidir. Özgüven sahibi olma ise öz denetim değerinin alt kategorisidir.

Sabır. *"Bir süre sonra o da tepeye ulaşmış. Kararlıymış. Sonuna kadar yarışacakmış."* (Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı "Tavşan ile Kaplumbağa" metninden)

Yukarıda kahramanın kararlılığı ve sonuna kadar yarışması azimli olduğunun göstergesidir. Azimli olma ise sabır değerinin alt kategorisidir.

Saygı. *"Bu önemli zaferde verdiğimiz şehitlerimizi her yıl 18 Mart gününde anıyoruz."* (İkinci sınıf Türkçe ders kitabı "Çanakkale'den Sonra" metninden)

Burada şehitlerimi anma durumu doğrudan onlara gösterdiğimiz saygıyı yansıtmaktadır ve bu sebeple araştırmacılar bahsi geçen cümleyi saygı kategorisine atamıştır.

Sevgi. *"Ayrıca çok sevimli ördekler var. Buraya gelmeyi bu yüzden çok seviyorum."* (Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı "Merve'nin Günlüğü" metninden)

Merve'nin Günlüğü metninden alınan bu kısımda, "*sevimli*" ve "*çok seviyorum*" ifadeleri doğrudan sevgi değerini yansıtmaktadır.

Sorumluluk. *"Ağzında yavrularına getirdiği yiyecekleri tutuyordu."* (Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı "Merve'nin Günlüğü" metninden)

Burada anne kuşun yavruları için yiyecek getirmesi ailesine karşı sorumluluğunu yerine getirdiğinin göstergesidir. Bu sebeple bahsi geçen cümle sorumluluk kategorisine atanmıştır.

Vatanseverlik. *"Bu bayrağa senden daha iyi kimse bakamaz oğlum, al. Şanlı bayrağımız senindir."* (Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı "Bayrak Hasreti" metninden)

"Bayrak Hasreti" adlı metinden alınan bu kısımda, babanın bayrağı oğluna emanet etmesi ve bayraktan şanlı diye bahsetmesi vatanseverlik değerinin alt kategorisi olan mirasa duyarlı olmayı yansıtmaktadır.

Yardımseverlik. *"Gaguk'un annesi, onun hasta olduğunu duymuş. Hemen yavrusunun yanına uçmuş. Yuvasını temizlemiş."* (İkinci sınıf Türkçe ders kitabı "Dağınık Karga" metninden)

Burada annenin çocuğunun hastalığını öğrenmesi ve yanına gidip evini temizlemesi merhametli olma alt kategorisini yansıtmaktadır. Merhametli olma ise yardımseverlik değerinin alt kategorisidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kök değerler bakımından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada 44 hikâye edici metin ele alınmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre bu metinler toplam 1931 cümleden oluşmakta ve bu cümlelerin 742'si Türkçe dersi öğretim programında yer alan kök değerleri içermektedir. Değer ifade eden cümlelerin toplam cümleye oranı %38,42'dir. Çırak ve diğerleri (2014) 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 2173 cümle üzerinde gerçekleştirdikleri analiz sonucunda cümlelerin %42,25'inde, Şimşek (2017) çalışmasında 18 metinden 10 tanesinde (ele aldığı metinlerin %55'inde) değer içeren ifadelere rastladığını belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Türkçe ders kitaplarında değer içeren ifadelerin sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Ancak değerlere sıkça yer veren Türkçe ders kitapları değerler eğitimi açısından pek tercih edilen bir materyal değildir. Öksüz (2018) tarafından 52 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin 24'ünün (%46,15) değerler eğitiminde online kaynaklardan yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında yalnızca birinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde dürüstlük değerine yer verilmediği göze çarpmaktadır. Birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer almayan dürüstlük değeri dışında tüm değerler tüm sınıf düzeylerinde az da olsa yer almaktadır. Bu sonuç, Doğan ve Gülüşen (2011) tarafından ulaşılan sonuçla örtüşmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan hikâye edici 44 metinde kök değerlerden sevgi, yardımseverlik ve vatanseverlik en sık işlenen değerlerdir. Adalet, dürüstlük ve saygı ise en az yer verilen değerlerdir. Bu sonuç, alanyazınında metinlerin taşıdığı değerler üzerinde gerçekleştirilen önceki çalışmalarda elde edilen bulgularla kısmen örtüşmektedir (Aktan ve Padem, 2013; Aktan, 2014; Aral, 2008; Balık, 2016; Candan ve Ergen, 2014; Çapoğlu, 2014; Çapoğlu ve Okur, 2015; Çırak ve diğerleri, 2014; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; Gönen ve arkadaşları, 2011; Güzel, 2013; Öksüz, Keskin ve Çetinkaya, 2018; Öztürk, 2013; Şen, 2007; Şen, 2008; Şimşek, 2017; Yılmaz, 2015).

Aktan ve Padem'in (2013) çalışmasında en sık kullanılan değerler sorumluluk, yardımseverlik ve sevgi; Aktan'ın (2014) çalışmasında en sık sevgi, yardımseverlik ve saygı değerleri yer almaktadır. Aral (2008) da çalışmasında en çok vatanseverlik, sevgi ve saygı değerlerinin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Balık (2016) birinci sınıfta özsaygı ve hoşgörü, ikinci sınıfta yeniliğe açıklık ve özgüven, üçüncü sınıfta ise sevgi, vatanseverlik ve hoşgörü değerlerinin en sık yer verilen değerler olduğunu belirtmiştir. Çapoğlu'nun (2014) ve Çapoğlu ve Okur'un (2015) çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde en çok vurgulanan değerler sevgi ve saygı değerleridir. Çırak ve diğerleri (2014) inceledikleri Türkçe ders kitaplarında en sık vatanseverlik, duyarlılık, denetim, bilimsel bilgi ve yaratıcılık değerlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Dirican ve Dağlıoğlu (2014) sırasıyla sevgi, paylaşma, arkadaşlık ve mutluluk değerlerinin; Gönen ve arkadaşları (2011) sevgi, saygı, dayanışma, yardımseverlik ve dürüstlük değerlerinin en sık kullanılan değerler olduğunu vurgulamışlardır. Güzel (2013) ve Candan ve Ergen'in (2014) çalışmalarında en sık yer alan değerler sırasıyla sevgi, sorumluluk ve aile birliğine önem verme değerleridir. Külünkoğlu (2010) ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde en çok doğa sevgisinin işlendiğini saptamıştır. Öksüz, Keskin ve Çetinkaya (2018) çocuk kitaplarında en çok paylaşma, sevgi, estetik ve yardımseverlik değerlerinin yer aldığını saptamışlardır. Öztürk (2013) 100 temel eser üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında en çok bilimsellik, vatanseverlik ve estetik değerine rastlamıştır. Kırmızı (2014) 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde genel olarak en çok vurgulanan değerlerin doğa sevgisi / doğal çevreye duyarlılık (14 metinde, % 35), iyimser olma / olumlu düşünebilme (11 metinde, % 27,5), iyi olma (10 metinde, % 25), millet sevgisi (9 metinde, % 22,5) olduğunu belirtmiştir. Şen'in (2007) çalışmasında en çok sevgi, duyarlılık ve yardımseverlik değerlerine yer verildiği, Şen'in (2008) çalışmasında yine en çok sevgi ve duyarlılık değerlerine yer verildiği, sonrasında vatanseverlik değerinin geldiği saptanmıştır. Şimşek (2017) ele aldığı Türkçe ders

kitaplarındaki okuma parçalarında en sık, çalışkanlık, sevgi, duyarlı olma ve dayanışma değerlerini saptamıştır. Yaman, Taflan ve Çolak (2009) İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin en çok sosyal ve teorik değerleri yansıttığını belirtmişlerdir. Yılar (2016) ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarında en fazla sevgi, dayanışma ve çalışkanlık değerlerinin göze çarptığını belirtmiştir. Yılmaz (2015) öykülerde en çok aile birliğine önem verme, sevgi ve dürüstlük değerinin yer aldığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular da sevgi, yardımseverlik ve vatanseverlik değerlerinin en sık vurgulanan değerler olduğunu göstermekte, dolayısıyla söz konusu çalışmalarla kimi bulgular açısından ayrılmakla birlikte çoğunlukla koşutluk sergilemektedir.

Çalışmada elde edilen bazı bulgular açısından alanyazınındaki önceki çalışmalardan farklılıklar ortaya çıkmıştır. Akyol (2012) çalışmasında kişisel değerlerden en çok mutluluk, kibarlık ve duyarlılık değerlerine yer verildiğini; Doğan ve Gülüşen (2011) 6. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında en sık ulusal değerlerin, 7. sınıf Türkçe ders kitabında ise en sık sorumluluk değerinin yer aldığını saptamışlardır. Kaliyeva (2015) Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında en çok başarı, hazcılık ve evrenselcilik değerinin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Kaşkaya ve Duran (2017) 1-4 Türkçe ders kitaplarında en çok geleneksel değerlere yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Körükçü, Kapıkıran ve Aral'ın (2016), Schwartz'ın modeline göre gerçekleştirdiği çalışmada sırasıyla en sık uyma, hazcılık ve gelenekselcilik değerine yer verildiği ortaya çıkmıştır. Pehlivan, Aydın ve İnnalı (2017) KKTC'de okutulan Türkçe ders kitaplarında sırasıyla en fazla evrenselcilik, güvenlik, başarı, gelenekselcilik, özyönelim, uyma, güç, uyarılım ve hazcılık değerlerinin kullanıldığını saptamışlardır. Bu çalışmalarda benimsenen değer kategorileri farklı olduğu için ortaya çıkan sonuçlar farklılaşmaktadır. Bu çalışmada en sık kullanılan ikinci değerin yardımseverlik, üçüncü değerin de vatanseverlik olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan Şimşek (2017) 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yardımlaşma değerinin hiç yer almadığı sonucuna varmıştır. Öksüz, Keskin ve Çetinkaya (2018) da ele aldıkları resimli çocuk kitaplarında vatanseverlik değerinin bulunmadığını saptamışlardır. Ele alınan materyallerin farklı sınıflara uygun olması, bu farklılığın nedenlerinden biri sayılabilir.

Aktan ve Padem (2013) aile birliğine önem verme, adil olma, özgürlük, temizlik ve vatanseverlik değerlerinin; Aktan (2014) bilimsellik, emaneti korumak, ibadet yerlerine saygı, tarihsel mirasa duyarlılık, Türk Bayrağı'na ve İstiklal Marşı'na saygı, demokrasi bilinci, doğal çevreye duyarlılık, görgülü olma, sağlık, tutumluluk ve Türk büyüklerine saygı değerlerinin; Aral (2008) sağlık, hoşgörü ve temizlik değerlerinin; Balık (2016) doğruluk, barış ve dürüstlük değerlerinin; Çapoğlu (2014) ve Çapoğlu ve Okur (2015) doğruluk ve cesaret değerlerinin; Çırak vd. (2014) sağlık, bağımsızlık ve dinsellik değerlerinin; Dirican ve Dağlıoğlu (2014) barış, liderlik ve cesaret değerlerinin; Doğan ve Gülüşen (2011) hayvan sevgisi ve misafirperverlik değerlerinin; Gönen vd. (2011) vatanseverlik, sorumluluk, duyarlılık ve hoşgörü değerlerinin; Güzel (2013) ve Candan ve Ergen (2014)

misafirperverlik, barış ve özgürlük değerlerinin; Körükçü, Kapıkıran ve Aral (2016) güç, güvenlik ve başarı değerlerinin; Külünkoğlu (2010) dürüstlük, estetik, misafirperverlik, özgürlük ve saygı değerlerinin; Öksüz, Keskin ve Çetinkaya (2018) adalet ve misafirperverlik değerlerinin; Öztürk (2013) misafirperverlik ve temizlik değerlerinin; Kırmızı (2014) sağlık, barış, özgürlük ve bilimsellik değerlerin; Şen (2007) bağımsızlık, barış, bilimsellik, özgürlük ve sağlık değerlerinin; Şen (2008) misafirperverlik, aile birliğine önem verme ve barış değerlerinin; Şimşek (2017) misafirperverlik ve vatanseverlik değerlerinin, Yaman, Taflan ve Çolak (2009) dini ve iktisadi değerlerin; Yılmaz (2015) barış ve bilimsellik değerlerinin araştırmalarında en az saptadıkları değerler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Her araştırmacının benimsediği sınıflamaların farklı olması, farklı kaynaklar üzerinden farklı değer gruplarını araştırması literatürde meydana gelen bu farklılığın nedenleri olarak sayılabilir.

Okulların her kademesinde en çok kullanılan araç olarak ders kitaplarının eğitimdeki yeri yadsınamaz. Evrensel ve ulusal tüm değerlerin ailede başlayıp okulda devam ettiği gerçeği göz önünde bulundurulursa ders kitaplarının bu değerleri içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ders kitapları eğitimin temel kaynağı olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle ilkokul düzeyinde ders kitaplarına alınacak metinlerin değerler eğitimine uygun şekilde hazırlanmasına, seçilmesine dikkat edilmelidir. Bu sebeple ders kitabı yazarlarına ve yayınevlerine öğretim programlarında kendine yer bulan kök değerlere eşit derecede yer vermeleri önerilmektedir. İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerde yer alan değerlerin araştırıldığı bu çalışmanın, ileriki aşamalarda yapılacak olan çalışmalara kaynak sağlaması beklenmektedir.

Kaynaklar

Acat, M. B., ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 12*(2), 1461-1474.

Aktan, O. (2014). 100 temel eserde yer alan değerlerle din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programındaki değerlerin uyumu. *Asya Öğretim Dergisi, 2*(1(Özel)), 64-76.

Aktan, O., ve Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi, 1*(2), 44.

Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 10.04.2018 tarihinde erişildi.

Allport, G. W., Vernon, P. E., ve Lindzey, G. (1960). *Study of Values* (3.bs.). Boston: Houghton Mifflin.

Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 10.04.2018 tarihinde erişildi.

Avcı, E. K., ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları "etkin vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 2*(1), 1-21.

Balık, Z. D. (2016). *Hayat bilgisi öğretim programındaki değerler bakımından hayat bilgisi ders kitapları ile yüz temel eser listesindeki ulusal masalların karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü

Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 08.04.2018 tarihinde erişildi.

Belet, Ş. D., ve Deveci, H. (2008). *Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Çanakkale: 2-4 Mayıs 2008.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Candan, D. G., ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temek evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 134-161.

Coşkun, E., ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(10), 59-74.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.

Çapoğlu, E. (2014). *Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 10.04.2018 tarihinde erişildi.

Çapoğlu, E., ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe Ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education, 5*(3), 90-104.

Çelikpazu, E. E., ve Aktaş, E. (2011). Meb 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(2), 413-424.

Çırak, G., Şahin, D. B., Özberk, E. B., ve Eriş, H. M. (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities, 4*(1), 83-95.

Dirican, R., ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet İnternational Journal of Education, 3*(2), 44-69.

Doğan, B., ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 44-69.

Ercan, İ. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 10.9.2018 tarihinde erişildi.

Ersoy, F., ve Şahin, T. (2012). Examination of social studies textbooks in terms of approaches of values education. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 12*, 1547-1558.

Fırat, H., ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(3), 35-49.

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M., ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme, fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 250-265.

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar/ ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Güzel, D. (2013). *3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 11.04.2018 tarihinde erişildi.

Kaliyeva, A. (2015). *Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında değerler eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 14.04.2018 tarihinde erişildi.

Karagöz, B. (2018). Emin Özdemir'in çocuk kitaplarına değerler eğitimi bağlamında bir bakış: Bir çözümleme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31*, 63-58.

Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 463-475.

Kaşkaya, A., ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında değer aktarımı: Sınıf öğretmeni algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(50), 547-558.

Kaygana, M., Yapıcı, Ş., ve Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(7), 657-669.

Kaynak, L. (2012). *Değerler eğitimi bağlamında Sevinç Çokum'un hikayelerinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 10.04.2018 tarihinde erişildi.

Kinnier, R. T., Kernes, J. L., ve Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values, 1*(45), 1-20. doi: 10.1002/j.2161-007X.2000.tb00178.x

Kırmızı, F. S. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler eğitimi, 12*(27), 217-259.

Körükçü, Ö., Kapıkıran, N. A., ve Aral, N. (2016). Schwartz'ın modeline göre 3-6 yaş resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 133-151.

Kuş, Z., Merey, Z., ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 183-214.

Külünkoğlu, T. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 10.10.2018 tarihinde erişildi. .

MEB. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine.... https://ttkb.meb.gov.tr adresinden 23.11.2018 tarihinde erişildi.

MEB. (2018). Türkçe dersi öğretim programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332 adresinden 23.11.2018 tarihinde erişildi.

Öksüz, H. İ. (2018). Değerler eğitiminde kamu kurumları mı özel öğretim kurumları mı? *HAYEF: Journal of Education, 15*(1), 97-116. doi: http://dx.doi.org/10.26650/hayef.2018.15.1.0006

Öksüz, H. İ., Keskin, H. K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2018). Sosyal medya platformlarında en fazla önerilen 15 resimli çocuk kitabının Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerler bakımından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 6*(1), 13-31.

Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *International Journal of Human Sciences, 7*(1).

Özlem, D. (2002). *Değerler sorununda nesnelcilik/mutlakçılık ve öznelcilik/rölativizm tartışması üzerine. Bilgi ve değer*. Ankara: Vadi Yayınları.

Öztürk, H. (2013). *İlköğretim 100 temel eserdeki manzum metinlerde değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 10.04.2018 tarihinde erişildi.

Öztürk, T., ve Özkan, H. (2018). Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 172-204.

Pehlivan, A., Aydın, İ. S., ve İnnalı, H. Ö. (2017). KKTC'de okutulan Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi üzerinden incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 164-180.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.

Schwartz, S. (1996). Value priorities and behaviour. In C. Seligman, J.M. Olson ve M.P.

Somuncu, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 10.09.2018 tarihinde erişildi.

Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 5.bs.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Spranger, E. (1928). *Types of men. The psychology and ethics of personality*. Oxford, England: Niemeyer.

Şahin, H. (2018). *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerler ve bu değerlere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 11.09.2018 tarihinde erişildi.

Şen, Ü. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 10.04.2018 tarihinde erişildi.

Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(5), 765-779.

Şimşek, Ş. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde karakter eğitimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(13), 357-364.

Yaman, H., Taflan, S., ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(18), 107-120.

Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 8*(7), 849-858.

Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 490-506.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.bs. Vol. Seçkin Yayıncılık): Ankara.

Yılmaz, M. E. (2015). *Fatma Karabıyık Barbarosoğlu'nun öykülerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van, https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 10.04.2018 tarihinde erişildi.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 87-101.

Extended Abstract

Introduction

Values are defined as the basic human characteristics, beliefs, and criteria which all constitute "ideal behaviors". The goal of education is to create individuals who are academically successful and who adopt a certain set of basic values. The education system fulfills this aim through curriculum which tries to include and provide these basic values and the set of predefined subjects which constitute the curriculum as part of this system. That is, the basic values do not have their own "subjects" or "classes" in the curriculum as a separate learning unit, but instead they are included to each unit of the curriculum accordingly.

Ministry of Education (MEB, 2018) regards educating the individuals in a way to provide them with these basic values as one of the main tasks of the education system and has determined 10 basic values as the primary values that will be introduced to the students.

As part of this study, sentences which could be attributed to these basic values in the textbooks used as the main source of the Turkish lessons were assigned to a set of value categories. The aim of this study was to statistically inspect the narrative texts in the textbooks (1st, 2nd, 3th and 4th grades) which were accepted as

part of the curriculum for 2018-2019 academic year in terms of the basic values which they contained, and to determine which values were included and neglected the most.

Method

This research is descriptive in nature and utilizes the case study model. Object of the study includes 44 narrative texts in the Turkish textbooks for 1st, 2nd, 3th and 4th grades, which are accepted by the Ministry of Education as the national curriculum and will be used for five years starting from 2018-2019. Basic values which constitute categories for the research were determined as *"justice", "friendship", "honesty", "self-control", "patience", "respect", "love", "responsibility", "patriotism"* and *"helpfulness"* (MEB, 2018). The sentences in 44 narrative texts in the Turkish textbooks were first categorized considering the basic value category which they could be attributed to. The frequencies of each basic value category and the number of sentences each category contained were inspected to obtain the basic data set. Sentences which couldn't be attributed to any category were omitted. The obtained data was then analyzed and categorized using the "descriptive analysis" method.

Results

44 narrative texts included a total of 1931 sentences, 742 of which were found to be related to the basic values. The ratio of 742 sentences to the total sentence count is 38,42%. The values with the highest frequency rate are "love" (with 31,00%), "helpfulness" (with 14,01%), and "patriotism" (with 13,34%). The least frequent values are "justice" (with 1,88%), "honesty" (with 2,56%) and "respect" (with 4,18%). Based on these results, it can be said that expressions containing basic values are frequently used in Turkish lesson textbooks.

Discussions and Conclusion

Results of the study are partially in line with the findings obtained in previous studies in the literature on the basic values. That is, some of the findings obtained in the study were different from previous studies in the literature. (e.g. Aktan & Padem, 2013; Aktan, 2014; Aral, 2008; Fish, 2016; Candan and Ergen, 2014; Çapoglu, 2014; Capoglu and Okur, 2015; et al., 2011; Güzel, 2013; Orphan, Keskin and Cetinkaya, 2018; Ozturk, 2013; Sen, 2007; Sen, 2008; Şimşek, 2017; Yılmaz, 2015 etc.).

As the most widely used material in all levels of schools, the importance of textbooks in education cannot be denied. Since all the universal and national values start in the family and continue at school, the textbooks need to be arranged to include these values. Textbooks are regarded as the main source of education. It is therefore quite important to ensure that these textbooks, particularly for the primary school level, are prepared in line with these basic values. This is important for the textbook authors and publishers, because they should include basic values mentioned in the curriculum to the textbooks they offer. We sincerely hope the findings of this study could be used as a reference point for future studies investigating the basic values in national education systems.

Alyılmaz, C. ve Şahin, H. (2019). Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin eğitsel değerler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 402-418.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 26.03.2019 Kabul/Accepted:22.04.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Yahya Kemal Beyatlı'nın Eserlerinin Eğitsel Değerler Açısından Değerlendirilmesi*

*Cengiz ALYILMAZ***
*Harun ŞAHİN****

Öz

Bu araştırma ile Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki eğitsel değerlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması şeklinde hazırlanan bu araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır ve içerik analizi söz konusu sınıflandırmaya göre yapılmıştır. Araştırmanın bulguları Şahin (2018) tarafından yapılan araştırmada toplanan verilerden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Yahya Kemal Beyatlı'nın eserleri incelendiğinde, birçok değer unsurunu barındırdığı görülmektedir. Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde evrensel değerlerden kişilerarası ilişki değerleri kapsamında ele alınabilecek ve en fazla karşılaşılan iki değer "sevgi" ile "vatan ve millet sevgisi" olarak belirlenmiştir. Ulusal değerlerden kişilerarası ilişki değerleri kapsamında ise iki değer tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada "birlik olma" ve "misafirperverlik" değerlerine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yahya Kemal Beyatlı, eğitsel değerler, nitel araştırma.

Being Evaluated the Works of Yahya Kemal Beyatlı in Terms of Educational Values

Abstract

The aim of this research is to examine the educational values of Yahya Kemal Beyatlı's works. In this research which is prepared as a case study which is one of the qualitative research designs, data were collected by document analysis method. In the evaluation of the data, content analysis was used from qualitative analysis techniques and content analysis was made according to the classification. The findings of the study are based on the data collected by Şahin (2018). When Yahya Kemal Beyatlı's works are examined, it is seen that it contains many value elements. In the works of Yahya Kemal Beyatlı, interpersonal relationship values of universal values can be considered and the most common values are determined with "love" and "love of the nation". In the context of interpersonal relationship values from national values, two values were determined. As the national values in the research have reached the values of "unity" and "hospitality".

Keywords: Yahya Kemal Beyatlı, educational values, qualitative research.

* Bu makale, danışmanlığını Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ'ın yaptığı "Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerler ve bu değerlere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi" başlıklı Doktora Tezi (Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum) esas alınarak hazırlanmıştır.

** Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Bursa, calyilmaz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3634-9015

*** Dr. Müfettiş, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Ankara, harunsahin75@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7178-7267

Giriş

Millî kültür ve değerlerden soyutlanmış bir toplum tasavvurunun mümkün olmadığı dünyamızda, toplumların ve kültürlerin sonsuz devam kaygısı evrensel bir amaç olarak hep var olagelmiştir. Bu evrensel amaç Türk milletinin tarih sahnesindeki birçok mücadelesine yön vermiştir. Her millet için var olmak, birlik olmak ve güçlü olmak bir idealdir. Bu ideali sağlayacak en önemli araçlarından biri de ortak duyuş, düşünüş, inanış ve yaşayışı temel alan değerlerdir. Türk Dil Kurumu *Türkçe Sözlük*'te (2005), bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü olarak ifade edilen değer kavramı, toplumu oluşturan bireylerin bir arada yaşamasını sağlayan, kişiler arası ilişkilerde köprü vazifesi üstlenerek geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağ kuran düzenleyici unsurlardır. "Toplumların oluşumunda ve birlikteliklerinde ortak değerlerin rolü büyüktür. Ortak değerler, ortak yaşayış ve inanışın, amaç ve ihtiyaçların ürünüdür" (Alyılmaz ve Alyılmaz, 2014: 77). "Değerler, bireylerin düşünce, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkarlar ve toplumsal bütünselliğin ayrışmaz bir ögesini oluştururlar. Bireyler içinde yaşadıkları toplumun ve kültürün değerlerini genellikle benimseyip bunları muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanarak daha iyi, daha doğru veya daha adil gibi genel yargılara varma olanağı bulur" (Tolan, 1996: 233).

Çok yönlü bir yapıya ve karmaşık bir anlama sahip olan değer kavramı (Morris, 1956) sosyoloji, psikoloji, felsefe, eğitim gibi sosyal bilimler içinde yer alan birçok disiplin tarafından sıklıkla incelenmiş ve bu kavramla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Thome (2015) değerleri genellikle insanı motive etmede ve onun davranışlarını yönlendirmede çok önemli bir rol oynayan bir kavram olarak tanımlar. Ona göre değerler kişisel ve toplumsal kimliklerin oluşturulmasını sağlayan temel unsurlardır. Bir başka tanımda ise değerler "bireylerin kendileri de dâhil olmak üzere diğer insanları ve olayları nitelendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütlerdir" (Schwartz, 1992: 1, *akt*. Yazıcı, 2014: 210). Ayrıca değerler kavramının bireyin çevresiyle ilişkisi hakkında açık ve sistematik fikirlere dayanan yargılardır (Veugelers ve Vedder, 2003) şeklinde tanımı da yapılmıştır. Değerler kavramı hususunda yapılan tanımlara bakıldığında, değerlerin sosyal ilişkileri düzenleyici yönüne sıklıkla dikkat çekildiği görülmektedir. Sosyal ilişkileri düzenleyici rolü dikkate alındığında, değerler, kişinin kendisiyle ve diğer insanlarla sağlıklı ilişki kurabilmesini sağlayan olumlu unsurlar olarak nitelendirilebilir.

Toplumun iç kontrol sisteminin bir parçası olan değerler aynı zamanda bireyin kendi vicdani muhasebesinin birer ölçütü niteliğindedir. Yani değerler bireyi hem topluma göre şekillendirmekte hem de bireyin kendi doğru bildiği yönde hareket sergilemesine olanak sağlamaktadır (Akbalık, 2015). Bireyler, ortak toplumsal davranış kalıplarını belirli ilkeleri ve kuralları öğrenerek bireysel amaçlarıyla toplumsal amaçlar arasında bağlantı kurmakta; ortak değerleri benimsemektedirler. Başka bir deyişle değerler bireyin o toplumun bir parçası hâline gelmesini sağlamaktadır (Kolaç, 2010).

Değerler, bireyin hem kendi iç yaşantısını hem de çevreyle olan ilişkilerini düzenlemekte; düzen de beraberinde mutluluğu ve huzuru getirmektedir. Değerlerin yaşam alanı bulmadığı toplumlarda kargaşa ve düzensizlik baş gösterir. Çünkü o toplumu oluşturan bireyler, değerlerine sahip çıkmamaları sonucunda öncelikle kendi iç dünyalarında çatışma yaşarlar. Daha sonra bu çatışma toplumun geneline yayılır ve huzursuzluk meydana gelir. Bu nedenle, değerler, hem bireylerin hem toplumların hem de farklı ulusların huzur ve barış içinde yaşamalarını sağlayan düzenleyici unsurlar olmaları bakımından önem arz etmektedir.

> Sistemler üstü bir sistem ve mükemmel bir varlık olarak yaratılmışlığın bilincinde olan insanoğlunun iyi, güzel, doğru, mutlu ve huzurlu bir yaşam sürmesi bir anlamda içinde yaşadığı toplumla ilgilidir. Nitekim insanı temel, toplumsal ve evrensel değerlerle bütünleştirip bireysel ve toplumsal huzura kavuşturacak, aynı zamanda seçkin ve aydın kılacak etmenlerin başında içinde yaşadığı toplumun değerleri / değer yargıları gelir (Alyılmaz, 2008: 137).

Değerler tüm insanları ilgilendiren evrensel nitelikte olabileceği gibi, yaşayışların, tarihin, gelenek göreneklerin etkisiyle toplumdan topluma değişiklik gösteren ulusal nitelikte de olabilmektedir.

Evrensel değerler; sadece bir toplum, bir grup ya da örgüt için değil, bütün dünya toplumu için geçerli olan değerlerdir. Evrensel değerler dünyanın neresine gidilirse gidilsin geçerli olan ve paylaşılan değerlerdir (Yılmaz, 2008). Sevgi, saygı, adalet, eşitlik, çalışkan olma gibi tüm insanlığı ilgilendiren bu değerler evrensel değerlerdir.

Toplumlar tüm insanlığı ilgilendiren evrensel değerlerin yanı sıra bir de tarihinden, kültüründen, yaşama biçiminden gelen kendilerine özgü değerlere sahiptir. Vatan, millet, bayrak, gelenek ve görenekler gibi değerler sadece o toplumu ilgilendirdiği için toplumsal / millî değerlerdir. "Değerler, bir toplumun kültürünü, diğer toplumların kültürlerinden ayıran ve millî sınırlarla çizilmiş toplum yapısı içindeki bireylerin dağılmasını önleyen, millî birliği pekiştiren ve sosyal dayanışmayı sağlayan faktörlerdir" (Seyyar, 2003: 99-100).

Türk edebiyatı tarihinin özellikle de Cumhuriyet Dönemi edebiyatının en önemli isimlerden birisi de hiç kuşkusuz Yahya Kemal Beyatlı'dır. Yahya Kemal'in eserlerinde âdeta bir nakış gibi işlediği millî, manevi, tarihî ve evrensel değerler onu Türk şiirinde zirveye yerleştirmiştir.

Kenan Akyüz, Batı Tesirinde Türk Şiiri Antolojisi isimli eserinde Yahya Kemal'in tarih ve edebiyata bakışı ile ilgili şu tespitleri yapmaktadır:

> Yahya Kemal, zamanında türlü anlayışlara yol açan "Millî Edebiyat" tabirinden anlayış itibarıyla Avrupai, fakat söyleyiş ve muhteva bakımlarından millî özelliklerle dolu bir edebiyat anlıyor ve bu özellikleri Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşu tarihinden daha gerilere götürmek istemiyordu. Onca, tarihi dolduran birçok Türk imparatorlukları arasında devrine göre, yalnız siyasi değil, aynı zamanda her

> bakımdan ve tam manasıyla medeni ve örnek bir üstünlük yaratabilmiş bunu asırlarca devam ettirebilmiş olan Osmanlı İmparatorluğu; bütün tarihi, gelenekleri, hatıraları ve hüküm sürdüğü yerlerin tabii ihtişamı ile millî bir edebiyatı besleyebilecek misilsiz bir kaynaktır. Bizim bu topraklar üzerindeki millî ömrümüz yedi yüz yıllıktır (Akyüz, 2010: 724).

"Dil öğretiminin en vazgeçilmez unsuru, hiç şüphesiz metindir. Dili öğrenen kişinin, öğrendiği dili sevmesi için, sunulan metinlerin gerek konu olarak gerekse edebî zevk ve yetkinlik olarak öğrenciye hitap etmesi gerekmektedir" (Şahin, 2018: 44). Yahya Kemal'in eserleri de Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarında ve Türkçe / Türk Edebiyatı / Dil ve Anlatım Öğretim Programı'nın genel amaçları ve kazanımlarında belirtilen özellikleri / becerileri öğrencilere kazandırma konusunda yararlanılabilecek başucu kaynakları arasındadır.

Bu çalışmada Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerler incelenmiştir. Yapılan alanyazın taramasında Yahya Kemal Beyatlı ve eserleri üzerine yapılmış birçok çalışma olmasına rağmen Beyatlı'nın eserlerini değerler bağlamında inceleyerek yazara ait değer algısını sistematik bir biçimde gözler önüne seren bir araştırma bulunmamaktadır. Bu eksiklik araştırmanın temel problemlerini oluşturmaktadır.

Bu araştırma ile Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki eğitsel değerlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki evrensel eğitsel değerler nelerdir?
- Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki ulusal eğitsel değerler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki eğitsel değerlerin incelenmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Durum çalışması belirli bir duruma odaklanır ve durum çalışmasında zengin bir betimleme yapılır (Merriam, 2013). Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187).

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmada Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değer ifadelerin tespit edilmesi aşamasında Yahya Kemal Beyatlı'nın *Kendi Gök Kubbemiz*, *Eski Şiirin Rüzgârıyle*, R*ubâiler ve Hayyam Rubâilerini Türkçe Söyleyiş*, *Bitmemiş Şiirler*, *Aziz İstanbul*, *Eğil Dağlar*, *Siyâsî ve Edebî Portreler*, *Siyâsî Hikâyeler*, *Edebiyata Dair*, *Çocukluğum Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım*, *Târih Musâhabeleri*, *Mektuplar Makaleler* olmak üzere toplam 12 eseri incelenmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesinden faydalanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187).

Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde eğitsel değer olduğu düşünülen ifadeler öncelikle araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Daha sonra bu ifadeler, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinden üç öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisi ile Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinden iki öğretim üyesi, tarafından incelenerek bu ifadelerin araştırmacı tarafından belirlenen eğitsel değerleri taşıyıp taşımadığını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmacılar arasında görüş ayrılıklarının olduğu tema ve kodlar üzerine tartışılarak söz konusu tema ve kodlar uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir.

Araştırmada verilerin değerlendirilmesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Bulgular

Toplumun kültürünü oluşturan inançlar, fikirler ve normların her birini oluşturan değerler, en kapsamlı hâliyle (1) "İnsana özgü değerler", (2) "İnsan-insan ilişkisi değerleri", (3) "İnsan-toplum ilişkisi değerleri", (4) "Toplum-insan ilişkisi değerleri", (5) "Toplum-toplum ilişkisi değerleri" ve (6) "İnsan-doğa ilişkisi değerleri" olmak üzere altı maddede ele alınabilir.

Yukarıdaki maddeler, araştırma kapsamında, daha anlaşılır olması maksadıyla, genel hatlarıyla tekrar gruplandırılmış ve "1. Kişiye özgü ilişki değerleri, 2. Kişilerarası ilişki değerleri ve 3. Kişiler ve doğa ilişkisi değerleri" şeklinde üç ana grupta ele alınmıştır.

Yahya Kemal Beyatlı'nın Eserlerindeki Evrensel Eğitsel Değerler Nelerdir?

Tablo 1. *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde evrensel eğitsel değerlerden kişiye özgü ilişki değerleri ile ilgili bulguların frekans dağılımları*

Eserler	**Eğitsel Değerler**								
	Ahlak / etik	Aklı kullanma	Alçakgönüllülük	Asalet	Azimli ve mücadeleci olma	Barışsever olma	Bilgili/ aydın olma	Bilimsellik	Cesaret
	f	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*
Kendi Gök Kubbemiz	-	-	2	3	3	-	4	-	5
Eski Şiirin Rüzgârıyle Rubâîler ve Hayyam	-	-	2	2	2	-	2	-	8
Rubâîlerini Türkçe Söyleyiş	-	2	2	1	-	-	1	-	-
Bitmemiş Şiirler	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Aziz İstanbul	-	2	-	3	4	-	5	7	1
Eğil Dağlar	6	10	6	-	12	21	5	3	-
Siyâsî ve Edebî Portreler	10	-	1	-	1	2	6	3	3
Siyâsî Hikâyeler	3	-	1	1	2	-	10	1	-
Edebiyata Dair Çocukluğum	2	-	2	-	1	-	10	6	-
Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım	6	2	4	1	1	1	20	4	1
Tarih Musâhabeleri	1	2	4	1	1	3	3	3	1
Mektuplar Makaleler	1	-	-	1	3	-	6	3	-
Toplam	29	18	25	13	30	27	72	30	19

Eserler	**Eğitsel Değerler**								
	Çalışkanlık	Disiplinli olma	Dürüst olma	Estetik	Girişimci / üretici olma	Güven / güvenilir olma	İç güzelliğe değer verme	İdeal sahibi olma	İleri görüşlü olma
	f	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*
Kendi Gök Kubbemiz	6	-	1	8	-	-	3	4	1
Eski Şiirin Rüzgârıyle Rubâîler ve Hayyam	-	-	1	7	-	1	9	8	-
Rubâîlerini Türkçe Söyleyiş	-	-	2	-	-	-	10	-	-
Bitmemiş Şiirler	-	-	1	1	-	-	-	1	-
Aziz İstanbul	4	1	-	3	5	-	-	3	2
Eğil Dağlar	6	8	12	-	3	8	-	4	16
Siyâsî ve Edebî Portreler	3	5	5	-	1	3	-	2	1
Siyâsî Hikâyeler	2	6	6	-	1	3	-	-	-
Edebiyata Dair Çocukluğum	1	1	3	16	8	-	1	2	1
Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım	3	3	4	-	2	5	3	2	3
Tarih Musâhabeleri	1	1	-	1	-	2	-	-	10
Mektuplar Makaleler	6	1	-	2	3	2	1	4	-
Toplam	32	26	35	38	22	24	27	30	34

Eserler	Eğitsel Değerler								
	Kanaatkâr / tutumlu olma	Kişilik sahibi olma	Liderlik	Liyakat	Özgün olma	Özgürlük	Özgüven / özsaygı	Samimiyet	Sabırlı olma
	f	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*
Kendi Gök Kubbemiz	2	1	1	-	2	5	6	5	1
Eski Şiirin Rüzgârıyle	1	2	2	-	2	-	3	-	2
Rubâîler ve Hayyam Rubâîlerini Türkçe Söyleyiş	-	-	-	-	-	2	-	1	-
Bitmemiş Şiirler	-	-	1	1	-	4	1	-	-
Aziz İstanbul	2	-	1	3	2	2	3	1	-
Eğil Dağlar	3	1	7	2	10	19	6	3	6
Siyâsî ve Edebî Portreler	4	1	2	-	3	1	-	4	3
Siyâsî Hikâyeler	1	4	-	5	-	1	-	-	2
Edebiyata Dair Çocukluğum	-	-	-	-	5	1	6	6	3
Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım	1	11	6	4	4	6	4	3	1
Tarih Musâhabeleri	-	2	5	3	-	1	1	-	-
Mektuplar Makaleler	1	1	1	-	8	2	5	1	-
Toplam	15	23	26	18	36	44	35	24	18

Eserler	Eğitsel Değerler							
	Sağlık	Sanat	Sır tutma	Temizlik	Ümitli / iyimser olma	Yeniliklere açık olma	Yumuşak huylu olma	Zarafet sahibi olma
	f	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*
Kendi Gök Kubbemiz	2	10	1	3	8	1	1	1
Eski Şiirin Rüzgârıyle	3	2	-	1	-	-	2	-
Rubâîler ve Hayyam Rubâîlerini Türkçe Söyleyiş	-	2	-	-	1	-	-	-
Bitmemiş Şiirler	-	1	-	-	1	-	-	1
Aziz İstanbul	-	9	-	2	1	1	-	3
Eğil Dağlar	-	2	-	13	15	3	1	1
Siyâsî ve Edebî Portreler	1	6	-	2	2	1	3	12
Siyâsî Hikâyeler	3	-	4	-	2	3	-	5
Edebiyata Dair Çocukluğum	-	59		-	2	14	-	8
Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım	4	9	1	5	7	3	5	3
Tarih Musâhabeleri	-	-	1	1	3	6	2	7
Mektuplar Makaleler	1	17	-	1	1	7	-	5
Toplam	14	117	7	28	43	38	14	46

Tablo 1'de görüldüğü üzere Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde yer alan evrensel değerlerden kişiye özgü ilişki değerleri tespit edilmiştir. Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde en çok yer alan eğitsel değerler "sanat" (f: 117), "bilgili/aydın olma" (f: 72), "nezaket sahibi olma" (f: 46), "özgürlük" (f: 44), "ümitli / iyimser olma" (f: 43), "estetik" (f: 38), "yeniliklere açık olma" (f: 38), "özgün olma" (f: 36), "dürüst olma" (f: 35), "özgüven / özsaygı" (f: 35), "ileri görüşlü olma" (f: 34), "çalışkanlık" (f: 32), "bilimsellik" (f: 30) ve "ideal sahibi olma" (f: 30) şeklinde belirlenmiştir.

Aşağıda Yahya Kemal'in eserinde "sanat" değerinin işlendiği bir örnek metine yer verilmiştir:

> Gönlüm isterdi ki mâzini dirilten san'at,
>
> Sana târihini her lâhza hayâl ettirsin (*Kendi Gök Kubbemiz:* 21).

Aşağıda Yahya Kemal'in eserinde "bilgili/aydın olma" değerinin işlendiği bir örnek metine yer verilmiştir:

> Vakıa bu Türk intibahını en ziyade temin eden, Türklerin hürriyet üzerinde müesses dinleri, İslâm idi. (Türklerin), ilmi Çin'de bile olsun gidin arayın, ilim Müslümanın gasbedilmiş malıdır, diyen Peygamberlerinin mukaddes sözüyle amil, hür ve insanî idiler (*Aziz İstanbul*: 75).

Tablo 2. *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde evrensel eğitsel değerlerden kişilerarası ilişki değerleri ile ilgili bulguların frekans dağılımları*

	Eğitsel Değerler								
Eserler	Adelet / adil olma	Arkadaşlık / dostluk / kardeşlik	Cömert / fedakâr olma	Eşitlik	Hoşgörülü olma	İyi iletişim / iyi ilişki kurma	Kadın ve aileye önem verme	Kıymet bilme	Merhametli olma
	f	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*
Kendi Gök Kubbemiz	-	6	1	1	1	-	2	3	10
Eski Şiirin Rüzgârıyle	-	3	5	-	-	2	-	3	2
Rubâîler ve Hayyam Rubâîlerini Türkçe Söyleyiş	-	5	-	1	-	-	-	7	-
Bitmemiş Şiirler	1	-	-	-	-	-	-	1	1
Aziz İstanbul	-	1	-	-	1	1	3	-	1
Eğil Dağlar	10	3	8	3	2	3	2	3	4
Siyâsî ve Edebî Portreler	3	7	6	-	2	3	5	-	2
Siyâsî Hikâyeler	-	4	1	-	-	2	-	-	2
Edebiyata Dair	1	3	-	-	-	1	7	2	3
Çocukluğum Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım	5	10	3	1	-	5	6	3	7
Tarih Musâhabeleri	1	1	-	3	-	-	1	-	-
Mektuplar Makaleler	2	6	4	3	5	-	14	4	2
Toplam	23	49	28	12	11	17	40	26	34

	Eğitsel Değerler						
Eserler	Sadakat	Saygı	Sevgi	Sosyal sorumluluk	Vatan ve millet sevgisi	Vefalı olma	Yardımseverlik / iyilikseverlik
	f	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*
Kendi Gök Kubbemiz	1	13	27	4	22	2	2
Eski Şiirin Rüzgârıyle	1	2	21	-	1	5	3
Rubâîler ve Hayyam Rubâîlerini Türkçe Söyleyiş	-	-	7	-	-	4	-
Bitmemiş Şiirler	-	1	8	-	6	1	2
Aziz İstanbul	-	1	2	2	6	-	1
Eğil Dağlar	2	12	1	5	9	2	8
Siyâsî ve Edebî Portreler	1	5	2	1	1	3	4
Siyâsî Hikâyeler	3	4	1	-	-	4	1
Edebiyata Dair	1	5	7	2	2	1	-

Çocukluğum Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım	4	10	11	2	10	7	4
Tarih Musâhabeleri	2	-	-	3	3	-	-
Mektuplar Makaleler	3	7	6	5	13	1	-
Toplam	15	60	93	24	73	30	25

Tablo 2'de görüldüğü üzere Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde yer alan evrensel değerlerden kişilerarası ilişki değerleri tespit edilmiştir. Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde en çok yer alan eğitsel değerler "sevgi" (f: 93), "vatan ve millet sevgisi" (f: 73), "saygı" (f: 60), "arkadaşlık / dostluk / kardeşlik" (f: 49), "kadın ve aileye önem verme" (f: 40), "merhametli olma" (f: 34), "vefalı olma" (f: 30) şeklinde belirlenmiştir.

Aşağıda Yahya Kemal'in eserinde "sevgi" değerinin işlendiği bir örnek metine yer verilmiştir:

> O dem ki şevk ile tâbân olur gönül gönüle
> Bilâ-irâde şitâbân olur gönül gönüle
> Görünce âyine-î neşvesinde lâhûtu
> Kemâl-i vecd ile kurbân olur gönül gönüle
> Yeter hikâyet-i hâlât-ı Şems ü Mevlânâ
> Ne rütbe mihr-i dırahşân olur gönül gönüle
> Hudûd-ı aklı aşan manevî seferlerde
> Yegâne meş'al-i îmân olur gönül gönüle
> Kemal Hafız'a hayran Fuâd Hayyam'a
> Suhande fâris-i meydan olur gönül gönüle (*Eski Şiirin Rüzgârıyle*: 35-36).

Aşağıda Yahya Kemal'in eserinde "vatan ve millet sevgisi" değerinin işlendiği bir örnek metine yer verilmiştir:

> Türklük, beş yüz seneden beri İstanbul'u ve Boğaziçi'ni bütün beşeriyetin hayaline böyle nakşetti. Mimarîsini bu şehrin her tepesine, her sahiline, her köşesine kurarken güya: "artık bu diyar dünya durdukça Türk kalacaktır" dediği hissedilir (*Aziz İstanbul*: 3).

Tablo 3. *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde evrensel eğitsel değerlerden kişiler ve doğa ile ilgili ilişki değerleri ile ilgili bulguların frekans dağılımları*

Eserler	**Eğitsel Değerler**		
	Doğaya duyarlı olma	Memleket sevgisi ve özlemi	Tarihî / Kültürel mirasa duyarlı olma
	f	*f*	*f*
Kendi Gök Kubbemiz	20	19	10
Eski Şiirin Rüzgârıyle	7	4	-
Rubâîler ve Hayyam Rubâîlerini Türkçe Söyleyiş	1	-	4
Bitmemiş Şiirler	8	2	-
Aziz İstanbul	15	1	13
Eğil Dağlar	-	6	5

Siyâsî ve Edebî Portreler	-	5	-
Siyâsî Hikâyeler	-	-	-
Edebiyata Dair	2	1	9
Çocukluğum Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım	3	11	10
Tarih Musâhabeleri	-	-	-
Mektuplar Makaleler	4	2	6
Toplam	60	51	57

Tablo 3'te görüldüğü üzere Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde yer alan evrensel değerlerden kişiler ve doğa ile ilgili değerler tespit edilmiştir. Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde yer alan eğitsel değerler "doğaya duyarlı olma" (f: 60), "tarihî / Kültürel mirasa duyarlı olma" (f: 57) ve "memleket sevgisi ve özlemi" (f: 51) şeklinde belirlenmiştir.

Aşağıda Yahya Kemal'in eserinde "doğaya duyarlı olma" değerinin işlendiği bir örnek metine yer verilmiştir:

> Küçüksu vâdîsinde gezerken; biraz istirahat etmek arzûsuyle, derenin aktığı ağaçlığa girdimdi; yeryüzünde, akan suların en incesi olan o su, kırmızı, beyaz ve mâvi taşlarla döşeli küçücük ve dolambaçlı yatağından, rü'yâ görür gibi, derin bir fısıltı ile akıyordu; o yapraklar, o yeşil gölgelik, o temiz su, o fısıltı, o derin istirahat saati bana ihsâs ediyordu ki, anne tabiatın kalbinde yakın bir yerdeydim. O gün, o saat, o yerde iyilik denilen his iliklerime kadar geçti idi. Geçenlerde yine Küçüksu'daydım; yine o yere gittim. Oturdum; o temiz su, o temiz yataktan yine aynı fısıltı ile akıyordu, tabîatin o iyilik ve istirâhak saati orada devam ediyordu. Ben ne kadar değişmiştim! Fakat o su hiç değişmemişti (*Edebiyata Dair:* 160).

Aşağıda Yahya Kemal'in eserinde "tarihî / kültürel mirasa duyarlı olma" değerinin işlendiği bir örnek metine yer verilmiştir:

> Fakat bu defa bu hâllerimiz tekrar etmesin. İstiklâl Muharebisi'nin bütün hatıraları henüz elimizde, gözümüzün önünde iken toplattırılsın, muhafaza edilsin. Maarif Vekili yarın ki "İstiklal Müzesi"nin bu günden ilk banisi olabilir; İstiklal Muharebesi'nin meydanlarında dalgalanmış bütün bayraklarımızı, silah, kisve, hâsılı bin türlü ufak tefek eşyayı toplamaya başlarsa büyük bir eser vücuda getirebilir (*Eğil Dağlar:* 279).

Yahya Kemal Beyatlı'nın Eserlerindeki Ulusal Eğitsel Değerler Nelerdir?

Tablo 4. *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde ulusal eğitsel değerlerden kişiye özgü ilişki değerleri ile ilgili bulguların frekans dağılımları*

	Eğitsel Değerler								
Eserler	Ana dili / Türkçeye Değer Verme	Dinî inanç	Fetih inancı	Hırslı olmama / tokgözlü olma	Kahramanlık / yiğitlik	Millî bilince sahip olma	Millî tarihi sevme	Şehitlik	Türk kimliğine değer verme
	f	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*

Kendi Gök Kubbemiz	2	19	11	3	10	13	17	3	7
Eski Şiirin Rüzgârıyle	1	26	10	1	9	-	19	2	3
Rubâîler ve Hayyam Rubâîlerini Türkçe Söyleyiş	1	10	2	-	-	-	-	-	-
Bitmemiş Şiirler	1	6	2	1	9	-	4	-	1
Aziz İstanbul	4	14	9	1	4	23	4	4	5
Eğil Dağlar	2	10	3	3	12	17	6	3	14
Siyâsî ve Edebî Portreler	6	4	-	4	-	13	1	-	6
Siyâsî Hikâyeler	1	4	-	3	-	1	-	-	1
Edebiyata Dair	30	4	-	1	-	13	-	-	7
Çocukluğum Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım	4	9	2	4	2	5	1	-	18
Tarih Musâhabeleri	-	4	5	4	1	2	6	1	8
Mektuplar Makaleler	5	3	-	1	3	10	4	-	8
Toplam	57	113	44	26	50	97	62	13	78

Tablo 4'te görüldüğü üzere Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde yer alan ulusal değerlerden kişiye özgü ilişki değerleri tespit edilmiştir. Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde en çok yer alan eğitsel değerler "dinî inanç" (f: 113), "millî bilince sahip olma" (f: 97), "Türk kimliğine değer verme" (f: 78), "millî tarihi sevme" (f: 62), "ana dili / Türkçeye değer verme" (f: 57), "fetih inancı" (f: 44) şeklinde belirlenmiştir.

Aşağıda Yahya Kemal'in eserinde "dinî inanç" değerinin işlendiği bir örnek metine yer verilmiştir:

> İslamiyeti olsun, Hristiyanlığı olsun, diğer dinleri olsun, bütün milletler daima kendi hilkatleriyle temayülleriyle, muhayyileleriyle, ihtiyaçlarıyla karıştırarak kabul etmişlerdir. Ve başka türlü almalarına zaten imkân yoktur (*Siyasî ve Edebî Portreler:* 54-55).

Aşağıda Yahya Kemal'in eserinde "Türk kimliğine değer verme" değerinin işlendiği bir örnek metine yer verilmiştir:

> Roma'nın şarkını fethettiğin andan sonra,
> Yüce dağlar gibidir gördüğün iş, Türk oğlu!
> Girdiğin yerde asırlarca kalıştan başka,
> Kurduğun devlet asırlarca muzaffer yürüdü.
> Tâlihinin döndüğü en korkulu yıllarda bile,
> Yürüyen düşmanı son hamlede döktün denize.
> Açtığın ülkede, yoktan yaratış kudretini,
> Azminin kurduğu yüzlerce şehirden fazla,
> İri firûzeye benzer nice gök kubbeyle,

Dehre aksettiriyor, gerçi, büyük mîmârî;

Bu eserler seni göstermeğe kâfî diyemem (Kendi Gök Kubbemiz: 21).

Tablo 5. *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde ulusal eğitsel değerlerden kişilerarası ilişki değerleri ile ilgili bulguların frekans dağılımları*

Eserler	**Eğitsel Değerler**	
	Birlik olma	Misafirperverlik
	f	*f*
Kendi Gök Kubbemiz	5	-
Eski Şiirin Rüzgârıyle	10	-
Rubâîler ve Hayyam Rubâîlerini Türkçe Söyleyiş	-	-
Bitmemiş Şiirler		-
Aziz İstanbul	14	-
Eğil Dağlar	22	-
Siyâsî ve Edebî Portreler	1	3
Siyâsî Hikâyeler	-	2
Edebiyata Dair	-	-
Çocukluğum Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım	4	5
Tarih Musâhabeleri	1	-
Mektuplar Makaleler	3	3
Toplam	60	13

Tablo 5'te görüldüğü üzere Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde yer alan ulusal değerlerden kişilerarası ilişki değerleri ile ilgili değerler tespit edilmiştir. Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde yer alan eğitsel değerler "birlik olma" (f: 60) ve "misafirperverlik" (f: 13) şeklinde belirlenmiştir.

Aşağıda Yahya Kemal'in eserinde "birlik olma" değerinin işlendiği bir örnek metine yer verilmiştir:

> Evet, iki sene evveline kadar yaşamak hakkını ancak maziye ait eserlerle talep ediyorduk. Bugüne göre bir millet olduğumuzu ispat lâzımdı. İşte millî hareket bir sene içinde bu hakikati ortaya koydu, bir sene içinde Mustafa Kemal'i milletin timsali olarak yarattı. Bir sene içinde bütün sütü temiz Türkler o timsalin etrafında bir kitle oldular (*Eğil Dağlar*: 45-46).

Aşağıda Yahya Kemal'in eserinde "misafirperverlik" değerinin işlendiği bir örnek metine yer verilmiştir:

> Evin sâhibi, kendi gelirine göre ikrâm etmekten hoşlanır, kendisini görmeğe gelenleri ağırlamağı bilir, yiyecek içecek bakımından sofrasını iştihâlarına göre hazırlardı. Dışarıda eğlenmekten çekindiği için, konağındaki kabûl odasının havası bozulacak bir neş'esizliğe meydan vermezdi. Saatlerce süren sohbetlerinde kimseyi kıracak bir sözden, hatta imâdan sakınırdı (*Siyâsî Hikâyeler:* 81).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dil eğitimi; konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini dil bilgisi kuralları çerçevesinde ve bir bütün dâhilinde insana kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir. Dil eğitimi, kültür aktarımını da beraberinde getirir. Dilin kuşaktan kuşağa ve insandan insana bu aktarım yeteneği bilgi aktarımının da vazgeçilmez bir köprüsü olduğu anlamına gelir. Bir dili, o dilin iklimi içerisinde öğrenen hedef kitleler; o dilin ve kültürün oluşturduğu maddi ve manevi mirasın da taşıyıcısı hâline gelirler. Her dil, geçmişten bugüne bulunduğu kültürün ve ait olduğu milletin ilmini de kurallarında, kelimelerinde, cümlelerinde, edebiyatında taşır (Bağcı Ayrancı ve Temizyürek, 2017: 33; Er, 2017: 193; Alyılmaz, 2018: 2460-2461).

Yahya Kemal Beyatlı'nın eserleri incelendiğinde, birçok değer unsurunu barındırdığı görülmektedir. Bu araştırmada tespit edildiği gibi, Yahya Kemal Beyatlı eserlerinde eğitimde kullanılabilecek hem ulusal hem de evrensel değerlere vurgu yapmıştır. Bu yönüyle Beyatlı'nın eserleri hem ulusal hem de evrensel olarak değerli, yararlı, anlamlı ve önemlidir.

Yahya Kemal Beyatlı'nın incelenen eserlerinde evrensel değerlerden kişiye özgü ilişki değerleri kapsamında ele alınabilecek birçok değer tespit edilmiştir. Bu kapsamda Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde en çok yer alan eğitsel değerlerde ikisi "sanat" ve "bilgili / aydın olma" şeklinde belirlenmiştir. Güzel sanatlar, çok yaygın ve umumi bir sınıflandırmaya göre, beş ana bölümde düşünülmüştür. Batılı estetikçi ve filozoflar tarafından, tabiatıyla batı kültürünün sanatları esas alınarak yapılan bu sınıflandırmaya göre beş sanat, mimarî, heykel, resim, müzik ve edebiyattır (Okay, 1998: 15). Yahya Kemal'in manzum ve mensur eserleri incelendiğinde sözü edilen beş sanat dalının hepsine duyarlı olunmakla birlikte, mimari ve müzik sanatının öne çıktığı görülecektedir.

Yahya Kemal Beyatlı eserlerinde bilgili / aydın olma değerine oldukça fazla vurgu yaptığı görülür. Özellikle Çocukluğum Gençliğim Siyâsî ve Edebî Hatıralarım adlı eserinde bu değer fazlaca karşımıza çıkar. Bunun sebebi Yahya Kemal Beyatlı'nın aydın kimliğini söz konusu eserine diğer eserlerine göre daha rahat yansıtabilme imkânı bulmuş olmasından kaynaklanabilir.

Yahya Kemal Beyatlı'nın incelenen eserlerinde ulusal değerlerden kişiye özgü ilişki değerleri kapsamında ele alınabilecek değerler tespit edilmiştir. Bu kapsamda Beyatlı'nın eserlerinde en çok yer alan iki eğitsel değerler "dinî inanç" ve "millî bilince sahip olma" değerleridir. Bilgegil (2000), Yahya Kemal'in şiirlerinde din isimli makalesinde, şairin yüz seksen mazumesinin incelenmesi sonucunda, altmış dört adet din başlığı altında değerlendirilebilecek kelimeler olduğunu, sayı itibari ile iki yüz altmış yedi inanca dayalı kelime kullanımını tespit etmiştir. Aktaş (1996) millî bilinci, kendine özgü bir şekilde "kolektif ruh" olarak adlandırır ve millî bilincin (kolektif ruh) Yahya Kemal'in eserlerinde kendine yer bulduğunu belirtir.

Yahya Kemal Beyatlı'nın incelenen eserlerinde evrensel değerlerden kişilerarası ilişki değerleri kapsamında ele alınabilecek ve en fazla karşılaşılan iki değer "sevgi" ile "vatan ve millet sevgisi" olarak belirlenmiştir. Ulusal değerlerden kişilerarası ilişki değerleri kapsamında ise çok fazla değer tespit edilmemiştir. Ulusal değerler olarak araştırmada "birlik olma" ve "misafirperverlik" değerlerine ulaşılmıştır.

Vatan, millet, tarih ve İstanbul şairi olarak bilinen Yahya Kemal, aynı zaman da büyük bir aşk ve sevgi şairidir. O da gönlümüze büyük bir his ve heyecan pek çok aşk şiiri yazmıştır. Hatta aşk duygusu, onun, teması farklı birçok şiirinde çok önemli bir yan unsur olarak da karşımızı çıkar. Mesela: Şair "Fenerbahçe" adlı şiirinde, İstanbul'un bu güzel semtini ve dolayısıyla baharın güzelliklerini anlatırken, sözü sonunda aşka ve sevgiye getirir (Özbalcı, 1996). "Ufuklar" şiirinde de söz en son anne sevgisine gelir. Annesinin ölümünden 59 yıl sonra yazmış olduğu "Ufuklar" şiirinde anne sevgisini ve özlemini en yoğun şekilde aksettirmiştir. Şiirde, aradan 59 yıl geçse bile, candan sevilen "semavî gözler"in "engin ufuklar"ın ölümün soğukluğu ile donuk gözlere dönüşmesinin ve yalnızlığın ıstırabı hissedilir.

Yahya Kemal'in eserlerinde en çok işlenen temalardan biri "vatan sevgisi ve milletin menfaatlerine karşı duyarlı olma değeri"dir. O, özellikle nesirlerinde de vatan ve millet kavramları teması üzerinde durur. Aktaş da (1992) Yahya Kemal'in eserlerinde en çok işlenen temalardan birinin vatan olduğunu belirtir.

Yahya Kemal Beyatlı'nın incelenen eserlerinde evrensel değerlerden kişiler ve doğa değerleri kapsamında çok fazla değer tespit edilmemiştir. Ulusal değerler başlığı altında ise değerlerden kişiler ve doğa ile değerlerine hiç rastlanmamıştır. Araştırmada evrensel değerlerden "doğaya duyarlı olma", "tarihî / kültürel mirasa duyarlı olma" ve "memleket sevgisi ve özlemi" değerlerine ulaşılmıştır. "Yahya Kemâl'in, şiirlerine genel olarak; İstanbul semtleri ve bu semtlerde yaşayan insanlar, İstanbul ve Boğaziçi'nin doğa güzellikleri, Türk toplumunun yarattığı uygarlık ve bu uygarlığa duyduğu hayranlık şiirinin kaynaklarını oluşturur. Osmanlı tarihindeki zaferler ve yenilgilerin verdiği duygular, doğanın eşsiz güzelliği, din ve sonsuzluk duygusu, yaşlılık ve ölüm şiirinin kaynaklarını teşkil eder" (Bayrak, 2009: 1525).

Araştırma kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Bu araştırmada Türk Edebiyatı'nın seçkin şairi ve yazarı Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerler incelenmiştir. Yahya Kemal Beyatlı gibi Türk Edebiyatının diğer usta isimlerinin de eserlerinin değerler açısından inceleyen çalışmaların çoğalması alan yazına katkı sağlayacaktır.

- Değerler her toplumun parmak izleridir. Toplum değerlere kendi karakteristik özelliklerini yansıtır. Yahya Kemal Beyatlı'nın eserleri de içinden çıktığı toplumun en önemli hassasiyetlerini /

değerlerini yansıtan eserlerdir. Dolayısıyla Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerlerin eğitim süreçlerine yansıtılması şüphesiz değerler eğitimi açısından faydalı olacaktır.

- Öğrencilere, Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinin okutulması hem ulusal hem evrensel değerleri kazandıracak hem de bu değerleri oluşturan hususları öğrenmelerini sağlayacaktır. Bütün bunların kazandırılması için, eserlerin değer odaklı olarak ele alınması ve işlenmesi gerekmektedir.

- Araştırmada kişiye özgü ilişkiye yönelik hem evrensel hem de ulusal birçok değer tespit edilmiştir. Dolayısıyla Yahya Kemal Beyatlı'nın eserleri ders kitabına metin seçme ölçütlerine uygun hâle getirildikten sonra öğrencilerin istifadesine sunulabilir.

Kaynaklar

Akbalık, H. (2015). *Değerler eğitimi bağlamında Hacı Bektaş-ı Veli'nin eserlerinde yer alan eğitsel unsurlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aktaş, Ş. (1992). *Büyük Türk klasikleri: Yahya Kemal Beyatlı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aktaş, Ş. (1996). *Yenileşme dönemi Türk şiiri ve antolojisi*. Ankara: Akçay Yayınları.

Akyüz, K. (2010). *Batı tesirinde Türk şiiri antolojisi*. İstanbul: İnkılap Yayıncılık.

Alyılmaz, C., & Alyılmaz, S. (2014). Amirbek Turatoviç Muratov'dan Yenisey'e sesleniş. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3 (1)*, 68-84.

Alyılmaz, S. (2008). Öğretmen adaylarına göre görgü kurallarına aykırı davranışlar. *İzvestiya Vuzov, 1 (2)*, 136-142.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7 (4)*, 2452-2463.

Bağcı Ayrancı, B., & Temizyürek, F. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bilim dili olarak Türkçeye katkısı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12 (17)*, 33-54.

Bayrak, Ö. (2009). Yahya Kemal'in şiirinin kaynakları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4 (1)*, 1521-1542.

Beyatlı, Y. K. (1975). *Târih musâhabeleri*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (1976). *Bitmemiş şiirler*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (1986). *Çocukluğum, gençliğim siyasi ve edebi hatıralarım*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (1990). *Mektuplar makaleler*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (1999). *Eski şiirin rüzgârıyle*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (2007). *Kendi gök kubbemiz*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (2014). *Siyâsî ve edebî portreler*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (2014b). *Siyâsî hikâyeler*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (2015). *Eğil dağlar*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (2015b). *Edebiyata dair*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (2016). *Aziz İstanbul.* İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Bilgegil, K. (2000). *Yahya Kemal için yazılanlar*. (*haz*. K. Yetiş). İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Er, O. (2017). Evaluation of the cultural elements in the textbook "Genki I: An Integrated Course in Elementary Japanese". *Journal of Education and Training Studies, 5 (9),* 193-204.

Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Dergisi, 55*, 193-208.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Morris, C. (1956). *Varieties of human value*. Chicago: The University of Chicago.

Okay, O (1998) *Sanat ve edebiyat yazıları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Özbalcı, M. (1996). Yahya *Kemâl'in duygu ve düşünce dünyası*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Seyyar, A. (2003). *Ahlaki terimler sözlüğü*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Şahin, H. (2018). *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerindeki değerler ve bu değerlere yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Thome, H. (2015). *Values, sociology of. In: James D. Wright (editor-in-chief), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd edition, Vol: 25). Oxford: Elsevier. pp. 47–53.

Tolan, B. (1996). *Toplum bilimlerine giriş*. Ankara: Murat ve Adım Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). *Values in teaching. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9 (4),* 377-389.

Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24 (1)*, 209-223.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Introduction

In our world where the concept of a society isolated from national culture and values is not possible, the concern of the eternal continuation of societies and cultures has always been a universal goal. This universal aim has guided many struggles of the Turkish nation on the stage of history. Being for every nation, being unity and being strong is an ideal. One of the most important tools that will provide this ideal is the values that are based on the common sense, thought, belief and life.

One of the most important names in the history of Turkish literature, especially the Republican Period, is undoubtedly Yahya Kemal Beyatlı. In Yahya Kemal's works, the national, spiritual, historical and universal values he worked as an embroidery placed him at the top of Turkish poetry. The aim of this research is to examine the educational values of Yahya Kemal Beyatlı's works.

Method

In this research which is prepared as a case study which is one of the qualitative research designs, data were collected by document analysis method. "Document analysis covers the analysis of written materials with information on the facts or facts that are intended to be investigated" (Yıldırım & Şimşek, 2008: 187). In this research Yahya Kemal Beyatlı's value in the works of identifying the expressions that on the brink of Yahya Kemal Beyatlı's Own Sky Dome, The Wind Of Old Poetry, Rubailer And Turkish Singing Of Hayyam Rubai's, Unfinished Poems, Glorious İstanbul, Lean Mountains, Political and Literary Portraits, Political Stories, About Literature, My Childhood, Youth, My Political and Literary Memories, History Causeries, a total of 12 works were examined. In the works of Yahya Kemal Beyatlı, the statements that were considered to be educational values were firstly determined by the researcher. Later, these statements were examined by two faculty members from the Faculty of Education at Atatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education and two faculty members from the Faculty of Education of Kafkas University and they were asked to indicate whether these statements carry the educational values determined by the researcher. The themes and codes that have disagreements between the

researchers were discussed and placed under the appropriate categories. In the study, content analysis was used in qualitative data analysis techniques.

Result and Discussion

In the works of Yahya Kemal Beyatlı, many values which can be considered within the scope of the values of universal values are determined. In this context, Yahya Kemal Beyatlı's most important educational values were determined as "art" and "knowledgeable / enlightened". Fine arts are considered in five main sections according to a very common and common classification. According to this classification made by Western aesthetists and philosophers, based on the arts of western culture, there are five arts, architecture, sculpture, painting, music and literature (Okay, 1998: 15). Although all of the five art branches mentioned in the verse and prose works of Yahya Kemal were sensitive, the art of architecture and music were prominent.

It is seen that Yahya Kemal Beyatlı put a lot of emphasis on the value of being knowledgeable / enlightened in his works. Especially in my youth, my youth, my political and literary memories work this value is seen in our work. This may be due to the fact that Yahya Kemal Beyatlı had the opportunity to reflect the intellectual identity to the work in question more easily than the other works.

In the works of Yahya Kemal Beyatlı, the values that can be considered within the scope of the relationship values of the national values are determined. In this context, the two most important educational values in Beyatlı's works are "religious belief" and "national consciousness". Bilgegil (2000), as a result of examining the poet's hundred and eighty heaps in Yahya Kemal's poem article, he identified words under the heading of sixty-four religions and determined the use of words based on two hundred and sixty-seven faiths. Aktaş (1996) calls national consciousness in a unique way as collective spirit and states that national consciousness (collective spirit) has found its place in Yahya Kemal's works.

In the works of Yahya Kemal Beyatlı, the values of interpersonal relations between universal values can be considered and the most common values are determined as "love" with "love of the country and nation". In the context of interpersonal relationship values from national values, too much value was not determined. The national values have reached the values of "unity" and "hospitality" in the research.

Karagöz, B. ve Koç Ardıç, İ. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of MotherTongueEducation
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received:14.10.2018 Kabul/Accepted:13.02.2019
Araştırma Makalesi / ResearchPaper

Ana Dili Eğitimi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi*

*Beytullah KARAGÖZ***
*İmran KOÇ ARDIÇ****

Öz

Bilgi aktarımı ve paylaşımı sürecinde alana özgü bilimsel dergilere büyük ihtiyaç bulunmaktadır. Ana Dili Eğitimi Dergisi (ADED), Türkçe eğitimi alanındaki araştırmalara ev sahipliği yapan hakemli bilimsel bir dergidir. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2013 yılından bu yana kesintisiz olarak yayın hayatını sürdürmektedir. Dergi yılda dört sayı olarak yayımlanmaktadır. Derginin tüm sayılarına Dergipark üzerinden açık erişim politikasıyla ücretsiz olarak ulaşılabilmektedir. Bu çalışmada 2013-2018 yılları arasında Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik özellikler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Dergide yayımlanan makaleler bibliyometrik yaklaşımla incelenerek çeşitli açılardan karşılaştırmalar yapılmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda Ana Dili Eğitimi Dergisi toplam makale sayısı, makalelerin yayın dili, makalelerin sayfa sayıları, makalelerin yazarlık durumları, yazarların çalıştıkları kurumlar, yazarların unvanı, makalelerin değerlendirme süresi, makalelerdeki kaynak türleri, makalelerdeki kaynakça sayılarının dağılımı, makalelerin konu dağılımı açısından incelenmiştir. Araştırmanın bazı bulguları şunlardır: Dergide en çok yayın yapılan akademik yayın türü makaledir. Makalelerin tamamına yakını Türkçedir. Dergide en çok makale yayımlanan yıl 2018 (f=68) olmuştur. Makale sayfa sayılarının %34'ü 16-20 sayfa aralığında yoğunlaşmaktadır. Dergideki yayınlar çoğunlukla iki yazarlıdır. Dergiye katkı sağlayan yazarların çoğunluğu "Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr." unvanlıdır. Ana Dili Eğitimi Dergisine en çok katkı yapan araştırmacılar Gazi Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Mustafa Kemal Üniversitesi adreslidir. Dergide en sık atıf yapılan kaynak türü, dergidir (makale).

Anahtar kelimeler: Bilimsel dergi, Ana Dili Eğitimi Dergisi, bibliyometrik özellikler.

Bibliometric Analysis of the Articles Published in Journal of Mother Tongue Education

Abstract

There is a great need for field-specific scientific journals in the process of information transfer and sharing. Journal of Mother Language Education (JOMTE) is a peer-reviewed scientific journal that hosts research in the field of Turkish education. The Journal of Mother Language Education has been published continuously since 2013. The journal is published four times a year. All issues of the journal are available free of charge through Dergipark's open access policy. The aim of this study is to investigate the bibliometric characteristics of the articles published in the Journal of Mother Language Education between 2013-2018. The articles published in the journal were examined with bibliometric approach and comparisons were made in various respects and some results were obtained. In this context, the total number of articles, the publication language of the articles, the page numbers of the articles, the authorship status of the articles, the institutions where the authors work, the title of the authors, the period of evaluation of the

*Bu makale 13-14 Aralık 2018 tarihleri arasında düzenlenen V. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri özetinin genişletilmiş halidir.

**Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, beytullah.karagoz@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2966-8226

***Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, imrenim_88@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3859-5081

articles, number of source types in articles, number of bibliography in articles, number of bibliography in articles, topic distribution of articles, authorsin the Journal of Mother Tongue Education are examined in terms of the authors who published the most articles. According to the findings of the study, the most widely published type of academic publication in the journal is the article. Almost all articles are in Turkish. The most published article was in 2018. It was determined that the range of pages with the maximum number of pages of articles is 16-20 pages. The majority of the publications in the journal are two authors. Most of the academic titles of the authors of the articles published in the journal are Assistant Professor and Associate Professor Doctor. In addition, articles in different academic titles were also included in the journal. In the Journal of Mother Tongue Education, it is determined that the most published institutions are Gazi University, Ministry of National Education and Mustafa Kemal University. The most commonly referred source in the journal is the article.

Keywords: Scientific journal, Journal of Mother Tongue Education, bibliometric properties.

Giriş

Bilimsel bilgi üretiminde ve yayılmasında ana kanallardan biri de bilimsel dergilerdir. Bilimsel dergiler bilim insanlarının deney, gezi ve gözlem sonucu elde ettiği bilgi ve bulguları akademik ortam ile paylaşmasını sağlar. Başka bir deyişle bilim adamları bilimsel inceleme ve araştırma sonucunda ürettiği bilgiyi bilimsel dergilerde yayımlar. Bu sayede bilim dünyasında bir iletişim ve etkileşim alanı ortaya çıkar. Dolayısıyla bilim dünyası ve bilimsel alışverişin devamı için, akademik dergiler belirleyici önemdedir.

"Bibliyometrik araştırmalarda belgelerin ya da yayınların belirli özellikleri analiz edilerek bilimsel iletişime ilişkin çeşitli bulgular elde edilmektedir" (Al ve Coştur, 2007: 144). "Bibliyometrik analiz herhangi bir alana ilişkin yayınlanmış çeşitli kaynakların gelişim düzeyinin tespit edilmesi açısından önemli bir yere sahiptir" (Hotamışlı ve Erem, 2014: 16). Garfield'e (1972) göre "bilimsel iletişim araçlarının kullanım oranlarının belirlenmesinde, ilgili literatürdeki en etkin yazarların belirlenmesinde ve tek başına bir derginin değerlendirilmesine yönelik olarak kullanılabilmektedir" (aktaran Yalçın, 2010). Bu doğrultuda çalışma Türkçe eğitimi alanında ilk olma özelliği taşıyan Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik açıdan değerlendirilmesine yöneliktir.

Yayın hayatına 2013 yılında başlayan Ana Dili Eğitimi Dergisi (ADED) yılda dört sayı olarak (Kış/Ocak, Bahar/Nisan, Yaz/Temmuz, Güz/Ekim) yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Ana Dili Eğitimi Dergisi (ADED) ULAKBİM TR Dizin, DOAJ, Index Copernicus, Modern Language Association (MLA), ERIH PLUS gibi ulusal ve uluslararası indekslerde taranmaktadır. Türkçe eğitimi alanında yayımlanan ilk ve tek bilimsel dergi olan Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik açıdan incelenmesi, Türkçe eğitimi akademik alanındaki gelişme ve eğilimleri belirlemek açısından önemli görülmektedir.

Önceki çalışmalar incelendiğinde farklı disiplinlerdeki bilimsel dergilerin bibliyometrik analizini amaçlayan araştırmalar olduğu görülmektedir (Al, Soydal ve Yalçın, 2010; Beşel ve Yardımcıoğlu, 2017; Birinci, 2008; Çetinkaya Bozkurt ve Çetin, 2016; Çiçek ve Kozak, 2012; Hotamışlı

ve Erem, 2014; Karagöz ve Kozak, 2014; Polat, Sağlam ve Sarı, 2013; Tsay ve Shu, 2011; Taşkın ve Çakmak, 2010; Ulu ve Akdağ, 2015; Yalçın, 2010). Buna karşın alanyazında Türkçe eğitimi bilim alanında ilk bilimsel dergi olan Ana Dili Eğitimi Dergisini bibliyometrik özellikler açısından inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma, Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik profilini belirlemek ve derginin zaman içindeki gelişim sürecini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Türkçe eğitimi alanında beş yıldır akademik bir kararlılıkla yayın hayatına devam eden dergideki makalelerin bibliyometrik parametrelerle incelenmesi derginin eğilimlerine ilişkin edinilen bilgilerin hem alanyazına hem de araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında "amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Çalışmada Ana Dili Eğitimi Dergisinin bibliyometrik profili derinlemesine bir yaklaşımla ortaya konulmak istendiği için, çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ana Dili Eğitimi Dergisi TR DİZİN Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı Dergi Listesinde yer alan 372 dergiden biridir. Çalışmada 2013-2018 yılları arasında Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan toplam 254 akademik yayın bibliyometrik göstergeler bakımından incelenmiştir. Derginin tüm sayılarına Dergipark üzerinden ulaşılmıştır. Derginin arşiv bölümünde yayımlanan 254 yayının tamamına PDF formatında erişilmiştir. 2013-2018 yılları arasında ADED'de yayımlanmış olan akademik yayınlar 10 bibliyometrik parametre altında incelenerek kategorize edilmiştir. Veriler birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından toplanmış ve karşılaştırma yapılmıştır. Sapma gösteren veriler tekrar gözden geçirilerek nihai rakamlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu süreçten sonra elde edilen veriler sayısallaştırılarak tablolara aktarılmıştır.

Araştırmada veriler bir soru formu ile toplanmıştır. Bu formun oluşturulması sürecinde alanyazına başvurulmuştur (Al ve Coştur, 2007; Al, 2012; Al, Soydal ve Yalçın, 2010; Armutlu ve Arı, 2010; Birinci, 2008; Cevizkaya, İlsay ve Avcıkurt, 2014; Hotamışlı ve Erem, 2014; Özel ve Kozak, 2012; Taşkın ve Çakmak, 2010; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013; Yalçın, 2010). Form çalışmanın amacına uygunluğu ve dilsel özellikleri bakımından üç Türkçe eğitimi ve üç eğitim bilimi alanında uzman araştırmacıların görüşüne sunulmuştur. Değerlendirmecilerin verdiği yanıtlar arasında tutarlılık gözetilerek forma son şekli verilmiştir.

Formda yer alan araştırma soruları şunlardır:

1. Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan akademik yayınların türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin yayın dili nedir?
3. Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin sayfa sayılarının durumu nasıldır?
4. Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin yazar sayılarının durumu nasıldır?
5. Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin yazarlarının çalıştıkları kurumların dağılımı nasıldır?
6. Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin yazar unvan dağılımı nasıldır?
7. Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan bir makalenin ortalama değerlendirme süresi nedir?
8. Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerdeki kaynak türlerinin dağılımı nasıldır?
9. Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin kaynakça sayılarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
10. Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin konularına göre dağılımı nasıldır?

Çalışmanın verileri bibliyometrik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bibliyometrik analiz matematik ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer iletişim araçlarına uygulanmasını sağlayan sayısal analiz yöntemidir (Pritchard, 1969). Başka bir anlatımla bibliyometrik analiz, akademik yayın türlerindeki bibliyografik göstergeleri çözümlemeye yarayan sistematik bir yöntemdir. Bibliyometrik analizle makro seviyede ülkelerin ya da bir disiplinin yayınları analiz edilebilirken, mezo seviyede kurumlar veya mikro seviyede yazarlar üzerinden analizler gerçekleştirilebilmektedir (Yalçın ve Öztürk, 2017). Bu yanıyla bibliyometrik yöntemler yayınların performansını değerlendirmek, yazarları ve kurumları takip etmek, sıralamak ve haritalandırmak için araştırma değerlendirme uygulamasında yüksek kalitede güvenilir ve bilgilendirici veriler sunmaktadır (Özsoy ve Demir, 2018). Aynı zamanda bir derginin bilimsel yönelimi ve dinamizmi ile ulusal ve uluslararası bilim ve teknolojiye katılımı hakkında bilgi sağlar (Van Raan, 2003).

Çalışmada elde edilen veriler, veri toplama aracında belirtilen sıralamaya göre kodlanmış ve belirlenen çerçeveye uygun olarak değerlendirilmiştir. Veriler bu çerçeveye göre işlenerek ulaşılan bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

İç güvenirliği sağlamak için araştırma raporunun yazım aşamasında metin ile tablo, grafik ve şekiller sürekli karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Bu yaklaşımla veri analiz sürecinin nesnel bir değerlendirmeye temel oluşturması sağlanmaya çalışılmıştır. Dış güvenirliği artırabilmek için birinci araştırmacı, çalışma ile ilgili veriyi iki Türkçe eğitimi ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanına görüş almak amacıyla göndermiştir. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde araştırma raporu üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Ana Dili Eğitimi dergisinde 2013-2018 yılları arasında yayımlanan makalelerin incelenmesi sonucu elde edilen veriler, verilere ait tablolar ve grafikler yer almaktadır. *ADED* ile ilgili ulaşılan genel bilgiler ise şu şekildedir:

ADED'de Yayımlanan Makaleler İle İlgili Bazı Genel Bilgiler

2013-2018 yılları arasında *ADED*'de yayımlanan makalelerin bazı özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. *ADED'de yayımlanan makaleler ile ilgili bazı genel bilgiler*

Toplam Makale Sayısı	**251**
Toplam Kitap Tanıtımı Yazısı	**3**
Makalelerin Ağırlıklı Yayın Dili	**Türkçe**
Toplam Sayfa Sayısı	**4251**
Değerlendirme Süresi Belirtilen Toplam Makale Sayısı	**186**
Toplam Kurum Sayısı	**71**
Toplam Unvan	**408**
Toplam Atıf Sayısı	**7704**

Tablo 1'de çalışma kapsamında bibliyometri ile elde edilen bilgiler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde dergide yayımlanan akademik yayın türleri, makalelerde çoğunlukla kullanılan dil, derginin beş yıllık süreçte toplam kaç sayfa makale yayımladığı, değerlendirme süresi bilgisi bulunan makale sayısı, makale yazarlarının toplam unvan sayısı, dergiye katkı sağlayan kurumlar ve kaynakçalarda yer alan toplam atıf sayısı hakkında genel izlenim oluşacaktır.

ADED'de Yayımlanan Akademik Yayın Türleri

Yılda dört sayı olarak yayımlanan dergide yer alan akademik yayın türlerinin sayılarının yıllara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 2. *ADED'de yayımlanan akademik yayın türlerinin yıllara göre dağılımı*

	2013	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**Toplam**	**%**
Makale	31	30	25	41	56	68	**251**	99
Kitap Tanıtımı	1	-	-	-	2	-	3	1
Toplam	32	30	25	41	58	68	**254**	100

Tablo 2'de 2013-2018 yılları arasında *ADED*'de yayımlanan akademik yayın türlerinin sayısal dağılımları verilmektedir. Dergide yayımlanan toplam yayın sayısının 254 olduğu görülmektedir. Dergide 3 kitap tanıtımı yazısı yer almaktadır. Buna göre *ADED*'de en çok makale türünde yayın yapılmıştır. En fazla makale 2018 (f=68) yılında yayımlanmıştır. Daha sonra en fazla makale yayımlanan yılların 2017 (f=56) ve 2016 (f=41) olduğu anlaşılmaktadır. En fazla kitap tanıtımı yayımlanan yıl ise 2017 (f=2) olmuştur.

ADED'de Yayımlanan Makalelerin Yayın Dillerinin Yıllara Göre Dağılımı

Makalelerin yayın dili incelenmiş olup ulaşılan sonuçlar frekans ve yüzde olarak Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *ADED'de yayımlanan makalelerin yayın dillerinin yıllara göre dağılımı*

	2013	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**f**	**%**
Türkçe	32	29	25	36	57	66	**245**	96
İngilizce	-	1	-	**5**	1	2	9	4
Toplam	32	30	25	41	58	68	**254**	100

Tablo 3'e göre dergide yayımlanan makalelerin yayın dilinin Türkçe (f=245) ve İngilizce (f=9) olduğu görülmüştür. Derginin 2013 ve 2015 yıllarındaki sayılarında İngilizce makale yer almamaktadır. *ADED*'de yayın dili İngilizce olan en fazla makale 2016 (f=5) yılında yayımlanmıştır.

ADED'de Yayımlanan Makalelerin Sayfa Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

ADED'de yayımlanan makalelerin sayfa sayılarının dağılımları incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler yıllara göre dört grupta toplanmıştır.

Tablo 4. *ADED'de yayımlanan makalelerin sayfa sayılarının yıllara göre dağılımı*

Sayfa Aralıkları	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**Toplam**	**%**
4-10 sayfalı makale sayısı	13	3	3	3	7	1	30	12
11-15 sayfalı makale sayısı	11	12	9	22	16	14	84	33
16-20 sayfalı makale sayısı	7	8	10	12	19	31	**87**	**34**
21+ sayfalı makale sayısı	1	7	3	4	16	22	53	21
Toplam Makale Sayısı	32	30	25	41	58	68	254	**100**

Tablo 4'e göre *ADED*'de yayımlanan makalelerin sayfa aralığına bakıldığında 16-20 sayfa aralığının en yüksek (%34) olduğu görülmektedir (f=87). Sayfa aralığı bakımından ikinci en yüksek oran %33 ile 11-15 sayfa aralığıdır (f=84).

Derginin ilk yayım yılında en fazla makale 4-10 sayfa aralığında (%12) yer almaktadır. Son yayım yılı olan 2018'de ise en az makale 4-10 sayfa aralığında verilmiştir. Bu bulgu derginin zaman içerisinde sayfa hacmi bakımından daha kapsamlı yayınlara yer verdiğini ortaya koymaktadır.

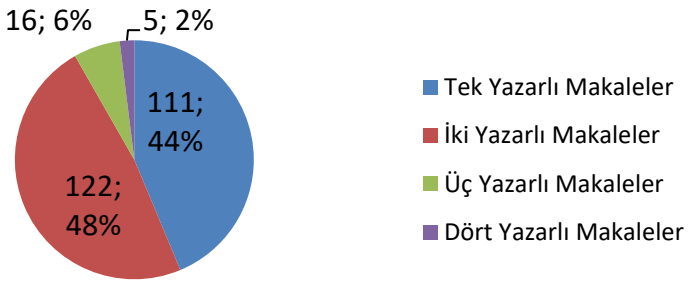
2013'ten itibaren 6 cilt ve her cilt 4 sayı olarak yayımlanan derginin ciltlerinin sayfa sayıları ise sırayla şu şekildedir: 1. Cilt: 384 sayfa, 2. Cilt: 494 sayfa, 3. Cilt: 413 sayfa, 4. Cilt: 638 sayfa, 5. Cilt: 999 sayfa ve 6. Cilt: 1323. Sonuç olarak dergi her geçen yıl daha fazla sayfa sayısına sahip olarak yayımlanmıştır. Ancak 3. Cilt bir önceki senenin sayfa sayısına ulaşamamış ve daha kısa olarak yayımlanmıştır.

ADED'de Yayımlanan Makalelerin Yazarlık Durumlarına Göre Dağılımı

ADED'de yayımlanan makalelerin yazar kadroları nicelik olarak incelenerek ulaşılan veriler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5. *ADED'de yayımlanan makalelerin yazarlık durumlarına göre dağılımı*

Yazarlık Durumları	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**Toplam**
Tek yazarlı makale sayısı	13	14	7	20	25	32	111
İki yazarlı makale sayısı	15	13	17	19	29	29	**122**
Üç yazarlı makale sayısı	3	3	1	2	1	6	16
Dört yazarlı makale sayısı	1	-	-	-	3	1	5
Toplam Makale Sayısı							**254**



Grafik 1. *ADED*'de Yayımlanan Makalelerin Yazarlık Durumlarının Yüzdelik Dağılımı

Yukarıdaki tablo ve grafikte *ADED*'de yayımlanan makalelerin yazar kadrolarına ilişkin bilgiler verilmektedir. Buna göre *ADED*'de yayımlanan makalelerin yazar kadroları içinde oranı en yüksek olan

yazar grubu, iki yazarlı makalelerdir (f=122). İki yazarlı makaleleri, tek yazarlı makaleler (f=111) takip etmektedir. Yazarlık durumları içinde dört yazarlı makalelerin (f=5) en az olduğu görülmektedir.

Yazar sayılarına bakıldığında makalelerin %48'sinin iki yazarlı, %44'ünün ise tek yazarlı olduğu belirlenmiştir. Yayımlanan makalelerin %56'sı çok yazarlıdır. Buna göre dergide çok yazarlı yayın yapma eğiliminin güçlü olduğu görülmektedir.

ADED'de Yayımlanan Makalelerin Yazarlarının Kurumlara Göre Dağılımı

ADED'de yayımlanan makalelerin yazarlarının kurumları incelenmiştir ve ulaşılan veriler Tablo 6'da gösterilmiştir. Tabloda yazar sayısı 3 ve 3'ün üzerinde olan kurumlar verilmiştir. Yazar sayısı 1 ve 2 olan kurumlar ise "Diğer Kurumlar" başlığı altında toplanmıştır.

Tablo 6. *ADED'de yayımlanan makalelerin yazarlarının kurumlara göre dağılımı*

Kurum Adı	**Yazar Sayısı**	**Kurum Adı**	**Yazar Sayısı**
Gazi Üniversitesi	**45**	Necmettin Erbakan Üniversitesi	5
MEB	**32**	Giresun Üniversitesi	5
Abant İzzet B. Üniversitesi	**28**	Bartın Üniversitesi	5
Mustafa Kemal Üniversitesi	26	19 Mayıs Üniversitesi	5
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	26	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	4
Yıldız Teknik Üniversitesi	18	Düzce Üniversitesi	4
İstanbul Aydın Üniversitesi	12	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	4
Sakarya Üniversitesi	12	Erzincan Üniversitesi	4
İnönü Üniversitesi	11	Pamukkale Üniversitesi	4
Karadeniz Teknik Üniversitesi	10	Cumhuriyet Üniversitesi	4
Muğla Sıtkı K. Üniversitesi	10	R. Tayyip Erdoğan Üniversitesi	3
Ordu Üniversitesi	10	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	3
Gaziantep Üniversitesi	9	Erciyes Üniversitesi	3
Ankara Üniversitesi	8	Amasya Üniversitesi	3
Dumlupınar Üniversitesi	8	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	3
Atatürk Üniversitesi	7	İstanbul Üniversitesi	3
Kırıkkale Üniversitesi	7	Yanya Üniversitesi (Yunanistan)	3
Bülent Ecevit Üniversitesi	7	Aksaray Üniversitesi	3
Uludağ Üniversitesi	7	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3
Hacettepe Üniversitesi	5	Diğer Kurumlar(32 Kurum)	**43**
Toplam Kurum Sayısı			**71**

2013 yılından itibaren dergiye 71 farklı kurumdan makale gönderildiği belirlenmiştir. 2 makale sahibinin ise kurumu belirtilmeyip "bağımsız araştırmacı/bilim uzmanı" tanımı kullanılmıştır. Makale gönderilen kurumların 62'sinin (%88) yurt içi; 8'inin (%12) ise yurt dışı adresli olduğu görülmüştür.

Tablo 6 incelendiğinde *ADED*'e en çok makale gönderen kurumun Gazi Üniversitesi (f=45) olduğu belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi'ni sırasıyla MEB (f=32), Abant İzzet Baysal Üniversitesi (f=28) takip etmektedir.

ADED'de Yayımlanan Makalelerin Yazar Unvanlarının Sayısal Dağılımı

ADED'de yayımlanan makalelerin yazar unvanlarının dağılımı incelenmiştir ve ulaşılan veriler Tablo 7'de gösterilmiştir. Unvan sıralaması oluşturulurken 2017 yılında YÖK tarafından yapılan değişiklik göz önüne alınarak Yrd. Doç. Dr. unvanı Dr. Öğr. Üyesi unvanı ile birlikte incelenmiştir.

Tablo 7. *ADED'de yayımlanan makalelerin yazarunvanlarının sayısal dağılımı*

Unvanlar	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**Toplam**
Prof. Dr.	8	2	1	4	6	7	28
Doç. Dr.	11	10	**14**	13	18	25	91
Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr.	**17**	**12**	9	**17**	**29**	**26**	**110**
Öğr. Gör. Dr.	-	-	-	5	-	6	11
Dr. Arş. Gör.	-	-	-	-	1	5	6
Dr.	-	3	2	8	6	5	24
Öğr. Gör.	3	2	-	-	3	4	12
Arş. Gör.	8	10	8	8	8	13	55
Okutman	2	5	1	-	2	2	12
Öğretmen	3	2	2	1	9	4	21
Doktora Öğrencisi	1	1	1	5	3	5	16
Yüksek L. Öğrencisi	-	2	4	1	8	7	22
Toplam							**408**

Tablo 7'ye göre *ADED*'de en çok Dr. Öğr. Üyesi /Yrd. Doç. Dr. unvanlı yazarların makaleleri yayımlanmıştır. Dr. Öğr. Üyesi /Yrd. Doç. Dr. unvanlı yazarları sırasıyla Doç. Dr. (f=91), Arş. Gör. (f=55) unvanlı yazarlar takip etmektedir.

ADED'de bugüne kadar toplam 408 unvan ile makale yayımlanırken; 4.ciltte "ilgili yazar", 5.ciltte "uzman" ve 6.ciltte "bilim uzmanı" ve "uzman" ifadeleri unvan olarak kullanılmıştır. Ayrıca 5 yazarın unvanına makale içinde yer verilmemiş ve elde bulunan verilerle (isim, kurum bilgisi) unvan bilgisine ulaşılamamıştır.

ADED'de Yayımlanan Makalelerin Değerlendirme Sürelerinin Sayısal Dağılımı

ADED'de yayımlanan makalelerin değerlendirilme süresi incelenerek veriler Tablo 8'de gösterilmiştir. Bu kapsamda yapılan incelemede 2013 ve 2014 yıllarında yayımlanan makalelerin değerlendirme sürelerinin belirtilmediği görülmüştür. Ayrıca 2015 yılında yayımlanan 3. Cilt 1. Sayıda da makale değerlendirme süresine ilişkin bilgi yer almamaktadır.

Tablo 8. *ADED'de yayımlanan makalelerin değerlendirme sürelerinin sayısal dağılımı*

Değerlendirme Süresi	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**Toplam**
1 Ay	-	-	**9**	6	16	20	51
1-3 Ay	-	-	8	**26**	**42**	**39**	**115**
4-6 Ay	-	-	2	8	-	7	17
7-9 Ay	-	-	-	1	-	2	3
Toplam Makale Sayısı							186

Tablo 8'e göre *ADED*'de yayımlanan makalelerin %73'ünün değerlendirme süresinin belirtildiği görülmektedir. Makalelerin %27'sinin değerlendirme süresi bilgisine ulaşılamamıştır. Elde edilen verilere göre, yayımlanan makalelerin büyük çoğunluğu 1-3 Ay (f=115) içerisinde değerlendirilmektedir. Bunu 1 Ay (f=51) ve 4-6 Ay (f=17) içinde değerlendirilen makaleler takip etmektedir.

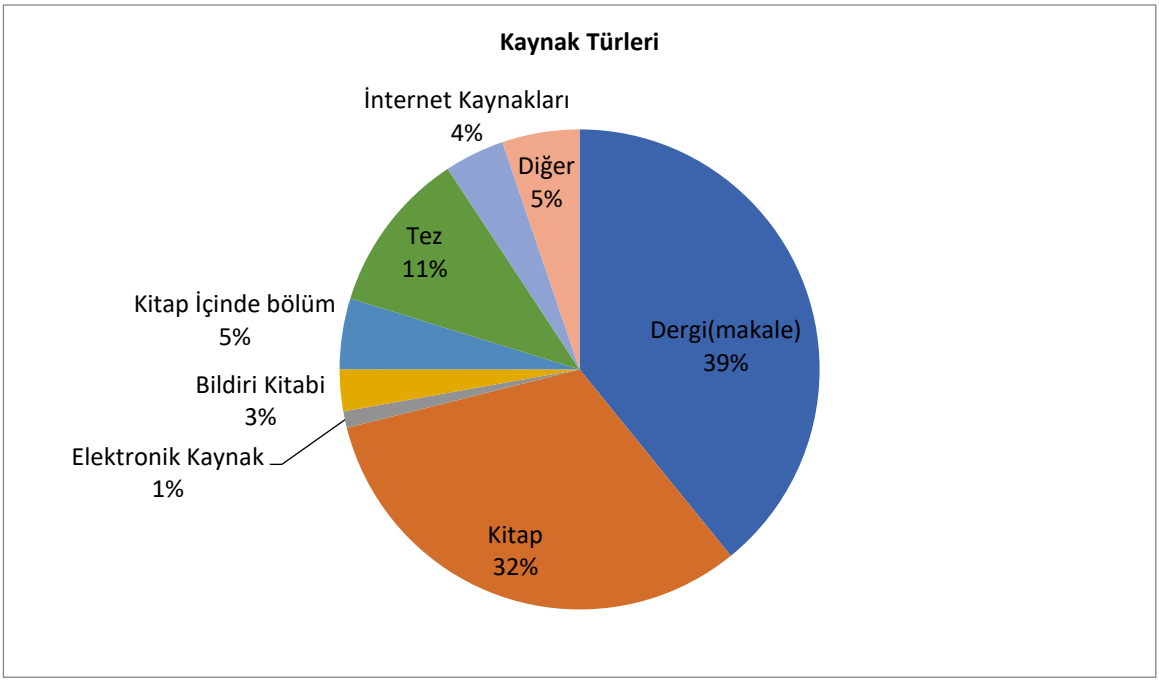
ADED'de en uzun makale değerlendirme süresi 8 ay 5 gündür. Bu makale Nisan 2018 (6/2) sayısında yayımlanmıştır. Dergide en kısa makale değerlendirme süresi ise 6 gün olarak tespit edilmiştir. Bu makale Temmuz 2017 (5/3) sayısında yer almaktadır.

ADED'de Yayımlanan Makalelerde Kullanılan Kaynak Türleri

ADED'de yayımlanan makalelerin kaynakçalarında kullanılan kaynak türlerinin dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 9. *ADED'de yayımlanan makalelerin kaynakçalarında kullanılan kaynak türlerinin dağılımı*

Dergi (Makale)	**3016**
Kitap	**2460**
Tez	**845**
Diğer (Ders kitabı, rapor, sözlük, toplantı notları vb.)	**402**
Kitap içinde bölüm	**367**
İnternet kaynakları	**311**
Bildiri kitabı	**217**
Elektronik kaynak	**86**
Toplam	**7704**

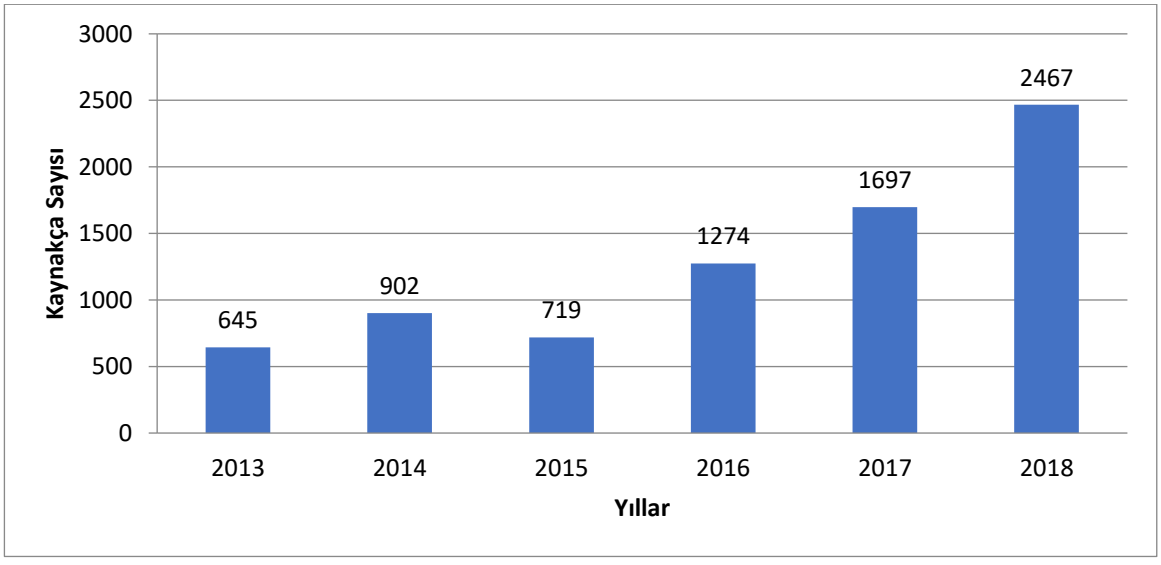


Grafik 2. *ADED*'de Yayımlanan Makalelerin Kaynakçalarında Kullanılan Kaynak Türleri

Yukarıdaki tablo ve grafikte *ADED*'de yayımlanan makalelerdeki toplam kaynak türü sayıları verilmiştir. Buna göre *ADED*'de yayımlanan makalelerdeki toplam kaynak türü sayısının 7704 olduğu görülmüştür. Dergide en sık kullanılan kaynak türü dergi (makale) (f=3016) olmuştur. Bunu sırasıyla kitap (f=2460) ve tez (f=845) takip etmektedir.

ADED'de Yayımlanan Makalelerin Kaynakça Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

ADED'de yayımlanan makalelerin kaynakça sayılarının yıllara göre dağılımı incelenerek elde edilen veriler aşağıda gösterilmiştir.



Grafik 3. *ADED*'de Yayımlanan Makalelerin Kaynakça Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Yukarıdaki grafikte *ADED*'de yayımlanan makalelerin kaynakça sayılarının yıllara göre dağılımı verilmiştir. Buna göre *ADED*'de yayımlanan makalelerde en çok kaynakça 2018 (f=2467) yılında kullanılmıştır. Bunu sırasıyla 2017 (f=1697) ve 2016 (f=1274) takip etmektedir. En az kaynakça kullanılan yıl ise 2013'tür (f=645).

ADED'de Yayımlanan Makalelerin Konularının Yıllara Göre Dağılımı

ADED'de yayımlanan makalelerin yıllara göre konu dağılımı incelenmiştir ve elde edilen veriler Tablo 10'da gösterilmiştir. Konusal analiz tablosunun oluşturulmasında Varışoğlu ve diğerlerinin (2013) sınıflandırması temel alınmıştır.

Tablo 10. *ADED'de yayımlanan makalelerin konularının yıllara göre dağılımı*

Konular	Çocuk Edebiyatı ve Türleri	Dinleme Eğitimi	Konuşma Eğitimi	Okuma Eğitimi	Yazma Eğitimi	Dil Bilgisi ve Dil Araştırmaları	Ders Kitapları	Yabancılara Türkçe Öğretimi	Değerler Eğitimi	Öğretim Programları	Çok Dillilik	İlk Okuma Yazma	Araştırma ve Teori	Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitimi	Ölçme ve Değerlendirme	Metin İnceleme	Diğerleri
2013	1	-	1	-	-	3	3	4	1	1	-	-	2	7	1	5	2
2014	-	2	1	3	2	4	6	1	1	-	-	-	-	-	5	4	1
2015	1	-	-	2	6	5	1	-	2	-	-	-	-	3	-	3	2
2016	3	3	1	4	6	3	2	5	2	2	1	-	1	2	2	2	2
2017	-	-	3	3	6	5	6	5	3	3	3	3	2	5	1	5	2
2018	5	-	4	12	6	6	3	10	3	2	1	3	1	3	2	6	2
Toplam	10	5	10	24	**26**	**26**	21	**25**	12	8	5	6	6	20	11	**25**	11

Tablo 10'da yer alan verilere göre *ADED*'de yayımlanan makalelerde en çok çalışılan konular Dil Bilgisi ve Dil Araştırmaları ile Yazma Eğitimi (f=26) olmuştur. Bunu Yabancılara Türkçe Öğretimi ile Metin İnceleme (f=25) konuları takip etmektedir. Makalelerde en az çalışılan konular ise Dinleme Eğitimi ve Çok Dillilik'tir (f=5).

Dil Bilgisi ve Dil Araştırmaları, Ders Kitapları, Değerler Eğitimi ve Metin İnceleme konuları her yıl araştırılan konular olmaları bakımından önem taşımaktadırlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilimsel iletişim sürecinde akademik yayınlar bibliyometrik ölçevler kullanılarak incelenebilir. Bibliyometrik çalışmalar alana özgü bilimsel dergilerin tanıtımı, akademik alanın yapısı hakkında bilgi aktarımı açısından son derece önemlidir. Bu çalışmada Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik parametrelerle incelenmesi, eğilimlerinin ortaya konması ve gösterdiği gelişim profilinin çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda dergideki akademik yayın türleri, makalelerin yayın dili, makalelerin sayfa sayıları, makalelerin yazarlık durumları, yazarların çalıştıkları

kurumlar, yazarların unvanı, makalelerin değerlendirme süresi, makalelerde kullanılan kaynak türlerinin dağılımı, makalelerdeki kaynakça sayıları, makalelerin konu dağılımı gibi bibliyometrik göstergeler incelemeye tabi tutulmuştur.

2013 yılından beri yayın hayatına devam eden *ADED*; Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda dört defa yayımlanmaktadır. Beş yıllık süreç içinde dergide toplam 251 makale ve 3 kitap tanıtımı yayımlanmıştır. Dergide yayımlanan makale sayısı, 2014 ve 2015 yılları dışında, her yıl artarak devam etmiştir. Buna karşılık kitap tanıtım yazılarının çok az olduğu görülmüştür. Bilimsel dergiler, alana ilişkin çalışmaların yayımlandığı ve yeni yayınların tanıtıldığı akademik ortamlardır. Bu yanıyla alandaki bilimsel iletişimin artmasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla *ADED*'de daha fazla sayıda kitap tanıtım yazısına yer verilmesi önemli görülmektedir.

Yayın sayıları analizi sonucunda Ana Dili Eğitimi Dergisinin ilk üç yılında alanda tanınmaya başladığı ve sonraki yıllarda akademik yayınlar için daha çok tercih edilen bir noktaya ulaştığı görülmektedir. Bu bağlamda *ADED*'in Türkçe eğitimi akademik alanının kurumsallaşma sürecinde etkin bir rol oynayarak alandaki bilimsel etkileşimin artmasına katkıda bulunduğunu belirtmek mümkündür.

ADED'de derginin birincil yayın dilinin Türkçe, uluslararası niteliği ve diğer ulusal dillerin eğitimi ile ilgili yayınlara açık olması münasebetiyle de ikinci yayın dilinin İngilizce olduğu belirtilmiştir (Karadağ, 2013). Buna göre yayın dili bazlı karşılaştırmalarda, dergide yayımlanan araştırmaların büyük bölümünü Türkçe yazılmış makalelerin oluşturduğu; İngilizce yazılmış makalelerin ise az sayıda olduğu görülmektedir. Dergide Türkçe yayımlanan makale sayısının İngilizce makalelere göre daha fazla olmasının sebebi, derginin Türkçenin eğitimi-öğretimi alanına odaklanmış olması olabilir.

Çalışmada kullanılan diğer bir parametre yayınların sayfa sayılarıdır. Bulgulara göre beş yıllık süreç içinde yayımlanan makalelerin toplam 4251 sayfa olduğu belirlenmiştir. Yayımlanan makalelerin sayfa sayılarının en az 4; en fazla 40 olduğu görülmüştür. Bir makalenin ortalama sayfa sayısı 16,73'tür. Makale sayfa sayıları üzerinde derginin Yazım Kuralları'nda belirtilen "Metin uzunluğu (başlıklar, özet, İngilizce özet (abstract), metin, tablolar ve kaynakça dâhil) 5500 sözcüğü geçmemelidir." ibaresinin birinci derecede etkili olduğu düşünülmektedir.

Makalelerin yazar sayıları incelendiğinde iki yazarlı makalelerin çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan dergiye katkı sağlayan araştırmacıların ortak yayın yapma eğiliminde olduğunu belirtmek mümkündür. Üç ve dört yazarlı makale sayılarının azlığı ise Varışoğlu ve diğerlerinin (2013) bulguları ile koşutluk göstermektedir. Buna göre Türkçe eğitimi araştırmalarında grup çalışmasının getireceği iş yükü ve sorumluluklardan kaçınma durumunun devam ettiği görülmektedir.

Dergiye katkı sağlayan kurumlar incelendiğinde 71 farklı kurumdan makalenin yayımlandığı ve 2 makale sahibinin bağlı bulunduğu kurumun belirtilmeyip "bağımsız araştırmacı/bilim uzmanı" tanımı kullanıldığı saptanmıştır. Makale gönderen kurum bazlı karşılaştırmalarda, dergiye gönderilen makalelerin büyük bölümünü yurt içi adresli kurumlar oluşturmaktadır. Bu bulgu derginin ulusal boyutunu göstermesi bakımından önemlidir. *ADED*'e en çok katkı sağlayan ilk üç kurum sırayla Gazi Üniversitesi, MEB ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi'dir. MEB'in ikinci sırada yer alması derginin sadece üniversitelerle sınırlı kalmadığının önemli bir göstergesidir. *ADED*, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi gibi köklü üniversitelerden araştırmalara ev sahipliği yaptığı gibi Bartın Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi gibi 2006 ve sonrasında kurulan genç üniversitelerdeki araştırmacılar tarafından da tercih edilmektedir. Bu durum derginin ulusal boyutta geniş bir akademik yelpazeye sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışmada dergiye makale gönderen yazarların unvan dağılımına bakılmıştır. 2013-2018 yılları arasında dergiye en çok katkı sağlayan akademisyenlerin Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. unvanlı araştırmacılar olduğu görülmüştür. *ADED*'in ULAKBİM TR Dizin tarafından taranan hakemli bir dergi olması ve burada yayımlanan makalenin Doçentlik Değerlendirme Kriterlerine uygun olması bu kariyer basamağındaki yığılmayı açıklamaya yardımcı olmaktadır. Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. unvanlı araştırmacıları sırasıyla Doç. Dr. ve Arş. Gör. unvanlı yazarlar takip etmektedir. En az katkı ise doktora öğrencileri tarafından verilmiştir. Ayrıca 4.ciltte "ilgili yazar", 5.ciltte "uzman" ve 6.ciltte "bilim uzmanı" ve "uzman" ifadeleri unvan olarak kullanılmıştır. Bunların dışında 5 yazarın unvanına makale içinde yer verilmemiş ve elde bulunan verilerle (isim, kurum bilgisi) unvan bilgisine ulaşılamamıştır. Bu bulgu makale yazarlarının lisansüstü öğrenci olma olasılığını yükseltmektedir.

ADED'de yayımlanan makalelerin değerlendirilme süresine bakıldığında; 2013 ve 2014 yıllarında yayımlanan makalelerin değerlendirme sürelerinin belirtilmediği görülmüştür. Ayrıca 2015 yılında yayımlanan 3. Cilt 1. Sayıda da makale değerlendirme süresine ilişkin bilgi yer almamaktadır. 2015 tarihi itibariyle *ADED*'in ULAKBİM TR Dizin tarafından taranmaya başlanmasına bağlı olarak, yayımlanan makalelerde "Geliş" ve "Kabul" başlığı ile tarihler verilmeye başlanmıştır. Dergiye gönderilen makalelerin %73'ünün değerlendirme süreleri belirtilmiş olup, bunlardan %62'sinin 1-3 ay arasında kabul sürecinin gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında 2013-2018 yılları arasında yayımlanmış olan 254 akademik araştırmanın kaynaklar bölümü incelenmiş ve kaynak türlerinin ayrımı yapılmıştır. Bulgulara göre toplam atıf sayısının 7704 olduğu görülmüştür. Dergide ağırlıklı olarak dergi (makale) türünde kaynaklar kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum araştırmacıların çalışmalarında daha çok hakem denetiminden geçmiş kaynak türlerini tercih ettiğini ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamındaki makalelerin kaynakça sayılarının yıllara göre dağılımına bakıldığında; 2018 yılındaki makalelerde daha çok kaynakça kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgu, derginin 2018'deki sayılarında daha çok makale yayımlanmasından kaynaklanıyor olabilir.

Makalelerin konularına bakıldığında; en çok çalışılan konular, Yazma Eğitimi ve Dil Bilgisi/Dil Araştırmaları konuları olmuştur. İkinci sırada ise Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Metin İnceleme konuları gelmektedir. Buna göre son yıllarda ikinci dil olarak Türkçe öğretimine büyük önem verilmesi ve Yabancılara Türkçe öğretimi yapan yurt içi-yurt dışı kuruluşlardaki sayısal artışın bilimsel gelişmeye katkı sağladığını belirtmek mümkündür. Metin Türleri ve Metin İnceleme ise Türkçe eğitimi alanında uzun yıllardır tercih edilen araştırma konuları olmuştur. Dinleme Eğitimi ve Çok Dillilik konuları ise en az araştırma yapılan konular arasındadır. Bu bulgu, Varışoğlu ve diğerleri (2013) ile Mutlu'nun (2018) yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarıyla koşutluk göstermektedir.

Konu dağılım tablosu incelendiğinde temel dil becerilerine eşit derecede önem verilmediği görülmektedir. Buna göre dergide Yazma ve Okuma eğitimi çalışmalarına yoğun olarak rastlanmaktadır. Diğer taraftan Konuşma Eğitimi ve Dinleme Eğitimi konularında daha az çalışma bulunmaktadır. Buna gerekçe olarak uygulamanın zorluğu, değerlendirmenin gözlemi de içermesi gösterilebilir (Varışoğlu ve diğerleri, 2013).

Sonuç olarak Ana Dili Eğitimi Dergisi ile ilgili şu genel bilgilere ulaşılmıştır: *ADED* yayımlanmış toplam 24 sayıda 254 bilimsel çalışmayı akademik ağ ile buluşturmuştur. Dergide en çok yer verilen akademik yayın türü, makaledir. Yayımlanan makalelerin yayın dili ağırlıklı olarak Türkçedir. Makale uzunluğunun 16-20 sayfa aralığında yoğunlaştığı, iki yazarlı makalelerin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dergiye katkı sağlayan araştırmacıların çoğunlukla Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. unvanında olduğu belirlenmiştir. Dergiye en çok katkıda bulunan araştırmacılar Gazi Üniversitesi adreslidir. Dergiye gönderilen makalelerin değerlendirme süreci genel olarak 1-3 ay içerisinde tamamlanmaktadır. Kaynakça incelemesi sonucuna göre en sık kullanılan kaynak türü dergidir (makale). Dergideki makalelerde en çok kaynakça 2018 yılında yayımlanan sayılarda kullanılmıştır. Konu dağılımına göre dergide en çok Yazma Eğitimi ve Dil Bilgisi/Dil Araştırmaları konuları çalışılmıştır. En az çalışılan konular ise Dinleme Eğitimi ve Çok Dillilik'tir. Temel dil becerilerine gösterilen ilginin eşit olmadığı, bunun sebebinin Dinleme ve Konuşma Eğitimi çalışmalarının daha zorlu bir süreç gerektirmesi olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma Türkçe eğitimi akademik alanında ilk bilimsel dergi olan Ana Dili Eğitimi Dergisinin beş yıllık süreçteki (2013-2018) bibliyometrik profilini ortaya koymayı hedefleyen bir araştırmadır. Bundan sonraki ikinci beş yıllık süreçte benzer bir çalışmanın yeniden yapılması derginin bilimsel

gelişimini ve performansını izlemek açısından hem alanyazına hem de bilim insanlarına katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

Al, U. (2012). Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 2008-2010. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 61*, 273-286.

Al, U., ve Coştur, R. (2007). Türk Psikoloji Dergisi'nin bibliyometrik profili. *Türk Kütüphaneciliği*, *21*(2), 142-163.

Al, U.,Soydal, İ., ve Yalçın, H. (2010). Bibliyometrik özellikleri açısından Bilig'in değerlendirilmesi. *bilig*, *55*, 1-20.

Armutlu, C., ve Arı, G. S. (2010). Yönetim modalarının yüksek lisans ve doktora tezlerine yansımaları: Bibliyometrik bir analiz. *METU Studies in Development*, *37*(1), 1-25.

Beşel, F. ve Yardımcıoğlu, F. (2017). Maliye Dergisi'nin bibliyometrik analizi: 2007-2016 Dönemi. *Maliye Dergisi*, *172*, 133-151.

Birinci, H. G. (2008). Turkish Journal of Chemistry'nin bibliyometrik analizi. *Bilgi Dünyası*, *9*(2), 348-369.

Cevizkaya, G.,İlsay, S., ve Avcıkurt, C. (2014). Turizm alan yazınında engelliler ile ilgili çalışmaların bibliyometrik profili(2000-2013). *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, *2*, 101-108.

Çetinkaya Bozkurt, Ö., ve Çetin, A. (2016). Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi'nin bibliyometrik analizi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, *11*(2), 229-263.

Çiçek, D. ve Kozak, N.(2012). Anatolia: Turizm Dergisi'nde Yayımlanan hakem denetimli makalelerin bibliyometrik profili. *Türk Kütüphaneciliği, 26*(4), 734-756.

Hotamışlı, M., ve Erem, I. (2014). Muhasebe ve Finansman Dergisi'nde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, *63*, 1-20.

Karadağ, Ö. (2013). Takdim. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(1),http://www.anadiliegitimi.com/issue/1359/16013 adresinden erişildi.

Karagöz, D., ve Kozak, N. (2014). Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi'nin bibliyometrik analizi: Araştırma konuları ve kurumlar arası iş birliğinin sosyal ağ analizi ile incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, *28*(1), 47-61.

Mutlu, H. H. (2018). Ana Dili Eğitimi Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(4), 1196-1209.

Özel, Ç. H., ve Kozak, N. (2012). Turizm pazarlaması alanının bibliyometrik profili (2000-2010) ve bir atıf analizi çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, *26*(4), 715-733.

Özsoy, Z. ve Demir, E. (2018) Which bariatric procedure ıs the most popular in the world? A bibliometric comparison, *ObesitySurgery, 28*(8), 2339-2352.

Polat, C., Sağlam, M., ve Sarı, T. (2013). Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi'nin bibliyometrik analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *27*(2), 273-287.

Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics?.*Journal of Documentation*, *24*, 348-349.

Taşkın, Z., ve Çakmak, T. (2010). Başlangıcından bugüne Bilgi Dünyası Dergisi'nin bibliyometrik profili. *Bilgi Dünyası*, *11*(2), 332-348.

Tsay, M. Y., ve Shu, Z. Y. (2011). Journal bibliometric analysis: a case study on the Journal of Documentation. *Journal of Documentation*, *67*(5), 806-822.

Ulu, S., ve Akdağ, M. (2015). Dergilerde yayınlanan hakem denetimli makalelerin bibliyometrik profili: Selçuk İletişim Örneği. *Selçuk İletişim, 9*(1), 5-21.

Van Raan, A. F. (2003). The use of bibliometric analysis in research performance assessment and monitoring of interdisciplinary scientific developments. *Technology Assessment-Theory and Practice*, *1*(12), 20-29.

Varışoğlu, B., Şahin, A., ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(3), 1767-1781.

Yalçın, H. (2010). Millî Folklor dergisinin bibliyometrik profili (2007-2009). *Millî Folklor*, *22*(85), 205-211.

Yalçın, H. ve Öztürk, T. (2017). Bilimsel yayınlarıyla Gazi Yaşargil. *TÜBA Günce*. 104-107.

Extended Abstract

Introduction

Scientific journals are one of the main channels in the production and dissemination of Scientific knowledge. Scientific journals allow scientists to share information and findings obtained by experiment, travel and observation with academic media. In other words, scientists publish Scientific knowledge and research in Scientific journals. In this way, a field of communication and interaction occurs in the Scientific world. Therefore, Scientific journals are decisive for the continuation of Scientific world and Scientific exchange.

Method

This research was conducted on the basis of qualitative research approach. In this study, bibliometric analysis was applied to qualitative research techniques. Bibliometric analysis is a method of numerical analysis that enables the application of mathematical and Statistical methods to books and other communication tools (Pritchard, 1969). By studying bibliometric researches and certain features of publications, it is possible to obtain various findings related to scientific communication (Al, Soydal, and Yalçın, 2010). Bibliometric methods provide high quality, reliable and informative data in the research appraisal application to evaluate the performance of publications and to follow, rank and map authors and institutions (Özsoy and Demir, 2018). Bibliometric data andanalyzesprovideinformationaboutthescientificorientationanddynamism of a journal and its participation in national and international Science and technology (Van Raan, 2003).

Result and Discussion

Bibliometric studies are very important in the context of introducing Scientific journals specific to the field, giving graduate students and researchers a perspective on the structure of the academic field. With bibliometric methods, any are a specific publication will be better known and introduced. In this study, it is aimed to examine the articles published in the Journal of Mother Language Education with bibliometric parameters, to reveal the specific trends of the journal and to drawout the development profile that has been shown since the beginning. In this context, the total number of articles in the journal, the publication language of thearticles, the page numbers of the articles, theauthorshipstatus of the articles, the institutions where the authors work, the title of the authors, theperiod of evaluation of the articles, the number of domestic and foreign citations in the articles, the topic distribution of the articles, the most published authors subject to review.

Since 2013, JOMTE has been published fou rtimes a year in January, April, July and October. A total of 251 articles and 3 book presentations were published in the journal within 5 years. The number of article spublished in the journal increased every year except 2014 and 2015. In the first three years of the journal, it has become known in the field and in later years it has reached a more preferred point for academic publications.

In JOMTE, the second language of publication is indicated in English as the primary publication language of the journal is Turkish and at the same time it is open to publications on the international character and education of other national languages (Karadağ, 2013). According to the publication language-based comparisons, the majority of the articles published in the journal were written in Turkish (96%); Articles written in English are very limited (4%). The number of articles published in Turkish in the journal is higher than in English articles, so the journal may be focused on the academic field of Turkish education.

Anotherparameterused in thestudy is thepagecounts of thepublications. Accordingtothefindings, thearticlespublished in 5 yearsperiodweredetermined as 4251 pages. Thenumber of publishedarticleswas at least 4 andmaximum 40. Theaveragenumber of pages in an article is 16,73. Thetextlength (includingheadings, abstracts, abstracts, texts, tablesandreferences) should not exceed 5500 words.

This study aims to reveal the bibliometric profile of the Turkish Language Journal of Education, which is the first in the academic field of Turkish language education. It is thought that the journal will contribute to both academic and academic environment in order to monitor the academic progress of the journal between 2013-2018 and to show its Scientific development and performance.

Demiriz, H. N. ve Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 23.02.2019 Kabul/Accepted:28.04.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretimine Akademik Türkçe Aşamasında Yabancı Öğrenciler Üzerinden Bir Bakış [*]

H. Neslihan DEMİRİZ [**]
Alpaslan OKUR [***]

Öz

Anlatma becerilerilerinden birisi olan yazma becerisi bireyin üretmesini gerekli kılar ve zihinsel bir süreç içerisinde ortaya çıkar. Bu süreçte bireyin duygu ve düşüncelerini belirli kurallara uygun bir şekilde yazıya dökmesi beklenir. Dolayısıyla bu öğrencileri zorlayıcı bir süreçtir. Türkçeyi Türkiye'de ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler de yazma gerektiren derslerde zorlanmaktadır. Bu çalışmada, Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (Sakarya TÖMER) Akademik Türkçe dersine giren öğrencilerin derslerde çeşitli konu başlıklarında yazdıkları metinler incelenerek yaptıkları hatalar belirlenmiştir. Çalışmanın temel amacı incelenen metinlerde karşılaşılan hataları belirlemek, belirli başlıklar altında sınıflandırmak, oranlarını hesaplamak ve elde edilen sonuçlara bakarak Akademik Türkçe (C1) seviyesine gelmiş öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili yaşadıkları problemlerin kaynağını belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin Akademik Türkçe derslerinde belirlenmiş konular üzerinde yazdıkları metinler, içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve yapılan hatalar belirli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Çıkan sonuçlara bakıldığında en fazla hatanın 113 hata ile anlamsal alanda (%49.5) ve en az hatanın ise 6 hata ile ses bilgisel alanda (%2.6) yapıldığı görülmektedir. Hataların ve sıklık oranlarının belirlenmesi ilerleyen dönemlerde Türkiye'de eğitim veren TÖMER'lerde uygulanan ders içeriklerinin düzenlenmesine ve müfredatlarında gerekli değişikliklerin yapılmasına ışık tutabilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Türkçe, Yazma Öğretimi, Yazma Becerisi, Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi.

An Examination of Teaching Writing in Turkish Teaching based on Foreign Students at Advanced Level

Abstract

Writing skill requires production and occurs within a mental process. Students are expected to write down their feelings and thoughts based on certain rules throughout this process which is difficult. Students learning Turkish as a second language in Turkey usually experience difficulties in writing skills. This study was conducted to determine the mistakes of the students attending Academic Turkish course at Turkish Language Teaching Application and Research Center (Sakarya TÖMER), Sakarya University. The aim of the study is to find out the primary reason(s) of the problem(s) by determining and classifying the mistakes of the students who are attending Academic Turkish (C1) courses. In accordance with this aim the texts written by the students in

[*] Bu çalışma 17–19 Ekim 2018 tarihlerinde düzenlenen X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

[**] Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği, Sakarya, ndemiriz@sakarya.edu.tr, ORCID: ORCID: 0000-0002-9079-8719

[***] Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, Sakarya, aokur@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2868-063X

the study group were analyzed via content analysis method and the mistakes were classified under some topics. It was observed that while semantic mistakes displayed the highest rate (49.5%) with 113 mistakes, phonological mistakes displayed the lowest rate (2.6%) with only 6 mistakes. Determining the rates of the mistakes can propose new suggestions on the necessary changes in the regulation of the content and curriculum of TÖMERs in Turkey.

Keywords: Academic Turkish, Teaching Writing, Writing Skill, Teaching Turkish as a Second/Foreign Language.

Giriş

Ana dil (D1) dışında bir dil (D2) öğrenirken takip edilen sürece bakıldığı zaman bu dilin ana dilin öğrenilme sürecine benzer bir şekilde öğretilmesinin daha avantajlı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, tıpkı D1 eğitiminde olduğu gibi D2 öğretiminde yazma becerisi en geç gelişen (Güzel ve Barın, 2013) ve öğrencilerin en zorlandıkları (Açık, 2008; Çakır, 2010) dil becerisi olarak ele alınmaktadır.

Son yılların üzerinde en çok durulan konularından biri olan Türkçenin yabancı ya da ikinci dil olarak öğretimi alanında dil becerilerinin ayrı ayrı ele alındığı araştırmalara rastlamak mümkündür. Dil becerileri arasında en zor öğrenilen beceri olmakla birlikte ölçülmesi en kolay becerilerden birisi yazma becerisidir. Öğrencilerden alınan yazılı metinlerin önceden belirlenen ölçütlere bağlı kalınarak değerlendirilmesi ile var olduğuna inanılan problemlere çözüm önerileri sunmak olasıdır. Bu süreçte uygulanacak doğru tekniklerle yazılı verilerin sınıflandırılması ve sonrasında da sayısal verilere dönüştürülmesi sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bununla birlikte, gerekli değerlendirmeler yapılırken araştırma grubunu oluşturan katılımcıların çeşitliliği ve değişkenliği göz ardı edilmemelidir. Özellikle, Türkiye'de eğitim vermekte olan Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri'nde (TÖMER) eğitim almakta olan öğrencilerin çok farklı coğrafyalardan gelmektedir ve buna bağlı olarak da farklı dil ailelerinden dilleri konuşuyor olmaları bazı problemleri de beraberinde getirmektedir; Türkçenin yapısal özelliklerini ve kurallarını öğretirken tek tip bir yöntem belirlenememesi, öğrencilerin ana dillerinin alfabetik, yazımsal ve sessel bakımlardan farklılık göstermesi bunlardan başlıcalarıdır.

Türkçenin sığ bir ortografiye sahip olması yani fonemlerin ve morfemlerin birebire yakın örtüşmesi, Türkçenin öğrenilmesini kolaylaştırıcı bir unsur olarak ele alınabilir. Literatürde sığ ortografili dillerde okuma becerisinin derin ortografili dillere kıyasla daha kolay ve daha hızlı olduğu belirtilmektedir (Seymour, Aro ve Erskine 2003; Akt. Ellis ve diğerleri, 2004). Bu durumun Türkçeyi öğrenmeye yeni başlayan öğrencilere olumlu bir şekilde aktarılması ve öğrenecekleri yeni dil ile ilgili farkındalık kazandırılması, öğrenciler ve eğitimi verecek kişiler bakımından faydalı olabilir. Sesbilimsel farkındalık, "kelimenin anlamından ziyade kelimenin içerisindeki sesler ile ilişkilendirilen sözlü dil alanı" (Trehearne, 2003: 117) olarak tanımlanır. Dilsel farkındalık ve sesbirimsel (fonemik) farkındalığı

gelişmiş olan bireylerin hem D1 hem D2 edinme ve öğrenme süreçlerinin kolaylaştığı bilinmektedir (Durgunoğlu, 2002).

Türkiye'de TÖMER'lerde eğitim alan öğrencilerin D2 olarak öğrendikleri Türkçeyi dilin konuşulduğu ülkede öğrenmeleri, ana dili Türkçe olan eğitmenlerden duymaları öğrenciler açısından avantajlı bir durum olarak ele alınabilir. Ayrıca, öğrencilerin TÖMER dışında da günlük hayatta ana dili Türkçe olan kişiler ile etkileşim içerisinde olmaları dil öğrenim sürecini olumlu anlamda desteklemektedir. Bu noktada, öğrencilere seslerin ve kelimelerin doğru çıkarılışı ve telaffuzu konusunda dikkat etmeleri konusunda sıklıkla hatırlatma yapılması kelimelerin doğru yazımını olumlu anlamda destekleyecektir. Özellikle, duygu ve düşüncelerin yazıya dökülmesi sürecinde öğrencinin duyduğu ve söylediği şekilde yazma gerekliliğinin farkında olması yazım hatalarının aza indirilmesine yardımcı olabilir. Buradaki temel husus öğrencinin duyduklarını çok iyi dinlemeyi öğrenmesi ile ilgilidir. Çünkü, her dilde farklı fonemlerin olması ve olmayan seslerin doğru şekilde çıkarılamaması D2 öğrenicilerini zorlayıcı bir unsurdur. Bu noktada, D1 konuşucularını dikkatli bir şekilde dinleyerek seslerin birebir harflere dönüştürülmesi süreci kolaylaşabilir ve dolayısıyla da hata payı azalabilir.

Hatanın düzeltilmesi yerine hatanın yapılma sıklığını azaltmaya yardımcı olacak tedbirlerin alınması daha etkili ve daha kolaydır. Dolayısıyla "dilsel bir farkındalık" geliştirilmesinin önemive gerekliliğinin de altı çizilmelidir. Türkçenin yapısal olarak sığ bir ortografiye sahip oluşu ve yazım kurallarının belirleyiciliği "öğrenci farkındalığı" ile bağlantılı iken yapılan hataların sınıflandırılması, sebepleri ve sıklıklarının belirlenmesi ise "eğitmen farkındalığı" ile ilişkilendirebilir. Her iki farkındalığın süreç içerisinde altının çizilmesinin ve geliştirilmesinin D2 öğrenim/öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacağı ön görülebilir.

Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede kelimeler kendilerine eklenen eklerle oldukça uzun bir hâl alabilmektedir. Eklerin belirli kurallarla kelimelere eklendiği bilgisinin öğrencilere kavratılması hâlinde uzun kelimelerin yazımının kolaylaşabileceği üzerinde durulabilir. Bununla birlikte, Grabe (2009: 120) "Türkçe gibi sondan eklemeli dillerde kelimelerin çok uzun olması sebebiyle kelimelerin okunmasının yeniden kodlamaya bağlı olarak daha zor ve daha yavaş olduğunu" belirtmiştir. Bu fikri destekleyen Durgunoğlu (2016)'ya göre ise, uzun kelimelerdeki eklere dikkat edilmesi hâlinde kelimeler daha kolay anlaşılabilecektir.

Bu çalışmada Türkçeyi D2 olarak öğrenen ve Akademik Türkçe (C1) seviyesine gelmiş öğrencilerin çeşitli türlerde yazdıkları kısa metinlerde "öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar nelerdir?" problemi üzerinde durulacaktır. Böylelikle Karasar (2015) tarafından tanımlanan "giderilmek istenen sorun"un da çözümlenmesi hedeflenmiştir. Bu problem doğrultusunda

araştırmada şu soru üzerinde durulacaktır: Çalışmaya katılan öğrencilerin yazdıkları metinlerde bulunan hatalar hangi alt başlıklar altında sınıflandırılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin Akademik Türkçe derslerinde belirlenmiş konular üzerinde yazdıkları metinler, içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve hatalarına göre sınıflandırılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012: 426 ve 478) nitel araştırmayı "ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da malzemelerin niteliğini inceleyen araştırma" olarak tanımlarken içerik analizini ise "araştırmacıların insan davranışlarını çeşitli iletişim araçları aracılığı ile dolaylı yoldan incelemesine olanak sağlayan bir teknik" olarak tanımlamaktadır.

Araştırma grubu

Çalışma grubunu 3 Temmuz – 27 Temmuz 2018 tarihleri arasında Sakarya TÖMER'de 140 saatlik Akademik Türkçe dersi alan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Bu 20 katılımcıdan biri eğitim süresi içerisinde yurt dışında olduğu için derslere ve dolayısıyla da çalışmaya katılamadığı için çalışma 19 öğrenci ile yapılmıştır.

Katılımcılar hakkındaki bilgiler, hazırlanan bir "Demografik Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bu formda katılımcıların isimleri, soy isimleri, yaşları, cinsiyetleri, ülkeleri, anadil(ler)i, bildikleri dil(ler), Türkiye'de bulunma süreleri, Türkiye'de eğitim alacakları düzey – lisans, yüksek lisans ya da doktora – , mezun oldukları bölüm(ler) – lisans ya da yüksek lisans seviyesinde – ve eğitim alacakları bölümlere yönelik sorular yer almaktadır.

Katılımcıların geldikleri ülkeler şu şekilde sıralanmaktadır: Kamerun, Bolivya, Zimbabve, Ürdün (2), Suriye, Nijerya, Nijer, Malezya, Kosova, Mısır (2), Bosna Hersek (2), Karadağ, Makedonya, Togo, Sırbistan, Yemen.

Katılımcıların ana dilleri arasında, İngilizce (2), Arapça (5), Hausaca, Kanuri Dili Arnavutça (3), Malayca, Yoruba Dili, Fransızca (2), İspanyolca, Boşnakça (2), Karadağ Dili, Şona Dili yer almaktadır. Bununla birlikte katılımcıların tamamının İngilizce bildiklerini ve İngilizcenin yanında da Fransızca (3), Arapça (3), Fularça, Almanca (3), Makedonca (2), Afrika Dili, Sırpça dillerini de bildiklerini belirtmiştir.

Katılımcıların yaş aralığı 19 ile 34 arasında değişmekle birlikte yaş ortalamaları 23.3 yaştır.

Katılımcılara ne zamandır Türkiye'de bulundukları sorulduğunda alınan cevaplar arasında 8 ay, 9 ay (10), 10 ay (6), 1 yıl ve 3 yıl cevapları alınmıştır. Bu cevaplara bakılarak öğrencilerin kısmen kısa sürede Türkiye'de bulunmalarına rağmen C1 seviyesinde Akademik Türkçe derslerine katılmaları

ve gerek okuma gerek yazma etkinliklerini başarılı bir şekilde sürdürmeleri dikkate alınması gereken bir noktadır. Bu noktada öğrencilerin büyük bir kısmının yüksek lisans (9 katılımcı) ve doktora (3 katılımcı) çalışmaları için Sakarya Üniversite'sinde bulunmalarının motivasyonları ve gösterdikleri çaba ile bağdaştırılabilir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmaya kaynak teşkil eden verileri, öğrencilerin dört haftalık ders döneminde her haftanın son gününde (Cuma günü) işlenen derste yazdıkları metinler oluşturmaktadır. Yazılan metinlerden iki tanesi seçilerek bu metinlerdeki hatalar üzerinden bu çalışma yapılmıştır. Öğrencilerden 6 Temmuz 2018, Cuma günü yapılan derste işlenen okuma parçasının son paragrafını tamamlamaları, 13 Temmuz 2018 tarihinde yapılan ikinci derste ise işlenen metnin son paragrafının ilk cümlesini kendi kültürlerine bağlı kalarak paragrafa tamamlamaları istenmiştir.

Metinlere ait detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

6 Temmuz 2018 tarihinde "Çeviri Programları Dilleri Yok Eder Mi?" (Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2017: 13) adlı metin okunduktan sonra katılımcıların son paragrafını en az 3 cümle ile tamamlamaları istenmiştir. Metnin son paragrafı şu şekildedir: Yapılan çeviriler üzerine yorum yapmak ve çıkarımda bulunmak insan zekâsının yapabileceği bir iştir. Bir gün yapay zekâ da bilgiyi işleme, yorumlama ve girdilerden anlam çıkarma özelliğine sahip olursa insanların yabancı dil öğrenmek için zaman ve para harcamasına gerek kalmaz.

13 Temmuz 2018 tarihinde ise katılımcılardan aynı ders kitabında yer alan Ya Sizin Aileniz? (Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2017: 43) adlı okuma parçasının son paragrafının ilk cümlesi – "Çekirdek aile örneklerine Batı ülkelerinde, geniş ailelere ise Doğu ülkelerinde daha sık rastlanır." – ile başlayan bir paragraf yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Metinler tek tek okunduktan sonra yapılan hatalar hem kağıt üzerinde düzeltilmiş hem de hataların sınıflandırması amacıyla tek tek listelenmiştir. Hatalar, ses bilgisel (fonolojik), biçim bilgisel (morfolojik), söz dizimsel (sentaktik), anlamsal (semantik) ve kullanımsal (pragmatik) ana başlıkları altında toplanmıştır. Bu ana başlıklar oluşturulduktan sonra mevcut metinlerde hatalara bakılarak alt başlıklar oluşturulmuştur. Böylelikle, hataların sınıflandırılması kolaylaşmış ve aynı zamanda da verilerin analiz sonuçları daha anlaşılır hale gelmiştir. Bu aşamada kelimelerin yazımları için Türk Dili Kurumu Güncel Sözlük'e, genel yazım kuralları için ise Türk Dili Kurumu'nun web sayfasına sıklıkla başvurulmuştur. Oluşturulan ana başlıklar, alt başlıklar ve hatalı cümlelerin yer aldığı listeler Türkçe öğretiminde uzmanlaşmış hocalara da kontrol ettirildikten sonra sınıflandırılmıştır. Listeleme öğrenci

bazında değil hata bazında yapıldığı için çalışmanın ilerleyen kısımlarında verilen örnek cümlelerin hangi öğrenci tarafından yazıldığı belirtilmeyecektir ve örnekler Ö1, Ö2 şeklinde verilecektir.

Bulgular

Çalışmanın temelini araştırma grubunda yer alan katılımcılar tarafından üretilen metinler – başka bir ifade ile çalışmanın verileri – oluşturmaktadır. Toplamda biri 16 ve diğeri de 18 olmak üzere toplam 34 metin incelenmiştir.

Yapılan sınıflandırmalara bakıldığı zaman hataların genellikle biçim bilgisel ve anlamsal alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin C1 seviyesinde olmaları diğer başlıklarda daha az hata yapmaları ile açıklanabilir.

Değerlendirmeler yapılırken önce hatalı cümle sonrasında da doğru cümle yazılmıştır. Cümleler birebir katılımcının yazdığı şekliyle gösterilmiştir. Hatalar **koyu renk**le gösterilmiştir. Bir cümlede birden fazla hata olması hâlinde mevcut konu başlığı ile bağlantılı hata **altı çizili *koyu renk*** şeklinde belirtilmiştir. Eğer cümlenin anlamı ile ilgili bir problem varsa, söz konusu cümle anlamlı bir şekilde tekrar yazılmıştır. Anlam hatasının olduğu cümlelerde anlamın eksik kalmaması adına cümlelerin tamamı verilmiştir. Bazı cümleler, kendisinden önce ve sonra gelen cümleye göre en yakın anlamı verecek şekilde yeniden yazılmıştır ve bu cümleler "yaklaşık anlam" şeklinde belirtilmiştir. Anlam bakımından birden fazla seçenek olması durumunda ise her iki cümle yazılmıştır.

Bu çalışmada, her ana başlık ve her alt başlık için örnekler verilmeye çalışılmıştır. Örnekler, en belirgin hatalardan oluşan cümlelere ve aynı cümle içerisinde birden fazla hatanın yer aldığı cümlelere göre seçilmilştir.

İncelenen 34 metinde toplam 228 tane hataya rastlanmıştır. Bu hataların ana başlıklara göre dağılımı ve yüzdelik oranları şu şekildedir: Ses bilgisel → 6 hata (%2.6), biçim bilgisel → 67 hata (%29.4), söz dizimsel → 24 hata (%10.5), anlamsal → 113 hata (%49.5) ve kullanımsal → 11 hata (%4.8). Bununla birlikte belirlenen 7 hata (%4.8) ana başlıklardan herhangi birine dâhil edilemediği için onlar incelenen verilerden ayrı tutulmuştur.

Tablo 1. *İncelenen metinlerde yer alan hataların ana başlıklara göre dağılımı ve yüzdelik oranları*

	Hata Sayısı	Yüzdelik Oran
Ses Bilgisel	6	%2.6
Biçim Bilgisel	67	%29.4
Söz Dizimsel	24	%10.5
Anlamsal	113	%49.5
Kullanımsal	11	%4.8
Sınıflandırılamayan	7	%4.8
Toplam	228	

Ana başlıklara bağlı oluşturulan alt başlıklar ve hata sayıları ise şu şekilde listelenebilir:

Tablo 2. *Alt başlıklar ve hata sayıları*

Ana Başlık	Alt Başlık(Lar)	Hata Sayısı
Ses Bilgisel	Ünlü Uyumu	3
	Ses Olayları	3
Biçim Bilgisel	Fiil Çekimi	9
	Ad Çekim	Yalın Durum → 7 İlgi Durumu → 5 Yükleme Durumu → 20 Yönelme Durumu → 12 Bulunma Durumu → 2 Çıkma Durumu → 3 Vasıta Durumu → 5
	Ki Bağlacı	4
Söz Dizimsel	Cümlenin Öğeleri	1
	Ad Ve Sıfat Tamlaması	14
	Özne Yüklem Uyumsuzluğu ve Özne Eksikliği	9
Anlamsal	Yanlış Harf Kullanımı	16
	Eksik Harf Kullanımı	18
	Fazla Harf Kullanımı	6
	Yanlış Kelime Kullanımı	30
	Eksik Kelime Kullanımı	10
	Fazla Kelime Kullanımı	12
	Fiil Çatısı	11
	Anlam Bozukluğu	10
Kullanımsal Hatalar	Büyük Harf Kullanımı	8
	Noktalama İşareti	3
Sınıflandırılamayan		11

Bu noktada, gerek ana başlıklar gerekse alt başlıklar oluşturulurken literatürde yer alan çalışmaların yanı sıra Türkçenin yapısal özelliklerinin amlatıldığı kaynak kitaplara da baş vurulmuştur. Özellikle, kullanılan terimlerin homojenliği ve literatür ile zıtlık oluşturmaması açısından dikkatli bir tarama yapılmıştır. Sonuç olarak, belirli konu başlıklarında belirli kaynak kitaplarda yer alan terimlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Örnek vermek gerekirse, Korkmaz (2009: 23) tarafından "cümlede adlar ile fiiller arasındaki geçici anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılayan ekler" şeklinde tanımlanan "ad çekim ekleri" bazı çalışmalarda "hâl ekleri" ya da "ad durumu ekleri" olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde bu eklerin sayısı ve sıralanışı ile ilgili olarak da yazarlar arasında görüş ayrılıkları vardır. Eklerin sayısı 5 ile 10 arasında değişmektedir (Güler ve Eyüp, 2016). Bu çalışmada ise Zeynep Korkmaz tarafından yapılan sıralama ve isimlendirme kullanılacaktır.

Bu bölümün ilerleyen kısımlarında belirlenen ana başlıklar ve alt başlıklar altında listelenen hatalı cümlelere bakılarak değerlendirmeler ve gerekli durumlarda da bazı yorumlar yapılmaya

çalışılacaktır. Her başlık için seçilen cümleler örnek olarak verilecektir ve her örnek sırasıyla Ö1, Ö2 ... şeklinde verilecektir.

Ana başlıklar temelinde hatalara tek tek baktığımızda farklı sonuçlar ile karşılaşılmaktadır. Ses bilgisel hataların tamamının ünlü uyumu ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Genele bakıldığı zaman ses bilgisel hataların diğer ana başlıklara kıyasla daha az olması öğrencilerin uzun süredir ve aralıksız olarak Türkiye'de yaşamaları sebebiyle dile yoğun bir şekilde maruz kalmaları ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, ses bilgisel hatalar diğer ana başlıklarda farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. İkinci dil öğrenen bireyin dilin sessel özelliklerine, bu özelliklerle ilişkili kurallara ve alfabeye hâkim olması dil öğrenim süreci için kolaylaştırıcı bir unsur olacaktır.

Ö1: Anladığıme göre ... → Anladığım**a** göre ... (Ünlü uyumundan kaynaklı hata)

Ö2: Bu fikire ince ince düşünerek ... → Bu fik**-**ire ince ince düşünerek ... (Ses olayları ile bağlantılı yapılan hata)

İncelenen kağıtlarda en sık yapılan ikinci hatanın biçim bilgisi ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Özellikle ad çekimi ekleri arasında yükleme durumu ile ilgili hata sayısının fazla olması göze çarpmaktadır. Ad çekimi ekleriyle bağlantılı toplamda 54 tane hata ile karşılaşılmıştır. Bu hatalar arasında %37.7 (20 hata) ile yükleme durumu en sık yapılan hata olarak ortaya çıkarken %3.7 (2 hata) ile çıkma durumu en az yapılan hata sınıflandırması olarak listelenmiştir. Ayrıca, incelenen kağıtların hiçbirinde eşitlik durumundan kaynaklı bir hataya rastlanmamıştır.

Ö3: Tabi, bu programları sayesinde zamanımız ... → Tabi, bu programları**-** sayesinde zamanımız ...

Ö4: ... ama ikisi de kendi faydaları vardır. → ... ama ikisinin de kendi faydaları vardır.

Ö5: ...insanın yerine alıyor → ... insanın yerin**i** alıyor.

Ö6: Yeni bir dil öğrenmek gerek olmayacak. → Yeni bir dil öğrenme**ye** gerek olmayacak.

Ö7: Diğer taraftan çekirdek aile de iyi ilişki vardır... → Diğer taraftan çekirdek aile**de** de iyi ilişki vardır...

Ö8: ... gibi çeşitli anlarda söz ederken ...→ ... gibi çeşitli anlardan söz ederken ...

Ö9: ... sadece kendi hayatlarına ilgileniyorlar. → ... sadece kendi hayatları**yla** ilgileniyorlar.

Güler ve Eyüp (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların en sık "bulunma" hâlini kullanmalarına rağmen en fazla "belirtme" ve "yönelme" hâlinde hata yaptıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Bölükbaş (2011: 1362) Arap öğrenciler ile yaptığı çalışmasında "öğrencilerin ad durum eklerinden en çok belirtme durum eki ile yönelme durum ekini karıştırdıkları, çoğu zaman da belirtme durum ekini hiç kullanmadıkları" sonucuna ulaşmış ve bu durumun sebebi olarak da Arapçada fiil çekimlerinin zamirlere göre yapılmasını göstermiştir.

Yapılan hatalara bakıldığı zaman, ad çekimi eklerinin yanlış kullanımının yanı sıra eklerin birbirinin yerine kullanımına da rastlanmaktadır. Yapısal olarak biçim bilgisi sınıflandırmasına dâhil olmakla birlikte Türkçenin ekleşme kurallarına göre eklerin ses uyumlarına uygun bir şekilde geldiği için dolaylı olarak ses bilgisel farkındalık ile de ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, öğrencilere başlangıç seviyesinden başlanarak eklerin kullanımında ses olaylarına dikkat etmeleri gerektiği sezdirilebilir. Böylece, biçim bilgisel ve ses bilgisel bilgilendirme birbiri ile bağlantılı olarak verilmiş olur. Bu konu ile yapılacak uygulamalı araştırmaların literatür için faydalı olacağı söylenebilir.

Aynı ana başlık altında fiil çekiminden kaynaklanan dokuz hataya ve ki bağlacının kullanımıyla alakalı ise dört hataya daha rastlanmıştır. Cümlelerde genellikle geniş zaman ve şimdiki zamanlı fiillerin birbirinin yerine kullanıldığını görülür.

Ö10: ... geniş ailelerinde insanlar hep yardımlaşıyorlar. → ... geniş **ailelerde** insanlar hep ***yardımlaşır***.

Benzer şekilde, diğer bir alt başlık olan ki bağlacı hatalarının üç tanesinde ki bağlacı bitişik yazılırken bir tanesinde ise ki bağlacı kullanılmaması gerektiği hâlde kullanılmıştır.

Ö11: Ama gördüğüm ki en çok geniş aile vardır. → Ama gördüğüm ki en çok geniş aile vardır.

Toplamda 24 hatanın bulunduğu söz dizimsel ana başlığı altında cümlenin öğeleri, ad ve sıfat tamlamasından kaynaklı hatalar, özne yüklem uyumsuzluğundan ve özne eksikliğinden kaynaklanan hatalar yer almaktadır.

Ö12: ... insanlar daha hızlı yeni dil öğrenme ihtiyacılarına cevap verebilmekter. → ... insanlar yeni dil öğrenme ihtiya**ç**larına ***daha hızlı*** cevap verebilmekte**di**r.

Ö13: Çünkü günmüzde yakalışk %70 gençlerden ülkelerinin dışına iyi eğitim almak... → Çünkü gün**ü**müzde ***gençlerin yaklaşık %70'i*** ülkelerinin dışına iyi eğitim almak...

Ö14: Onlara kaliteli eğitim vermek için ikiden fazla çocuk doğurmuyor. → Anneler onlara kaliteli eğitim vermek için ikiden fazla çocuk doğurmuyor.

Katılımcıların en fazla hata yaptıkları anlamsal ana başlığında harflerin ve kelimelerin kullanımı ile ilgili yanlış kullanımların yanı sıra fiil çatısı ile bağlantılı hatalar ve anlam bakımından belirsiz yada birden fazla anlama yol açan örnekler listelenmiştir. Bu ana başlıkta karşılaşılan hata sayısının fazlalığı ile katılımcıların C1 seviyesinde olmaları, akademik olarak lisansüstü seviyede olmaları ve birden fazla dili konuşabilmeleri sebebiyle beklenenden daha uzun cümleler kurmaları arasında bir paralellik olduğu düşünülebilir. Uzun cümleler ile duygu ve düşünceler karşı tarafa daha akıcı bir şekilde aktarılmakla birlikte D2 öğretimi sürecinde öğrenilen yeni dilde uzun cümleler kurmak öğrenciler için bazı dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Benzer sebepler anlamın belirsiz

olduğu cümlelerin kurulması ya da farklı anlamlara gelebilecek cümlelerin yazılmasına da sebep olmaktadır.

Ö15: ... ülkelerinde savaş olduğu için çakıp gelişmiş bir ülkede yeni bir hayat kurar. → ... ülkelerinde savaş olduğu için **ç**ıkıp gelişmiş bir ülkede yeni bir hayat kurar.

Ö16: ... böyle bir şey gerçeleşecek. → ... böyle bir şey gerçe**k**leşecek.

Ö17: Ben daha çok çekirdek aileleri yeğeleniyorum. → Ben daha çok çekirdek aileleri yeğliyorum.

Ö18: ... soyut mantık büyütecek... → ... soyut mantık **gelişecek**...

Ö19: Neden sorabiliriz? → Neden **diye** sorabiliriz?

Ö20: Çünkü bir dil bir insandır demek. → Çünkü bir dil bir insandır ~~**demek.**~~

Ö21: İnsanların fikirleri her gün ... geliştirmektedir. → İnsanların fikirleri her gün ... **gelişmektedir.**

Ö22: ... dünyada teknoloji için milyonlarca insanlar iş yerine robotlar yerine aldılar duyuyabilirsin. → ... dünyada teknoloji yüzünden milyonlarca insanın yerini robotların aldığını duyabilirsiniz.

Bu ana başlık altındaki hatalardan harf kullanımından kaynaklı olanların genellikle harflerin yanlış yerlerde kullanımından ya da yanlış harf seçimiyle alakalı olduğu görülmektedir. Çalışmanın yapılma amacı ile bağlantılı olarak harflerin yazımında karşılaşılan hataları en aza indirmek ve hatta tamamen ortadan kaldırmak adına öğrenciler kelimeleri yazarken ana dil konuşucularından duydukları gibi yazmaları konusunda bilgilendirilmelidir. Bu noktada ilerleyen zamanlarda yapılacak daha detaylı çalışmalarda öğrencilerin ana dillerindeki sesletimlere bakılarak yazım hataları arasında benzerlik olup olmadığına bakılabilir. Ortaya çıkabilecek sonuçlara göre yazım hatalarının en aza indirilmesi adına bazı öneriler sunulabilir.

Harflerin yanlış yazımında noktalı ve noktasız ünlü harflerin birbirinin yerine kullanılması sıklıkla görülen bir hatadır. Kelime hatalarında ise yanlış harf kullanılmasından kaynaklı hatalara rastlanırken bazı örneklerde de yanlış eklerin kullanılmasıyla bağlantılı hatalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte, örneklerden bir tanesinde ayrı yazılması gereken bir kelime (*yurt dışı*) birleşik yazılarak hata yapılmıştır. Benzer şekilde, örneklerin bir tanesinde kelimenin cümlede yanlış yerde kullanımına rastlanmıştır. Bununla birlikte, bu hata için ayrı bir başlık oluşturulmamıştır.

Kullanımsal hatalara bakılarak büyük harf kullanımı ve noktalama işaretlerinin yanlış kullanılmasıyla bağlantılı iki alt başlık oluşturulmuştur. Büyük harf ve noktalama kuralları dilden dile değişmekle birlikte Latin alfabesi kullanan dillerde büyük harf kullanımı benzerlik göstermektedir.

Bununla birlikte, Arap öğrenciler genellikle büyük harf kullanımı konusunda problem yaşamaktadır (Subaşı, 2010).

İncelenen metinlerde noktalama işaretlerinden sonra büyük harf kullanılmamasına rastlanıldığı gibi özel isimlerin kullanımında da büyük harf kullanılmaması ile de karşılaşılmıştır.

Ö23: ... çok vardır. demek isterim ki ... → ... çok vardır. **D**emek isterim ki ...

Ö24: Müslümanlar; islam'a göre ... → Müslümanlar; **İ**slam'a göre ...

Noktalama işaretlerinden kaynaklanan hatalara bakıldığı zaman toplamda üç hatalı cümle görülmüştür. Bununla birlikte cümlelerin bir tanesinde kesme işareti aynı cümlede iki kez yanlış kullanılmıştır. Hatalı kullanılan noktalama işaretleri kesme işareti, iki nokta ve virgüldür. Daha öncede belirtildiği gibi öğrencilerin seviyesi göz önüne alındığında yapılan yanlış sayısının az olması öğrencilerin seviyesinin ileri olmasıyla açıklanabilir.

Ö25: Örneği, mexikadan gelen bir insan problesiz Çında yaşabilacak. → Örneğ**in**, ***Meksika'dan*** gelen bir insan proble**m**siz ***Çin'de*** yaşabil**ecek**.

İncelenen metinlerdeki bazı detaylar sessel ve yapısal bilgilendirmenin – daha genel bir ifade ile dilsel farkındalığın – dil öğrenim sürecini kolaylaştıracağına dair ipuçları vermektedir. Örnek vermek gerekirse, bir cümlede aynı kelime bir kez doğru bir kez ise yanlış kullanılmıştır.

Ö26: Bence yapay zeka günümüzdeki gelişmesine rağmen bu seviyeye **ulaşmayacak** çünkü çünkü dil kunusu tem zehinsel kunusu değil, biz çevresinden ve toplumlarımızdan çok etkilendik ve bu vicdan ile ilgili oluyor, bu yüzden yapay zeka o karada **ulaşmıyacak**.

Başka bir cümlede ise yabancı kelime kullanımından kaynaklanan bir hataya rastlanmıştır. Fransızcadan dilimize geçen "ütopik" kelimesinin "u" harfi ile yazılmasından kaynaklı hata öğrencinin duyduğunu yazmaya çalışması halinde ortadan kalkabilir.

Ö27: ... yapay zeka ve onun işlevleri **utopik** düşünce benzior. → ... yapay zeka ve onun işlevleri **ütopik** düşünceye benziyor.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçenin D2 olarak öğretilmesi alanındaki çalışma sayısı her geçen gün artmaktadır. Bununla birlikte, özellikle yazma konusu üzerine yapılan çalışmaların sayısındaki artış da kayda değerdir. Yazma becerisinin en son ve en zor öğrenilen beceri olması Türkçeyi D2 olarak öğrenen öğrencileri de zorlamaktadır. Alfabe farklılıkları, yapısal farklılıklar, harf ve ses farklılıkları, farklı dil aileleri gibi sebepler yazma hataları ile bağdaştırılabilir.

Literatürde yazma hataları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle çeşitli ülkelerden gelen öğrencilerle yapılan çalışmalarla genellemelere gidildiği görülmektedir (Subaşı,

2010; Başoğul ve Can, 2014; Bölükbaş, 2011; Boylu, 2014; İnan, 2014). Bu çalışmalarda katılımcıların ortak bir paydada toplanması sebebiyle yorumlar yapılırken daha net sonuçlar ortaya koymak mümkündür. Benzer şekilde, karma gruplarla yapılan çalışmalarda ise hatalar sınıflandırılarak ortaya çıkan ana başlıklar yüzdelik sonuçlarla açıklanmaya çalışılmıştır (Çetinkaya, 2015; Yılmaz, 2015).

Mevcut çalışmada ise yapılan sınıflandırmalara bakılarak Türkçenin D2 olarak öğretilmesi alanında daha temelden değişiklikler yapılarak gerekli düzenlemelerin yapılmasına ışık tutulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ana başlıklar altında yapılan sınıflandırmalar genellikle Türkçenin sessel ve yapısal özelliklerine atıfta bulunularak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı incelenen metinlerde karşılaşılan hataları belirleyerek, sınıflandırarak ve oranlarını belirlemek; elde edilen sonuçlara bakarak Akademik Türkçe (C1) seviyesine gelmiş öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili yaşadıkları problemlerin kaynağını belirlemeye çalışmaktır. Böylece, yapılan hataları en aza indirmek veya tamamen ortadan kaldırmak amacıyla bazı önlemler alınabilir. Araştırma grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmının lisansüstü öğrenim almak için Türkiye'de bulundukları ve bir sonraki akademik yıl içerisinde kendi bölümlerinde ders almaya başlayacakları göz önüne alındığında yazma konusundaki eksikliklerinin tamamlanması akademik başarıları açısından oldukça önemlidir.

Hata türlerinin belirlenmesi ve bu hataların sıklık oranlarının ortaya çıkarılması, ilerleyen dönemlerde Türkiye çapında eğitim veren TÖMER'lerde verilen ders içeriklerinin düzenlenmesine ve müfredatlarında gerekli değişikliklerin yapılmasına ışık tutabilir.

Türkçenin yapısal ve sessel özellikleri, başlangıç seviyesinden başlanarak derslerde anlatılırsa öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin kolaylaşacağı ve sıklıkla karşılaştıkları problemlerin en aza inebileceği öngörülebilir. Özellikle sessel özelliklerin ana dili Türkçe olan eğitmenler tarafından vurgulanması ve öğrencilere seslerin çıkış yerleri hakkında bilgi verilmesi önemlidir. Benzer şekilde, ekleşme bilgisi ve ses olaylarının örneklerle açıklanması ve sınıf içerisinde bu ses olaylarının ekleşme ile nasıl bütünleştiğinin öğrenciye aktarılması verimli ve etkili olacaktır.

Kaynaklar

Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.

Başoğul, D. A. ve Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Dergisi, (10)*, 100-119.

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 6(2)*, 335-349.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. Turkish Stud*ies, 6(3),* 1357-1367.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(28)*, 165-176.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünümler. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 3(1)*, 164-178.

Durgunoğlu, A. Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and ımplications for language learners. *Annals of Dyslexia, 52,* 189-204.

Durgunoğlu, A.Y. (2006). How language characteristics influence Turkish literacy development. R. M. Joshi ve P. G. Aaron (Ed), *Handbook of Orthography and Literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbauum Associates.

Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhalları, L., Van Daal, V. H.P., Polyzoe, N., Tsipa, M.-L., Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly, 39(4),* 438–468.

Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi. (2017). *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe*. (2.Basım). Ankara: Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

Güler, E. B. ve Eyüp, B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Turkish Studies, 11(14),.* 295-312.

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.

İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 9(9),* 619-649.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri: (Şekil bilgisi)* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Subaşı, D. A. (2010). Tömer'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi, 148,* 7-16.

Trehearne, M. (2003). *Comprehensive Literacy Resource for Kindergarten Teachers*. ETA Cuisenaire.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hatalar. *Route Educational and Social Science Journal, 2(1),* 130-147.

Extended Abstract

Introduction

Choosing a method which is similar to the first language (L1) learning process is known as successful and effective in the process of learning a new language (L2). Therefore, writing is considered to develop at the longest period in both L1 and L2 learning. However, assessment and evaluation of writing skill is relatively easy.

Studies examining different linguistic skills in Teaching Turkish as a Second Language area are common in the literature. Classification of the written documents gathered from the students and obtaining numeric data via correct techniques is possible (Yildirim and Simsek, 2008). Students come from different regions and different countries and accordingly speak different languages from different linguistic families, which certifies the diversity of the research group.

Shallow orthography of Turkish, i.e. close mapping of graphemes and phonemes can be regarded as a facilitating factor in Turkish teaching. Learning to read in shallow orthographies is proved to be quicker and easier when compared to those in deep orthographies (Seymour, Aro and Erskine 2003; cit. Ellis et.al, 2004). Giving information about this property of the language and thus creating awareness for the learners would positively affect the teaching and learning process. Similarly, Durgunoğlu (2002) states that language learning process (in both L1 and L2) of the individuals with linguistic awareness and phonemic awareness skills is faster.

Taking precautions towards lessening the mistakes of the students is simpler and more efficient compared to correcting the mistakes. To this respect, it can be estimated that emphasizing and developing awareness on the

structural and phonological properties of Turkish in both the learners and the teachers would contribute to the language learning/teaching process.

Method

The texts written by the students learning Turkish as a second language at C1 level (Academic Turkish) were examined by content analysis method. Mistakes in the texts were classified in this study which was designed as a qualitative research. The study group consists of 19 students taking Academic Turkish Course at Sakarya TÖMER between July 3 and July 27, 2018 for 140 hours. The information of the participants was collected by "demographic information form".

The mistakes were decided by examining the texts and then they were clustered around five different main topics which were phonological, morphological, syntactic, semantic and pragmatic. Later the mistakes were clustered again under related sub-topics to make the results meaningful and easy to interpret.

Result and Discussion

34 different texts were examined to form the data of this study. The classifications indicated that students mostly made semantic and morphological mistakes. It can be inferred that the frequencies of the other topics were low as the students are at C1 level.

The main aim of this study is to underline the significance of the structural properties of Turkish and necessity of raising linguistic awareness on these properties during teaching Turkish as a second language. Developing this awareness starting from the beginner level (A1) might facilitate the learning process and minimize – even completely diminish – the written mistakes of the students.

The results showed that while semantic mistakes displayed the highest rate (49.5%) with 113 mistakes, phonological mistakes displayed the lowest rate (2.6%) with only 6 mistakes. Determining the rates of the mistakes can propose new suggestions on the necessary changes in the regulation of the content and curriculum of TÖMERs in Turkey.

Gözüküçük, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 450-468.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 10.10.2018 Kabul/Accepted:22.04.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları*

*Meral GÖZÜKÜÇÜK***

Öz

İlkokuma yazma öğretimi dersi sınıf öğretmenliği lisans programının temel derslerinden birisidir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmada karma araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup nitel boyutta fenomenoloji deseni, nicel boyutta tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt durum örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2017-2018 akademik yılında Kafkas Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin nicel veriler Arslan ve Aytaç (2010) tarafından geliştirilen "İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler, öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu; derse istekli oldukları, dersi gerekli gördükleri ve derse ilgi duydukları görülmektedir. İlkokuma yazma dersine ilişkin tutumlarının sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı; dersin teorik ve uygulamalı şekilde işlenmesine, cinsiyete, akademik başarı notuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları dersin uygulamalı olmasını ve süresinin artırılmasını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlkokuma yazma öğretimi, tutum, sınıf öğretmeni adayı

Attitudes of Preservice Elementary School Teachers Towards the Primary Literacy Teaching Course

Abstract

The primary literacy teaching course is one of the core curriculum courses in the undergraduate programme. The aim of this study is to determine the attitudes of preservice elementary school teachers towards primary literacy teaching. A mixed research approach was employed in the study. The sample was made up of students studying in the Classroom Teaching Department at Kafkas University during the 2017-2018 academic year. The quantitative data related to the study were collected by means of the "Attitude Scale for the Primary Literacy Teaching Course" developed by Arslan and Aytaç (2010). The qualitative data were gathered by conducting semi-structured interviews with the preservice teachers. It was found that the preservice teachers' attitudes towards the primary literacy course were positive, they were enthusiastic towards the course, they regarded the course as necessary and they gave importance to the course. It was also determined that their attitudes towards the primary literacy course did not differ according to grade level, but they differed according to whether the course was taught theoretically or practically, to gender, and to academic grade point average. The preservice teachers

* Bu çalışma 1-3 Şubat 2018 tarihinde Kuşadası/Aydın'da "XV. European Conference on Social and Behavioral Science"nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kars, meralyaprak@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1620-5073

recommended that the course should be taught practically and its time period should be increased.

Keywords: Primary literacy teaching, attitude, preservice elementary school teacher

Giriş

Dil, insanların binlerce yıldır kullandıkları bir iletişim aracıdır. Dil ve dil ötesi iletişim birlikte ele alınır. Dille iletişim ne söylediğimizle ilgili iken, dil ötesi iletişim nasıl söylediğimizle ilgili bir durumdur. Birey iletişim aracı olarak kullandığı dili, ilk önce anne, baba ve yakın çevresinden edinir. Anadili, bireyin edindiği birinci dildir. Dil öğretim yaklaşımları dilin özelliği ve yapısı dikkate alınarak belirlenir. Türkçede her harf bir sese karşılık geldiği için ilkokuma yazma öğretimi sürecinde ses yöntemi benimsenmiştir. Sınıf Öğretmenliği lisans programında İlkokuma Yazma Öğretimi dersinde öğretmen adaylarına, ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazmayı nasıl öğreteceklerine ilişkin eğitimler yer almaktadır. Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumlarının olumlu olması onların öğretmen olduklarında ilkokuma yazma öğretimindeki başarısını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda ilkokuma yazma öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için mesleki yeterlik gerekli olup aynı zamanda olumlu bir tutuma sahip olunması da önemlidir.

Tutum, "bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir" (Gagne, 1985; Gagne ve Driscoll, 1988; akt. Senemoğlu, 2010). Thurstone (1928), tutum kavramını "herhangi belirlenmiş bir konu hakkındaki bireyin eğilimleri, duyguları, önyargıları, yerleşmiş düşünceleri, fikirleri, korkuları ve kanıların bütünü" olarak açıklamaktadır. "Kişi bir olgusu, bir nesneyi, bir yaşantıyı sever ve ona karşı olumlu tutum geliştirirse o konuya zaman ve emek harcaması, bunun sonucunda da başarılı olması beklendik bir sonuçtur. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini sağlaması, onların öğrenmelerini sağlamada önemli role sahiptir" (Kızılaslan Tunçer, 2015). İlkokuma yazma becerisi ilkokul birinci sınıf öğrencisi için en temel becerilerden biridir. Bu yüzden sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarını belirlemek önemlidir. Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarının olumlu yönde olması, hizmet içindeki öğretim tasarımlarını da olumlu yönde etkilemesi beklenir.

Özkara (2014), sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmasında, öğretmenler üniversitede aldıkları eğitimin işe yaradığını, ses temelli cümle yöntemini her zaman tam olarak uyguladıklarını, ilkokuma yazma öğretirken teknolojiden yararlandıklarını ancak okuma yazma öğretimi ile ilgili olarak kendilerine hizmet içi eğitim (HİE) verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Aydın ve Kartal (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde yaşadıkları zorlukları belirlemişler ve bu zorluklara çözüm üretebilmeleri için öğretmenlere HİE vermişlerdir. Öğretmenlere ses temelli cümle yönteminin aşamalarını

uygulamalı bir şekilde yapabilmeleri için eğitim vermişlerdir. HİE alan öğretmenlerin çoğunluğu üniversitede aldıkları eğitimi yeterli görmediklerini, teorik bir şekilde dersleri işlediklerini bunun da pratiğe yardımcı olmadığını ifade etmişler. Saygılı (2013) akademisyenlerin ilkokuma ve yazma sürecini öğretirken, öğretmenleri desteklemeyi amaçlayan teorik ve uygulamalı çalışmalar yapmalarını önermektedir. Bu çalışmada ilkokuma yazma öğretimi dersi hem teorik hem de uygulamalı bir şekilde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dersin sadece teorik değil aynı zamanda uygulamalı yürütülmesinin sebebi öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında pratik eğitimde zorlanmalarını aza indirgemek içindir.

Yaşar (2018), çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının ilkokuma ve yazma kursu sonrasında görüşlerini almıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları dersin zorunlu olmasını, görsel-işitsel ve teknoloji destekli materyal kullanmanın önemli olduğunu ifade etmişler. Akello, Timmerman ve Namusisi (2016) çocukların ana dilinde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin daha fazla öğretim materyali kullanmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bu çalışmada öğretmen adayları hem teknolojik hem somut materyallerle kendi uygulamalarını tasarladılar. Öğretmen adaylarının, harf öğretim aşamaları ile ilgili uygulamaları yapmaya başlamadan önce ve uygulamaları yaptıktan sonra ilkokuma yazma öğretimi dersine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Graham, Berninger ve Abbott (2012) ilkokul birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını incelemişler. Kızların okuma ve yazma tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz (2013), Kızılaslan Tunçer (2013), Üst (2015) ve Aytan (2017) öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik tutumlarını nicel yöntemlerle belirlemişlerdir. Bu yapılan araştırmaların sonucunda öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının tutumları diğer araştırmalara benzer şekilde ölçekle belirlenmeye çalışılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış olup alana katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının görüşleri alınıp araştırmaya derinlik kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik tutumlarını belirlemektir. Öğretmen adaylarının bu derse ilişkin tutumları isteklilik, ilgi ve gereklilik açışından ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede ele alınan araştırma soruları şunlardır:

1.Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları a)isteklilik b)ilgi c)gereklilik bakımından ne düzeydedir?

2.Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

3.Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları a)sınıf seviyesi, b)dersin teorik ve uygulama şeklinde işlenmesi, c)cinsiyet, d)akademik başarı notu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden çeşitleme deseni benimsenmiştir. Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımında genel tarama modeli ve nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Tarama modelinde; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007). Olgubilim deseninde ise; farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çeşitleme deseni nicel ve nitel verilerin ayrı toplanmasını ve analizini içermektedir. Bu desenin amacı nitel ve nicel araştırma verilerinin analizinden elde edilen sonuçları birleştirmektir (Creswell, 2017). Bu araştırmada da nicel ve nitel veriler toplanmış, veriler analiz edilmiş ve sonuçlar birleştirilmiştir.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 akademik yılında Kafkas Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Kafkas Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalındaki üçüncü ve dördüncü sınıftan toplam 190 öğretmen adayı veri toplama aracını uygulamak üzere ölçüt örnekleme yoluyla seçilerek örnekleme alınmıştır. Öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersini almış olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri çizelgede sunulmuştur:

Çizelge 1. *Katılımcıların cinsiyet, sınıf ve akademik başarı notu değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler*

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	116	61,1
	Erkek	74	38,9
Sınıf Düzeyi	3.sınıf	90	47,4
	4.sınıf	100	52,6
Akademik Başarı Notu	2.00-2.49	24	12,6
	2.50-2.99	92	48,4
	3.00-3.49	67	35,3
	3.50-4.00	7	3,7

Çizelge 1 incelendiğinde katılımcılardan 116'sının (%61,1) kadın öğrenci olduğu, 100'ünün (52,6) 4.sınıf öğrencisi olduğu ve 92'sinin (%48,4) 2.50-2.99 not ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersiyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme yapılan öğretmen adayları ölçüt örnekleme tekniğiyle seçilmiştir. Görüşme yapılan

öğretmen adaylarının akademik genel not ortalamalarına (AGNO) göre dağılımı Çizelge 2'de verilmiştir:

Çizelge 2. *Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının genel akademik genel not ortalamasına göre dağılımları*

Akademik Genel Not Ortalaması	N	Katılımcılar
3.50-4.00	3	ÖA1,ÖA2.ÖA3
3.00-3.49	3	ÖA4,ÖA5,ÖA6
2.50-2.99	3	ÖA7,ÖA8,ÖA9
2.00-2.49	3	ÖA10,ÖA11,ÖA12

Öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, …, ÖA12 şeklinde kodlanmıştır. Her bir gruptan 3 öğretmen adayı olmak üzere toplam 12 öğretmen adayıyla görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler "İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır.

Ölçek

Araştırmaya ilişkin nicel verileri toplamak amacıyla Arslan ve Aytaç (2010) tarafından geliştirilen "İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek isteklilik (12 madde), ilgi (5 madde) ve gereklilik (2 madde) olmak üzere üç boyutlu olup 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri 0,90, Bartlett Testi 1613,093 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,92'dir. Ölçek, likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar; "5-Tamamen Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 2- Katılmıyorum, 1- Kesinlikle Katılmıyorum" olarak yorumlanmıştır. Ölçek 11 olumsuz, 8 olumlu maddeden oluşmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İlkokuma yazma öğretimi dersine yönelik görüşleri belirlemek amacıyla 12 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ilgili alan yazın taranarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda yer alan sorular, alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve dönütlerden sonra forma son şekli verilmiştir. Form 9 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorulardan bazıları şunlardır:

- İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin işlenişine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Öğretmenlik sürecinde ilkokuma yazma öğretiminde zorlanacağınızı düşünüyor musunuz?
- İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin size katkıları var mı? Cevabınız evet ise;
    a) Kişisel boyutta katkıları nelerdir?
    b) Mesleki anlamda katkıları nelerdir?
    c) Çocuk eğitimi açısından katkıları nelerdir?

İşlem / Verilerin Toplanması

Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan ilkokuma yazma öğretimi dersi, akademik yılın ilk 7 haftasında teorik, sonraki 7 haftasında uygulamalı şeklinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Sınıf öğretmeni adayları ilkokuma yazma öğretimi konusunda teorik bilgi paylaşımlarından sonra sesler/harflerin öğretimini ilkokul birinci sınıf öğrencisine anlatıyormuş gibi üniversitedeki sınıf ortamlarında uygulamalı olarak gerçekleştirdiler. Öğretmen adayları harf öğretimi konusunda uygulama yaparken arkadaşları birinci sınıf öğrencisi rolünü üstlendi. Burada amaç ilkokuma yazma öğretimi dersi kapsamında gerçek sınıf ortamında uygulama yapmadan önce en azından mevcut olabilecek sorunları en aza indirmeye çalışmaktır. Öğretmen adayları harfleri öğretirken hem teknolojik materyal hem de somut materyaller hazırladılar. Eğitsel oyunlar ve farklı öğretim yöntemlerini kullanarak uygulamalarını gerçekleştirdiler. İlkokuma yazma öğretimi dersinin ilk 7 hafta teorik kısmı işlendikten sonra, öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumları ölçekle belirlenmeye çalışıldı. Daha sonra dersin son haftası yani öğretmen adayları uygulamalarını gerçekleştirdikten sonra tekrar aynı tutum ölçeği uygulandı. Ayrıca 12 öğretmen adayı ile görüşme yapıldı. Burada amaç, ilkokuma yazma öğretimi dersiyle ilgili uygulamalar yapmanın öğretmen adayının bu derse yönelik tutumunu etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalışmaktır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin KMO değeri 0,834, Bartlett Testi 2155,106 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,892'dir. Cronbach's Alfa katsayısının $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010). Öğretmen adaylarına ilişkin kişisel verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda verilen normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılan analizlerin sonuçları z: .088; p: ,000, $p<0.05$ şeklindedir. Sonuçlara bakıldığında bağımlı değişkenin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu durumda parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmıştır. Ölçek 3.sınıf öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretimi dersi teorik ve uygulama şeklinde işlenirken ayrı ayrı uygulanmıştır. Elde edilen verilerle öğretmen adaylarının derse yönelik tutum düzeyi; tutumlarının sınıf seviyesi, dersin teorik ve uygulamalı şeklinde işlenmesi, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel veri kaynağını görüşmeler oluşturmaktadır. Veri kaybını azaltmak için görüşülen öğretmen adaylarından ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerle içerik analizi yapılmıştır. Veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. İçerik analizi sürecinde nitel veriler uygun birimlere ayrılarak kodlanmış ve uygun kategoriler oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizinde "İlkokuma Yazma Öğretimine Yönelik İstek", "İlkokuma Yazma Öğretimine Yönelik İlgi" ve "İlkokuma Yazma Öğretimine Yönelik Gereklilik" temaları belirlenmiştir. Nitel verilerin güvenirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu hesaplama sonucunda üç tema için elde edilen görüş birliği yüzdesine ilişkin değerler şunlardır: Birinci tema için 84, ikinci tema için 87, üçüncü tema için 82'dir.

Bulgular

Araştırma sorularına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu "Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları a) isteklilik b) ilgi c) gereklilik bakımından ne düzeydedir?" şeklindedir.

Tablo 1. *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin isteklilik boyutu tutum düzeyleri*

Madde No	Maddeler	*N*	*X*	*SS*
12	İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin haftalık ders saatinin azaltılması gerektiğini düşünürüm.	190	4,37	,999
11	İlkokuma Yazma Öğretimi dersine motive olmakta güçlük çekerim.	190	4,39	,852
10	İlkokuma Yazma Öğretimi dersini almaktan mutluluk duyarım.	190	4,40	1,083
8	İlkokuma Yazma Öğretimi dersi işlenirken etkinliklere katılmak istemem.	190	4,43	,844
4	İlkokuma Yazma Öğretimi dersleri boş geçerse mutlu olacağımı düşünürüm.	190	4,47	,958
1	İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin adını duyduğumda huzursuz olurum.	190	4,51	,974
9	Devam zorunluluğu olmasa İlkokuma Yazma Öğretimi dersine katılmam.	190	4,51	,871
3	İlkokuma Yazma Öğretimi dersini dinlemekte zorluk çekerim.	190	4,60	,704
7	İlkokuma Yazma Öğretimi dersi benim için öncelikli dersler arasında yer almaz.	190	4,61	,821
6	İlkokuma Yazma Öğretimi dersine girerken büyük isteksizlik duyarım.	190	4,71	,624
2	İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin boşuna verildiğini düşünürüm.	190	4,77	,712
5	İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin bana hiçbir şey katmadığını düşünürüm.	190	4,79	,586
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12	İsteklilik Boyutu Tutum Düzeyleri	190	4,55	,589

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların "İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin bana hiçbir şey katmadığını düşünürüm." önermesine 4,79 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterirken, "İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin haftalık ders saatinin azaltılması gerektiğini düşünürüm." önermesine 4,37 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Alt boyutun genele olan "ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin isteklilik boyutu tutum" düzeyinin 4,55 ortalama ile "çok yüksek" olduğu görülmektedir.

Tablo 2. *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin ilgi boyutu tutum düzeyleri*

Madde No	Maddeler	*N*	*X*	*SS*
13	İlkokuma Yazma Öğretimi dersine katılamadığım zamanlarda büyük üzüntü duyarım.	190	3,53	1,348
15	İlkokuma Yazma Öğretimi dersiyle ilgili ders dışında da araştırmalar yaparım.	190	3,66	1,056
14	İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin zamanını iple çekerim.	190	3,74	1,128
16	İlkokuma Yazma Öğretimi dersine çalışırken farklı kaynaklardan da yararlanırım.	190	3,75	1,077
17	İlkokuma Yazma Öğretimi dersini eğlenceli bulurum.	190	4,29	1,121
13-14-15-16-17	İlgi Boyutu Tutum Düzeyleri	190	3,80	,852

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların "İlkokuma Yazma Öğretimi dersini eğlenceli bulurum." önermesine 4,29 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterirken, "İlkokuma Yazma Öğretimi dersine katılamadığım zamanlarda büyük üzüntü duyarım." önermesine 3,53 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Alt boyutun genele olan "ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin ilgi boyutu tutum" düzeyinin 3,80 ortalama ile "yüksek" olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin gereklilik boyutu tutum düzeyleri*

Madde No	Maddeler	*N*	*X*	*SS*
18	İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin gerekli olduğunu düşünürüm.	190	4,58	1,008
19	Sınıf öğretmeni adayının ilkokuma yazma öğretimi dersini en iyi düzeyde alması gerektiğini düşünürüm.	190	4,62	1,081
18-19	Gereklilik Boyutu Tutum Düzeyleri	190	4,60	1,009

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların "Sınıf öğretmeni adayının ilkokuma yazma öğretimi dersini en iyi düzeyde alması gerektiğini düşünürüm." önermesine 4,62 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterirken, "İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin gerekli olduğunu düşünürüm." önermesine 4,58 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Alt boyutun genele olan "ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin gereklilik boyutu tutum" düzeyinin 4,60 ortalama ile "çok yüksek" olduğu görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu "Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Yapılan içerik analizinde ikinci araştırma sorusu kapsamında

"İlkokuma Yazma Öğretimine Yönelik İstek", "İlkokuma Yazma Öğretimine Yönelik İlgi" ve "İlkokuma Yazma Öğretimine Yönelik Gereklilik" temalarına ulaşılmıştır. "İlkokuma Yazma Öğretimine Yönelik İstek" temasına ilişkin alıntılar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik istekle ilgili görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	*%*	*f*	Öğretmen Adayları
Dersi almadan önceki düşünceler	Çocuklara harfi nasıl öğreteceğim konusunda endişem vardı.	29,42	5	ÖA1,ÖA2,ÖA3,ÖA4, ÖA7
	Sınıf öğretmeni için öğrenilmesi gereken temel ders diye düşünüyordum.	17,65	3	ÖA8, ÖA10, ÖA11
	Harf öğretiminin bu kadar çok aşamasının olduğunu düşünmemiştim.	17,65	3	ÖA3, ÖA9, ÖA12
	Derse girmeden önce ilkokuma yazma öğretimi dersinden korkuyordum.	11,76	2	ÖA5, ÖA6
	Çocuklara ilkokuma yazma öğretiminin zor olacağını düşünüyordum.	11,76	2	ÖA5, ÖA6
	Doğru öğrenemezsem diye tedirgindim.	11,76	2	ÖA1, ÖA4
Öncelikli ders	İlkokuma yazma ilkokul 1.sınıf öğrencisi için başlangıç olduğundan dolayı bu ders sınıf öğretmeni adayı için en temel derstir.	35,71	5	ÖA1,ÖA3,ÖA10, ÖA11,ÖA12
	İlkokuma Yazma Öğretimi dersi üniversitede gördüğüm derslerin en önemlisi ve en öncelikli olanıdır.	28,57	4	ÖA1,ÖA2,ÖA5,ÖA9
	Çocuk okuma yazma bilmeden diğer derslerde başarılı olamaz.	21,43	3	ÖA2, ÖA4,ÖA7
	Bu dersi en iyi şekilde almayan bir öğretmen eksik kalır.	14,29	2	ÖA6,ÖA8

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik istekle ilgili görüşlerinin iki kategori altında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların %29,42'si çocuklara harfi nasıl öğreteceğim konusunda endişem vardı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: *"Daha önce ismini duyunca bile biraz endişelerim vardı çocuklara nasıl öğretebilirim o kadar kolay mı bazıları çünkü öğrenemiyor hani öğrenme güçlüğü çeken çocuklarımız da olacak bu konuda endişelerim vardı. En iyi şekilde öğrenebilir miyim fakülteden öyle bir eğitim alabilir miyim gibi endişelerim vardı."* (ÖA1). Katılımcıların % 35,71'i ilkokuma yazma ilkokul 1.sınıf öğrencisi için başlangıç olduğundan dolayı bu ders sınıf öğretmeni adayı için en temel derstir yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: *"Bizim öğretmenlik hayatımız okuma ve yazma üzerine başlıyor. Bir işe ilk adımı nasıl atarsak devamı da o kadar çok rahat geleceği için ilkokuma yazma dersi bir başlangıç ve ben öğretmenlik hayatıma çok güzel başlangıç yapmak istiyorum. İlkokuma yazma ilkokul öğrencisi için de bir başlangıç olduğu için en temel derstir."* (ÖA10).

Tablo 5. *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik ilgiyle ilgili görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	%	*f*	Öğretmen Adayları
Ders dışında araştırma yapma	İnternetten ve basılı kaynaklardan araştırma yapıyorum.	26,66	4	ÖA5,ÖA8,ÖA9,ÖA10
	Çocuğa nasıl daha iyi öğretebilirim diye araştırmalar yapıyorum.	19,99	3	ÖA1, ÖA5, ÖA7
	Sınıf öğretmeni olan tanıdıklarıma danışırım, sadece kaynaklardan değil tecrübelerden de yararlanırım.	13,33	2	ÖA10, ÖA11
	Eksik yönlerimle ilgili araştırma yapıyorum.	6,67	1	ÖA2
	Dersi almaya başladıktan sonra ilgim arttığı için araştırma yapıyorum.	6,67	1	ÖA3
	İlkokullara gidip 1.sınıf öğretmenlerini gözlemliyorum, ders kitaplarını ve ilkokuma setlerini inceliyorum.	6,67	1	ÖA4
	Diğer ülkelerin ilkokuma öğretim süreçlerini araştırıyorum	6,67	1	ÖA6
	Okuma ve yazma sorunlarıyla ilgili araştırmalar yapıyorum.	6,67	1	ÖA10
	Ders dışında araştırma yapmam.	6,67	1	ÖA12
Farklı materyal tasarımı ve öğretim yöntemi kullanma	Somutlaştırmak için farklı materyaller-teknikler kullanırım	33,33	4	ÖA2,ÖA8,ÖA10, ÖA11
	Dijtalden ziyade somut 3 boyutlu materyal kullanmayı tercih ederim.	25,00	3	ÖA6, ÖA7, ÖA12
	Dijıtal boyutta materyalleri daha çok kullanırım.	16,67	2	ÖA4, ÖA9
	Kolay anlaşılması için materyaller tasarlarım.	16,67	2	ÖA3, ÖA5
	Bireysel farklılıklar var o yüzden farklı yöntem-teknikler kullanırım.	8,33	1	ÖA1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik ilgiyle ilgili görüşlerinin iki kategori altında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların %26,66'sı internetten ve basılı kaynaklardan araştırma yapıyorum yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: *"Ders dışında araştırmalar tabi ki yapıyorum basılı kaynaklar olsun veya internetten olsun araştırma yapıyorum."* (ÖA8). Katılımcıların % 33,33'ü somutlaştırmak için farklı materyaller-teknikler kullanırım yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: *"O dönemdeki çocuklar hep somut düşünür ilkokuma yazma sürecini elimden geldiği kadar somutlaştırmak için farklı materyaller farklı teknikler kullanmak zorundayım, kesinlikle kullanırım."*(ÖA2).

Tablo 6. *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik gereklilikle ilgili görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	%	*f*	Öğretmen Adayları
İlkokuma yazma öğretimi dersinin katkıları	Uygulama yaptığım için harfi aşamalarına göre vermem gerektiğini ve nasıl öğreteceğimi iyi öğrendim.	36,37	12	ÖA1,ÖA2,ÖA3,ÖA4, ÖA5,ÖA6,ÖA7,ÖA8, ÖA9,ÖA10,ÖA11,ÖA12
	İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin özelliklerini daha iyi öğrendim.	24,24	8	ÖA1,ÖA2,ÖA3,ÖA4, ÖA7,ÖA10,ÖA11,ÖA12
	Öğrencilerin materyallerle ve oyunlaştırarak daha kalıcı öğrendiklerimi gördüm.	12,12	4	ÖA4,ÖA5,ÖA6, ÖA8
	Hem kendime güvenim hem de yapabileceğime	9,09	3	ÖA5, ÖA6, ÖA12

	inancım arttı.			
	Çocuklara yönelik bakış açım değişti.	6,06	2	ÖA2, ÖA11
	Bu ders sayesinde okuma ve yazma sorunlarını belirleyebilirim.	6,06	2	ÖA11, ÖA12
	Bu ders yaratıcı ve çok yönlü düşünmemi sağladı. Bu ders sayesinde yetişkinlere bile okuma yazma öğretebilirim.	3,03	1	ÖA4
	Öğreten olduğumda bu derse daha fazla yoğunlaşmam gerektiğinin farkına vardım.	3,03	1	ÖA9
İlkokuma yazma öğretimi dersinin mevcut durumdaki işlenişi	Dersin hem teorik hem uygulama şeklinde işlenmesi bizim için faydalı oldu.	50,00	9	ÖA1,ÖA2,ÖA3,ÖA4, ÖA6,ÖA9,ÖA10,ÖA11, ÖA12
	Okuma yazma öğretimi konusunda üniversiteden aldığımız eğitim bizi öğretmenliğe iyi hazırladı.	16,66	3	ÖA6, ÖA7, ÖA8
	Uygulamaların öğretmen adayı olarak bizim için çok önemli olduğunu düşünüyorum.	11,10	2	ÖA3, ÖA9
	Yapmış olduğumuz uygulamalarda hocanın verdiği dönütler etkiliydi.	5,56	1	ÖA2
	Uygulamaları yaparken birbirimizi eleştirme fırsatı verildi.	5,56	1	ÖA4
	Teknolojiden yararlanılarak dersler işlendi.	5,56	1	ÖA5
	Uygulama kısmı aktif olmayan birçok arkadaşımızı bile aktifleştirdi.	5,56	1	ÖA10
Dersin daha iyi işlenebilmesine yönelik öneriler	Dersin süresi artırılmalı	29,63	8	ÖA1,ÖA3,ÖA4,ÖA5, ÖA8,ÖA10,ÖA11,ÖA12
	Uygulamaları yaparken öğrencilere biraz daha fazla süre verilmeli	25,93	7	ÖA3,ÖA4,ÖA5,ÖA6, ÖA7,ÖA9,ÖA11
	Sınıflarımız 50 kişi, öğrenci sayısı azaltılmalı	18,52	5	ÖA2,ÖA4,ÖA6,ÖA9, ÖA11
	Ders iki dönemde verilmeli	14,82	4	ÖA2,ÖA4,ÖA6,ÖA11
	Uygulamalar bir ilkokulda yapılabilir.	3,70	1	ÖA1
	Sınıfın dışında da uygulamalar yapılabilir	3,70	1	ÖA6
	Az sayıdan oluşan gruplarla atölye ortamında ders işlenebilir.	3,70	1	ÖA11
Uygulamalı ders olmasının nedenleri	Dersi sadece teorik olarak işleseydik öğretmen olduğumuzda uygulama konusunda sıkıntı yaşardık.	58,33	7	ÖA1,ÖA2,ÖA3,ÖA6, ÖA7,ÖA10,ÖA12
	Dersin uygulama kısmında öğrenmemiz gerekenleri daha iyi öğrendim.	16,67	2	ÖA4,ÖA5
	Çocuklara nasıl öğreteceğimizi görmemiz açısından uygulamalı olmalıdır.	16,67	2	ÖA8, ÖA9
	Uygulamalar sayesinde birçok yöntem ve materyal görme şansımız oldu.	8,33	1	ÖA11

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimine yönelik gereklilikle ilgili görüşlerinin dört kategori altında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların %36,37'si uygulama yaptığım için harfi aşamalarına göre vermem gerektiğini ve nasıl öğreteceğimi iyi öğrendim yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: *"Mesleki anlamda yani harfi nasıl öğreteceğimi öğrenciye ne şekilde yaklaşacağımı harfi anlatırken hangi aşamalardan geçtiğini önce hangi aşamayı anlatacağımı hepsini öğrendim. Bu ilkokuma yazma*

öğretimi dersi olduğu için dersin de adından belli 1.sınıfta çocuklara nasıl harf öğreteceğimi öğrendim yani bu en önemli şey. O anlamda bana kattı sağladığını düşünüyorum."(ÖA12). Katılımcıların %50'si dersin hem teorik hem uygulama şeklinde işlenmesi bizim için faydalı oldu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: *"Dersin işlenişine yönelik teorimiz de uygulamalarımız da çok verimli geçti. Çok fazla materyal gördük, birçok sunum şekli gördük. Orada eleştirilerimiz oldu birbirimize o da bize katkı sağladı. Ben neyi yapıp yapmamam gerektiğini çok ince düşünmem gerektiğini anladım. Benim için çok basit olan gözümden kaçan bir şey aslında öğrenci için çok önemliymiş ben onu anladım."* (ÖA4). Katılımcıların %29,63'ü dersin süresi artırılmalı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: *"Uygulamalar için daha fazla süre olabilirdi aslında birbirini etkileyen sebepler var çünkü ders süremiz azdı. Ders saati kesinlikle yeterli değil. Ders kredisi daha fazla olsaydı biz de daha farklı şeyler yapabilirdik bu kesinlikle dersle alakalı değil dersin süresi ile alakalı bir durum."*(ÖA3). Katılımcıların %58,33'ü dersi sadece teorik olarak işleseydik öğretmen olduğumuzda uygulama konusunda sıkıntı yaşardık yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: *"Ders kesinlikle uygulamalı olmalı. Ben bu dersin eğer uygulamasını yapmasaydım sadece teorik olarak alsaydım emin olun bende havada kalırdı. Bir harfin anlatımını birebir ben kendim yaşamadığım için yapmadığım için uygulatmadığı için hoca ben yapamazdım. Ben yaptıktan sonra bir sonraki aşama öğrencilerime uygulayabilirim. O yüzden kesinlikle bu ders uygulamalı olmalı. Hatta teorik dersten daha çok uygulama olmalı."*(ÖA6).

Tablo 7. *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde zorlanacaklarını düşündükleri durumlar*

Kategoriler	Kodlar	*%*	*f*	Öğretmen Adayları
Kişisel	Fedakâr olma konusunda zorlanabilirim.	25	1	ÖA1
	Sabırlı bir şekilde davranma konusunda zorlanabilirim.	25	1	ÖA3
	Kişisel sorunlarımı okula yansıtmama konusunda zorlanabilirim.	25	1	ÖA8
	Heyecan duygumu kontrol etme konusunda zorlanabilirim.	25	1	ÖA12
Mesleki	Tecrübe yetersizliğinden dolayı ilk 2-3 yıl zorlanacağımızı düşünüyorum.	75	3	ÖA2,ÖA11,ÖA12
	Okuma yazmayı ilk defa ben öğreteceğim, öğrenciler daha önce görmedikleri için zor olacağını düşünüyorum.	25	1	ÖA5
Öğrenci	Öğrencilerin hazırbulunuşlukları yetersiz ise zorlanabilirim.	25	2	ÖA5, ÖA9
	Özel gereksinim duyan öğrencilerle okuma yazma sürecinde zorlanabilirim.	25	2	ÖA1,ÖA7
	Öğrencilerle iletişim kurmada zorlanabilirim.	12,5	1	ÖA3
	Öğrenci sayısı fazla olursa çok hareketli oldukları için zorlanabilirim.	12,5	1	ÖA4
	Anadili farklı olan öğrencilerle okuma yazma sürecinde zorlanabilirim.	12,5	1	ÖA5
	Bireysel farklılıklardan dolayı zorlanabilirim.	12,5	1	ÖA8

Okul şartları	Okul teknolojik olarak donanımlı olmazsa zorlanabilirim.	50	3	ÖA2, ÖA5,ÖA9
	Okulun fiziki durumu yetersiz ise zorlanabilirim.	33,33	2	ÖA4,ÖA8
	Birleştirilmiş sınıfa atanırsam zorlanabilirim.	16,67	1	ÖA4
Diğer	Veliler ilgisiz ve bilinçsiz olursa zorlanabilirim	100	4	ÖA4,ÖA5,ÖA7,ÖA9

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde zorlanacaklarını düşündükleri durumlarla ilgili görüşlerinin beş kategori altında yoğunlaştığı görülmektedir. Toplamda 12 öğretmen adayıyla yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının 4'ü kişisel olarak, 4'ü mesleki olarak, 7'si öğrenci boyutunda ve 5'i okul şartları olarak zorlanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini belirten alıntılardan bazıları şöyledir: *"Zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü tecrübesiz bir şekilde gideceğim oraya ve en azından o tecrübeyi kazanana kadar 2-3 yıl zorlanacağım. Kişisel, mesleki, öğrenci ve okul şartları hepsinde de zorlanacağımı düşünüyorum. Ama bu tecrübe kısmını yani ilk 2-3 seneyi atlattıktan sonra çok rahat edeceğimi biliyorum."*(ÖA11). *"Öğrenci kaynaklı zorlanacağımı düşünüyorum….Her yörenin farklı bir konuşma tarzı var. Bazı harfleri farklı telaffuz ediyorlar mesela ö harfine ü diyorlar böyle farklılıklar var ve bunları düzeltirken zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü çocukluktan beri çocuk o harfi çevresinden öyle duymuş biraz zor düzeltileceğini düşünüyorum…."*(ÖA5). *"Okul şartları tabi ki önemli okulun teknolojik olarak da donanımlı olması harf öğretimi için önemli sesi hissettirmede görseller kullanmada teknoloji desteğinin önemli olduğunu düşünüyorum. Okul şartları teknolojiye uygun değilse zorlanabilirim."*(ÖA9). *"Veliler okuma yazma sürecinde çocuklara destek olmazsa, ilgisiz olurlarsa zorlanabilirim."*(ÖA7).

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu "Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları a)sınıf seviyesi b)dersin teorik ve uygulama şeklinde işlenmesi c)cinsiyet d)akademik başarı notu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Sınıf Seviyesine Göre

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıf seviyesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *İlkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıf seviyesi değişkenine göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)*

Sınıf seviyesi	*n*	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	*U*	*Z*	*p*
3.Sınıf	90	96,17	8655	4440	-,159	,874
4.Sınıf	100	94,90	9490			
Total	190					

** p>0,05*

Tablo 8'de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları (U=4440; p=0,874) sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir.

Dersin Teorik ve Uygulama Şeklinde İşlenmesine Göre

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları konusunda ölçekteki görüşlerinin dersin teorik ve uygulama şeklinde işlenmesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *İlkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları konusunda ölçekteki görüşlerinin dersin teorik ve uygulama şeklinde işlenmesi değişkenine göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)*

Dersin teorik ve uygulama şeklinde işlenmesi	*n*	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	*U*	*Z*	*p*
Teorik	90	70,99	6389,5	2294,5	-5,026	,000
Uygulama	90	110,01	9900,5			
Total	180					

** p<0,05*

Tablo 9'da görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları (U=2294,5; p=0,000) dersin teorik ve uygulama şeklinde işlenmesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin dersin uygulamalı şekilde işlenmesinin teorik şekilde işlenmesine göre daha yüksek bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenliği lisans programı içerisinde yer alan İlkokuma Yazma Öğretimi dersinin uygulamalı bir şekilde işlenmesinin öğrencilerin derse yönelik tutum düzeyini artırdığı görülmektedir.

Cinsiyete Göre

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları konusunda ölçekteki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. *İlkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları konusunda ölçekteki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)*

Cinsiyet	*n*	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	*U*	*Z*	*p*
Kız	116	107,65	12487,5	2882,5	-3,819	,000
Erkek	74	76,45	5657,5			
Total	190					

** p<0,05*

Tablo 10'da görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları (U=2882,5; p=0,000) cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Akademik Başarıya Göre

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları konusunda ölçekteki görüşlerinin akademik başarı notu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. *İlkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları konusunda ölçekteki görüşlerinin akademik başarı notu değişkenine göre farklılığı(Kruskal Wallis Analizi)*

Akademik başarı notu	*n*	Sıra ortalaması	*sd*	x^2	*p*	Fark
2.00-2.49	24	63,02	3	23,63	0,000	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
2.50-2.99	92	87,81				
3.00-3.49	67	111,72				
3.50-4.00	7	152,64				
Total	190					

** p<0,05*

Tablo 11'de görüldüğü gibi p değeri 0,05'ten küçük olduğu için ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır (Chi-Square=23,63; p=0,000). Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. *İlkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları konusunda ölçekteki görüşlerinin akademik başarı notu değişkenine göre farklılığı gösteren* Mann Whitney U Testi sonuçları

Akademik Başarı Notu	*n*	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	*U*	*Z*	*p*
2.00-2.49	24	46,48	1115,5	815,5	-1,968	0,049
2.50-2.99	92	61,64	5670,5			
2.00-2.49	24	28,56	685,5	385,5	-3,778	0,000
3.00-3.49	67	52,25	3500,5			
2.00-2.49	24	12,98	311,5	11,5	-3,432	0,001
3.50-4.00	7	26,36	184,5			
2.50-2.99	92	71,57	6584,5	2306,5	-2,709	0,007
3.00-3.49	67	91,57	6135,5			
2.50-2.99	92	47,60	4379,5	101,5	-3,016	0,003
3.50-4.00	7	81,50	570,5			
3.00-3.49	67	35,90	2405,5	127,5	-1,985	0,047
3.50-4.00	7	52,79	369,5			

** p<0,05*

Tablo 12'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları konusunda ölçekteki görüşlerinin akademik başarı notu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, birbirine yakın akademik başarı notuna sahip öğrencilerin arasında farkın anlamlı düzeyde olmadığı, daha düşük başarı notu ile yüksek başarı notu arasındaki farkın daha anlamlı olduğu görülmektedir. Yüksek başarı notuna sahip olan öğrencilerin daha yüksek bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının ölçekteki görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Alt boyutun genele olan "ilkokuma yazma öğretimi

dersine ilişkin; isteklilikle ilgili tutum düzeyinin 4,55 ortalama ile "çok yüksek", ilgiyle ilgili tutum düzeyinin 3,80 ortalama ile "yüksek" ve gereklilikle ilgili tutum düzeyinin 4,60 ortalama ile "çok yüksek" olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine yönelik istekli oldukları, bu dersi sınıf öğretmenliği için gerekli gördükleri ve derse karşı ilgili oldukları söylenebilir. Gömleksiz 'in (2013) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine istekli olma açısından olumlu tutum içinde oldukları, dersi gerekli gördükleri ancak ilgi düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Aytan (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimini gerekli gördüğünü, derse katılmaya istekli davrandığını ama derse yeterince ilgi duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları isteklilik ve gereklilik boyutunda Gömleksiz (2013) ve Aytan'ın (2017) çalışması ile örtüşürken ilgi boyutunda örtüşmemektedir.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adayları; "dersi almadan önce çocuklara harfi nasıl öğretecekleri konusunda endişelerinin olduğunu, ilkokuma yazma öğretimi dersini sınıf öğretmeni adayı için en temel ders olarak gördüklerini, ders dışında da bu dersle ilgili internetten ve basılı kaynaklardan araştırma yaptıklarını, uygulama yaptıkları için harfi aşamalarına göre nasıl öğreteceklerini öğrendiklerini, dersin hem teorik hem de uygulamalı şekilde işlenmesinin faydalı olduğunu" belirtmektedirler. Nitel verilerle elde edilen sonuçların nicel verilerin sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları dersin süresinin artırılmasını, dersin iki dönemde verilmesini, uygulamaların ilkokul sınıflarında yapılmasını, lisanstaki sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermişlerdir. Özetle, sınıf öğretmeni adayları ilkokuma yazma öğretimi dersini sınıf öğretmenliğinin temel dersi olarak gördüklerini (istek), ders dışında araştırmalar yaptıklarını (ilgi), ilkokuma yazma öğretimi dersinin uygulamalı olmasını ve ders süresinin artırılmasını (gereklilik) belirtmişlerdir. Yurdakul ve Susar Kırmızı (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersinin uygulamalı yapılırsa daha yararlı olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım ve Demirtaş (2008) çalışmasında ilkokuma yazma öğretiminde uygulama yapan öğrencilerin uygulama yaptıkları için okuma yazma öğretimi konusunda ne yapacaklarını bildiklerini ifade ederken; dersi teorik alan öğrencilerin ne yapacaklarını bildiklerini ama nasıl öğreteceklerini bilmedikleri sonucuna ulaşmışlar. Ayrıca öğrenciler dersin mutlaka teori-uygulama bütünlüğü içerisinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri benzer şekildedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı; dersin teorik ve uyulama şeklinde işlenmesine, cinsiyete, akademik başarı notuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Kızılaslan Tunçer (2013), çalışmasında kadın sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının, erkek sınıf öğretmeni

adaylarının tutumlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üst (2015), çalışmasında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ilkokuma yazma öğretimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını saptamıştır. Bu araştırmanın sonuçları Kızılaslan Tunçer (2013)'in çalışması ile örtüşmekte, Üst (2015)'ün çalışması ile örtüşmemektedir.

Akademik başarı notu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, birbirine yakın akademik başarı notuna sahip öğrencilerin arasında farkın anlamlı düzeyde olmadığı, daha düşük başarı notu ile yüksek başarı notu arasındaki farkın daha anlamlı olduğu görülmektedir. Yüksek başarı notuna sahip olan öğrencilerin daha yüksek bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Kızılaslan Tunçer (2013)'ün çalışmasında genel not ortalaması düşük olan öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Üst (2015)'ün çalışmasında öğretmen adaylarının AGNO'ları ile ilkokuma yazma öğretimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, bu çalışmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Dersin teorik ve uygulama şeklinde işlenmesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında öğrencilerin dersin uygulamalı şekilde işlenmesinin teorik şekilde işlenmesine göre daha yüksek bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenliği lisans programı içerisinde yer alan ilkokuma yazma öğretimi dersinin uygulamalı bir şekilde işlenmesinin öğrencilerin derse yönelik tutum düzeyini artırdığı görülmektedir. Özdemir ve Erdoğan (2017) çalışmasında uygulama yapmanın öz yeterlik inancını arttırdığı sonucuna ulaşmış ayrıca öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersinde teorik ve pratik eğitimin iç içe yürütülmesi gerektiğini önerdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde adaylar dersin uygulamalı şekilde işlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Kaynaklar

Akello, D. L., Timmerman, G., & Namusisi, S. (2016). Teaching reading and writing in local language using the child-centred pedagogy in Uganda. *Language and Education*, *30*(3), 252-266

Arslan, D. ve Aytaç, A. (2010). İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, *9* (3), 841-850.

Aydın, H. Ve Kartal H. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Hizmetiçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences, 1*(1), 34-54.

Aytan, T (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18* (2), 547-565.

Creswell, W. J. (2017). Temel ve Gelişmiş Karma Yöntem Desenleri, (Çev. İ. H. Acar), M. Sözbilir (Ed.) Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş içinde (s.35-51). Ankara: Pegem Akademi.

Gömleksiz, M. N. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 8* (3), 197- 211.

Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, *28*(1), 51-69.

Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (Second Edition) California: Sage Publications.

Özdemir, C. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (1), 314-331.

Özkara, Y. (2014) Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* 42.

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kızılaslan Tunçer, B. (2013). Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersindeki Akademik Başarıları, Biliş Üstü Farkındalık Düzeyleri, Düşünme Stilleri ve Tutumları Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış doktora tezi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Çanakkale.

Kızılaslan Tunçer B., Kıncal R., Şahin Ç. (2015). Öğretmen Adaylarinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersindeki Akademik Başarilari, Biliş Üstü Farkindalik Düzeyleri, Düşünme Stilleri ve Tutumlari Arasindaki İlişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies, (31),* 249-263.

Saygılı, G. (2013). Analysis of Teachers' Views on the Configuration of First Reading and Writing Process with Games. *European Journal of Contemporary Education*, *6*(4), 235-248.

Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. (18. Baskı) (419). Ankara: Pegem Akademi

Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American journal of Sociology, 33*(4), 529-554.

Üst, E. (2015). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretimine Bilgi Düzeyleri ve Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Erzurum.

Yaşar, F. O. (2018). Opinions of Turkish Language Teacher Candidates on a Primary-level Reading and Writing Teaching Course: A Qualitative Study. *International Journal of Progressive Education*, 14(4), 97-110. doi: 10.29329/ijpe.2018.154.8

Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, N. ve Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci Görüşlerine Dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Bir Öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9* (3), 681-695.

Yurdakul, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2013). Views and Insights of Elementary Teacher Candidates on Sound-based Sentence Method (Case of Pamukkale University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 106*, 3303-3311.

Extended Abstract

Introduction

The primary literacy skill is one of the core skills for first-grade primary students. Therefore, it is important to determine the attitudes of preservice elementary school teachers towards the primary literacy teaching course. It is expected that positive emotions, opinions and behaviors of preservice elementary school teachers towards primary literacy teaching course will also have a positive impact on their in-service teaching designs. The aim of this study is to determine the attitudes of preservice elementary school teachers towards primary literacy teaching. This study aims to examine the attitudes of the preservice teachers towards this subject in terms of willingness, interest and necessity.

Method

In this study, variation design, which is one of the mixed method designs, is employed. The sample of this research was made up of students in the Elementary School Teaching Department at Kafkas University during the 2017-2018 academic year. 190 students were selected as a sample by using criterion sampling. With the aim of collecting the quantitative data, the “Attitude Scale for the Primary Literacy Teaching Course” developed by Arslan and Aytaç (2010) was used. The scale was applied individually when the Primary Literacy Teaching course was being taught theoretically and practically. After the theoretical part of the primary literacy

teaching course was taught during the first 7 weeks of the course, the scale was applied to determine the preservice teachers' attitudes towards this lesson. Later, during the final week of the course, that is, after the preservice teachers carried out their practica, the same attitude scale was applied again, and interviews were conducted with the preservice teachers. The aim here was to determine whether practica related to the primary literacy teaching course influenced the attitudes of the preservice teachers towards this lesson. With the aim of determining the views of the preservice elementary school teachers regarding the primary literacy teaching course, 12 preservice teachers were interviewed. A semi-structured interview form structured by the researcher was used. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis.

Result and Discussion

The attitudes of the preservice teachers towards the primary literacy teaching course were observed to be positive. Regarding the attitude subdimensions related to the primary literacy teaching course, it was found out that the mean attitude level for willingness of 4.55 was "very high", the mean attitude level for interest of 3.80 was "high", and the mean attitude level for necessity of 4.60 was "very high". Examining these findings, it can be said that the preservice teachers were enthusiastic towards the primary literacy teaching course that they regarded this lesson as necessary for elementary school teaching and that they were interested in the course.

After the interviews were implemented with the preservice elementary school teachers, they were observed to be worried about how to teach the letters to children before taking the course, to regard primary literacy teaching course as an essential lesson for preservice elementary school teachers, to carry out research related to this course outside the classroom on the internet and from printed sources, to have learnt how to teach letters according to students' stages, and to regard the implementation of the lesson as useful both theoretically and practically. Moreover, the preservice teachers recommended that the time period for this lesson should be extended, that the course should be taught over two semesters, that the practica should be implemented in primary school classrooms, and that to increase the quality of the practica. It was found out that the findings obtained with the qualitative data corresponded to the findings provided by the quantitative data.

It was also determined that the attitudes of the preservice elementary school teachers regarding the primary literacy course did not differ according to grade level, but according to whether the course was taught theoretically or practically, to gender, and to academic grade point average. Regarding the variable for the teaching of the lesson theoretically or practically, a statistically significant difference was found. Taking the mean ranks into consideration, it can be said that the students had higher attitude scores for teaching of the lesson practically compared to their scores for teaching the lesson theoretically.

Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.

Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
www.anadiliegitimi.com

Geliş/Received: 30.07.2018 Kabul/Accepted:29.04.2019
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Özetleme Etkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme

Özay KARADAĞ[*]

Öz

Özetlemek, var olan bir düşünceyi, izlenen bir içeriği, dinlenen veya okunan bir metni olduğundan daha kısa ve özünü yansıtacak biçimde yazılı veya sözlü olarak anlatmaktır. Özetleme becerisi karmaşık bilişsel süreçler içermektedir. Özetleme yapabilmek için bir öğrencinin metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavraması, önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt edebilmesi, not alabilmesi, metnin konusunu belirleyebilmesi, ana fikri ve yardımcı fikirleri bulabilmesi, metin türünü ve yapısını çözümleyebilmesi gerekmektedir. Bir anlatı metni veya bilgilendirici metni özetleme sürecinde öğrencilerden sınıflama, sıralama, değerlendirme, karar verme becerilerini kullanmaları beklenir. Silme, genelleme ve yeniden kurma olarak üç aşamalı modellenen özetlemenin öğrenciler tarafından kavranması ve uygulanması, uzun süreli ve tekrarlı bir eğitim süreci gerektirir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) özetleme kazanımları 5.-8. sınıf düzeylerinde, dinleme ve okuma becerileri altında yer almaktadır. Öğrenciler, öğrenme sürecinde, özetleme görevleriyle Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde karşılaşmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin, özetlemenin bilişsel yükleri dikkate alınarak oluşturulması gerekmektedir. Bu çalışmada, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yürürlükte olan ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri incelenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan en temel sonuç, Türkçe ders kitaplarının tamamında özetleme etkinliklerinin büyük çoğunluğunun, özetlemenin bilişsel süreçlerine uygun olarak oluşturulmaması ve öğrencilerden doğrudan bir metnin özetinin istenmesidir. Ayrıca, özet görevlerinin büyük bir çoğunlukla yazılı olduğu ve özet metinlerinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalara sadece bir kez yer verildiği araştırmanın diğer bulgularıdır.

Anahtar Kelimeler: özet, özetleme, Türkçe ders kitapları, özet etkinlikleri

An Evaluation of the Summarizing Activities in Turkish Textbooks

Abstract

Summarizing means presenting a written thought, a monitored content, a text that is heard or read, in written or oral form, which is shorter and reflect its main idea. The ability to summarize involves complex cognitive processes. To summarize, a student should be able to comprehend the ways of emphasizing important points, distinguish significant information from insignificant one, take notes, determine the subject of the text, find the main idea and supporting ideas, and analyze the text type and structure. In the process of summarizing a narrative text or an informative text, students are expected to use classification, sorting, evaluation and decision-making skills. Elimination, generalization and reconstruction of the three-stage model requires a long-term and repeated training process for students to understand and implement. Summarizing acquisitions take place in the Turkish Language Teaching Program (2018) in the 5th and the 8th grades listening and reading skills. Students encounter summarizing tasks and activities in Turkish textbooks in their learning processes. The activities in Turkish textbooks should be formed by considering the cognitive complexity of summarizing. In this study, summarizing activities in secondary school

[*] Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, ozaykaradag@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4596-1203

Turkish textbooks in 2018-2019 academic year were examined. Findings of the study suggest that most summarizing activities in Turkish textbooks are not formed in accordance with the cognitive processes of summarizing and a direct summary of the text is requested from the students. In addition, findings of the study show that summarizing tasks are mostly in a written form, and activities for the evaluation of the summary texts are presented only once.

Keywords: summary, summarizing, Turkish textbooks, summarizing activities

Giriş

Türkçe Sözlük (2011: 1868) özetlemek eylemini "bir yazı, konu, söz veya filmin içeriğini daha az sözle anlatmak, özünü vermek, kısaltmak, hülasa etmek" şeklinde tanımlamaktadır. Özetlemek, var olan bir düşünceyi, izlenen bir içeriği, dinlenen veya okunan bir metni, olduğundan daha kısa ve özünü yansıtacak biçimde yazılı veya sözlü olarak anlatmaktır. Özetleme, çoğunlukla okunan/dinlenen metinler için gerçekleştirilen bir eylem olarak algılansa da aslında, sadece metne bağlı olmayıp, günlük hayatın bir anlatma pratiği olarak sıkça başvurulan bir dil işlevidir. Bu işlev, zaman kısıtlaması olan durumlarda, anlam aktarımının daha kısa, ancak genel anlamı ortaya koyacak biçimde, yapılarak iletişim ihtiyacının giderilmesini sağlamaktadır.

Eğitim açısından bakıldığında, özetleme becerisinin daha çok metin temelli ele alındığı görülmektedir. Ülper ve Karagül (2011:145) özetlemeyi bir edim olarak niteleyerek, bir kaynak metnin bilişsel işlemler sonucunda daha kısa bir metne dönüştürülme işlemi şeklinde tanımlamakta ve bu işlemlerin ardından üretilen yeni metne özet adını vermektedir. Dilidüzgün (2008:104) metnin ayrıntılarının atılıp önemli noktaları korunarak yazılı veya sözlü, daha kısa olarak yapılan anlatıma özet demektedir. Çıkrıkçı (2008) özetlemeyi, önemli bilgiyi daha az önemli bilgiden ayırma yoluyla, kaynak metin üzerinde gerçekleştirilen işlevsel bir kısaltma eylemi olarak tanımlamaktadır.

Dil eğitimi açısından özetleme, anlama becerileri olan dinleme ve okumayla anlatma becerileri olan konuşma ve yazma arasında kesişim noktası oluşturmaktadır. Özetleme, bilişsel bir ürün olarak kavrama basamağı altında sınıflanmakla birlikte (Senemoğlu, 2018) aynı zamanda bir anlatma eylemidir. Bir yönü mutlak biçimde anlama olan özetleme, kaynak metnin sınırları içinde kalarak daha özlü ve kısa biçiminin ortaya konması sebebiyle özgün olmayan bir anlatımdır. Öyle ki, özetleme sürecinde okurun veya dinleyicinin kaynak metne yapacağı ilaveler özetin niteliğini düşürür. Bu yönüyle özetleme, özetleyenin ne kadar anladığını ortaya koyar. "Okuyucunun veya dinleyicinin bir metni ana noktalarına indirgeme yeteneği, içeriği iyi kavradığı anlamına gelirken metni düzgün olarak özetleyememesi metni yanlış bir biçimde kavradığı anlamına gelir" (Kim, 2001; Cho, 2012).

Özetleme karmaşık bilişsel süreçler içermektedir. Bu bakımdan kavrama düzeyinin en üst ürünü olarak değerlendirilebilir ve bu basamak içinde hiyerarşik olarak birçok bilişsel işlemin ön koşul olarak gerçekleşmesi gerekir. Özetleme yapabilmek için bir öğrencinin metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavraması, önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt edebilmesi, not alabilmesi,

metnin konusunu belirleyebilmesi, ana fikri ve yardımcı fikirleri bulabilmesi, metin türünü ve yapısını çözümleyebilmesi gerekmektedir. Bir anlatı veya bilgilendirici metni özetleme sürecinde sınıflama, sıralama, değerlendirme, karar verme becerilerinin kullanılması beklenir.

Karmaşık bilişsel işlemleri dolayısıyla, özetleme işlemi birden çok aşamadan oluşmaktadır. Kintsch ve van Dijk (1978) metin anlama modeli olarak küçük ölçekli ve büyük ölçekli metin yapısı içinde önermelerin seçici olarak işlenmesi gerektiğini vurgulayarak silme, genelleme ve yeniden kurma aşamalarını tanımlamaktadır. Buna göre kavranan metinler zihinde yaklaşık özetleriyle temsil edilir (Kim, 2001). Zikredilen anlamlandırma aşamaları, metin özetlemenin de aşamaları olarak birçok çalışmada model olarak kabul edilmektedir (Kim, 2001; Cho, 2012; Deneme ve Demirel 2012; Karatay, 2014; Dilidüzgün, 2013; Marzec-Stawiarska, 2016).

Silme, genelleme ve yeniden kurma aşamalarının her birinin altında birden çok bilişsel işlem gerçekleşir ve bu işlemler için temel beceriler kullanılır. Silme işlemi için öncelikle metindeki bilgilerin belirlenmesi, bu bilgilerin sınıflanması, karşılaştırılması ve hangilerinin önemli hangilerinin önemsiz olduğuna karar verilmesi gerekir. Genellemede, metindeki kavramlar sınıflanarak üst kategorilere, bir başka deyişle anlamı koruyacak genel kavrama ulaşılır. Bunun yanı sıra eylemler arasındaki alt eylemlilik özelliği dikkate alınarak, önermelerin genellenmesi gerekir. Yeniden kurma aşamasında, yapılan genellemeler değerlendirilir ve yazarın oluşturduğu anlam sınırları içinde özet metni inşa edilir.

Öğrenciler eğitim sürecinde sık sık özetleme göreviyle karşılaşır. Özetleme, öğrenciler için metni anlama düzeyiyle birlikte genel anlatma düzeyinin de bir göstergesidir. Özetleme yapamayan bir öğrenci metindeki fikirlerin gelişimini takip edemez. "Metnin ana fikrini, bu ana fikrin hangi yardımcı fikirlerle ve örneklerle desteklendiğini belirleyemeyen öğrencilerin metinden hatırladıkları çoğu zaman birbiriyle bağlantılı olmayan bilgilerdir" (Kim, 2001). Bu sebeple eğitim sürecinde öğrencilerin etkili bir özetleme becerisi kazanması hedeflenmelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) özetlemeye, 5, 6, 7. ve 8. sınıflarda, dinleme ve okuma öğrenme alanlarında, "*Dinlediklerini/izlediklerini özetler.*" ve "*Okuduklarını özetler.*" kazanımlarıyla yer vermektedir. Bunun yanı sıra 7. ve 8. sınıflar okuma öğrenme alanında "*Okuma stratejilerini kullanır.*" kazanımı altında "*Göz atarak, **özetleyerek**, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır."* açıklaması içinde özetleyerek okuma bir teknik olarak tanımlamaktadır. Program, 7. ve 8. sınıflar yazma öğrenme alanında "*Yazma stratejilerini uygular.*" kazanımı altında "*Not alma, **özet çıkarma,** serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır."* açıklaması içinde, özet çıkarmayı kullanılması istenen bir teknik olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) ortaokul düzeyinde, dinleme, okuma ve yazma öğrenme alanlarında öğrencilere kazandırmayı hedeflediği özetleme becerisinin Türkçe ders kitaplarında nasıl ele alındığı araştırılmıştır. Bu amaçla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kabul edilen ve yürürlükte olan 5. sınıflar için bir, 6. sınıflar için iki, 7. sınıflar için üç, 8. sınıflar için bir olmak üzere toplam 7 adet Türkçe ders kitabındaki özetleme etkinlikleri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma bir durum çalışmasıdır. Araştırma bilgi içeren dokümanlar aracılığıyla bir durum hakkında derinlemesine bilgi toplama, betimleme ve tematik olarak ortaya koyma (Creswell, 2016) imkânı veren bütüncül tek durum çalışmasıdır. Araştırmanın inceleme nesneleri 2018 yılında yürürlüğe giren Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yürürlükte olan ortaokul ve imam hatip ortaokulları Türkçe ders kitaplarıdır. İnceleme nesnesi olan Türkçe ders kitapları şunlardır:

Tablo 1. *İnceleme Nesnesi Olarak Belirlenen Ortaokul Türkçe Ders Kitapları*

Sınıf Seviyesi	**Kitabın Adı**	**Yayınevi**
5. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5	MEB Yayınları
6. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB Yayınları
	6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı	Eksen Yayıncılık
7. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları
	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7	MEB Yayınları
	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı	Dersdestek Yayıncılık
8. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı	MEB Yayınları

Araştırmanın verileri yazılı ve görsel malzemelerin toplanıp incelenmesi (Sönmez ve Alacapınar, 2014) esasına dayanan doküman incelemesi tekniği elde edilmiştir. Doküman analizinde, özetleme temel kategori olarak belirlenmiş ve öncelikle Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) kazanımlarda özetlemeye yer vermesi bakımından incelenmiştir. İkinci olarak ortaokullar için hazırlanan yürürlükteki Türkçe ders kitaplarının tamamında yer alan özetleme etkinlikleri incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde şu aşamalar takip edilmiştir:

-Sınıf içinde öğrenme yaşantısı oluşturacak şekilde hazırlanması gereken özetleme etkinliklerinin öğrenciler açısından nasıl bir öğrenme süreci oluşturduğu,

-Birden çok bilişsel süreç içeren özetleme işleminin nasıl yapılandırıldığı,

-Etkinliklerde özetlemenin basamaklarına yer verilip verilmediği, verilmişse nasıl yer verildiği.

Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) özetlemeyle ilgili kazanımlar ortaokul 5. sınıf düzeyinden itibaren başlamakta ve her sınıf düzeyinde de yer almaktadır. Doğrudan özetlemeyle ilgili kazanımlar öğrenme alanlarına göre şunlardır:

Dinleme

T.5.1.5. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

Okuma

T.5.3.13. Okuduklarını özetler.

T.6.3.16. Okuduklarını özetler.

T.7.3.15. Okuduklarını özetler.

T.8.3.13. Okuduklarını özetler.

Kazanım Altı Açıklamalarda Özetlemeye İlişkin Bulgular

Özetlemenin 7. Sınıf düzeyinden itibaren kazanımların altında yapılan açıklamalarda bir teknik olarak belirtildiği görülmekte, bu tekniklerin kullanılması istenmektedir. Özetlemenin bir teknik olarak önerildiği kazanımlar ve alt açıklamaları öğrenme alanlarına göre şunlardır:

Okuma

T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Yazma

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Tablo 2. *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Özetleme Etkinliklerinin Genel Dağılımı*

Sınıf Seviyesi	Kitabın Adı	Yayınevi	Özetleme Etkinliği Sayısı
5. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5	MEB Yayınları	6
6. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6	MEB Yayınları	5
	6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı	Eksen Yayıncılık	5
7. Sınıf	MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı	MEB Yayınları	8
	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7	MEB Yayınları	11
	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7	Dersdestek Yayıncılık	6
8. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 8	MEB Yayınları	7

MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5

Bu ders kitabında 5 özetleme etkinliği yer almaktadır. Etkinlik yönergeleri temalara, metinlere ve sayfa sırasına göre şunlardır:

Tablo 3. *MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5'e İlişkin Bulgular*

Sıra	Beceri Alanı	Tema	Metin	Etkinlik Yönergesi	Sayfa
1	Okuma	Çocuk Dünyası	Ben Bir Çınar Ağacıydım	a) Aşağıda daha önce okuduğunuz "Oyuncak" adlı metnin örnek bir özeti verilmiştir. Özeti okuyunuz. b) Aşağıdaki alana "Ben Bir Çınar Ağacıydım" metninin özetini yazınız. Özetinizi yazarken öğretmeninizin verdiği ipuçlarından yararlanınız.	28
2	Okuma	Çocuk Dünyası	Hayalden Gerçeğe (Tema Değerlendirme Sorusu)	Yukarıdaki metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.	36
3	Okuma	Erdemler	Püf Noktası	"Püf Noktası" metninin özetini yazınız.	90
4	Okuma	Millî Kültürümüz	Forsa	Aşağıdaki bölüme metnin özetini yazınız.	142

5	Okuma	Doğa ve Evren	Kar Tanesinin Serüveni	Aşağıda verilen bölüme metnin özetini yazınız.	239
6	Dinleme	Doğa ve Evren	Kuş ağacı	Dinlediğiniz metni özetleyiniz.	243

Bu kitapta altı özetleme etkinliği bulunmaktadır. Etkinliklerden beşi okuma, biri dinleme becerisine yöneliktir. Okuma becerisine yönelik etkinliklerden biri Tema Değerlendirme Soruları içinde yer almaktadır. Burada, verilen bir metnin özetlenmesi istenmiştir.

Kitapta ilk sırada yer alan etkinlik diğerlerinden farklı olarak iki aşamalı oluşturulmuştur. Aynı tema içinde daha önce işlenmiş bir metnin özeti örnek olarak verilmiş ve öğrencilerden okumaları istenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerden, bu örneği ve öğretmenin vereceği ipuçlarını kullanarak hedef metni özetlemeleri istenmiştir. Aynı metin için hazırlanan hikâye haritası etkinliği (s.23'te) özet çalışmasıyla ilişkilendirilebileceği hâlde böyle bir yola gidilmemiştir. Öğrenciler için model oluşturması beklenen örnek özetin de hangi açılardan ele alınıp inceleneceğine ilişkin bir ölçüt belirtilmemiştir. Öğrencinin, örnek özeti kendi başına çözümlemesi ve özet yazmanın ilkelerini belirlemesi gerekmektedir ki bu da 5. sınıf öğrencisi açısından baş edilemez bilişsel karmaşa yaratabilir. Etkinlikte öğretmenin vereceği ipuçları hem örnek özetin çözümlenmesi hem de özetlemenin ilkelerinin fark edilmesi ve yeni duruma uygulanması bakımından kritik hâle gelmektedir.

Kitapta yer alan diğer etkinliklerde öğrencilerin özetleme yapabildiği kabul edilmekte ve öğrencilerden doğrudan hedef metinleri özetlemeleri istenmektedir. Etkinliklerde not alma, ana fikir bulma, silme, genelleme vb. gibi özetlemenin alt bilişsel işlemlerinin herhangi biriyle ilişkilendirme yapılmamıştır. Dört etkinlik yönergesi "…metnin özetini yazınız." veya "…metni özetleyiniz." ifadeleriyle bitmektedir. Bunun yanı sıra, yönergelere göre öğrencilerden sözlü özet istenmemektedir. Ayrıca özet metinlerinin değerlendirilmesine yönelik herhangi bir uygulamaya yer verilmemiştir.

MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı

Tablo 4. *MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı'na İlişkin Bulgular*

Sıra	Beceri Alanı	Tema	Metin	Etkinlik Yönergesi	Sayfa
1	Okuma	Okuma Kültürü	Canım Kitaplığım	Öğretmeniniz metni okurken metni özetlemek amacıyla not alınız. Ardından siz de metni sesli okuyunuz. Metni okuduktan sonra aldığınız notlardan hareketle metni özetleyiniz.	26
2	Okuma	Erdemler	Vermek Çoğalmaktır	Okuduğunuz metnin özetini aşağıya yazınız.	110
3	Dinleme	Erdemler	Balıkçıl	Dinlediğiniz metni özetleyiniz.	126
4	Okuma	Birey ve Toplum	Sen de Bir İyilik Yap	Okuduğunuz metni özetleyiniz.	254

5	Okuma	Birey ve Toplum	Hacettepe (Ana metin Dinleme becerisi için kullanılmıştır. Özetleme, ders işlemede kullanılan "Rize'nin Adı Üzerine" metni için istenmektedir.)	Okuduğunuz metni, metnin kahramanlarından biri olan Roza'nın ağzından özetleyiniz.	269

Kitapta beş özetleme etkinliği bulunmaktadır. Etkinliklerden dördü okuma, biri dinleme becerisine yöneliktir. Okuma becerisine yönelik etkinliklerden biri ders işlemede kullanılan yardımcı bir metnin özetlenmesi etkinliğidir. Kitapta yer alan ilk özetleme etkinliği "*Hazırlık Çalışması*" başlığı altında verilmekte olup öğrencilerden metnin öğretmen tarafından okunması sırasında not almaları, ardından metni sesli okumaları istenmiştir. Alınan notlardan hareketle de metnin özetlenmesi istenmiştir. Not almayla özetlemenin ilişkilendirilmesi doğru olmakla beraber özetlemenin diğer alt bilişsel işlemleriyle ilişkilendirme yoktur. Kitapta yer alan üç etkinlikte metnin doğrudan özetlenmesi istenmektedir. Ders işlemede kullanılan yardımcı metnin özetlenmesinin istendiği son etkinlikte ise diğerlerinden farklı olarak metindeki kahramanların birinin ağzından özet yazılması istenmektedir. "*Sen de Bir İyilik Yap*" metninde özetleme öncesi yapılması beklenen ana fikir etkinliğinin özet etkinliğinden sonra yer aldığı tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında kitabın öğrencilerin özetlemeyi yapabildiği varsayımı üzerine kurulduğu söylenebilir. Ayrıca özet metinlerin değerlendirilmesine yönelik herhangi bir uygulama bulunmamaktadır.

Eksen Yayıncılık 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı

Tablo 5. *Eksen Yayıncılık 6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı'na İlişkin Bulgular*

Sıra	Beceri Alanı	Tema	Metin	Etkinlik Yönergesi	Sayfa
1	Okuma	Erdemler	Kaynatılmış Tohum	Metni bir kez daha sessiz okuma yöntemiyle okuyunuz. Okumanız tamamlanınca yukarıdaki sorulara verdiğiniz cevaplardan da yararlanarak metnin özetini defterlerinize yazınız. Ardından özetlerinizi sınıfta arkadaşlarınıza okuyunuz.	21
2	Okuma	Millî Kültürümüz	Boş Bir Kümes, Birkaç Dolu Kalp		59
3	Okuma	Birey ve Toplum	Ömür Törpüsü		149
4	Dinleme	Birey ve Toplum	Sihirli Pasta	"Sihirli Pasta" adlı metni sınıfta arkadaşlarınıza özetleyiniz.	158
5	Dinleme	Doğa ve Evren	Beyaz Diş	"Beyaz Diş" adlı metni sınıfta arkadaşlarınıza özetleyiniz.	231

Kitapta beş özetleme etkinliği bulunmaktadır. Etkinliklerden üçü okuma, ikisi dinleme becerisine yöneliktir. Okuma becerisine yönelik etkinlikler "*Akıcı Okuma*" başlığı altında yer almaktadır.

Okuma becerisine yönelik etkinlikler şu şablonla gerçekleştirilmektedir:

A. Akıcı Okuma

"…" adlı metni, özetleyerek okuma yöntemiyle okuyunuz. Bunun için metni sessiz okuyunuz ve okuma sırasında aşağıda yer alan soruların cevaplarını defterinize yazınız.

- *Metinde anlatılan olay nedir?*
- *Metinde hangi şahıslara yer verilmiştir?*
- *Metinde "zaman" kavramıyla ilgili hangi bilgilere yer verilmiştir?*
- *Metinde "yer" kavramıyla ilgili hangi bilgilere yer verilmiştir?*
- *Metnin serim bölümünde ne anlatılmaktadır?*
- *Metnin düğüm bölümünde ne anlatılmaktadır?*
- *Metnin çözüm bölümünde ne anlatılmaktadır?*
- *Metnin serim bölümüyle çözüm bölümü arasında hangi değişiklikler meydana gelmektedir?*

Metni bir kez daha sessiz okuma yöntemiyle okuyunuz. Okumanız tamamlanınca yukarıdaki sorulara verdiğiniz cevaplardan da yararlanarak metnin özetini defterlerinize yazınız. Ardından özetlerinizi sınıfta arkadaşlarınıza okuyunuz.

Şablon, öyküleyici metinlerin özelliklerine göre oluşturulmuştur. Öyküleyici metinlerin kurucu ögeleriyle metin yapısına yönelik oluşturulan sorular okuma öncesinde öğrencilere verilmektedir. Okumanın ardından bu sorulara verilen cevaplardan hareketle özetlemenin oluşturulması istenmektedir. Bu şablon, özetlemede metin türünün yarattığı farklılıkları belirlemek açısından uygun olmakla birlikte silme, genelleme ve yeniden kurma aşamalarını içermektedir.

Kitapta dinleme becerisine yönelik iki özetleme etkinliğinde yazma alanı bırakılmamıştır. Bundan özetlemenin sözlü olarak gerçekleştirileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilere, özetin sözlü olarak da yapılması gereken bir anlama etkinliği olduğunu göstermesi bakımından uygulama olumludur. Ancak bu etkinliklerde de özetlemenin alt bilişsel işlemlerine yönelik ilişkilendirme ve özet metinlerin değerlendirilmesine yönelik bir uygulama bulunmamaktadır.

MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı

Tablo 6. *MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'na İlişkin Bulgular*

Sıra	Beceri Alanı	Tema	Metin	Etkinlik Yönergesi	Sayfa
1	Dinleme/ İzleme	Kişisel Gelişim	Naim Süleymanoğlu	Naim Süleymanoğlu'nun hayatını maddeler hâlinde özetleyiniz.	85
2	Okuma	Millî Kültürümüz	Türkiyem, Anayurdum, Sebebim, Çarem	Beğendiğiniz bir "Dede Korkut" hikâyesini özetleyiniz. (gelecek derse hazırlık)	114
3	Okuma	Millî Kültürümüz	Deli Dumrul	"Dede Korkut" hikâyelerinden bildiğiniz bir hikâyeyi özetleyerek arkadaşlarınıza anlatınız.	115
4	Dinleme	Millî Kültürümüz	Deli Dumrul	Dinlediğiniz "Deli Dumrul" metnini özetleyiniz.	118
5	Okuma	Bilim ve Teknoloji	20100'deki Yaşamdan Bir Gün	Metnin özetini verilen bölüme yazınız.	138
6	Okuma	Okuma Kültürü	Okumak Deyince	Olayın Özeti (Kitap Okuma Formu'nda yer alıyor. En son okunan kitap için doldurulması isteniyor.)	171
7	Okuma	Doğa ve Evren	İlk Kar	Okuduğunuz metnin özetini aşağıdaki boşluğa yazınız	199
8	Dinleme	Zaman ve Mekân	Kırkpınar'a Adını Veren Kırk Yiğit	Dinlediğiniz metni özetleyiniz.	247

Kitapta sekiz özetleme etkinliği bulunmaktadır. İkinci sırada yer alan etkinlik "*Gelecek Derse Hazırlık*" bölümünde yer aldığından öğrencilerden üçüncü sırada istenen özet etkinliğiyle örtüşmektedir. Böyle değerlendirildiğinde kitaptaki özetleme etkinliklerinin sayısı yediye düşmektedir.

İlk sırada yer alan etkinlikte özetin maddeler hâlinde yapılması istenmektedir. Üçüncü sırada yer alan etkinlik sözlü özetleme, diğer etkinliklerin tamamı yazılı özetlemedir.

Kitapta yer alan etkinliklerin tamamında özetlemenin aşamalandırılması veya alt bilişsel işlemlerle ilişkilendirilmesi söz konusu değildir. Genel olarak bakıldığında kitabın öğrencilerin özetlemeyi yapabildiği varsayımı üzerine kurulduğu söylenebilir. Ayrıca, özet metinlerin değerlendirilmesine yönelik herhangi bir uygulama bulunmamaktadır.

MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7

Tablo 7. *MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7'ye İlişkin Bulgular*

Sıra	Beceri Alanı	Tema	Metin	Etkinlik Yönergesi	Sayfa
1	Okuma	Duygular	Ana İşsiz Kalınca	"Ana İşsiz Kalınca" metnini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyiniz.	26
2	Okuma	Millî Mücadele ve Atatürk	Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay	Metni, okurken altını çizdiğiniz bölümlerden hareketle özetleyiniz.	50

3	Okuma	Millî Mücadele ve Atatürk	Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü	Aşağıda verilen görsellerden yararlanarak okuduğunuz metni özetleyiniz.	57
4	Okuma	Okuma Kültürü	Kitaplarla Kurulan Dostluk	Kütüphaneden alarak okuduğunuz kitaba ait bilgilerden hareketle aşağıda verilen "Kitap Özet Formu"nu doldurunuz. (Form içinde "Özet:…")	84
5	Okuma	Okuma Kültürü	Okumak Düşünmek İçindir	Defterinize aldığınız notlardan hareketle metni özetleyiniz.	88
6	Okuma	Erdemler	Kızgın Bir Lira	"Kızgın Bir Lira" metnini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyiniz.	123
7	Dinleme	Kişisel Gelişim	Küçük Şeyler Üzerine Öykü: İki Dost, Bir Kuş	Dinlediğiniz metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyiniz.	163
8	Okuma	Millî Kültürümüz	Yusufçuk	Not aldığınız anahtar kelimelerden hareketle okuduğunuz metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyiniz.	176
9	Okuma	Millî Kültürümüz	Anadolu'da Kilim Demek	"Anadolu'da Kilim Demek" metnini sözlü olarak özetleyiniz.	190
10	Dinleme	Sağlık ve Spor	Broşür	Dinlediğiniz metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyiniz.	222
11	Okuma	Sanat	Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru	Metni okurken defterinize aldığınız notlardan hareketle okuduğunuz metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyiniz.	243

Ders kitabında 11 özetleme etkinliğine yer verilmiştir. Bu yönüyle ortaokul düzeyinde özetlemeye en çok yer veren ders kitabıdır. Etkinliklerden birinde özetin sözlü yapılması istenmekte, "Kitap Özet Formu" içinde yer alan özetleme yönergesinde de en son okunan kitabın özetinin yazılması istenmektedir.

Dokuz etkinlikte, her birinde farklı olarak kullanılmakla birlikte, kronolojik sıra, altı çizilen bölüm, görseller, not alma, anahtar kelimeleri not alma gibi özetlemenin altında yer alabilecek bilişsel işlemlerin gerçekleştirilmesi istenmektedir. Buna karşılık silme, genelleme ve yeniden kurma aşamalarıyla ilgili herhangi bir uygulama veya ilişkilendirme bulunmamaktadır. Ayrıca, özet metinlerinin değerlendirilmesiyle ilgili bir işleme yer verilmemiştir.

Dersdestek Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı

Tablo 8. *Dersdestek Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı'na İlişkin Bulgular*

Sıra	Beceri Alanı	Tema	Metin	Etkinlik Yönergesi	Sayfa
1	Okuma	Erdemler	Kırmızı Pabuçlar	Aşağıdaki cümleleri, hikâyedeki oluş sırasına göre sıralayınız ve defterinize metnin özetini yazınız.	29
2	Okuma	Erdemler	"İnsanlığın Cesaret ve Onur Simgesi: Helen Keller	"İnsanlığın Cesaret ve Onur Simgesi: Helen Keller" metnini özetleyiniz.	34

3	Okuma	Vatandaşlık	Ak Sakallı Bilge Dede	Metnin her bölümünde biraz durarak defterinize okuduğunuz yerin özetini çıkarınız. (“Metne Hazırlanalım” bölümünde)	150
4	Okuma	Sağlık ve Spor	Goool!	“Goool!” metninin nesnel bir özetini defterinize yapınız.	187
5	Okuma	Sanat	Geleneksel El Sanatları Çarşısı	Okuduğunuz metnin özetini yapınız.	230
6	Dinleme/ İzleme	Bilim ve Teknoloji	Patent	İzlediğiniz videodaki olayları özetleyiniz.	274

Ders kitabında altı özetleme etkinliği bulunmaktadır. Etkinliklerin tamamında özet yazılı olarak istenmektedir. Üçüncü sıradaki etkinlik “Metne Hazırlanalım” başlığı altında yer almaktadır. Metin yapısı olan serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin her birinde öğrencilerin durarak okudukları bölümü özetlemeleri istenmektedir.

İlk sırada yer alan özetleme etkinliğinde bir hikâyenin epizotları karışık olarak verilmiş olup öğrencilerden bunları önce sıraya koymaları, ardından metnin özetini defterlerine yazmaları istenmektedir. Öğrencilerin hikâyedeki oluş sırasını hatırlamaları bakımından olumlu bir uygulamadır.

Ders kitabı, etkinliklerin tamamında özetlemenin alt bilişsel aşamaları açısından herhangi bir yönlendirme içermemektedir. Ayrıca, özet metinlerinin değerlendirilmesine ilişkin bir uygulamaya da yer verilmemiştir.

MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı

Tablo 9. *MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı’na İlişkin Bulgular*

Sıra	Beceri Alanı	Tema	Metin	Etkinlik Yönergesi	Sayfa
1	Okuma	Millî Mücadele ve Atatürk	Vatan Yahut Silistre	Okuduğunuz metni özetleyiniz.	47
2	Dinleme	Sanat	Bir Kış Öyküsü	Dinlediğiniz metni özetleyiniz.	119
3	Okuma	Zaman ve Mekân	Satılık Ev	Dinlerken aldığınız notlardan yararlanarak metni özetleyiniz.	178
4	Okuma	Erdemler	Yûnus Emre’nin Mezarları	Okuduğunuz “Yûnus Emre’nin Mezarları” adlı metinde işaretlediğiniz bölümlerden de yararlanarak metni özetleyiniz. Özetinizi aşağıdaki forma göre öğretmeninizle değerlendiriniz.	192
5	Yazma	Erdemler	Gül’ü İncitme Gönül	“Yerinde söz söylemeyi bilen, özür dilemek zorunda kalmaz.” (Fatih Sultan Mehmet) sözüyle ilgili aşağıdaki adımları takip ederek bir yazı yazınız. “Sonuç: Görüşlerinizi birkaç cümleyle özetleyiniz.”	199
6	Okuma	Hak ve Özgürlükler	Bilge Adamın Yolu	Okuduğunuz metni özetleyiniz.	223

7	Dinleme	Hak ve Özgürlükler	Burada Bülbül Ağlamış	Dinlediğiniz metni özetleyiniz.	237

Kitapta yedi özetleme etkinliği yer almaktadır. Etkinliklerin tümü yazılı özet çalışmasıdır. Üçüncü etkinlikte alınan notlardan, dördüncü etkinlikte metinde işaretlerden bölümlerden hareketle özet yapılması istenmektedir. Etkinliklerde özetleme öncesinde gerçekleştirilmesi gereken diğer işlemlere ilişkin herhangi bir yönlendirme veya ilişkilendirme yer almamaktadır. Diğer etkinliklerde doğrudan özetleme yapılması istenmektedir.

Ders kitabında beşinci özetleme uygulaması bir yazma planı içinde yer almakta, öğrencilerden metinlerinin sonuç bölümü yazarken görüşlerini birkaç cümleyle özetlemeleri istenmektedir.

Özet metinlerinin değerlendirilmesine yönelik olumlu tek uygulama bu kitapta yer almaktadır. Kitapta yer alan dördüncü etkinlikte, öğrencilerden yazdıkları özeti aşağıdaki forma (2018: 192) göre değerlendirmeleri istenmektedir:

Tablo 10. *Özet Değerlendirme Formu*

	Evet	**Kısmen**	**Hayır**
Kişi, yer adları vb. önemli bilgileri doğru olarak yazdım.			
Metinde geçen olayların oluş sırasını doğru ifade ettim.			
Metinde geçen olayları kendi cümlelerimle aktardım.			
Olayların ayrıntıları üzerinde gereğinden fazla durmadım.			
Özetimi metnin tümünü hatırlatacak şekilde oluşturdum.			
Özete kendi görüş ve düşüncemi katmadım.			

Tartışma, Sonuç

Özetleme, dil becerilerinin kesişim noktasını oluşturan ve karmaşık bilişsel süreçler içeren önemli bir beceridir. Bilişsel olarak anlama/kavrama düzeyinde olmasına karşılık kaynağın amacına ve anlatım planına bağlı kalınarak gerçekleştirilen sınırlı bir anlatımdır. Öğrenciler eğitim hayatları boyunca birçok kez özetleme görevleriyle karşı karşıya kalırlar ve tam da bu sebeple eğitim sürecinde etkili özetleme becerisi kazanmaları gerekir. Buna karşılık özetleme eğitimi verilmeden öğrencilerden özet yapmaları istenmektedir.

Özetlemenin öğrenilmesi uzunca bir süreç alır. İyi okuyucular bu konuda daha yetkin olsa da öğrencilerin çoğu bu görevi yerine getirmede çok zorlanırlar ve genellikle metnin farklı bölümlerinden kopyaladıkları cümleleri birleştirerek özet yapmaya çalışırlar. Bu durumda kaynak metindeki önemli olan birçok fikrin özette yer alması ihtimali olmayacağından öğrencilerin de metni tam olarak anlamamaları sonucunu doğurur.

Öğrenciler açısından zorlu bir görev olarak algılanan özetlemenin uygun eğitim ortamları oluşturularak ve yeterli zaman ayrılarak öğrencilere kazandırılması hedeflenmelidir. Bu açıdan ilköğretim okullarında okuyan öğrencilere özetleme becerisinin nasıl kazandırıldığının öncelikle ortaya konması gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) özetleme ortaokul düzeyinde hedeflenen bir beceridir. Özetlemeyle ilgili kazanımlar 5, 6, 7, ve 8. sınıflarda yer almaktadır. Ortaokul sınıf düzeylerinde dinleme ve okuma öğrenme alanlarında "*Dinlediklerini Özetler.*" ve "*Okuduklarını özetler.*" şeklinde birer kazanım yer almaktadır. Bunların yanı sıra her sınıf düzeyinde okuma öğrenme alanında "*Okuma stratejileri kullanır.*" kazanımı altında *özetleyerek okuma* stratejisinin kullanılması; yazma öğrenme alanında "*Yazma stratejilerini kullanır.*" kazanımı altında *özet çıkarma* stratejisinin kullanılması istenmektedir. Özetlemeye ilişkin bir açıklama yapmamakla birlikte, programın farklı bölümlerde öğrenme sürecine yaptığı vurgu dikkate alındığında, özetleme gibi karmaşık bilişsel işlemler içeren bir becerinin eğitiminin süreç temelli olarak ele alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) özetleme açısından yardımcı fikirlerin bulunmasıyla ilgili kazanımlar çelişki yaratmaktadır. Yardımcı fikir bulmayla ilgili 7 ve 8. sınıf düzeylerinde "*Metindeki yardımcı fikirleri belirler.*" kazanımı sadece okuma öğrenme alanında yer almaktadır. Öğrenciler yardımcı fikir bulmayı sadece okuma öğrenme alanında 7. sınıftan itibaren gerçekleştirirken özetlemeyi 5. sınıf düzeyinden itibaren gerçekleştiriyor olmaları büyük bir çelişkidir. Metinlerdeki yardımcı fikirler belirlenmeden özet yapmak söz konusu değildir.

Çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yürürlükte olan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki özetleme etkinlikleri incelenmiştir. İncelenen ortaokul ders kitaplarının tamamında 48 özetleme etkinliği yer almaktadır. Bulgular bölümünde açıklandığı gibi, etkinliklerin çoğunda, öğrencilerden doğrudan bir metnin özetini yazması istenmektedir. Bu noktada dikkat çekici olan beşinci sınıf *MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı*'dır. Beşinci sınıflar için yürürlükte olan tek ders kitabı budur ve özetleme göreviyle öğrenciler ilk kez bu kitapta karşılaşmaktadır. Bu sınıf düzeyinde, öğrencilerin özetlemenin mantığını, işlem basamaklarını kavrayacağı varsayılmakla birlikte ders kitabında yer alan etkinliklerle bunun sağlanamayacağı söylenebilir. Kitapta bir etkinlikte örnek bir özetten hareketle metnin özetlenmesi istenirken diğer etkinliklerde doğrudan metinlerin özetlemesi beklenmektedir. Kitaptaki mevcut durum öğrencilerin ilk etkinlikteki örnek özetten hareketle özetlemenin ilkelerini kavrayacağı, sonrasında her metni özetleyebileceği varsayımını ortaya çıkarmaktadır. Oysa bu düzeyde, farklı metinlerde fikirlerin nasıl yer aldığını öğrencinin kavraması, ana fikri bulabilmesi, yardımcı fikirleri ayırt edebilmesi, ikincil bilgileri silmesi, önemli bilgileri genellemesi ve yansıtma yaparak yazarın sınırları içinde kendi özet metnini üretmesi gerekir. Söz konusu aşamaların her birinin ancak tekrarlanan etkinlikler ve öğretmen rehberliğiyle kazandırılabileceği söylenebilir.

MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7, diğer kitaplara kıyasla özetlemenin alt, bilişsel işlemlerine yer vermesi bakımından diğerlerinden farklılık göstermektedir. 11 özetleme etkinliğine yer verilen kitapta, her etkinlikte farklı olarak kullanılmakla birlikte, özetlemeyle kronolojik sıra, altı çizilen bölüm, görseller, not alma, anahtar kelimeleri not alma işlemleri ilişkilendirilmektedir. Bu diğer kitaplara göre olumlu bir özelliktir. Ancak özellikle, silme ve genelleme yapmanın öğretimine yönelik uygulamalara yer verilmemiş olduğu belirtilmelidir.

Sözlü özetleme uygulamalarına ders kitaplarında çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarının tamamında yer alan 48 özetleme etkinliğinden sadece dördü sözlü özetleme etkinliğidir. Bu etkinliklerden ikisi Eksen Yayıncılık 6. sınıf ders kitabında, biri *MEB Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı* ve biri de *MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı 7*'de yer almaktadır. Bu sonuç sözlü özet uygulamalarının sayısının artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tüm ders kitapları içinde özet metinlerinin değerlendirilmesine yönelik tek uygulama 8. sınıf *MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı*'ında yer almaktadır. Öz değerlendirme olarak düzenlenen bu form veya benzer başka bir değerlendirme aracı, kitapta yer alan diğer 6 etkinlikte bulunmamaktadır. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listesi şeklinde oluşturulan değerlendirme formları öğrencilerin özetlemede nelere dikkat edeceklerini görmelerine ve yeni görevlerinde bunu yerine getirmelerine aracılık edeceğinden son derece önemlidir.

Ortaokul düzeyinde bir öğrenme-öğretme hedefi olarak belirlenen ve kazanıma dönüştürülen özetleme becerisinin ders kitaplarında yer alan etkinliklere göre değerlendirildiği bu çalışmada ortaya çıkan sonuç, öğrencilerin büyük ölçüde özetlemeyi biliyor veya sadece özetleyiniz göreviyle kendilerinin başarabilecekleri varsayımına sahip olunduğudur. Öğrencilerden silme, genelleme ve yeniden kurma işlemlerini rehberlik etmeden, deneyim yaşatmadan başarmalarını beklemek önemli bir sorundur.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerileri yapmak mümkündür:

1. Özetlemenin bilişsel yükleri dikkate alınarak etkinliklerin oluşturulması ve bu bilişsel işlemlerin birbiriyle ilişkilendirilmesi gerekir.

2. Özetleme becerisinin kazanılması bilişsel süreçlere uygun etkinlikler aracılığı ve etkili öğretmen rehberliğiyle mümkün olabilir.

3. Öğretmenler özetleme eğitimi konusunda desteklenmelidir.

4. Özetleme için en az bir eğitim-öğretim yılının ayrılması gerekmektedir.

5. Öğretmenlerin özetleme eğitimi konusundaki yeterliliklerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıyar, A., Tarakçı, R. & Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5*. Ankara: MEB Yayınları.

Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. & Uysal, A. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı 7*. Ankara: MEB Yayınları.

Ceylan, S., Duru, K. Erkek, G. & Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Cho, Y. (2012). Teaching summary writing through direct instruction to improve text comprehension for students in ESL/EFL classroom. *MA Thesis, University of Wisconsin-River Falls.*

Creswell, John W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Deneme, S. & Demirel, Ö. (2012). Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi. *Dil Dergisi, (157), 49-64.*

Dilidüzgün, Ş. (2008). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım. *İstanbul: Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde okumadan özet yazmaya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46*(2), 47-68.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi-kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: Dersdestek Yayınları.

Kır, T., Kırman, E. & Yağız, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7 (2)*. Ankara: MEB Yayınları.

Kim S.-A. (2001). Characteristics of EFL readers' summary writing: A study with Korean university students. *Foreign Language Annals*, 34 (6), 569– 581.

Kintsch, W., Van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.

Marzec-Stawiarska, M. (2016). Foreign language writing anxienty among adult advanced learners of english. *Linguistica Silesiana* (33), 221-239.

Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş. & Özdemir, D. (2028). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye kurulu Başkanlığı.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., & Alacapınar G. F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şekerci, Y. (2018). *6. sınıf ortaokul türkçe ders kitabı*. İstanbul: Eksen Yayıncılık.

TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ülper, H. ve Karagül, S. (2011). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: Ders kitapları temelinde bir araştırma. (Ed.: V. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin ve F. Yıldız), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, s. 145-155.

Extended Abstract

Summarizing means presenting a written thought, a monitored content, a text that is heard or read, in written or oral form, which is shorter and reflect its essence. The ability to summarize involves complex cognitive processes. Due to complex cognitive processes, the summarization process includes multiple stages. To summarize, a student should be able to comprehend important ways of emphasizing important points, distinguish significant information from insignificant one, take notes, determine the subject of the text, find the main idea and supporting ideas, and analyze the text type and structure. In the process of summarizing a narrative text or an informative text, students are expected to use classification, sorting, evaluation and decision-making skills.

Kintsch and van Dijk (1978) describe the steps of elimination, generalization and reconstruction by emphasizing that the propositions in the small-scale and large-scale text structure should be selectively processed as a text comprehension model. Multiple cognitive processes take place under elimination, generalization, and reconstruction phases, and basic skills are used for these processes. For elimination, it is necessary to determine the information in the text first, and to classify it, then to compare it and finally to decide which ones are important and which are not. In the generalization, the upper categories, that is, the general concept which conveys the meaning are found out by categorizing the concepts in the text. In addition, it is necessary to generalize the propositions by considering sub-action characteristics between actions. At the stage of reconstruction, generalizations are evaluated, and the abstract text is constructed within the boundaries of the author.

Students encounter the summarizing frequently in their formal education. Summarizing is an indication of the level of understanding of the text by the students as well as the level of general narrative. For this reason, curriculum should aim that the students gain an ability to summarize effectively.

In this study, it has been investigated how the Turkish Language Teaching Program (2018) aims to provide students in the areas of listening, reading and writing at the middle school in Turkish textbooks. For this purpose, in 2018-2019 academic year, 7 summarizing activities- one for the 5th grades, two for the 6th, three for the 7th and one for the 8th grades- in the Turkish coursebooks accepted by the Ministry of National Education (MONE) were examined.

Method

This is a case study. It is a holistic single case study that provides in-depth information gathering, description, and thematic representation (Creswell, 2016) about a situation through informative documents. The samples of the study are Turkish Language Teaching Program published in 2018, 7 secondary schools in the 2018-2019 academic year and Turkish textbooks in secondary schools of imam hatip.

Result and Discussion

In the study, Turkish Course Curriculum (2018) initiates summarizing as “he/she summarizes” and only “he/she summarizes the texts” in listening and reading learning areas in the 5th – the 8th grades. In addition, reading by summarizing and summary writing are presented as a method required to be used in the 7th and 8th grades for reading and writing learning areas.

Four of these activities are oral summary, 44 are written summary. There was no summarization activity in the textbooks in which the cognitive processes of summarizing were discussed and graded. In most of the activities, it was found that the summary task did not include any explanation or association related to the cognitive steps. In 14 out of 48 summarizing events, there were instructions such as “summarize the text according to the statements you underlined while reading” and “summarize the text by using the notes you have taken in your notebooks” and also “summarize the text you have read in a chronological and logical order”. This is not a guideline for students about elimination and generalization processes that are critical for summarizing.

The main finding of the study shows that most summarization activities in Turkish textbooks are not formed in accordance with the cognitive processes of summary and a direct summary of the text is requested from the students. In addition, large majority of the summary results are in written form, and applications for the evaluation of summary texts are presented only once.

Acquiring summary skills may be possible through appropriate activities for cognitive processes and effective teacher guidance. Considering the cognitive load of summary, creating the activities and associating these cognitive processes with each other is very important for the students to be able to summarize. For this reason, at least one school year should be reserved for the summarization.